

The Effectiveness of an Arabic-Language Educational Program based on the VARK Model in Developing Reflexive Thinking among Female Fifth-Graders in Jordan

Heba Atieh Allah AL-Maaiteh^{*1} , Yaseen Ali Al-Maqosi² 

¹The Ministry of Education, Jordan

²Curriculum and Teaching Department, Faculty of Educational Sciences, World Islamic Sciences & Education University, Jordan

Received: 17/1/2023
Revised: 5/2/2023
Accepted: 4/4/2023
Published: 15/12/2023

* Corresponding author:
dr.almaaitheheba@gmail.com

Citation: AL-Maaiteh, H. A. A. ., & Al-Maqosi, Y. A. . (2023). The Effectiveness of an Arabic-Language Educational Program based on the VARK Model in Developing Reflexive Thinking among Female Fifth-Graders in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 50(4), 1–16.
<https://doi.org/10.35516/edu.v50i4.3734>



© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Abstract

Objectives: This study aims to assess the effectiveness of a VARK Model-based Arabic-language program in promoting reflexive thinking among female fifth-graders in Jordan.

Methods: The current study employs a semi-experimental approach. The study sample consists of (60) female fifth-graders at Maimouna Umm Al-Mu'minin First Primary School (affiliated with Marka District) in the first semester of the academic year (2022-2023). The sample was purposefully selected due to its appropriateness for the conditions and objectives of the study. The female students were then randomly divided into two groups: an experimental group and a control group. A test of reflexive thinking skills (antonyms and opposites; substitution and replacement; formation and circulation of ideas; analysis and inference) was administered to them after confirming its validity and stability.

Results: The results of the study show that there are statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in the total score of the reflexive thinking test between the experimental and control groups, that is, the students in the experimental group, whose average score in the post-test assessment is (16.93 ± 3.06), outperformed the students in the control group, whose average score in the post-test assessment is (5.28 ± 11.87). Hence, the results are clearly in favor of the experimental group that studied according to the educational program which is based on the VARK model.

Conclusions: The study suggests implementing the VARK model for female fifth-graders to enhance reflexive thinking skills. Additionally, adopting the FARC model is recommended for overall development in students' reflexive thinking skills.

Keywords: Arabic language, educational program, reflexive thinking, VARK model.

فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى نموذج فارك في تنمية التفكير الانعكاسي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن

هبة عطية الله / المعاينة^{*1}، ياسين علي / المقوسي²

¹وزارة التربية والتعليم، الأردن

²قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

ملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى نموذج فارك في تنمية التفكير الانعكاسي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن.

المنهجية: استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي، في مدرسة ميمونة أم المؤمنين الأساسية الأولى التابعة للواء ماركا في الفصل الدراسي الأول لعام (2022-2023). اختيرت العينة قصدًا لملاءمتها لظروف الدراسة وأهدافها. وزعت الطالبات عشوائيًا إلى شعبتين بالتساوي إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. طُبِّق عليهن اختبار مهارات التفكير الانعكاسي (المعكوسة والتضاد، والاستعاضة والاستبدال، وتوليد الأفكار وتدويرها، والتحليل والاستنتاج)، بعد التأكد من صدقه وثباته.

النتائج: بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الانعكاسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تفوقت الطالبات في المجموعة التجريبية اللواتي بلغ متوسط درجاتهن على القياس البعدي (16.93 ± 3.06)، على الطالبات في المجموعة الضابطة اللواتي بلغ متوسط درجاتهن على القياس البعدي (5.28 ± 11.87)، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج فارك.

الخلاصة: بينت النتائج فاعلية البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج فارك في تنمية مهارات التفكير الانعكاسي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. توصي الدراسة باعتماد البرنامج التعليمي المستند لنموذج فارك لتنمية مهارات الطلبة في التفكير الانعكاسي.

الكلمات الدالة: البرنامج التعليمي، اللغة العربية، نموذج فارك، التفكير الانعكاسي.

مقدمة

تعد اللغة ميزة إنسانية، فهي الوسيلة المثلى للتعبير عن أفكار الفرد ومشاعره ومعتقداته، إذ تتميز اللغة بالوعاء الذي يحمل في طياته مزيجاً من الأفكار والمعتقدات والمشاعر والهوية والتاريخ، والثقافة التي من خلالها رسمت صوراً لتقدم وتطور الحضارات والأمم، كما أنها الحافظة لأثار ذلك التطور بأشكالها الثلاث: المكتوبة، والمسموعة، والمنطوقة. وتعد اللغة العربية اللغة التي امتزجت حروفها بالقرآن الكريم، وهو الكتاب المقدس الذي جعلها تنبض بالحياة على مر العصور، وحفظها من الاندثار والزوال، قال تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (الزخرف: 3).

وتتضمن اللغة أربع مهارات: القراءة، والاستماع اللتين تمثلان مهارتا الاستقبال، والتحدث والكتابة اللتين تمثلان مهارتا الإرسال، وجميعها ترتبط بعلاقات تبادلية مع التفكير، إذ تعد اللغة العربية والتفكير وجهان لعملة واحدة (البجة، 2001). وتكمن الفائدة التعليمية من تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية- خاصة الطلبة المبتدئين في تعليم اللغة بمهاراتها الأربع- في اكساب الطلبة العادات اللغوية من معلمهم بشكل مباشر أو غير مباشر؛ لذا يجب على المعلمين أن يضعوا أمثلة لغوية جيدة في أذهانهم داخل الفصل الدراسي وخارجه؛ لتنمية قدرة الطلبة على أداء اللغة بشكل صحيح، سواء أكان ذلك أثناء تدريسها أم التحدث معهم بهدف توفير بيئة لغوية صحيحة؛ لأن اللغة العربية لغة توليدية، تنمو وتتطور بالتفاعل ضمن بيئة لغوية مناسبة، لا يعترضها الجمود، فهي تجري تسارع الأحداث، وتواكب الانفجار المعرفي الحالي؛ حيث تقبل، و تحور، وتدفع، وتخترع الألفاظ مع مراعاة سمة المحافظة، إلا أنها تحرص على الثوابت التي تبرز خصائصها عن غيرها من اللغات الأخرى (قشطة، 2022). فقد دعا الله تعالى المؤمنين للتفكير والتأمل والتدبر في الكون، حيث نزلت كلمة "اقرأ" كأول كلمة من القرآن دعا بها الله نبيه؛ فقال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ (العلق: 1-4)؛ فهذه الآيات الكريمة دعوة صريحة للتفكير والتأمل، وتوظيف مهارات القراءة والكتابة لتحقيق ذلك، وبذلك فإن اللغة وسيلة للتقدم الحضاري، وبناء المجتمع المسلم الملتزم بأحكام وقيم الدين الإسلامي فكرياً وسلوكياً، المتميز حضارياً وثقافياً على المستوى العالمي.

و صنف الباحثون أنماط التفكير؛ للتمييز بين كل نمط بأسلوب الأزواج المقابلة على النحو الآتي (المسعودي والهداوي، 2018):

- التفكير التقاربي، ويقابله التفكير التباعدي:
- يعد التفكير التقاربي نوع من أنواع التفكير البسيطة، إذ يحتاج الطالب مثلاً واحداً تقابله استجابة واحدة صحيحة. أما التفكير التباعدي فإنه يعتمد على عدد كبير من الإجابات، ويعطي الطلبة الطلاقة في الإستجابة في عدة مناحات لإيجاد الطالب المتميز.
- التفكير المادي، ويقابله التفكير المجرد:
- يعتمد التفكير المادي على الأشياء المحسوسة، ويهتم بالتفاصيل دون الاهتمام بالمفهوم الكلي. أما التفكير المجرد؛ فإنه يراعي النشاط الذهني لدى الطالب، إذ يساهم في مواجهة المشكلات باستعمال الأشياء المجردة، والتعميمات المكونة من الجزئيات؛ للوصول إلى حل مناسب.
- التفكير الاستدلالي، ويقابله التفكير الحسي:
- يبرز التفكير الاستدلالي من مفهوم إثبات الحجة، ويمثله نوعان من التفكير؛ التفكير الاستقرائي (من الخاص إلى العام)، والتفكير الاستنتاجي (من العام إلى الخاص). أما التفكير الحسي فهو إطلاق الفكرة، أو الفهم المفاجئ الذي يعبر عنه الطالب دون الحصول عليه من التفكير الاستدلالي.
- التفكير الواقعي، ويقابله الخيالي:
- يعتمد التفكير الواقعي على المعرفة المباشرة الحسية، أو الإدراك الحسي؛ ليكون له صلة بالواقع. أما الخيالي فهو نشاط تتم فيه إعادة صياغة الخبرات السابقة في تصورات جديدة، متوفرة في البنية المعرفية لدى الطالب عن موضوع له صلة بالبيئة التي تحيط به.
- التفكير البسيط، ويقابله التفكير المعقد:
- يرتبط التفكير البسيط بعمليات عقلية بسيطة، كالحفظ، والتذكر، وهي أحادية الجانب. أما في التفكير المعقد فإنه يتمثل بالتعدد في العمليات العقلية التي تكون مركبة؛ للوصول إلى نتائج وحل للمشكلة.
- التفكير المستند إلى الجانب الأيمن للدماغ، يقابله التفكير المستند إلى الجانب الأيسر للدماغ:

يستمد هذا التصنيف من نظرية النصفين للدماغ - (روجر سبيري {Roger Sperry}) - حيث يختص النصف الأيمن بالمشاعر، والإبداع، والكلية. أما النصف الأيسر فإنه يختص بالتحليل، والمنطق، والتسلسل، ويهتم بالرياضة (المسعودي والهداوي، 2018).

فالتفكير "نشاط عقلي يقوم به الدماغ عندما يتم تحفيزه من خلال إحدى الحواس"، فهو عمليات عقلية تستخدم لمعالجة المعلومات؛ لتحقيق مختلف الأهداف التربوية من خلال مهارات معينة تكون العلاقة بينها علاقة تكاملية (العتوم والجراح وبشارة، 2022: 19). وهو "الطريقة التي يستقبل الطالب بها الخبرة، وكيفية تنظيمها، وتخزينها؛ لدمجها في مخزونه المعرفي، والهدف منها توسيع آفاق الطلبة، وتحسين مهارات التفكير لديهم، وتشجيعهم على روح البحث، والتساؤل، وإثراء بنائهم المعرفي" (قطامي وأبو جابر وقطامي، 2008: 506).

وبناء عليه، فإن التفكير نشاط معمق في الذهن، يسير ضمن خطوات متسلسلة، يحكمها المنطق العلمي، وتحتاج إلى محفز يستثير الخبرات

الكامنة لدى الطالب؛ لتكون نقطة البداية في التفكير بكل أشكاله من تحليلي وتفسيري وانعكاسي من خلال معالجة المعلومات والمعارف والمهارات المقدمة لها، وعلى الطالب استخدام التحليل والتفسير والفرضيات، وصولاً لاستنتاج المعرفة الجديدة، وربطها بالمعرفة السابقة لديه، وبناء بنية معرفية تكاملية يوظفها في حل مواقف ومشكلات قد تواجهه في حياته، لذا لا بد من أن تكون هذه الخبرات قابلة للتعديل، والتطور بما يتناسب مع ما هو جديد من المعرفة.

و تعد مهارة التفكير الانعكاسي إحدى المهارات التي تعمل على رفع كفاءة البيئة التعليمية، إذ تقوم بتزويد المعلم الدور الفاعل والهادف، وتمنح العملية التعليمية جواً من الإثارة والحماسة، واليسر والفعالية، فهي تسهم في تنمية قيم، واتجاهات إيجابية لدى الطالب، بحيث يكون دوره نشطاً؛ ليتحول من متلقٍ للمعرفة إلى متعلمٍ يولد المعرفة، ويصل إليها من خلال حل المشكلات، والتحديات التي تواجهه (قطامي، 2013).

وقد عرف بالدوك (Baldick, 2015: 22) التفكير الانعكاسي بأنه "مجموعة من العمليات العقلية التي ترتبط بمفاهيم معاكسة و متقابلة لموضوع واحد؛ حيث يقوم على البعد التصنيفي والدلالي للموضوع الواحد؛ فهو نظام لغوي وآلية فكرية، تستند إلى وجود الأضداد النظرية لموضوع واحد؛ مما يعني ضمناً مجموعة الأضداد لفكرة واحدة". فالتفكير الانعكاسي أو ما يسمى "بالكفاءة في التفكير" يعني عدم الاكتفاء بالمعرفة، والدراسة بموضوع ما، بل تبعتها إلى المعرفة بعمليات التفكير حتى يكون التفكير حاداً ومنتجاً، وهنا يؤدي التعليم دوراً فاعلاً في تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة، مما ينعكس على كفاءتهم التفكيرية، وهو أهم عمل يقوم به المعلم لتعليم مهارات التفكير الذي يقدم للطلاب شعوراً بالسيطرة الواعية على مسار تفكيره، واقتراح التعليم مع تحسين مستوى تحصيله، وتنمية شعور الثقة بالنفس لديه؛ لمواجهة التحديات الحياتية (جروان، 2007).

ويعرف بأنه مجموعة من مواقف تعليمية متأثرة بالتناقض مع ما يكتسبها الطالب من خبرات تعليمية سابقة، معززا بالإثارة والتشويق؛ لحل التناقض بممارسة كل من مهارات التحليل والتقصي، والتفسير؛ للوصول إلى حل أكثر ملاءمة، (عفانة ويوسف، 2009). وأيضاً هو إحدى المهارات التي تركز على إثارة اهتمام الطالب، ودقة الملاحظة لديه نحو موقف غامض؛ لتحفيزه على تصور عكس الموقف، والتنبؤ بالأحداث التي تناقضه (عطية، 2009).

وقد برزت العديد من المسميات لمفهوم التفكير الانعكاسي لدى الباحثين التربويين؛ وأبرزها: التفكير العكسي؛ وهو نشاط لصنع قرار ما، من خلال الاختيار من الاحتمالات، و البدائل، ويتم استخدام عمليات التفكير من خلال التحليل، والاستنتاج بطرح الفكرة وضدها التي تعتبر مهارة مفيدة؛ لأنها تعترف باحتمالية الخطأ الذي قد يحدث في الطريقة التقليدية (Wood and Petriglieri, 2005). ومنها: (استراتيجية المتناقضات)، (لاحظ- فكر- اشرح)، (التفكير بالمقلوب)؛ وقد عرف بحالة عدم اتزان معرفي تحدث لدى الطالب، مما يتطلب استثارة عقل الطالب للتفكير من خلال الخبرات المعرفية السابقة، وقدرته على الوصول إلى المتناقضات، وإيجاد تفسيرات مقنعة للوصول إلى الحل الملائم له (اليساوي والمعموري، 2015). كما عُرف بالتفكير الثنائي لتعامل الطالب مع التضاد في الأفكار، والتركيز على فرضيات بصورة هرمية غير متغيرة ومستمدة من النظرية البنائية، وتشتهر به العلوم الطبيعية ممتداً للعلوم الإنسانية والاجتماعية (Robbins, 2015). وأخيراً التفكير بالمقلوب: حيث يقوم الطالب بتحديد المشكلة، وخلق أفكار، واحتمالات كثيرة من كافة الاتجاهات؛ لتمكينه من تصور الموضوع من جميع الجوانب (أبو جادو ونوفل، 2017).

وخلاصة القول؛ إن اختلاف مسميات التفكير الانعكاسي، وتعدد لدى العلماء، والباحثين التربويين لا يعني اختلاف مفهومه؛ فإن المفاهيم جميعها قد امتلكت الوصف نفسه، واتفق عليه الجميع، بأن الشروط جميعها تتوافر في موقف تعليمي غامض يثير تفكير الطالب، مما يخلق عدم اتزان فكري، ومعرفي لديه، متركزاً في ذلك على البنية المعرفية السابقة لديه، ومستخدماً عدة مهارات من التفكير كالتحليل والتفسير والاستنتاج والتنبؤ والتصور بصورة عكسية ومتضادة؛ لمنح التفكير عدة احتمالات تولد منها أفكار جديدة، وتجعل منه إعادة تنظيم للمعرفة الجديدة، وربطها بمعارفه السابقة.

إن التفكير الانعكاسي يعتمد على السير بطريقة غير مألوفة لدى الطالب من خلال تفكيره؛ للبدء بالنتيجة والانهاء بالسبب، أو البدء بالنهاية بدل البداية، وأن يأتي الطالب بسؤال حول الموضوع نفسه بدلاً من العثور على إجابة السؤال المعطى له لغرض معين. ويعد ادراك العلاقات المستمرة بين الأحداث والمواقف أحد أهم أنماط التفكير، إذ يمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة وعي الطالب بالعلاقات بين عناصر البنية المعرفية بطريقة تنمي قدرته على النظر في الموقف بشكل شامل و كلي، كما تدفعه إلى التعمق في المحتوى؛ ليساعده بشكل أكبر في فهم العلاقة بين تعليم اللغة وتمكينه منها (شحادة والسمان، 2012). وبالتالي فإن التفكير الانعكاسي يعد أحد الأساليب الجديدة التي تعمل على رفع كفاءة البيئة التعليمية، إذ يؤكد الدور الفاعل والهادف للمعلم، ويمنح العملية التعليمية جواً من الإثارة والحماسة، واليسر والفعالية، ليسهم في تنمية قيم واتجاهات إيجابية لدى الطالب، بحيث يكون دوره نشطاً؛ وذلك بعد تحول دوره في العملية التعليمية من متلقٍ للمعرفة إلى مولد للمعرفة، ولديه القدرة على حل المشكلات والتحديات التي تواجهه (قطامي، 2013).

وقد تم تصنيف التفكير الانعكاسي كإحدى استراتيجيات التفكير المتشعب الذي ظهر حديثاً نتيجة إجراء العديد من البحوث، والدراسات التربوية، حيث تم الاعتماد على نظرية (جيلفورد) للتحليل العاملي للإبداع، وعلى نظرية الذكاء المعاصرة نظرية (جاردنر)، وعلى نظرية (بياجيه) للنمو المعرفي، وعلى الأبحاث القائمة على جانبي الدماغ (الحديدي، 2012: 36).

وقد بين كل من المسعودي والهداوي (2018)؛ وأبو غالي (2010) أنَّ التفكير الانعكاسي يعدّ من استراتيجيات التفكير البنائي التي تتسم بخطواتها التي تركز على ملكة التخيل، وترجع أصول التفكير الانعكاسي إلى النمط الكلاسيكي في البحث العلمي من خلال عكس الأحداث، والأشياء للوصول إلى التنبؤ الذي هو بمثابة فرضي علمي يختبر من خلال الأنشطة التي يقوم بها كل من المعلم والطالب؛ لإحداث حالة عدم توازن، مما يجعل ذهنه نشطاً في عملية التفكير؛ للتنبؤ بأحداث تخالف، أو تشابه، أو تنتج فكرة جديدة. فمهارات التفكير الانعكاسي توفر آفاقاً إبداعية للموقف التعليمي مما يمكن الطالب من الابتكار من خلال ربط المتناقضات بروابط وعلاقات، كما توفر أفكاراً جديدة ومقترحات تنطلق من الخيال الذي يشكل الوجه الآخر للإبداع، واستمطار الأفكار الإبداعية بصورة مثيرة توجه الطالب للتكيف مع الموقف التعليمي، والتفاعل بإيجابية، بحيث يصبح التعلم أكثر معنى واستمرارية. وزيادة دافعية الطالب نحو التعلم، كما تمنح الفرصة لتبادل الأفكار بصورة متساوية، وإقامة علاقات بين الأقران.

وهناك مهارات متعددة للتفكير الانعكاسي، وهي مهارات تقوم على توظيف قدراتٍ مختلفة من التفكير؛ مثل: الاستنباط، والإرسال، حيث يتم تنظيم تلك المهارات بتوفير مناخٍ هادئٍ؛ لتهيئة الظروف المناسبة للتأمل والخيال لدى الطلبة، وتحديد موضوع تتم فيه عملية عكس وقلب الظاهرة، وتغيير خصائصها وسماتها؛ لتوفير الوقت والجهد، واستمطار الأفكار من الطلبة مع استثمار الخبرات السابقة لديهم في عملية عكس الحدث، ومتابعة المعلم في حصر تفكير الطلبة للموضوع المستهدف؛ لعدم تضيق الفكرة (العيسوي والمعموري، 2015: 26). وقد أشار كل من المسعودي والهداوي (2018: 245) إلى مجموعة أخرى من هذه المهارات وهي: إنتاج فكرةٍ من فكرتين بتأجٍ واحدٍ، وإنتاج فكرةٍ، ونفي وجود أي تعارضٍ، وتأكيد تساوي الفكرتين، وصحتها وأهميتهما، وتوليد فكرةٍ من فكرتين متضادتين والعمل على إيجاد حلٍ وسطٍ بينهما، وتحديد المتشابه بين موضوعين، وتحديد المختلف بين موضوعين.

ويتم تنمية مهارات التفكير الانعكاسي لدى الطلبة كما ذكر زاير وداخل وعيسى وفيصل (2013) من خلال إثارة انتباه الطالب لشيءٍ محددٍ في موقفٍ معينٍ بإحدى المثيرات، وحفزه على دقة الملاحظة، والتفكير العميق في الخصائص، وطريقة الحدث، والفرضيات المحتملة له. ومن ثمّ تحفيز الطالب على عكس الأشياء وضدها؛ لاستنتاج الحدث المحتمل لو كان الموقف معكوساً، بالإضافة إلى تعزيز التفكير النشط، وتدقيق الأسئلة؛ للوصول إلى أفكارٍ جديدةٍ. وأخيراً جمع الأفكار المتدفقة من التفكير الانعكاسي، بعدها يبدأ المعلم النقاش مع طلبته؛ لتكييف الاستنتاجات المتعلقة بالموقف وأسبابه.

وتعتبر مهارات التفكير الانعكاسي من أبرز المهارات الواجب تنميتها لدى الطلبة أثناء تدريس اللغة العربية؛ لتفعيل تفكير الطالب واستثارة دافعيته، ووضع خبراته وأفكاره في حالة عدم التوازن؛ لإثارة ذهنه وتنشيطه؛ للوصول إلى خبراتٍ غير مألوفةٍ، ومنتجاتٍ فكريةٍ بقوالبٍ جديدةٍ (عطية، 2009)، ومن جهةٍ أخرى، فإن التفكير الانعكاسي ينشط استخدام الطالب للغة بطرائقٍ متعددةٍ، كما ويسهم بشكلٍ فعالٍ في تكوين المواقف العقلية، وبناء المفردات ومشتقاتها، وتنمية اللغة التعبيرية لديه، وكذلك إنتاج جملٍ ومقابلتها بأخرى، بالإضافة إلى نقل الطلبة من مستويات اللغة التي تعزز قدرتهم على الكلام، ونتيجة لذلك يؤدي الطالب لغة سليمة، ونطقاً صحيحاً ذا جودةٍ عاليةٍ (Powers, 2006).

يتضح مما سبق أن أهمية تنمية مهارات التفكير الانعكاسي في العملية التعليمية التعليمية تجعل منها أساساً تفاعلياً، وهذا ما يبعد تلك العملية عن الجمود والتلقين، حيث تكون الأدوار إيجابية بدءاً من الطالب الذي يشكل دوراً فاعلاً للوصول إلى المعرفة، والتفاعل مع ما يملك من خبراتٍ مقترنة بالخيال الذي يمتلكه، ومتزامناً مع المثير المعرفي المتمثل بالغموض في الموقف التعليمي؛ مما يجعل دور المعلم مرشداً ومعزراً له في توفير بيئة إبداعية ملائمة لتبادل الأفكار غير المألوفة والمبتكرة لديه، وإيجاد علاقات ودية تربطه مع أقرانه، مما يساعد في بقاء التعلم لفترة أطول لتوظيفه في مواقف وتحديات تواجهه في حياته. ويمكن تنمية التفكير الانعكاسي من خلال اتباع مجموعة متنوعةٍ من الأساليب والاستراتيجيات والبرامج التعليمية التي تلي احتياجات الطلبة؛ باعتبارهم مشاركين نشطين، لا متلقين للمعرفة، والتي من أبرزها توظيف أنماط التعلم في تدريس اللغة.

أنماط التعلم

في ضوء التطورات العلمية والتكنولوجية، تمت إعادة هيكلة النظام التعليمي الذي يتكون من: أهدافٍ، ومناهجٍ مدرسيةٍ، وبيئةٍ تعليميةٍ، وطلبةٍ، ومعلمين، وتقويمٍ، كما تم توظيف الأساليب الحديثة بطريقةٍ تمثل شراكة التعلم والتعليم بين الطلبة ومعلمهم من خلال النظريات، والاستراتيجيات، وأساليب التعلم المختلفة.

وتتنويع فكرة أنماط التعلم على اختلاف الطلبة في طرائق استقبال المعرفة، وفي أسلوب تفكير كلٍ منهم بجوانب تلك المعرفة، وهذا يتطلب تصميم المهام، والأنشطة التعليمية الملائمة لتعلم كل طالبٍ، وتقديم المساعدة لهم في ادراك تلك المعرفة في عقولهم وترسيخها، وتحولها إلى خبراتٍ ومهاراتٍ، يمكن استخدامها في مواقف حياتية عديدةٍ؛ حيث يبرز مفهوم نمط التعلم بالطريقة والكيفية التي يتعلم بها الطالب، وبذلك يكون التعلم أكثر إيجابية وفاعلية من جانب الجهد والوقت المبذول في عملية التعلم (الذويخ، 2016).

ومن الجدير بالذكر أن هناك عدة تعريفاتٍ حول مفهوم نمط التعلم منها تعريف دن ودن (Dunn & Dunn, 1993: 6) بأنه: "الطريقة التي تعبر عن نقطة البداية للطالب في استعادة المعرفة الجديدة لديه، حيث يختلف التفاعل مع هذه المعرفة من طالبٍ لآخر، كما أن نمط التعلم يعبر عن

مجموعة خصائص بيولوجية، وشخصية متطورة، تؤثر على فعالية التعلم من شخصٍ لآخر. فهو "وصف للعمليات التكيفية المناسبة التي تجعل الأفراد يستجيبون لمختلف المحفزات البيئية بما يتناسب مع الخصائص الجسدية، والاجتماعية، والانفعالية" (قطامي وقطامي، 2000: 353). بينما يرى بتلر (Butler, 1984) أن نمط التعلم هو الطريقة المفضلة لاكتساب الطالب الخبرات، والمهارات الجديدة التي تجعل من الموقف التعليمي أكثر فعالية؛ لارتباطه بالفروق الفردية التي تؤثر بشكلٍ واضحٍ على التعلم النشط، بغض النظر عن المحتوى المعرفي وطريقة التعلم.

وتتحدد أهمية أنماط التعلم لدى الطلبة في عدة أمورٍ، منها: إيجاد النمط التعليمي الملائم لتعلم الطالب؛ لمساعدته على إدراك طرائق التعلم المناسبة له، وإدراك كل ما يصدر عن الطلبة من تصرفاتٍ، وردود أفعالٍ أثناء عملية التعلم، كما أنه يعين المعلم في اختيار المحتوى المناسب لاهتمامات الطلبة، ورغباتهم، وميولهم الشخصية، بالإضافة إلى التنوع في الأساليب المعتادة التي يمارسها المعلم في الغرفة الصفية، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على أسلوبه في تحضير المواقف التعليمية بفاعلية، كما يوفر الوقت والجهد في العملية التعليمية التي تتصف بالفعالية، والإنجاز، والاستمرارية في تحقيق الأهداف، واستثمار القدرات المتنوعة لدى الطلبة التي تضيف غنى معرفياً ومهارياً للعملية التعليمية (عطية، 2016). وبناء عليه، يشكل نمط التعلم البوصلة التي تحدد اتجاه سير عملية التعلم لكل من المعلم والطالب، إذ إن الكشف عن النمط التعليمي المناسب هو بداية التصميم للموقف التعليمي، بدءاً من البيئة التعليمية، والوسائل، والأدوات، المستخدمة، واختيار الخبرات، والمهارات، والاتجاهات المناسبة مع اهتمامات، وميول الطالب، وطرائق التدريس المتبعة لإثارة التفكير لديهم في التفاعل، والتخزين والتوظيف للمعرفة، وصولاً لأدوات التقويم المستخدمة للكشف عن تحقق الأهداف التعليمية في نهاية الموقف التعليمي.

وتسهم أنماط التعلم في اختيار المعلم لاستراتيجيات وطرائق وأساليب التعليمي الفاعلة، وتنظيم الأنشطة التعليمية الملائمة لمستوى الطلبة؛ لتحقيق النتائج التعليمية المقصودة، وإنَّ مراعاة أنماط التعلم لدى تصميم الأنشطة والمهام التعليمية؛ فإنها تثير دافعية الطالب بشكلٍ كبيرٍ نحو التعلم وقدرته على الإنجاز، وأشار أولييت (Ouellette, 2000) إلى أن تصنيف الطلبة حسب أنماط التعلم المفضلة لديهم، فإن تلك الأنماط تستمر بالثبات لديهم لزمٍ طويلٍ، وإذا تمت المطابقة بين أنماط التعلم التي يفضلونها مع الاستراتيجيات، وطرائق التدريس التي يستخدمها المعلم؛ فإننا نلاحظ ارتفاعاً في جودة التعلم، وارتفاعاً آخر في مستوى التحصيل لدى الطلبة بطريقة تجعل من العملية التعليمية أكثر راحة؛ لانسجامها مع اهتمامات وحاجات الطلبة.

ويرى الباحثان أن أنماط التعلم من الموضوعات المهمة؛ لتنظيم وتقييم ما يمتلكه الطالب من معرفةٍ ومعلومةٍ جديدةٍ، وأن أساليب التعلم هي الأكثر تأثيراً على الطالب في استرجاع المعارف عند الحاجة إليها، كما تسهم في صياغة شخصيته، ونفسيته التي تميزه عن غيره، وتعبّر عن معتقداته، ومواقفه في اختياره لطريقة تعلمه. وأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين نمط تعلم الطالب وطريقة التدريس، وتأثير ذلك على قدرة الطالب على تحقيق المهام، وإنجازها بالصورة المثلى؛ لذلك لا بد من الكشف عن أنماط تعلم الطلبة؛ لمعرفة طريقة التدريس المناسبة لكلٍ منهم، وذلك لتلبية اهتماماتهم ورغباتهم أثناء التعلم، وهنا يبرز دور المعلم وقدرته على المساهمة بإيجاد تنوع في الطرائق والأساليب في الموقف التعليمي، وإثارة دافعية واستعداد الطلبة للتعلم بمحاكاة أنماط التفكير لديهم؛ لاستمرارية تحقيق الأهداف المنشودة للتعلم، واستثمار الوقت والجهد في تعلم الطلبة، واشباع أطياف التفكير لدى جميع الطلبة، وتعزيز الثقة لديهم بتحقيق أهدافهم التعليمية، وقدرتهم على التقدم بإيجابية في تعلمهم. ونتيجة للاهتمام المتزايد بأساليب التعلم وأهميتها في العملية التعليمية التعليمية، ظهر العديد من النماذج التعليمية كنموذج (مكارثي)، ونموذج (دن ودن)، ونموذج (كولب)، ونموذج (فارك).

نموذج فارك (VARK)

ويركز نموذج فارك على الوسائط الحسية الإدراكية وفق الطريقة المفضلة للطالب، وتوضح طريقة عمل الدماغ لاكتساب المعرفة وممارستها، وكيفية التعامل مع المثيرات لاستيعابها تحقيقاً للتعلم المطلوب، وذلك بتنظيم الخبرات والمهارات والمعارف واستيعابها (سالم وعبدالله، 2013). ويحدد نموذج (فارك VARK) أربعة أنماطٍ للتعلم حسب ميولهم وتفضيلاتهم، وهي:

النمط البصري (Visual): وهو النمط الذي يتعلم به الطالب توظيف البصر بصورة رئيسة من خلال الأفلام، والصور، والذي يعرف بالتعلم البصري، وهو التفكير من خلال الصور باستخدام حاسة البصر، مع اكتساب الطالب القدرة على التغيير ذهنياً قبل إسقاطه على أرض الواقع، ويتميز الطالب البصري باستخدام الفراغ بعدة أوجهٍ، نحو: تصور الأشكال، وقراءة الجداول، والرسوم البيانية، متصفاً بحاجته المستمرة إلى صورٍ مرئيةٍ أمامه؛ لحدوث التعلم، معتمداً على العروض البصرية التي تتمثل بالفيديو التعليمي، واللوحات التوضيحية، والخرائط، وذلك للتأمل ومساعدته لرسم الخيال، والتعديل عليه لملاءمته مع الواقع، ويجب على الطلبة أن يتسموا بالهدوء، والتنظيم، والرتابة في الجلوس، والحديث، وطريقة التفكير (جابر والقرعان، 2004). بالإضافة إلى ذلك فإن الطلبة البصريين يتعرفون على الأشياء بالنظر، إذ لديهم القدرة على تدوين الملاحظات باستخدام الخرائط الذهنية والرسوم، ويحرصون على استعمال الأقلام الملونة، وتحديد الملاحظات بالخطوط، ويكون لديهم الميل إلى استخدام الحاسوب في أعمالهم، ومشاهدة الأفلام، والمقاطع التعليمية (نوفل وأبوعواد، 2007).

النمط السمعي (Auditory): يركز هذا النمط على حاسة السمع، حيث يتعلم الطالب بصورة أساسية بالاعتماد على مهارة الاستماع، والتحدث، ويعتمد على السلوكيات الشفهية؛ لاستيعاب المعرفة، والتفاعل معها بصورة صحيحة، إذ تستخدم الوسائل السمعية من خلال المهام والأنشطة التعليمية الملائمة لهذا النمط، ومنها التواصل بالمناقشة بشق أنواع الصوتيات (Meyer, Bhayangkara, Firdaus and Pratiwi, 2019) (Stomski, Innes, and Armson, 2015) ويميل الطالب السمعي إلى الاستماع للآخرين، إذ يقوم بتوضيح المعنى المتضمن للكلام، وذلك لاستماعه لسرعة الصوت، وإيقاعه، ونغمته، ويحدث التعلم لدى الطلبة بصورة كبيرة عندما يستمعون، أو يقرؤون بصوت مرتفع، أو من جهاز صوت عالٍ، حيث لا يلجأون لقراءة الكلام المدون؛ لشعورهم بأنه أقل أهمية لهم كطريقة تعلم (العمران، 2006).

نمط القراءة/الكتابة (Reading/Writing): يركز هذا النمط على فهم المعلومات ذات الصيغة القرائية، والكتابية بصورة أفضل، ويمتاز هذا النمط بكتابة جميع المعلومات التي يتم عرضها أمام الطلبة الذين تكون لديهم القدرة على كتابة التفسيرات، وتلخيص الأفكار، ويتمتعون بالطلاقة اللفظية، وإعادة صياغة النصوص التي يتعلمونها، ويفضلون المعرفة من الكتب المدرسية، أو من الملاحظات المكتوبة (Nasir, Mughal & Rind, 2021).

النمط الحركي (Kinesthetic): يركز هذا النمط على التعلم العملي، وهنا يتحقق التعلم من خلال التطبيق والممارسة، ولا بد من تعدد الأنماط الحركية؛ لاكتساب خبرات جديدة، ويتم تصميم المواقف التعليمية بصورة المحاكاة، والتمثيل، والأنشطة التعليمية، ويتمتع الطلبة بالقدرة على صنع الأشياء؛ لحدوث التعلم من خلال المواقف التعليمية التي تميل إلى الواقع، والتي يكون فيها تجريب، ولا يميلون إلى الإرشادات المكتوبة، أو الشفهية أثناء المواقف التعليمية (Sk & Helena, 2017). بالإضافة إلى ذلك يتم حدوث التعلم لديهم من خلال الحركة، أو لمس الأشياء؛ للتعرف عليها. أما عملية الاستكشاف لديهم فإنها تتمثل بالتدريب، والممارسة العملية، ولا يجيدون الجلوس لزمن طويل، مما يشته أذهانهم للتعلم (Nasir, Mughal & Rind, 2021).

واقترحت الدراسة الحالية على نموذج (فارك) كونه أشهر النماذج استخداماً من قبل المعلمين؛ لمعرفة وتحديد أنماط تعلم الطلبة، حيث تم التعديل على عبارات الاستبانة لتلائم البيئة الأردنية، ولتسهيل استجابة الطالبات على الاستبانة قبل البدء بالبرنامج المخطط له، والمعد للدراسة الحالية. وقد اقتصر الكشف عن ثلاثة أنماط من نموذج (فارك)، وهي: البصري، والسمعي، والحركي، وتم استثناء نمط القراءة/الكتابة؛ لاشتماله على الأنماط الثلاثة السابقة.

الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج شبه التجريبي فقط، ومن الأحدث إلى الأقدم، وضمن محورين وعلى النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت نموذج فارك

أجرى الشمري واليماني (2015) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية التدريس وفقاً لأنماط التعلم في تنمية مستوى الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية لدى طلبة الصف الخامس في دولة الكويت، وقد بلغت عينة الدراسة (36) تلميذاً مقسمة إلى (18) تلميذاً للعينة التجريبية التي صنفت تلاميذها إلى ثلاث مجموعات وفق نمط التعلم المفضل لديهم (سمعي، بصري، حس حركي)، والعينة الضابطة مكونة من (18) تلميذاً صنفت تلاميذها إلى ثلاث مجموعات وفق نمط التعلم المفضل لديهم (سمعي، بصري، حس حركي)، وكانت أدوات الدراسة تمثل اختبار التعرف إلى الكلمة، واختبار الفهم القرائي، ومقياس أساليب التعلم للكشف عن أسلوب التعلم المفضل لدى الطلبة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية؛ وذلك لصالح القياس البعدي، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

وقامت المؤمن (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج أثرائي قائم على أنماط التعلم وفق نظريات الذكاءات المتعددة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكونت العينة من (75) طالبة، طُبِّقَ عليها اختبار الاستدلال المكاني/ استبانة أنماط التعلم، وقائمة تيل للذكاءات المتعددة، وبيت النتائج أن النمط السمعي الأكثر انتشاراً بين الطالبات، ثم النمط البصري، ثم الحركي، وكشفت أن الذكاء اللغوي اللفظي هي الأكثر ذكاءات تتمتع بها الطالبات، يليه الذكاء الاجتماعي، والأخير الذكاء الرياضي المنطقي، كما كشفت النتائج بوجود ارتباط دال إحصائياً بين الذكاء اللغوي وكل من النمط البصري والسمعي.

وأجرت عفانة والوائلي (2013) دراسة هدفت للكشف عن أثر التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الزرقاء، وقد بلغت عينة الدراسة (85) طالبة، وكانت أدوات الدراسة تتمثل بمقياس تحديد نمطي التعلم السمعي والبصري، مقياس الدافعية، اختبارات متسلسلة لمادة التعبير الشفوي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز تبعاً لمتغير نمطي التعلم السمعي والبصري، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية على نتائج أدوات الدراسة.

وأجرت العيلة (2012) دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف

الرابع الأساسي في محافظات غزة، من خلال إستبانة أنماط التعلم (حركي، بصري، سمعي)، وإختبار مهارات التفكير الرياضي، طبقاً على عينة بلغت (75) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط التفكير الرياضي.

وفي دراسة أجراها دازاري (2006، Dasar) هدفت إلى التحقق من وجود أثر لاستخدام أساليب التدريس الملائمة لأنماط التعلم على الإنجاز لطلبة الصف السادس الابتدائي، وبلغت العينة (16) موزعة على مجموعتين (تجريبية وضابطة) في أمريكا، وأعد اختبار تحصيلي، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية للتطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي، حيث توصل الباحث إلى أن أساليب التدريس المطابقة لأنماط التعلم تزيد من فرصة الإنجاز الأكاديمي لطلبة الصف السادس في مادة العلوم.

المحور الثاني: دراسات تناولت التفكير الإنعكاسي

كما هدفت دراسة البيضاني (2021) إلى معرفة أثر استراتيجية التفكير بالمقلوب في تحصيل مادة التاريخ والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مدرسة الرصافة في بغداد، وبلغ أفراد الدراسة (69) موزعين على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وأعد اختبار تحصيلي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية.

وقام كل من البرقعاوي والسكماني (2019) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجتي التفكير بالمقلوب والتخيل الموجه في تحصيل الصف طالبات الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص، اقتصر هذا البحث على طالبات الصف الخامس العلمي في إعداديات وثانويات مركز محافظة بابل، وبلغت عينة الدراسة (136) طالبة من إعدادية طليطلة للبنات محافظة بابل، موزعة على ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين وثالثة ضابطة، المجموعة التجريبية الأولى درست وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب، والمجموعة التجريبية الثانية درست وفق استراتيجية التخيل الموجه، والمجموعة الثالثة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، طبق عليها اختبار تحصيلي، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى والثانية في الاختبار التحصيلي.

كما أجرى العمري (2017) دراسة حول أثر الإستكشاف في التحصيل القرائي وتحسين مهارات التفكير العكسي والطلاقة في الكتابة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد تكونت أفراد الدراسة من (88) طالبا، بواقع شعبتين وتم اختيارها بطريقة قصدية، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، أعد الباحث ثلاثة اختبارات للتحصيل القرائي، مهارات التفكير العكسي، والطلاقة في الكتابة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الاستكشاف في معالجة ضعف الطلاب في القراءة، ومهارات التفكير العكسي، والطلاقة في الكتابة.

وأجرى أوزكان (2016، Ozcan) دراسة هدفت معرفة أثر العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الرياضية واستراتيجيات التفكير المتشعب على مهارات ما وراء المعرفة لتلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث تكونت العينة من (98) طالباً، واستخدم مقياس لمهارات ما وراء المعرفة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

وأجرت يانك وسيرين (2016، Yanik & Serin) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام المواقف الحياتية الواقعية العالمية واستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (105) طالب موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدم اختبار تحصيلي في الرياضيات، وكشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي.

قامت المصري (2015) بدراسة في الأردن هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على مبادئ الكتابة الحرة وقياس أثرها في تحسين مهارات التفكير العكسي والطلاقة في الكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي. تكونت أفرادها من (50) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي، طبق عليهن اختبار مهارات التفكير العكسي، واختبار مهارات الطلاقة في الكتابة، وكشفت النتائج وجود فرق دالة إحصائية في مهارات التفكير العكسي ومهارات الطلاقة اللغوية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج التعليمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

جميع دراسات المحور الأول اتبعت المنهج شبه التجريبي، وتنوعت في أهدافها، وجميعها هدفت إلى قياس أثر أنماط تعلم متعددة على متغيرات تابعة كدراسة المؤمن (2015)، والعيلة (2012)، Dasar (2006) في مباحث دراسية متنوعة؛ باستثناء دراسة الشمري واليماني (2015)، وعفانة والوالي (2016) التي هدفت إلى قياس أثر التدريس وفق أنماط التعلم، واستخدام أدوات متعددة لقياس المتغيرات التابعة.

أما دراسات المحور الثاني فجميعها هدفت إلى دراسة التفكير الانعكاسي كمتغير مستقل مثل دراسة البيضاني (2021)، والبرقعاوي والسكماني (2019)، Ozcan (2016) : Yanik & Serin (2016) باستثناء دراسة العمري (2017)، والمصري (2015)، فقد تناولت التفكير الانعكاسي كمتغير تابع. وجميع دراسات هذا المحور اتبعت المنهج شبه التجريبي، وتنوعت أهدافها، واستخدمت أدوات متعددة لقياس المتغيرات التابعة.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في قياسها لفاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى ثلاثة أنماط للتعلم وفق نموذج فارك (VARK) وهي: النمط البصري، والنمط السمعي، ونمط القراءة/الكتابة في تنمية مهارات التفكير الانعكاسي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري، وتطوير أدوات الدراسة بشقيها الإختبار والمقياس، وفي مناقشة النتائج والتوصيات.

مشكلة الدراسة وسؤالها

من أهم النتائج التعليمية لمادة اللغة العربية التي تدرس للمرحلة الأساسية في الأردن، والتي تنسجم مع خطة التطوير التربوي، ومع فلسفة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية؛ هي إكساب الطلبة المهارات اللغوية، والتربوية، والحياتية، مع ضرورة بناء الاهتمام بمهارات اللغة العربية الأربع؛ كونها أهدافاً يسعى الجميع في الميدان التربوي لتحقيقها. فقد أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة المصري (2015)، والعمرى (2017) اللتين أظهرتا إمكانية تنمية مهارات التفكير بالاعتماد على برامج تعليمية، وطرائق تدريس مناسبة مثل طريقة الاكتشاف.

ومن ناحية أخرى، فقد لاحظت الباحثة الرئيسة من خلال خبرتها كمديرة مدرسة، وباعتبارها مشرفة مقيمة في المدرسة، ومن خلال اطلاعها على نتائج الطالبات في مبحث اللغة العربية، والتغذية الراجعة من ملاحظات المعلمات، والمشرفين التربويين لمبحث اللغة العربية- وجود ضعف لدى طالبات المرحلة الأساسية في التفكير الانعكاسي، وعدم إتاحة الفرصة أمامهن للتصور والتخيل المضاد للفكرة المطروحة أو توليد فكرة من الأفكار المتضادة، أو إيجاد حل وسط بينهما، أو توليد فكرة مقنعة عقلياً.

وعليه، فقد برزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال محاولتها الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى نموذج فارك في تنمية التفكير الانعكاسي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على كل مهارة من مهارات التفكير الانعكاسي وعلمها مجتمعة تُعزى لطريقة التدريس (برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى نموذج فارك، الطريقة الاعتيادية)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي في مبحث اللغة العربية، مستند إلى نموذج فارك في تنمية التفكير الانعكاسي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن.

أهمية الدراسة: تنحصر أهمية الدراسة في جانبين هما :

الأهمية النظرية: بما يتوفر في هذه الدراسة من أدب تربوي، ودراسات سابقة، تتعلق بأنماط التعلم في التدريس (نموذج فارك)، ومهارات التفكير الانعكاسي.

الأهمية التطبيقية: قد تسهم نتائج هذه الدراسة، في لفت انتباه معلمي اللغة العربية والمشرفين لأهمية التفكير الانعكاسي وضرورة تنميته لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، وقد يعرف البرنامج التعليمي في الدراسة الحالية المعلمين بكيفية توظيف نموذج فارك في تعليم مادة اللغة العربية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصر هذه الدراسة على طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة ميمونة أم المؤمنين الأساسية الأولى.

- الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على الفصل الدراسي الأول من العام (2022/2023م).

- الحدود المكانية: اقتصر هذه الدراسة على مدرسة ميمونة أم المؤمنين الأساسية الأولى التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا.

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على:

* التفكير الانعكاسي: (مهارة المعاكسة والتضاد، والاستعاضة والاستبدال، وتوليد الأفكار وتدويرها، والتحليل والاستنتاج).

* برنامج تعليمي مستند إلى أنموذج فارك (نمط التعلم البصري، ونمط التعلم السمعي، ونمط التعلم الحركي)، تضمن البرنامج التعليمي مبحث اللغة العربية بموضوعات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

محددات الدراسة: تحددت الدراسة الحالية بتعميم نتائج الدراسة وفقاً للخصائص السيكومترية لأداة الدراسة المتمثلة في صدقها وثباتها، ومدى موضوعية استجابة أفراد الدراسة عليها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تشتمل الدراسة الحالية على التعريفات الإجرائية للمصطلحات التالية:

البرنامج التعليمي: عرف السمول (2012:12) البرنامج التعليمي بأنه: "مجموعة من المواقف، والخطوات الإجرائية، والخبرات التعليمية المنظمة التي تستند إلى أسس تربوية واستراتيجية تدريسية متنوعة، وله أهداف، ومحتوى، وأنشطة، وأساليب، ووسائل، وتقويم".

نموذج فارك: عرف جيمس و دامور و توماس (James,Damor,Thomas2011:418) نموذج فارك بأنه "الكيفية التي يتفاعل بها المتعلمين مع لمعلم والزملاء وبيئة التعلم والطرق المختلفة التي يأخذون بها ويعطون وهي V وتدل على التفضيل البصري (Visual)، و A تدل على التفضيل السمعي (Aural)، و R تدل على التفضيل القراءة والكتاب Read/Write، و K تدل على التفضيل الحركي Kinaesthetic.

ويُعرف الباحثان فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى نموذج فارك إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة، والخطوات الإجرائية، والخبرات التعليمية المنظمة المستندة إلى ثلاثة أنماط للتعلم وفق أنموذج فارك: نمط التعلم البصري، ونمط التعلم السمعي، ونمط التعلم الحركي في مبحث اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الخامس الأساسي/الوحدة التاسعة بموضوعات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، من العام الدراسي 2022/2023م.

التفكير الانعكاسي: "وقد عرف" بحالة عدم اتزان معرفي تحدث لدى الطالب، مما يتطلب استثارة عقل الطالب للتفكير من خلال الخبرات المعرفية السابقة، وقدرته على الوصول إلى المتناقضات، وإيجاد تفسيرات مقنعة للوصول إلى الحل الملائم له" (العيسوي والمعموري، 2015:268).

ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة العمليات الذهنية المرتبطة بالمفاهيم المتقابلة والمتعكسة لموضوع واحد في مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، وتم قياس تلك العمليات بالدرجة التي حصلت عليها طالبة الصف الخامس الأساسي على فقرات اختبار التفكير الانعكاسي الذي أعد لأغراض هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة وطريقة جمع البيانات ومعالجتها.

أفراد الدراسة: تكون أفراد الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي، في مدرسة ميمونة أم المؤمنين الأساسية الأولى التابعة للواء ماركا تم اختيارهم قصدياً لملاءمتها لظروف الدراسة وأهدافها، موزعين بالتساوي عشوائياً على شعبتين مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة.

أداة الدراسة: قام الباحثان بإعداد اختبار التفكير الانعكاسي (قائمة معايير تصحيح إجابات الطلبة)، بعد الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت مهارات التفكير الانعكاسي المصري (2015)، والعمرى (2017)، والموسوي (2014) ثم صياغة أسئلة الاختبار من النوع المقالي من خلال مراعاة مجموعة من المعايير كما يأتي:

1. تحديد هدف الاختبار: والمتمثل في قياس مهارات التفكير الانعكاسي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.
2. تحديد محتوى الاختبار: حيث تضمن مجموعة من النصوص والفقرات الاختبارية المتعلقة بالوحدة التاسعة من مبحث اللغة العربية درس "تحقيق الأخلام"، وذلك بإعداد جدول مواصفات لفقرات الاختبار التي تقيس مهارات التفكير الانعكاسي.
3. صياغة فقرات الاختبار: حيث تمت صياغة أسئلة الاختبار، وكان عددها (4) أسئلة مقالية، وتم رصد العلامة الكلية (20) علامة، وبالاكتفاء على مجموعة من المعايير التي يتم التصحيح بناء عليها عند إجابة الطالب على الأسئلة، حيث يقوم المصحح برصد علامة الطالب بناء على المهارات المتضمنة حيث اشتمل الاختبار في صورته النهائية على (12) معياراً بحيث يشمل على المهارات الأربعة لاختبار التفكير الانعكاسي وهي مهارة المعاكسة والتضاد التي تناولت مهارتي القراءة والتحدث وخصص لها (6) علامات، ومهارة الاستعاضة والاستبدال التي تناولت مهارة الاستماع وخصص لها (3) علامات، ومهارة توليد الأفكار وتدويرها التي تناولت مهارتي التحدث والكتابة وخصص لها (5) علامات، ومهارة التحليل والاستنتاج التي تناولت مهارة الكتابة وخصص لها (6) علامات.

صدق اختبار التفكير الانعكاسي: استخرجت دلالات صدق الاختبار بطريقتين، وهما

صدق المحتوى: تم عرض اختبار التفكير الانعكاسي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والخبراء التربويين؛ وذلك للحكم على مدى مناسبة المعايير المتضمنة في الاختبار للطلبة، ومدى انتماء المعايير للمهارة التي تندرج تحتها، أو إضافة معايير أخرى، وقد تم الأخذ باقتراحات المحكمين والابقاء على المعايير التي اتفقوا عليها بنسبة اتفاق (80 %)، كما لم يتم حذف أي منها، بل تم تعديل بعض الصياغات اللغوية.

صدق البناء: بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون تم تطبيق اختبار التفكير الانعكاسي على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس من خارج عينة الدراسة وداخل مجتمعها، ومن ثم تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات اختبار التفكير الانعكاسي بمهارات الاختبار وبالدرجة الكلية للاختبار كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات الاختبار والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت بين (0.58 – 0.83) وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

ثبات اختبار التفكير الانعكاسي:

تم التحقق من ثبات اختبار التفكير الانعكاسي من خلال تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار من قبل مقيمين اثنين هما الباحثة الرئيسة ومعلمة أخرى من معلمات الصف الخامس تم تدريبها على بطاقة تصحيح اختبار التفكير الانعكاسي، حيث تم التطبيق على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالبا وطالبة، ومن ثم تم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في التقييمين وقد بلغت قيمته (0.74). وكذلك من خلال حساب قيم معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته (0.78) وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند لنموذج فارك:

فقد تم إعداد برنامج تعليمي مستند لنموذج فارك بعد الاطلاع على الأدب النظري والمصادر والمراجع التي تناولت أنماط التعلم مثل عفانة والوائلي (2013)، والدراسات السابقة فيما يخص البرامج التدريسية المشابهة مثل دراسة العيلة (2012)، الجازي (2019)، حيث تم إعداد البرنامج التدريسي بالاستناد إلى نموذج فارك، حيث تم الكشف عن أنماط تعلم الطالبات من خلال (نموذج فارك) المعدل لتصنيف الطالبات إلى ثلاث مجموعات: (نمط بصري، ونمط سمعي، ونمط حركي)، و تم تنفيذ أنشطة تعليمية ومهام، ثلاث النمط التعليمي الذي تفضل الطالبات، حيث تتعاون الطالبات بما يمتلكن من خصائص متشابهة في نمط التعلم في المشاركة والتفكير لحل المشكلة، و القيام بالمهام المطلوبة؛ وذلك بتبادل الخبرات في ما بينهن. والتي تساعد في تعليم اللغة العربية ومراعاة العوامل المؤثرة في تعليم القراءة والتركيز على الأهداف الخاصة لتدريس القراءة، والاستماع، والتحدث، والكتابة في المرحلة الأساسية. وقد تكونت جلسات البرنامج التعليمي من (8) جلسات، خصص لكل جلسة حصتان.

صدق البرنامج التدريبي:

للتحقق من صدق البرنامج التعليمي المستند لأنماط التعلم تم عرضه بعد الانتهاء من بنائه في صيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال أساليب تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي؛ وذلك للتأكد من ملائمة البرنامج وصدق محتواه وصلاحيته الأهداف والإجراءات التي تستخدم وكذلك عدد الجلسات والمدة الزمنية اللازمة له وإجراء التعديلات اللازمة بعد التحكيم بالإضافة أو الحذف. كما قامت الباحثة الرئيسة بتطبيق ثلاث حصص مأخوذة من البرنامج على عينة استطلاعية، وذلك للتأكد من مدى مناسبة المفاهيم المتضمنة في البرنامج، وضبط الوقت الخاص بكل حصة ومدى ملائمة تطبيقه في الغرفة الصفية، ومدى ملائمة الإجراءات والأدوات المستخدمة لتحقيق الأهداف، وتم إجراء مجموعة من التعديلات بناء على ذلك.

تصميم منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وقد تم تقسيم أفراد الدراسة تبعاً للتصميم الآتي:

E	O1	X	O1
C	O1	-	O1

حيث تشير الرموز إلى ما يلي:

E: المجموعة التجريبية.

C: المجموعة الضابطة.

O1: تطبيق اختبار التفكير الانعكاسي القبلي والبعدي.

X: البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج فارك.

:- الطريقة الاعتيادية

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري والمصادر والمراجع التي تخص أنماط التعلم مثل دازاري (2006) Dasar، وعفانة والوائلي (2016)، والدراسات السابقة فيما يخص البرامج التدريسية المشابهة مثل دراسة العيلة (2012)، ودراسة الجازي (2019)، ودراسة العمري، ودراسة المصري لحصر مهارات التفكير الانعكاسي من اجل تحديد الوقت اللازم لكل حصة والأدوات اللازمة وكذلك الإجراءات التي يجب إتباعها لتحقيق الأهداف العامة والخاصة بكل حصة دراسية.

- تم بناء البرنامج التدريسي بالاستناد إلى أنماط التعلم (نموذج فارك) و الوسائل التي تساعد على تعليم اللغة العربية ومراعاة العوامل المؤثرة في تعليم اللغة العربية بمهاراتها الأربع والتركيز على الأهداف الخاصة في المرحلة الأساسية، وتحديد خطة العمل بالجلسات والحصص الخاصة.

- الكشف عن أنماط التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية باستخدام استبانة نموذج فارك وتوزيعهن على ثلاث مجموعات تمثل كل منها النمط البصري، والنمط السمعي، والنمط الحركي.
- إعداد جدول مواصفات لاختبار التفكير الانعكاسي، كمخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، وتحديد الوزن النسبي لموضوعات الوحدة التاسعة "درس الأحلام".
- إعداد اختبار التفكير الانعكاسي من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس والاختبارات المعدة مسبقاً التي تناولت مهارات التفكير الانعكاسي كدراسة المصري (2015)، والعمري (2017).
- التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، والبرنامج التعليمي.
- الحصول على كتب تسهيل المهمة.
- تطبيق اختبار التفكير الانعكاسي على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة كقياس قبلي.
- تطبيق جلسات البرنامج على طلبة المجموعة التجريبية، حيث تم تنفيذ البرنامج التعليمي من خلال الفصل الدراسي الأول، من العام (2022م/2023م)، بواقع ثمان (8) جلسات تعليمية في الفترة الزمنية: (20 أيلول إلى 10 أكتوبر 2022م) بواقع جلسة واحدة يومياً من الساعة (8-10 صباحاً).
- تطبيق اختبار التفكير الانعكاسي على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك كقياس بعدي.
- تفرغ نتائج الدراسة في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) ثم معالجتها واستخراج النتائج.
- الخروج بالمقترحات والتوصيات.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: طريقة التدريس وله مستويان: البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج فارك، الطريقة الاعتيادية.

المتغير التابع: مهارات التفكير الانعكاسي: ولها أربع مهارات (مهارة المعاكسة والتضاد، و مهارة الاستعاضة والاستبدال، و مهارة توليد الأفكار وتدويرها، و مهارة التحليل والاستنتاج).

المعالجة الإحصائية: قام الباحثان بإدخال النتائج إلى برنامج الرزم الإحصائية (SPSS V.23) واستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One-Way ANCOVA)، لمعرفة دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مهارات التفكير الانعكاسي مجتمعة (ككل)، و لفحص الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في كل مهارة من مهارات التفكير الانعكاسي (مهارة المعاكسة والتضاد، ومهارة الاستعاضة والاستبدال، ومهارة توليد الأفكار وتدويرها، ومهارة التحليل والاستنتاج) تعزى للبرنامج التعليمي فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب (One-Way MANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة سؤال الدراسة الرئيس والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات التفكير الانعكاسي مجتمعة تُعزى لطريقة التدريس (برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى نموذج فارك، الطريقة الاعتيادية)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم فحص الفروق التي تعزى لأثر متغير طريقة التدريس في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الانعكاسي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الانعكاسي تبعاً للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية للقياس القبلي والبعدي لمهارات

التفكير الانعكاسي مجتمعة تبعاً لطريقة التدريس

العدد	المتوسط البعدي المعدل	القياس البعدي		القياس القبلي		طريقة التدريس
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
30	16.93	3.06	16.93	4.42	12.10	نموذج فارك (التجريبية)
30	11.87	5.28	11.87	5.02	11.40	الطريقة الاعتيادية (الضابطة)
60	14.40	4.98	14.40	4.70	11.75	المجموع

يلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية في استجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الانعكاسي تبعاً لطريقة التدريس، ولمعرفة أثر البرنامج المبني على نموذج فارك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب؛ لتحديد دلالة الفروق الكلية ولضبط التكافؤ القبلي بين المجموعات، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة التدريس في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الانعكاسي مجتمعة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	371.945	1	371.945	29.971	0.00
طريقة التدريس	328.355	1	328.355	26.458	0.00
الخطأ	707.389	57	12.410		
الكل المصحح	1464.400	59			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0,05)$.

تشير نتائج الجدول (2) إلى وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الانعكاسي مجتمعة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (26.458) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى التفكير الانعكاسي، وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (1) يلاحظ تفوق الطلبة في المجموعة التجريبية الذين بلغ متوسط درجاتهم على القياس البعدي (16.93)، على الطلبة في المجموعة الضابطة الذين بلغ متوسط درجاتهم على القياس البعدي (11.87)، مما يشير إلى أن أداء المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الانعكاسي في القياس البعدي كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة تبعاً للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على كل مهارة من مهارات التفكير الانعكاسي، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير الانعكاسي تبعاً

لطريقة التدريس

العدد	القياس البعدي		القياس القبلي		المجموعة	البعد
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
30	1.77	3.77	1.63	3.13	الضابطة	مهارة الماكسة والتضاد
30	1.60	4.73	1.57	3.57	التجريبية	
60	1.74	4.25	1.60	3.35	المجموع	
30	1.14	2.23	1.39	1.93	الضابطة	مهارة الاستعاضة والاستبدال
30	0.61	2.80	1.35	1.97	التجريبية	
60	1.11	2.52	1.28	1.95	المجموع	
30	1.53	3.30	1.24	2.67	الضابطة	مهارة توليد الأفكار وتدويرها
30	0.73	4.57	1.72	3.00	التجريبية	
60	1.35	3.93	1.50	2.83	المجموع	
30	2.14	3.37	2.13	2.87	الضابطة	مهارة التحليل والاستنتاج
30	1.68	4.83	1.59	3.57	التجريبية	
60	2.15	4.10	1.87	3.22	المجموع	

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مهارات التفكير الانعكاسي تعزى لاختلاف طريقة التدريس (البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج فارك، الطريقة الاعتيادية)، وللكشف عن أثر ذلك فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، وللتأكد من أحد افتراضات تحليل التباين المتعدد المتعلق، وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الانعكاسي، فقد تم حساب معامل الارتباط بين مهارات الاختبار للتحقق من وجود علاقات ارتباطية ذات دلالات إحصائية، وللتحقق من جوهرية العلاقة بينها أيضاً فقد تم استخدام اختبار بارتليت (Bartlett) كما يظهر في الجدول (4).

الجدول (4): معامل الارتباط بين مهارات التفكير الانعكاسي واختبار بارتلليت (Bartlett)

المهارة التحليل والاستنتاج	مهارة توليد الأفكار وتدويرها	مهارة الاستعاضة والاستبدال	مهارة المعاكسة والتضاد	البُعد
.486**	.446**	.343**	1	مهارة المعاكسة والتضاد
.518**	.332**	1	.343**	مهارة الاستعاضة والاستبدال
.575**	1	.332**	.446**	مهارة توليد الأفكار وتدويرها
1	.575**	.518**	.486**	مهارة التحليل والاستنتاج
الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة χ^2	نسبة التآرجحية	اختبار بارتلليت
0.00	6	59.917	.740	

يتضح من الجدول (4) وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين مهارات التفكير الانعكاسي، حيث بلغت قيمة χ^2 (59.917). ويوضح الجدول (5) نتائج اختبار هوتلينج (Hotelling's Trace) لأثر البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج فارك على مهارات التفكير الانعكاسي:

الجدول (5): نتائج اختبار هوتلينج (Hotelling's Trace) لأثر الاختلاف بين البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج فارك والطريقة الاعتيادية

على التفكير الانعكاسي لدى طالبات الصف الخامس

المتغير	القيمة	اختبار ف	درجات الحرية/ البسط	درجات الحرية/ المقام	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	.715	9.648 ^b	4.000	54.000	0.00
طريقة التدريس	.502	6.775 ^b	4.000	54.000	0.00

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الانعكاسي تعزى إلى طريقة التدريس، ووجود فروق تعزى للاختبار القبلي بين المجموعة التجريبية والضابطة، ولإيجاد الفروق التي تعزى لطريقة التدريس في مهارات التفكير الانعكاسي تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA) لفحص تلك الفروق كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لأثر الاختلاف بين البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج فارك والطريقة الاعتيادية في كل مهارة من مهارات التفكير الانعكاسي لدى طالبات الصف الخامس

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	مهارة المعاكسة والتضاد	43.131	1	43.131	20.134	0.00
	مهارة الاستعاضة والاستبدال	7.012	1	7.012	6.700	0.01
	مهارة توليد الأفكار وتدويرها	3.961	1	3.961	2.833	0.10
	مهارة التحليل والاستنتاج	65.289	1	65.289	25.087	0.00
طريقة التدريس	مهارة المعاكسة والتضاد	10.501	1	10.501	4.902	0.03
	مهارة الاستعاضة والاستبدال	9.912	1	9.912	9.471	0.00
	مهارة توليد الأفكار وتدويرها	22.492	1	22.492	16.085	0.00
	مهارة التحليل والاستنتاج	48.847	1	48.847	18.769	0.00
الخطأ	مهارة المعاكسة والتضاد	122.102	57	2.142		
	مهارة الاستعاضة والاستبدال	59.654	57	1.047		
	مهارة توليد الأفكار وتدويرها	79.706	57	1.398		
	مهارة التحليل والاستنتاج	148.344	57	2.603		
الكلي المصحح	مهارة المعاكسة والتضاد	179.250	59			
	مهارة الاستعاضة والاستبدال	77.933	59			
	مهارة توليد الأفكار وتدويرها	107.733	59			
	مهارة التحليل والاستنتاج	271.650	59			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

تشير نتائج الجدول (6) إلى وجود فروق دالة إحصائية في كل مهارة من مهارات التفكير الانعكاسي، تبعا للاختلاف في طريقة التدريس، حيث تراوحت قيم اختبار (ف) بين (4.902 – 18.769) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لدى المجموعة التجريبية قيمة أعلى منها لدى المجموعة الضابطة.

وقد يُعزى ذلك إلى توافق نموذج فارك لدى الطالبات المفضلة لديهن مع كل مهارة من مهارات التفكير الانعكاسي التي استخدمتها المعلمة؛ مما جعل عملية التعلم ذات جودة عالية وانعكس بارتفاع مستوى التفكير لديهن بأسلوب جعل من العملية التعليمية بيئة أكثر تفاعلاً؛ لإنسجامها مع حاجات واهتمامات الطالبات بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي اعتمدت الطريقة الاعتيادية وما يرتبط بها من التلقين والحفظ والتذكر، واستخدام وسائل اعتيادية مثل الكتاب المدرسي، والسيورة والبطاقات لجميع الطالبات دون مراعاة ميول الطالبات للطريقة المناسبة لتعلمهن، في حين تم تنمية التفكير الانعكاسي ضمن مجموعات تتضمن كل منها نمط مغاير عن الآخر، فمنها كان النمط البصري، وبعضها اعتمد على النمط السمعي، وهناك ما اعتمد على النمط الحركي؛ لضمان تفاعل الطالبات مع كل مهارة من مهارات التفكير الانعكاسي بالنمط الذي يلائم كل منهن؛ مما سهل عملية التعلم وبقاء أثره مدة أطول، وهذا ما يتفق مع دراسة أولييت (Ouellette, 2000)، ودراسة دازاري (Dasar, 2006) اللتين أشارتا إلى أن أسلوب التدريس المطابق لنموذج فارك يزيد من فرصة التحصيل الأكاديمي؛ مما يجعل عملية التعلم أكثر تفاعلاً وإيجابياً لتوافقها مع ميول واهتمامات الطالبات وتحقيقاً لأهدافها.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطريقة الاعتيادية لا تراعي الفروق الفردية، وذاتية الطالبة في منحها الوقت اللازم لحدوث التعلم، وتفعيل الوسائل التعليمية الملائمة للنمط المفضل لديها، وتقيد المعلمة في تقديم مهارات اللغة العربية القراءة، والاستماع، والتحدث، والكتابة بشكل روتيني وما يرتبط به في طريقة عرض المحتوى التعليمي، والإدارة الصفية، والوسائل التعليمية المستخدمة، وكذلك طريقة تعامل المعلمة مع إجابات الطالبات وتقويمهن، وعلى العكس من ذلك فإن البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج فارك، والذي درست به المجموعة التجريبية راعي اهتمامات وحاجات الطالبات في طريقة تعلمهن من حيث توزيعهن ضمن مجموعات منسجمة، مع تقديم الوسائل والتقنيات التعليمية المختلفة والمطابقة مع كل نمط تعليمي، وكذلك توزيع الأدوار والإجابات فيما بينهن، وتميز أسلوب المعلمة في تحفيز الطالبات لتدفق الأفكار لديهن والمشاركة بها بطريقتها الخاصة، وتقويم أدائهن ضمن النمط التعليمي الخاص بكل منهن؛ مما رفع من مستوى أدائهن الأكاديمي المطابق لإهتماماتهن، وفي نمو قدراتهن في اكتساب مهارات جديدة من التحليل والاستنتاج، والتضاد وإعادة التدوير، فجميعها تعد من مهارات التفكير العليا، وإعادة بناء جديد لأسلوب تفكير فوق المعرفي، وهذا ما أشارت إليه دراسة عفانة والواللي (2016).

ويرى الباحثان أن بذل المعلمة جهداً استثنائياً في تدريس مهارات التفكير الانعكاسي من حيث التحضير المسبق للحصة الدراسية، وتنفيذ الأنشطة التعليمية الملائمة لكل نمط تعليمي السمعي، والبصري، والحركي، وترتيب الغرفة الصفية؛ لتسهيل التفاعل والمشاركة بين الطالبات، وتجهيز الوسائل والتقنيات التعليمية من الصور، والفيديوهات التعليمية، ومسرح الدمى وما يتعلق بها من مؤثرات حركية بما يخص النمط الحركي لمساعدة الطالبات على التفكير الانعكاسي وضمان التفاعل لبقاء أثر التعلم مدة طويلة، وتوظيفها في مواقف أخرى تمثل خبرة جديدة لهن. ومن أسباب تفوق المجموعة التجريبية في الاستجابة على اختبار التفكير الانعكاسي أن البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج فارك جعل الوحدة الدراسية في مبحث اللغة العربية مرنة بالنسبة لهن تثير التفكير، وتساعد في تدفق الأفكار، وشحن للخبرات التعليمية؛ مما أضاف للطالبات حصيلة لغوية جديدة تضاف إلى ما يمتلكن من مخزون لغوي، من حيث التراكيب وأضدادها، والتعامل مع اللغة العربية من جميع الأوجه في طرح الأفكار وتنوعها، والوصول إلى لغة سليمة تتبنى الكلمات والجمل تامة المعنى في جو مثير جعل كل منهن تكتشف أفق التفكير والنمط التعليمي الملائم المتضمن للحاجة والرغبة في التعلم.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج أوصى الباحثان بما يلي:

- اعتماد البرنامج التعليمي في تنمية مهارات الطلبة في التفكير الانعكاسي.
- لفت انتباه معلمي ومشرفي اللغة العربية بما توصلت إليه الدراسة من نتائج كدليل استرشادي للجهات المختصة في بناء برامج تعليمية وفق موضوعات الدراسة المتمثلة بأنماط التعلم وفق نموذج فارك، ومهارات التفكير الانعكاسي.
- تدريب المعلمين على كيفية الكشف عن أنماط التعلم لدى الطلبة؛ لتوظيفها في تنظيم الخطط الدراسية واستراتيجيات التدريس والتقويم المتبعة والوسائل التعليمية المستخدمة من خلال الاستفادة من نموذج فارك لأنماط التعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية أنماط التعلم في متغيرات أخرى، وحول فروع اللغة العربية ومهاراتها المختلفة.

المصادر والمراجع

- أبو جادو، ص.، ونوفل، م. (2017). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو عواد، ف والعشا، أ. (2012). أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، 12(1)، 69-95.
- أبو غالي، س. (2010). أثر توظيف استراتيجيات (فكر-زواج-شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. *رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين*.
- البجة، ع. (2001). *أصول تدريس اللغة العربية: النظرية والممارسة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- البرقعاوي، ج.، والسكماني، ذ. (2019). أثر استراتيجيات التفكير بالمقلوب والتخيل الموجه في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، جامعة بابل*، 9(4)، 233-264.
- البيضاوي، م. (2021). أثر استراتيجيات التفكير بالمقلوب في تحصيل مادة التاريخ والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع الأدبي. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 60(1)، 93-116.
- الجازي، ر. (2019). أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أنماط التعلم دن ودن في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(1)، 34-325.
- الحديدي، ع. (2012). فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والإتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *جامعة أفريقية العالمية، معهد اللغة العربية*، 14(1)، 1-104.
- الذويخ، ن. (2016). *أنماط التعلم نموذج فارك*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السمول، ع. (2012). خطة بناء برنامج تعليمي في الفيزياء قائم على الذكاء المنطقي الرياضي وقياس أثره في تنمية الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن وتحصيلهم واتجاهاتهم نحو المادة. *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن*.
- الشمري، ي.، واليماني، س. (2015). فاعلية التدريس وفقاً لأنماط التعلم في تنمية مستوى الفهم القرآني لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين*.
- الشهري، م. (2022). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لطلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك خالد*، 9(3)، 292-314.
- العتوم، ع.، الجراح، ع.، وبشارة، م. (2022). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العمران، ج. (2006). أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعليم الأساسي. *المجلة التربوية*، 20(78)، 75-111.
- العمرى، ع. (2017). أثر استراتيجيات الاستكشاف في التحصيل القرآني وتحسين مهارات التفكير العكسي والطلاقة في الكتابة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. *رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء*.
- العيساوي، س.، والمعموري، س. (2015). فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، 20(2)، 264-281.
- العيلة، ه. (2012). أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين*.
- المسعودي، م.، والهداوي، س. (2018). *استراتيجيات التدريس في البنائية المعرفية وما وراء المعرفة*. بغداد: مكتبة الرضوان للطباعة والنشر.
- المصري، أ. (2015). بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على مبادئ الكتابة الحرة وقياس أثره في تحسين مهارات التفكير العكسي والطلاقة في الكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن. *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن*.
- المؤمن، س. (2015). تنمية الاستدلال المكاني بناء على أنماط التعلم المتعددة وفق نظريات الذكاءات المتعددة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعد الإسلامية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية*، 2(2)، 207-248.
- جابر، ل.، والقرعان، م. (2004). *أنماط التعلم: النظرية والتطبيق*. رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- جروان، ف. (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- زاير، س.، داخل، أ.، عيسى، ع.، وفيصل، م. (2013). *الموسوعة الشاملة: استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج*. بغداد: دار المرتضى للنشر والتوزيع.
- زيتون، ح. (2003). *تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة: علم الكتب.
- سالم، م.، وعبدالله، أ. (2013). نمط التعليم المفضل لدى الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بالأزهر. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 3(34)، 226-306.
- شجادة، ح.، والسلمان، م. (2012). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- عبد الحسين، و.، حمودي، ل.، وجبر، م. (2019). *أنماط التعلم وتطبيقاته بين المعلم والمتعلم*. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

- عطية، م. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عطية، م. (2016). *التعلم أنماط ونماذج حديثة*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عفانة، ع.، و يوسف، أ. (2009). *التدريس والتعلم بالدمغ ذي الجانبين*. عمان: دار الثقافة.
- عفانة، غ.، والوالي، س. (2013). أثر التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الزرقاء. *دراسات: العلوم التربوية*، 43(2)، 764-747.
- قشطة، إ. (2022). *الكافي في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى*. (ط3). فلسطين.
- قطامي، ن. (2013). *نموذج شوارتز وتعليم التفكير*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، ي.، وقطامي، ن. (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- قطامي، ن.، أبو جابر، م.، وقطامي، ي. (2008). *تصميم التدريس*. (ط3). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- نوفل، م.، وعود، ف. (2007). الخصائص السيكمومترية لمقياس السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 23(2)، 163-133.

REFERENCES

- Bhayangkara, A. Firdaus, D., & Pratiwi, T. (2019). Vark Questionnaire Online Platform as a Spearhead for the Effectiveness of Styles and Methods of Teaching Teachers. *Athalla Nauval*, (38), 43-47.
- Butler, G. (1984). *A preliminary design of a language for master/slave concurrency*. Sydney: University of Sydney.
- Baldick, C. (2015). *The concise oxford dictionary of lidenary terms*.
- Dasari, P. (2006). *The influence of matching teaching and learning styles on the achievement in science of grade six learners*. Unpublished M. Ed dissertation, Bloemfontein, University of South Africa.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jelenc, L., & Pisapia J (2015). Individual Entrepreneurial Behavior in Croatian IT Firms: The Contribution of Strategic Thinking Skills. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 39(2), 163-182.
- Meyer, A. J., Stomski, N. J., Innes, S. I., & Armson, A. J. (2016). VARK learning preferences and mobile anatomy software application use in pre-clinical chiropractic students. *Anatomical sciences education*, 9(3), 247-254.
- Nasir, S. Mughal, Sh., & Rind, A. (2021). Investigating the Learning Styles Preferences of First-year B.Ed. Students Studying in a Public Sector University of Northern Sindh, Pakistan. *Sir Syed journal of Education & Social Research*, 4(1), 304-314.
- Ouellette, R. (2000). Learning styles in adult education. *Online Publication. University of Maryland* <http://polaris.umuc.edu>.
- Ozcan, H. (2016). The Relation between Mathematical Problem-Solving Skill and Neural Branding Strategies on Metacognition Skills. *International journal of Mathematical Education in technology*, 10(3), 115-145.
- Powers, K. (2006). *The Short – and Long-term effect of explicit Grammar Instruction on 5th Grader's writing*. Arkansas: Conway Press.
- Robbins, S. (2015). The red pill or the blue bill? Transcending binary thinking. *Journal of Social Work Education*, (51), 1-4.
- Sk, S. & Helena, T. (2017). Styles of Learning Based on the Reaserch of Fernald keller, Orton, Gillingham, Stillman, Montessori, and Neil D Flemeing. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 3(4), 17-25.
- Wood, J., & Peteriglieri, G. (2005). Transcending Polarization: beyond binary thinking. *Transactional Analysis Journal*, 33(4), 332-343.
- Yanik, B and Serin, G. (2016). Two Fifth Grade Teachers' Use of Real-World Situations in Science and Mathematics Lessons. *The Clearing House a Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, The Clearing House, 89(1), 28-3.