Doi: 10.34120/joe.v39i154.343

فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى أطفال الروضة بدولة الكويت

د. ياسمين هداد الفضلي
وزارة التربية
دولة الكويت

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى أطفال الروضة في دولة الكويت. **المنهجية:** استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبيّ القائم على المجموعتين، وتكوّن أفراد الدِّراسة من مجموعتين: مجموعة تجريبيّة درست وفقاً لبرنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط، ومجموعة ضابطة درست وفقاً للطريقة الاعتيادية. وبلغ عدد أفراد الدراسة 57 طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، بواقع 30 طفلاً للمجموعة التجريبية، و27 طفلاً للمجموعة الضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ جرى إعداد مقياس لمهارات التفكير فوق المعرفي، واختبار التفكير التأملي. **النتائج:** أظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسِّط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى أطفال الروضة. **الخلاصة:** في ضوء ذلك توصي الدراسة بتعميم استخدام البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم النشط في رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التعلم النشط، مهارات التفكير فوق المعرفي، التفكير التأملي، أطفال الروضة، الكويت.

دكتوراه تخصص فلسفة المناهج والتدريس. **الإيميل:** yasmine7kw@hotmail.com

- **سُلم البحث في 2023/5/31، أجيز للنشر في 2023/8/6.**

المقدمة

يشهد العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين ثورة معرفية وتكنولوجية وعلمية، فأصبح العالم قرية كونية واحدة في تبادل العلم والمعرفة، الأمر الذي يتطلب إعداد أجيال قادرة على مواجهة عالم مليء بالتحديات، أجيال مدعمة بعلم ومهارة تجعل الفرد مستجيباً للتغيرات العالمية، ويدخل في هذه القاعدة الإلمام بالمنجزات التكنولوجية وأساليب التعامل معها (بدوي، 2019، 10).

وفي ظل الثورة المعلوماتية والتفجير المعرفي السريع والمتلاحق الذي يتميز به عصرنا الحالي صار لزاماً على المنظومة التربوية بكل عناصرها أن تواكب هذا التغير السريع (James, 2019, 36).

وتعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الطفل، وهي تشكل ما يقرب ثلث حياة الإنسان، وتحتاج إلى الكثير من العناية والانتباه، لأنها تؤثر بشكل كبير في شخصية الإنسان عندما يكبر، وفيها يتحدد مسار نمو الطفل جسدياً، وعقلياً، واجتماعياً، ووجدانياً، طبقاً لما توفره البيئة المحيطة به (Martlew, 2020, 4).

وفي ضوء ذلك أصبحت مهمة معلمة الروضة هي إعداد المواقف التعليمية النشطة التي تؤدي إلى توجية الأطفال نحو التعلم الفعال بما يؤدي إلى اكتساب المفاهيم وتطبيقها بصورة عملية، ولا يتحقق هذا إلا من خلال الاستخدام الواعي للأنشطة التي تقوم على أساس إستراتيجيات التعلم النشط (صالح، 2018، 10).

وفي ضوء الانفجار المعلوماتي الذي نلاحظه هذه الأيام، فإن ذلك يتطلب تطوير طريقة التعلم لتشجع الأطفال على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم الهائل من المعارف، ويركز على مبدأ التعلم بالعمل، ويشجع على التعلم العميق. وفي التسعينيات من القرن الماضي أتى التعلم النشط الذي يفعل عمليتي التعليم والتعلم، وينشط المتعلم ويجعله يشارك بفعالية (سعادة وعقل وزامل وشتية وأبو عرقوب، 2018، 41). كما تؤيد النظرية البنائية نشاط المتعلم، وترى أن المتعلم يكوِّن معارفه الخاصة ويخزنها بداخله، ومن مبادئها التعلم النشط، إذ يمارس المتعلم النشاط في معالجته المعلومات لتغيير بنيته العقلية أو تعديلها ليكتشف المتعلم نفسه المعرفة (كوافحه، 2013، 6).

وتتمثل الغاية من نهج التعلم النشط بمساعدة المتعلمين على اكتساب مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات والمبادئ والقيم، فضلاً عن تطوير إستراتيجيات التعلم الحديث التي تمكن الأطفال من الاستقلالية في التعلم وقدرتهم على حل مشكلاتهم الحياتية واتخاذ القرارات وتحمل مسؤوليتها (عزازي، 2017، 31).

ويعد التعلم النشط منهجاً تربوياً يهدف إلى إشراك المتعلم في العملية التعليمية بالإضافة إلى تفعيله عمليتي التعلم والتعليم، وما يميزه عن غيره من أساليب التدريس هو الأثر الذي يتركه في جميع عناصر العملية التربوية المتمثلة بالمتعلم والمعلم والمنهج، وبيئة التعلم، بحيث يكون تفعيل جميع الأطراف سبباً في تحقيق نتائج شاملة ومتكاملة (جبران، 2002، 71).

ويحدث التعلم النشط عندما يعطى الأطفال الفرصة لاتخاذ علاقة أكثر فاعلية بمادة التعلم وتشجيعهم على توليد المعرفة بدلاً من مجرد تلقيها في بيئة التعلم النشط ليسهل المعلمون تعلم الطلاب بدلاً من فرضه عليهم، والأكثر أهمية كي يكون الطالب نشطاً يتضمن انشغاله في مهام التفكير الأعلى مرتبة كالتحليل والتركيب والتقويم (بدوي، 2019، 4).

ومن الأمور التي تقف وراء أهمية التعلم النشط تعود إلى رغبة التربويين في التحول من الإدارة التسلطية للعملية التعليمية التي يكون فيها المعلم متحكماً ومسيطراً على غرفة الصف، إلى إدارة مختلفة تماماً يسودها ثقافة الشراكة والتعاون بين المعلم والمتعلم (السلامات والسفياني، 2017، 13).

وعلى الرغم من أن تلك المهارات المتعلقة بالتفكير تنمو ببطء، إلا أن مهارات التفكير فوق المعرفي تعد جزءاً من عملية النمو الطبيعي لطفل الروضة من خلال التخطيط، والمتابعة والتعليم، وإن الخبرة والتعليم المقصود يؤديان دوراً مهماً في تنمية هذه المهارات المهمة أكثر من أثر النضج وحده (طلبة وعلي والعطار، 2015، 11). وعُرِف التفكير فوق المعرفي في السبعينيات من القرن الماضي، والتفكير فوق المعرفي من موضوعات علم النفس المعرفي، وبذلك فإن العمليات فوق المعرفية تتضمن التعلم الذاتي الشعوري عندما يفكر الفرد فيما يتعلم (العتوم، 2015، 19).

إن مهارات فوق المعرفي تتضمن مستويات تفكير عليا؛ لأنها تتطلب تحكماً نشطاً في العمليات المعرفية المستخدمة في التعلم. لذلك كان لا بد من أن يتخطى تعلم المتعلم حدود التعلم إلى ما وراء التعلم، كما ينبغي أن يعبر حدود المعرفة إلى فوق المعرفي، وهذا يعني استمرارية التعلم لتحقيق مزيد من التعلم (Corliss, 2018, 18).

وتؤدي عمليات التفكير فوق المعرفي دوراً مهماً في التعلم الناجح وأحداثه، لذلك ينبغي السعي إلى دراسة كيفية تنمية المعرفة لدى الطلبة، ومساعدتهم على أن يصلوا إلى تطبيق العمليات المعرفية؛ باعتبارها عمليات تركز على تحقيق المهمة وإنجازها من فهم، وتذكر، وانتباه، (Corliss, 2018, 22). وبما أن مهارات التفكير فوق المعرفي مهارات عقلية معقدة كما أشار جروان (2010، 27) فهي من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

مما سبق يتضح أن مهارات التفكير فوق المعرفي هي: مجموعة من المهارات العقلية التي تتضمن عمليات (التخطيط، الضبط، والمراقبة، التقويم) يستخدمها الطفل للسيطرة بفاعلية على العمليات المعرفية لديه.

وقد أصبحت قضية تنمية التفكير بصفة عامة والتفكير التأملي بخاصة من القضايا التربوية التي تلقى الرعاية والاهتمام في جميع النظم التربوية، وأصبح الهدف الأسمى للتعليم هو تعليم الطفل كيف يتعلم وكيف يفكر. ويعد دعم مهارات التفكير التأملي أحد أهم الأهداف التربوية لتنمية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يجعلهم أكثر تأملاً وتمعناً فيما يتلقونه من معلومات وبالتالي يساعدهم على زيادة فترات الانتباه والتركيز واستيعاب المعلومات والكشف عما بينها من علاقات (Porntaweekul, 2020, 38).

وقد أشار (Moon, 2018, 47) إلى أن الغرض من التأمل هو تحديد ما هو معروف بالفعل وإضافة معلومات جديدة كنتيجة لاستخلاص المعنى وتحقيق مستوى أعلى من الفهم. وفي عصرنا الراهن عصر التفكير والتأمل وحل المشكلات الكثيرة، فإن الحاجة ماسة إلى أن تساعد المناهج والممارسات التربوية في إيجاد المفكرين المتأملين

والمتبصرين بالواقع ليطوروه بما يتناسب مع حاجات الطلبة السيكولوجية والسلوكية والأخلاقية وغيرها؛ لبناء جيل مفكر متأمل ومبدع (عبد الخالق والعملة، 2017، 17).

وتختلف مراحل التفكير من نمط لآخر، كما أن عمليات التفكير لا تسير في اتجاه محدد وثابت، فقد يبدأ الفرد بأي من العمليات التي ترتبط بالتفكير، وينتقل إلى الأمام وإلى الخلف حسب احتياجات الموقف مستخدماً في ذلك إستراتيجيات مختلفة، ولقد اجتهد الباحثون في تحديد خطوات إستراتيجية لكل نمط من أنماط التفكير التي تساعد في اكتساب الطلبة لهذه الأنماط (عفانة واللولو، 2016، 22).

ويشتمل التفكير التأملي على خمس مهارات أساسية ذكرتها العماوي (2008، 38)؛ وجابر (2014، 11) فيما يلي:

1 - **الرؤية البصرية:** ويقصد بها القدرة على عرض جوانب المشكلة وتعرّف مكوناتها، سواءً كان ذلك من خلال المشكلة، أو إعطاء رسم.

2 - **الكشف عن المغالطات:** وتعني القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة، أو غير المنطقية.

3 - **الوصول إلى استنتاجات:** وتعني القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.

4 - **إعطاء تفسيرات مقنعة:** وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج.

5 - **وضع حلول مقترحة:** وتعني القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

واستناداً إلى ما سبق فإنه لا بد لمعلمة الروضة من أن تدرب الأطفال على ممارسة مهارات التفكير التأملي، وتوفير وقت محدد من البرنامج اليومي في الروضة، يمكن أن يكون ذلك الوقت في أثناء عرض نشاط تعليمي، أو بنهاية نشاط تعليمي، أو في نهاية البرنامج اليومي في الروضة، وتسأل المعلمة الأطفال ماذا تعلمنا اليوم، أو ماذا تعلمنا من هذا النشاط، أو تطرح أسئلة على الأطفال في أثناء ممارسة أنشطة تتسم بالغموض والحيرة، بحيث تتيح الفرصة للأطفال للتوقف والتأمل، واتخاذ خطوات للأمام وأخرى للخلف.

ولأهمية موضوع التعلم النشط في العملية التعليمية فقد تناولته عدد من الدراسات السابقة، فقد أجرت محمد (2016) دراسة بهدف تعرف فاعلية برنامج مقترح في الرياضيات باستخدام أسلوب التعلم النشط والألعاب التعليمية في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى أطفال ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من 40 طفلاً وطفلة في مصر، قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واعتمدت الباحثة على استخدام إستراتيجيتي التعلم النشط والألعاب التعليمية. وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم النشط والألعاب التعليمية على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية.

وهدفت دراسة محمد (2017) إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لدى عينة من طلبة رياض الأطفال في دولة الإمارات العربية المتحدة، تكونت عينة الدراسة من 50 طفلاً وطفلة موزعين على شعبتين، وقد تم اختيار الشعبتين وتوزيعهما بشكل عشوائي على مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ إذ تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، كما أعد اختبار في التفكير، وأعدت مادة تعليمية قائمة على إستراتيجيات التعلم النشط، واستخدمت الباحثة طرق تدريس حديثة تعتمد على أن الطفل محور العملية التعليمية التعلمية، وأظهرت النتائج أن فاعلية المادة التعليمية القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير كانت لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وأجرت عراقي ومحمد (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعلم البصري في تنمية مهارات التفكير التأملي وبعض المفاهيم الرياضية لأطفال الروضة. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت العينة من 44 طفلاً من أطفال الروضة في مصر، وجرى تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس لمهارات التفكير التأملي واختبار للمفاهيم الرياضية. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم النشط على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في مهارات التفكير التأملي والمفاهيم الرياضية.

أما دراسة طلبة وعلي والعطار (2015) فقد هدفت إلى الكشف عن فعالية التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طفل الروضة 5-6 سنوات في

مصر. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 60 طفلاً وطفلة، وتم تقسيمهم لمجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتم إعداد اختبار لمهارات التفكير العلمي (الملاحظة، التصنيف، القياس، الاستنتاج). وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم النشط على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في اختبار مهارات التفكير العلمي.

وهدفت دراسة (Mubrok, 2020) إلى الكشف عن فاعلية التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والتأملي لدى أطفال الروضة. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغ عدد أفراد العينة 50 طفلاً من أطفال الروضة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم توزيعهم على مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتم إعداد مقياس للتفكير الناقد وآخر للتفكير التأملي. وأظهرت النتائج تفوق أطفال المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم النشط على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في مهارات التفكير الناقد والتأملي.

أما دراسة (Weikart, 2021) فقد هدفت إلى قياس فاعلية إستراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المنعكس لدى أطفال المستوى الأول من الروضة في الولايات المتحدة الأمريكية. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية من أطفال المستوى الأول من الروضة وتوزيعهم على مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتم إعداد مقياس للتفكير المنعكس. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأطفال في مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير المنعكس لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Zapata, 2022) إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طفل الروضة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، جرى اختيار شعبتين من أطفال الروضة في الولايات المتحدة الأمريكية وتقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. ولغايات تحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأطفال في مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير ما وراء المعرفة لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

أما دراسة (Kimonen, 2022) فقد هدفت إلى تعرّف أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني) لأطفال الروضة في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير ما وراء المعرفي في فنلندا. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغ عددهم 44 طفلاً وطفلة، وجرى تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأطفال في مجموعتي الدراسة في مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة سلام (2023) إلى دراسة برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات ما وراء المعرفي لدى طفل الروضة، واعتمد البحث على المنهج التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة. وتكونت عينة البحث من 60 طفلاً وطفلة من أطفال الروضة في مصر؛ وتم تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدم البحث مقياس مهارات ما وراء المعرفي لطفل الروضة. وقد أوضحت النتائج فاعلية برنامج الأنشطة التعليمية باستخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، الألعاب التعليمية، والاكتشاف) في تنمية مهارات ما وراء المعرفي لدى طفل الروضة.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بالتعلم النشط التي تمّ استعراضها والوقوف على أهدافها ومنهجيتها ما يلي: اهتمت معظم الدراسات السابقة بإستراتيجيات التعلم النشط كما في دراسة (سلام، 2023)، و(Zapata, 2022)، وطلبة وآخرين (2015) وغيرها. كما يلاحظ تنوع الموضوعات والمتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة؛ فبعضها تناول التعلم النشط ومتغير مهارات ما وراء المعرفي كما في دراسة سلام (2023)، ومهارات التفكير الناقد والتفكير التأملي كما في دراسة مبروك (Mubrok, 2020)، ومهارات حل المشكلات كما في دراسة (Kimonen, 2022)، ومهارات التفكير التأملي كما في دراسة عراقي ومحمد (2017)، ومهارات التفكير كما في دراسة محمد (2017).

وتشابهت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في تناولها إستراتيجية التعلم النشط بشكل عام وهو موضوع مهم جداً خاصة في ظل التطور السريع الذي

نمر به، وتتفق هذه الدراسة في منهجيتها مع الدراسات السابقة؛ إذ استخدمت المنهج شبه التجريبي، ولكن ما يميز هذه الدراسة هو أنها بحثت في فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى أطفال الروضة في دولة الكويت؛ ولم تجد الباحثة – على حد علمها واطلاعها– دراسات سابقة تناولت هذا الموضوع. واستفادت الباحثة في هذه الدراسة من الدراسات السابقة في التعمق بالإطار النظري الخاص بالدراسة واختيار منهج الدراسة المستخدم، وبناء أداة الدراسة والمعالجات الإحصائية وإجراءات الدراسة.

مشكلة الدراسة

شهدت الآونة الأخيرة اهتماماً كبيراً على المستويات كافة بالتفكير التأملي والتفكير فوق المعرفي وأهمية تنميته لدى المتعلمين وخاصة الأطفال، ولكن ذلك صاحبه بحوث محدودة في هذا المجال. وقد أوضحت الدراسات أنه يمكن تعزيز وتطوير التفكير والاستدلال لدى الأطفال الصغار في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال التخطيط والتأمل، وتشجيع الأطفال على النظر فيما يفعلونه وما يتعلمونه (Epstien, 2018, 10). وعلى الرغم من أهمية تنمية التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى أطفال الروضة من خلال توفير الأنشطة والخبرات المناسبة التي تعمل على تشجيع الأطفال على التأمل واستخلاص المعلومات والأفكار إلا أن الممارسات الحالية تؤكد وجود قصور في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى طفل الروضة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى تدني مستوى التفكير التأملي لدى كثير من الأطفال، إذ يجدون صعوبة في توظيف مهاراته، كالوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية في أثناء حل المشكلات التي تواجههم. لذا من الضروري اختيار محتوى تعليمي مناسب، واستخدام إستراتيجيات تدريس مناسبة تتيح للأطفال ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي من خلال التأمل في الأنشطة التي يؤدونها.

وقد تحددت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة ومعايشتها لأطفال الروضة، باعتبارها تعمل في المجال التربوي، والتي توضح أهمية امتلاك الطفل

لبعض مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي والتي يمكن من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم النشط تحديد خطوات محددة يتبعها الطفل عند أدائه مهمة معينة أو عمل ما أو عندما يحل مشكلة تواجهه، بمعنى آخر أن يضع الطفل تصوراً مبدئياً لانجاز المهمة المكلف بها، فالتدريب على مهارتي التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي يعمل على تنمية مهارات الطفل وقدراته. لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى أطفال الروضة في دولة الكويت. ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلين الآتيين:

1 -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين متوسطات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير فوق المعرفي تُعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط، والطريقة الاعتيادية)؟.

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين متوسطات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير التأملي تُعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط، والطريقة الاعتيادية)؟.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تنبثق أهمية الدراسة من جوهر موضوعها وهو استخدام الطرق الحديثة للتعلم وأيضاً المرحلة العمرية التي تطبق عليها الدراسة وهي مرحلة ما قبل المدرسة، وهو ما يتضح على النحو الآتي:

- مواكبة الاتجاهات الحديثة في التعلم والتي تؤكد فاعلية التعلم النشط وأهميته لإثراء التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى الأطفال.
- تعطي الدراسة صورة شاملة وواضحة عن إستراتيجيات التعلم النشط ودورها في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي.
- إمكانية تحفيز الباحثين للقيام بدراسات أخرى حول دور التعلم النشط في إجراء دراسات على متغيرات غير التي وردت في الدراسة.

الأهمية التطبيقية

- توجيه المسؤولين عن رياض الأطفال وإرشادهم إلى أهمية التعلم النشط في تنمية التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى أطفال الروضة.
- مساعدة معلمات رياض الأطفال من خلال تزويدهن بالبرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى أطفال الروضة.
- تفيد الباحثين والعاملين والدارسين في مجال رياض الأطفال بما تقدمه الدراسة من أداة لتنمية التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى أطفال الروضة.
- زيادة الاهتمام ببيئة الروضة من قبل وزارة التربية والتعليم والاهتمام بالمواد الواجب توافرها في الروضة لتنمية مهارات التفكير عامة والتفكير فوق المعرفي والتأملي خاصة لدى أطفال الروضة.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى أطفال الروضة في دولة الكويت.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أطفال الروضة في المستوى الأول من كلا الجنسين الذين تراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات في دولة الكويت.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أطفال الروضات الخاضعة لإشراف وزارة التربية في دولة الكويت.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أطفال الروضات في الفصل الدراسي الأول من العام 2023/2022.

مصطلحات الدراسة

- **التعلم النشط:** عرفه (Mekinney, 2019, 3) على أنه أسلوب تدريسي يتطلب من المتعلمين القيام بأنشطة متنوعة بمادة الدراسة أكثر من مجرد الاستماع، فهو يتطلب منهم البحث والاكتشاف وتطبيق ومعالجة المعلومات ويستمد من فرضين أساسيين هما: أن التعلم بطبيعته عملية نشطة، وأن الأفراد مختلفون

وبالتالي يتعلمون بطرق مختلفة. وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه ممارسة الأطفال لدور فعال ونشط في عملية التعلم والتعليم، يسمح لهم بإبداء آرائهم وأفكارهم نحو المواقف التعليمية التي تحدث داخل الحجرة الصفية وخارجها.

- **التفكير فوق المعرفي:** يعني معرفة الفرد حول المعرفة المرتبطة بالمعلومات التي لديه والوعي بها والتحكم فيها وذلك تبعاً لإدراكه الشخصي، وتقييم معلوماته، وإعادة بناء الأفكار الموجودة لديه" (Noushad, 2016, 14).
- **مهارات التفكير فوق المعرفي:** يعرفها العبد وشهوان (2019، 21) بأنها: "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير". وتتكون من المهارات الآتية:

أ - **التخطيط:** وهذا ما يتم من خلال إدراك المعرفة السابقة وتنظيمها وتحديد المهمة، وكذلك تحديد الإستراتيجية المناسبة للتعامل معها، وذلك قبل وفي أثناء التعامل مع المهمة. ومن أمثلة هذا المجال: أدفع الطلبة إلى تحديد العناصر المهمة في المهمة التعليمية.

ب - **الضبط والمراقبة:** وتعني المراقبة الذاتية المستمرة لتقويم الإستراتيجية وتقويم التعامل مع المهمة ومعالجة المعلومات، والارتقاء بالمدخلات وربطها بالخبرات السابقة. ومن أمثلة هذا المجال: ألفت انتباه الطلبة إلى تحديد المعوقات والصعوبات في أثناء أداء المهمة التعليمية.

ج - **التقويم:** ويتعلق بقدرة المتعلم للحكم على مدى نجاح الإستراتيجية المستخدمة وذلك من خلال نسب تحقيق الأهداف المرجوة والتي تم تحديدها سابقاً. ومن أمثلة هذا المجال: أناقش مع الأطفال مدى إنجازهم للأهداف عند انتهاء المهمة التعليمية.

وتعرف الباحثة مهارات التفكير فوق المعرفي إجرائياً: بأنها مهارات التفكير فوق المعرفي الثلاثة التي يستخدمها أطفال الروضة في دولة الكويت والمتضمنة في أداة الدراسة (مهارات التفكير فوق المعرفي في مجال التخطيط، ومجال الضبط والمراقبة، وفي مجال التقويم)، وتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال في دولة الكويت على المقياس المعد لأغراض هذه الدراسة.

- **التفكير التأملي:** "استقصاء ذهني نشط واعٍ ومتأنٍ للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوءً الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من إظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى على اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية التي تقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب تحقيقها في المستقبل" (خوالدة، 2012، 10).

وتعرف الباحثة مهارات التفكير التأملي إجرائياً بأنها: عملية استقصاء ذهنية لمواقف تعرض طفل الروضة مرتبطة بالتأمل والتمعن والنظر إلى الأمور بعمق للوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة؛ وتم قياسها بالدرجة التي حصل عليها الأطفال في دولة الكويت على اختبار التفكير التأملي المعد لأغراض هذه الدراسة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design) كونها ستطبق على عينة قصدية من أطفال الروضة لأسباب إجرائية تحول دون تشكيل المجموعات بالطريقة العشوائية كما يحدث في التصاميم التجريبية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية: وهي مجموعة الأطفال التي درست وفق (البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط)، والمجموعة الضابطة: وهي مجموعة الأطفال التي درست بالطريقة الاعتيادية.

متغيرات الدراسة

أولاً - المتغيرات المستقلة:

طريقة التدريس، ولها مستويان: البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً - المتغيرات التابعة:

المتغيرات التابعة في هذه الدراسة: مهارات التفكير فوق المعرفي، ومهارات التفكير التأملي.

تصميم الدراسة:

EG	المجموعة التجريبية	O_1 O_2	X	O_1 O_2
CG	المجموعة الضابطة	O_1 O_2	------	O_1 O_2

O1: مقياس التفكير فوق المعرفي القبـلي، البعدي.

O2: اختبار التفكير التأملي القبلي، البعدي.

X: المعالجة التجريبية من خلال البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط.

-: الطريقة الاعتيادية.

مجتمع الدراسة وعينتها

لتحقيق أهـداف الدراسة تم اختيار شعبتين من شعب ريـاض الأطفال من الجنسين من إحدى رياض الأطفال بمحافظة العاصمة في دولة الكويت عشوائياً، وتم توزيع أطفال الروضة الذين راوحت أعمارهم بين 4 و5 سنوات إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة عشوائياً. ومن ثم تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال إستراتيجيات التعلم النشط، وضمت 30 طفلاً وطفلة، أما المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية فقد ضمت 27 طفلاً وطفلة، وبذلك يكون العدد الإجمالي لأفراد الدراسة 55 طفلاً وطفلة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022.

أداتا الدراسة

استخدمت هذه الدراسة أداتين هما: استبانة التفكير فوق المعرفي، واختبار التفكير التأملي، وفيما يلي وصف لأداتي الدراسة على النحو الآتي:

أولاً - استبانة التفكير فوق المعرفي

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة لمهارات التفكير فوق المعرفي من إعداد الباحثة. وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة كل من (الرشيدي والبري، 2018؛ والقادري، 2018)، وتم إعداد الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي، وتضمنت الاستبانة المحاور الآتية:

مهارات التفكير فوق المعرفي في مجال التخطيط، مهارات التفكير فوق المعرفي في مجال تنظيم عملية التعليم والتعلم، ومهارات التفكير فوق المعرفي في مجال الضبط والمراقبة، مهارات التفكير فوق المعرفي في مجال التقويم. وبلغ عدد فقرات الاستبانة بصورتها الأولية 56 فقرة.

وتم تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة من فقرات استبانة الدراسة وفق سلم ليكرت الخماسي، وستحدد بخمسة مستويات هي: موافق بشدة 5 درجات، موافق 4 درجات، محايد 3 درجات، غير موافق 2 درجتان، وغير موافق بشدة 1 درجة واحدة. وجرى تقسيم مهارات التفكير فوق المعرفي إلى ثلاثة مستويات: مرتفعة، متوسطة، منخفضة؛ وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 1-5 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 = 1-5 وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض 1-2.33، ومستوى متوسط 2.34-3.67، ومستوى مرتفع 3.68-5.

صدق استبانة التفكير فوق المعرفي

قامت الباحثة باستخراج معاملات صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري، وللتحقق من صدق المحتوى قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على 11 محكماً من ذوي الاختصاص في مجال الطفولة، للحكم على درجة ملاءمة فقرات الاستبانة وانتمائها للمجال المراد قياسه، وإبداء الرأي حول مدى دقة الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، فضلاً عن إضافة أية فقرة ضمن مجالات الاستبانة أو حذفها أو تعديلها، وتم اختيار الفقرات التي اتفق المحكمون على مناسبتها بعد إجراء التعديل والحذف وزيادة بعض الفقرات، وأصبحت الأداة بشكلها النهائي مكونة من 48 فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: مجال التخطيط، ومجال تنظيم عملية التعليم والتعلم، ومجال الضبط والمراقبة، ومجال التقويم.

ثبات استبانة مهارات التفكير فوق المعرفي

للتحقق من ثبات استبانة الدراسة تم استخدام طريقتين:

- **الاختبار وإعادة الاختبار (Test-re-Test)**: فقد تم توزيع الاستبانة على عينة مكونة من 25 طفلاً وطفلة من خارج عينة الدراسة، وتم إعادة تطبيقها عليهم

بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات بحساب معامل ارتباط بيرسون. وكانت قيم معامل ارتباط بيرسون كما هو مبين في جدول 1.

جدول 1

قيم معامل الثبات لاستبانة الدراسة باستخدام طريقة إعادة التطبيق

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
التخطيط	12	0.89
تنظيم عملية التعليم والتعلم	12	0.92
الضبط والمراقبة	12	0.91
التقويم	12	0.88
الدرجة الكلية	**48**	**0.91**

يتضح من جدول 1 أن قيمة معامل الثبات لاستبانة الدراسة ككل 0.91، وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

- ألفا كرونباخ: وللتحقق من الثبات لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية تم استخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول 2

قيم معامل الثبات لاستبانة الدراسة باستخدام ألفا كرونباخ

المحاور والأبعاد	عدد فقرات كل محور	قيمة ألفا كرونباخ (الثبات)
التخطيط	12	0.968
تنظيم عملية التعليم والتعلم	12	0.961
الضبط والمراقبة	12	0.979
التقويم	12	0.989
الدرجة الكلية	**48**	**0.961**

من خلال النتائج الموضحة في جدول 2، يتضح أن ثبات مجالات الاستبانة تراوح بين 0.961 و0.989؛ مما يدل على ثبات الاستبانة، للتطبيق الميداني وصلاحيتها.

ثانياً - اختبار مهارات التفكير التأملي

لقياس مهارات التفكير التأملي لدى أطفال الروضة استخدمت الباحثة اختباراً قامت ببنائه من نوع الاختيار من متعدد، وقد اتبعت الباحثة في بنائه الخطوات الآتية:

1 - الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بالدراسة: وبخاصة الدراسات السابقة التي أعدت مقاييس مشابهة في التفكير التأملي كدراسة (ربابعة وأبو لاوي، 2009).

2 - تحديد مهارات التفكير التأملي: فقد اعتمدت الباحثة على قياس المهارات الآتية والتي يعتمد قياسها على المحتوى التعليمي المقدم للطفل وليس على المواقف الحياتية التي يمكن أن يمر بها الطفل، كما جرت على قياسه الدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث. وتتمثل المهارات المراد قياسها لدى أطفال الروضة فيما يلي: مهارة التأمل والملاحظة، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة وضع حلول مقترحة.

3 - صياغة فقرات اختبار مهارات التفكير التأملي: قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد على صورة مشكلة أو صورة أو عبارة مفردة حسب المناسب للمحتوى، ويندرج تحتها أربعة بدائل مشتقة منها وتقيس إحدى العبارات المحددة مسبقاً.

4 - إعداد الاختبار في صورته الأولية: تم بناء الاختبار في صورته الأولية؛ إذ يحتوي على 20 مفردة موزعة على المهارات الخمس للتفكير التأملي كما يظهر في جدول 3.

جدول 3

توزيع فقرات اختبار مهارات التفكير التأملي على المهارات الخمس

المهارة	رقم السؤال	عدد الاسئلة	النسبة المئوية
التأمل والملاحظة	1، 4، 8، 9	4	%20
الكشف عن المغالطات	2، 6، 20، 7	4	%20
إعطاء تفسيرات مقنعة	5، 10، 12، 17	4	%20
الوصول إلى استنتاجات	3، 13، 14، 15	4	%20
وضع حلول مقترحة	11، 16، 18، 19	4	%20
المجموع		**20**	**%100**

صدق اختبار مهارات التفكير التأملي

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات لعدم وضوحها، بينما لم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار، ومن ثم تم اعتماد الصورة النهائية للاختبار وبقي مكوناً من 20 مفردة موزعة كما في جدول 3.

ثبات اختبار التفكير التأملي

لحساب معامل ثبات اختبار التفكير التأملي، تمت معاجلة البيانات الناتجة من التجزئة النصفية لفقراته باستخدام معادلة سبيرمان بروان التنبئية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار 0.723، وهي قيمة كافية للدلالة على ثبات فقراته.

إجراءات تطبيق الدراسة

اتبعت الباحثة الخطوات الإجرائية الآتية:

1 - اختيار شعب من رياض الأطفال، وتوزيعها عشوائياً على مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية.

2 - تطوير أداتي الدراسة وإيجاد صدقها عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، والتحقق من ثباتها.

3 - قبل البدء بتطبيق الإستراتيجية، تم تطبيق مقياس التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي قبلياً على المجموعتين: التجريبية والضابطة.

4 - تم تدريس المجموعة التجريبية حسب الإستراتيجية التعليمية القائمة على التعلم النشط، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وقامت الباحثة بالإشراف على سير التطبيق لتقديم المشورة والتحقق من حسن التطبيق.

5 - تم تطبيق أداتي الدراسة (مقياس التفكير فوق المعرفي واختبار التفكير التأملي) على المجموعتين: التجريبية والضابطة فور الانتهاء من التدريس مباشرة.

6 - تم تصحيح استجابات الأطفال على أداتي الدراسة القبلية والبعدية.

7 - تم جمع البيانات وتم إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)؛ وذلك للإجابة عن سؤالي الدراسة.

8 - تم استخراج النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات المناسبة، في ضوء تلك النتائج.

الأساليب الإحصائية

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

- معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، والاختبار وإعادة الاختبار.
- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الأحادي المتعدد المتغيرات (MANCOVA).
- تحليل التباين الأحادي (ANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً - الإجابة المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين متوسطات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير فوق المعرفي تُعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط، والطريقة الاعتيادية)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير فوق المعرفي القبلي والبعدي، وجدول 4 يوضح ذلك.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على استبانة التفكير فوق المعرفي القبلي والبعدي

الرقم	المتغيرات	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المتوسطات الحسابية المعدلة	الانحرافات المعيارية
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	التجريبية	30	14.70	2.36	18.90	0.95	18.90	0.202
2	الضابطة	27	14.70	1.29	14.00	1.86	13.99	0.213
	المجموع	**57**	**14.70**	**1.91**	**16.57**	**2.85**		

يتضح من جدول 4 وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أطفال الروضة على استبانة التفكير فوق المعرفي القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة؛ إذ يلاحظ أن المتوسط الحسابي القبلي لدرجات أطفال المجموعة التجريبية القبلي بلغ 14.70 درجة والانحراف المعياري 2.36، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الأطفال البعدي 18.90 درجة والانحراف المعياري 0.95.

وفي المقابل بلغ المتوسط الحسابي لعلامات أطفال المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على استبانة التفكير فوق المعرفي القبلي 14.70 درجة والانحراف المعياري 1.91، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أطفال المجموعة الضابطة البعدي 14.0 درجة والانحراف المعياري 1.86. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه جدول 5.

جدول 5

تحليل التباين الأحادي لأداء مجموعتي الدراسة على استبانة التفكير فوق المعرفي البعدي

الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
1	التطبيق القبلي	341.450	1	341.450	279.035	0.000	0.838
2	الطريقة	50.621	1	50.621	41.368	0.000	0.434
3	الخطأ	66.079	54	1.224			
4	**الكلي**	**16125.00**	**56**				

***دال إحصائياً عند مستوى 0.05.**

يتضح من جدول 5 وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (التي استخدمت البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية)؛ فقد بلغت قيمة "ف" 279.035، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.00. وقد كان هذا الفرق لصالح أطفال المجموعة التجريبية، كما يتضح ذلك من المتوسطات الحسابية المعدلة المبينة في جدول 4؛ فقد كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية 18.90، بينما كان للمجموعة الضابطة 13.99، مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط أسهم في تحسين مهارات التفكير فوق المعرفي لأطفال الروضة، مما يعني رفض الفرضية.

ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا (η^2) لمقياس التفكير فوق المعرفي بلغ 0.83، وبذلك يمكن القول إن 83% من التباين في استبانة التفكير فوق المعرفي بين المجموعتين: التجريبية والضابطة يعود لطريقة التدريس باستخدام التعلم النشط.

ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى محتويات البرنامج القائم على التعلم النشط المستخدمة في هذه الدراسة، مثل النمذجة والحوار والمناقشة وأداء الدور والعصف الذهني؛ كما ترجع إلى محتوى البرنامج؛ إذ إن البرنامج وأنشطته القائمة على إستراتيجيات التعلم النشط والخاصة بكل مهارة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي من وحدات البرنامج القائم على إستراتيجيات الخرائط الذهنية والذي أعد بشكل يسهم في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طفل الروضة من خلال التخطيط والمراقبة الذاتية والتقويم واستخدام المعززات.

كما يمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى طريقة إعداد أنشطة البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم النشط بصورة منظمة ومتسلسلة ومشوقة. ومن الأسباب الأخرى التى تعزو إليها الباحثة هذه النتيجة هي مناخ البيئة الصفية في رياض الأطفال المجهز للأنشطة العملية التى تسمح لكل طفل بالمشاركة والاندماج والحرية في التعبير عن الأفكار من دون خوف، وإن التجريب الجماعي والمناقشة وتبادل الآراء هي وسائل جيدة لتحقيق التفكير فوق المعرفي، وبناء جسور الثقة، وتكوين العلاقات الاجتماعية الإيجابية الذي لا تقف فائدته عند تحقيق النمو الأكاديمي والذهني فقط، بل يعطي خير وسيلة لتقليل مركزية الطفل، وإن تبادل الآراء مع الأطفال الآخرين يتيح المجال له ليسمع آراء مختلفة عن رأيه.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج محمد (2016) التي أسفرت عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم النشط والألعاب التعليمية على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية. كما تتفق مع نتائج دراسة محمد (2017) التي أظهرت أن فاعلية المادة التعليمية القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير كانت لصالح أطفال المجموعة التجريبية. كما اتفقت مع نتائج دراسة زاباتا (Zapata, 2022) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأطفال في مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير ما وراء المعرفة لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

ثانياً- الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين متوسطات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير التأملي تُعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط، والطريقة الاعتيادية)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير التأملي القبلي والبعدي، وجدول 6 يوضح ذلك.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير التأملي القبلي والبعدي

الرقم	المتغيرات	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المتوسطات الحسابية المعدلة	الانحرافات المعيارية
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	التجريبية	30	3.72	0.48	4.10	0.16	4.10	0.102
2	الضابطة	27	3.34	0.85	3.61	0.77	3.61	0.108
المجموع		**57**	**3.54**	**0.70**	**3.87**	**059**		

يتضح من جدول 6 وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أطفال الروضة على اختبار التفكير التأملي القبلي والبعدي بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي القبلي لدرجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار التفكير التأملي القبلي بلغ 3.72 درجة والانحراف المعياري 0.48، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الأطفال على اختبار التفكير التأملي البعدي 4.10 درجة والانحراف المعياري 0.16.

وفي المقابل بلغ المتوسط الحسابي لعلامات أطفال المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على اختبار التفكير التأملي القبلي 3.34 درجة والانحراف المعياري 0.85، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات أطفال المجموعة الضابطة على اختبار التفكير التأملي البعدي 3.61 درجة والانحراف المعياري 0.77. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α=0.05 تم تطبيق تحليل التباين (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه جدول 7.

جدول 7

تحليل التباين الأحادي لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير التأملي البعدي

الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
1	التطبيق القبلي	3.156	1	3.156	10.488	0.002	1630.
2	الطريقة	4.78505	1	4.785E-05	0.000	0.990	0000.
3	الخطأ	16.252	54	0.301			
4	**الكلي**	**873.766**	**56**				

***دال إحصائيا عند مستوى 0.05.**

يتضح من جدول 7 وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (التي استخدمت التعلم النشط) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية)؛ إذ بلغت قيمة "ف" 10.488 وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.002. وقد كان هذا الفرق لصالح أطفال المجموعة التجريبية، كما يتضح ذلك من المتوسطات الحسابية المعدلة المبينة في جدول 6؛ فقد كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية 4.10 بينما كان للمجموعة الضابطة 3.61؛ مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط أسهم في تحسين مهارات التفكير التأملي لأطفال الروضة، مما يعني رفض الفرضية.

ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا (η^2) لاختبار التفكير التأملي بلغ 0.16، وبذلك يمكن القول إن 16% من التباين في مهارات التفكير التأملي لأطفال الروضة بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود لطريقة التدريس باستخدام التعلم النشط.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن أطفال المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم النشط كانوا مشاركين فاعلين في العملية التعليمية، وأتيحت لهم الفرصة في ظل هذه الإستراتيجيات لتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم، وتطوير تفكيرهم التأملي لحفزهم على التعلم، وتسهيل تعلمهم من خلال مرورهم بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية في حياتهم، وزيادة انتباههم، وزيادة التفاعل داخل الغرفة الصفية، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم بشكل عام ومهارات التفكير التأملي بشكل خاص.

كما يمكن أن يعزى السبب إلى أن الأنشطة المقترحة القائمة على التعلم النشط قد قدمت مثيرات بصرية مشوقة وجذابة سواء من حيث الشكل أو المضمون، مما ساعد في جذب انتباه الأطفال واستثارة تفكيرهم وحثهم على الملاحظة والتأمل. كما يمكن أن تكون الأنشطة المتضمنة في البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم النشط قد ساعدت الطفل على إعادة ترتيب المعلومات في بنيته المعرفية، وربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق، كما جعلته أكثر قدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم المتعلمة في عملية معرفية بنائية نشطة واستخلاص النتائج. كما وفرت الإستراتيجية القائمة على التعلم النشط والأنشطة والمثيرات الفرصة للطفل للتعرف والتمييز والوصف والتحليل والمقارنة من العمليات العقلية التي جعلت الطفل أكثر استقلالية في أثناء ممارسة مهام التعلم المختلفة، وبالتالي جعلته أكثر قدرة على الاندماج في التفكير، والتأمل فيما يقوم به من أعمال.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عراقي ومحمد (2017) التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم النشط على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في مهارات التفكير التأملي والمفاهيم الرياضية. كما اتفقت مع نتائج طلبة وآخرين (2015) التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم النشط على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في اختبار مهارات التفكير العلمي. كما تتفق مع نتائج دراسة مبروك (Mubrok, 2020) التي أظهرت تفوق أطفال المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم النشط على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في مهارات التفكير الناقد والتأملي. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة (Weikart, 2021) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأطفال في مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير المنعكس لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

التوصيات والمقترحات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- استخدام إستراتيجية التعلم النشط في تعليم أطفال الروضة في ضوء نواتج التعلم المتعلقة بالتفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي.

- تشجيع معلمات الروضة على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط، لما لها من آثار إيجابية.
- توفير البيئة التربوية الداعمة والمشجعة لمعلمات الروضة على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط.
- إعداد دراسة تتبعية لمهارات التفكير التأملي لأطفال الروضة الذين درسوا بالتعلم النشط في الصفوف التعليمية الأعلى.
- إعداد برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية التفكير الاستقصائي لطفل الروضة.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر التعلم النشط على تنمية متغيرات غير تلك التي وردت في الدراسة.

المراجع

أبو علام، رجاء محمود. (2006). حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدالة الإحصائية. *المجلة التربوية، 20*(78 ملحق)، 5-150.

بدوي، رمضان. (2019). *التعلم النشط*. دار الفكر.

جابر، عبد الحميد. (2014). *علم النفس التربوي*. مكتبة دار النهضة العربية.

جبران، وحيد. (2002). *التعلم النشط: الصف كمركز تعلم حقيقي*. مركز الإعلام والتنسيق التربوي.

جروان، فتحي. (2010). *تعليم الطلبة عمليات التفكير*. دار الكتاب الجامعي.

خوالدة، أكرم. (2012). *التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

ربابعة، علي، وأبو لاوي، أمين. (2009). *أثر إستراتيجيتي التدريس التشاركي والحوار والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن* [أطروحة دكتوراه]. جامعة عمان العربية.

الرشيدي، يوسف، والبري، قاسم. (2018). *درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الفنية في دولة الكويت لمهارات التفكير فوق المعرفي* [رسالة ماجستير]. جامعة آل البيت.

سعادة، جودت، وعقل، فواز، وزامل، مجدى، وشتية، جميل، وأبو عرقوب، هدى. (2018). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. دار الشروق.

سلام، أسماء. (2023). برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة*، *44*(1)، 1563-1589.

السلامات، محمد، والسفياني، عبد الله. (2017). أثر تدريس الرياضيات باستخدام استراتيجية قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الطائف. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، *8*(14)، 93-119.

صالح، علي. (2018). *استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية*. دار وائل للنشر.

العبد، محمد، وشهوان، سامية. (2019). *استراتيجيات التفكير الفعال*. دار قرطبة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان. (2015). *علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد. (2024). درجة تضمين كتاب علم النفس وعلم الاجتماع المقرر تدريسه للمرحلة الثانوية بدولة الكويت لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظر المعلمين. *المجلة التربوية*، *38*(151)، 49-83.

عراقي، شيرين، ومحمد، هبة. (2017). فاعلية استخدام التعلم البصري في تنمية مهارات التفكير التأملي وبعض المفاهيم الرياضية لدى أطفال الروضة. *المجلة العلمية لكلية رياض الاطفال بجامعة المنصورة*، *4*(1)، 157-230.

عزازي، سلوى. (2017). *التعلم النشط*. دار وائل للنشر.

عفانة، عزو، واللولو، فتحية. (2016). مستوى مهارات التفكير التاملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *5*(1)، 1-36.

العماوي، جيهان. (2008). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي* [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية.

القادري، سليمان. (2017). مستوى ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير الميتامعرفي في تدريس المفاهيم العلمية وعلاقته بمستوى خبراتهم التدريسية ونوعهم الاجتماعي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15*(1)، 11-44.

كوافحة، تيسير. (2013). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. دار المسيرة.

محمد، سلطان. (2017). فاعلية استخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لدى عينة من طلبة رياض الأطفال في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة جامعة الحدود الشمالية للعلوم التربوية، 4*(2)، 36-68.

طلبة، إبتهاج محمود، وعلي، مها جلال، والعطار، محمد عبدالرؤوف. (2015). فعالية الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طفل الروضة 5-6 سنوات. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 26*(101)، 263-285.

Abou-allam, R. M. (2006). Effect size of experimental treatments and the significance of the statistical significanc (in Arabic). *Educational Journal, 20*(78), 5-150.

Afanah, I. & Lulu, F. (2016). The level of reflective thinking skills in field training problems among students of the Faculty of Education at the Islamic University (in Arabic). *Egyption Journal of Science Education, 5*(1), 1-36.

Al-Abd, M., & Shahwan, S. (2019). *Effective thinking strategies* (in Arabic). Dar Qurtoba for Publishing and Distribution.

Al-Ajmi, M. (2024). The degree of inclusion of reflective thinking skills in the psychology and sociology textbooks prescribed for secondary school in the State of Kuwait from the teachers' point of view (in Arabic). *The Educational Journal, 38*(151), 49-83.

Al-Amawi, J. (2008). *The effect of using the role-playing method in teaching reading on the development of reflective thinking among third-grade students* (in Arabic) [Unpublished Master's Thesis]. Islamic University of Gaza, Palestine.

Al-Qadri, S. (2018). The level of scientific subject teachers' practice of meta-cognitive thinking skills in teaching (in Arabic). *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, 1*(1), 11-44.

Al-Rashidi, Y. (2017). *The degree to which teachers of art education in the State of Kuwait practice metacognitive thinking skills* (in Arabic) [Published Master's Thesis]. Al al-Bayt University

Al-Salamat, M. & Al-Sufiani, A. (2017). The effect of teaching mathematics using a strategy based on active learning in developing systemic thinking skills among middle school students in Taif. *International Journal of Excellence Development, 8*(14), 93-119.

Azazi, S. (2017). *Active learning* (in Arabic). Wael Bookshop for publishing.

Badawi, R. (2019). *Active learning* (in Arabic). Dar Al-Fikr.

Corliss, H. (2018). The Effects of Reflective Prompts and Collaborative Learning in Hypermedia Problem Based Learning Environments on Problem Solving and Metacognitive Skills. *International Journal of Research in Science Teaching, 12*(3), 39-61.

Epstein, S. (2018). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *Young Children*, *58*(5), 28-36.

Gibran, W. (2002). *Active learning: The classroom as a real learning center.* Center for Information and Educational Coordination.

Iraqi, Sh. & Mohamed, H. (2017). The effectiveness of using active learning in developing reflective thinking skills and some mathematical concepts among kindergarten children (in Arabic). *Scientific Journal of the Faculty of Kindergarten*, Mansoura University, *4*(1), 157-230.

Jaber, A. (2014). *Educational psychology* (in Arabic). Dar Al-Nahda Al-Arabiya Library.

James, G. (2019). Future-orientated approaches to curriculum development: fictive scripting. *Journal Higher Education Research & Development, 36*(1), 102-115.

Jarwan, F. (2010). *Teaching students thinking processes* (in Arabic). University Book House.

Kawafeh, T. (2013). *Educational psychology and its applications* (in Arabic). Dar Al Masirah.

Khawaldeh, A. (2012). *Linguistic assessment in writing and reflective thinking* (in Arabic). Dar Al-Hamid for Publisher.

Kimonen, F. (2022). The effect of using some active learning strategies (cooperative learning) for kindergarten children in developing problem-solving skills and metacognitive thinking in Finland. *International Forum of Teaching and Studies*, *6*(2), 88–106.

Martlew, J. (2020). Teacher and child talk in Active Learning and Whole-class contexts: Some implications for children from Economically Less Advantaged home Backgrounds, *Literacy*, *44*(1), 99-124.

Mekinny, R. (2019).The Effect of Active Learning on Student Characteristics in a Human Physiology Course for None Majors. *Advances in Physiology Education, 27*(3), 207-223 .

Mohamed, I. (2016). The effectiveness of a proposed program in mathematics using the active learning method and educational games in developing thinking beyond knowledge among pre-school children (in Arabic). *The Educational Journal, 2*(1), 36-61.

Mohamed, S. (2017). The effectiveness of using active learning in developing thinking skills among a sample of kindergarten students in the United Arab Emirates (in Arabic). *Northern Border University Journal of Educational Sciences, 4*(2), 36-68.

Moon, J. (2004). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. RoutledgeFlamer.

Mubrok, D. (2020). The effectiveness of active learning in developing critical and reflective thinking skills among kindergarten children. *International Journal of Research in Science Teaching, 1(*3), 101-133.

Noushad,. P. (2016). Cognitions about Cognitions : The theory of Metacognition. *International Journal of Research in Science Teaching, 2(*2), 47-66.

Otoum, K. (2016). *Cognitive psychology theory and practice*. (in Arabic). Dar Al Masirah for Publication and Distribution.

Porntaweekul, S. (2020). Development of the reflective thinking instructional model for student teachers. *International Forum of Teaching and Studies*, *11*(1-2), 24–32.

Rabaa, A. & Abulawi, A. (2009). *The effect of participatory teaching strategies, dialogue and the usual method on achievement and the development of reflective thinking in the subject of education among secondary school students in Jordan* (in Arabic) [Published PhD Thesis]. Amman Arab University.

Saadeh, J., Aqel, F., Zamel, M. Shetaieh, J., & Abuarqob, H. (2018). *Active learning between theory and practice* (in Arabic). Dar Al Shorouk.

Salam, A. (2023). The effectiveness of an activities program based on active learning strategies in developing kindergarten children's metacognitive skills (in Arabic). *Childhood Journal*, *44*(1), 1563-1589.

Saleh, A. (2018). *Active learning strategies in the educational process* (in Arabic). Wael Publishing House.

Tolba, I.M., Ali, M.J., & Al-Atar, M.A. (2015). The Effectiveness of Integrated Activities in The Development of Scientific Thinking Skills for Kindergarten Children 5-6 Years (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 26*(101), 263-285.

Weikart, H. (2021). The effectiveness of the active learning strategy in developing the reflexive thinking skills of first-level kindergarten children in the United States of America. *Young Children, 36*(3), 47-61.

Zapata, S. (2022).The effectiveness of the active learning strategy in developing thinking skills beyond knowledge of kindergarten children. *Journal of Research in Science Teaching, 4(*2), 78-101.

The Effectiveness of a Program Based on Active Learning Strategies in Developing Metacognitive and Reflective Thinking Skills Among Kindergarten Children in the State of Kuwait

Dr. Yasmine H. AlFadly
MoE
State of Kuwait

Abstract

Objectives: The study aimed to investigate the effectiveness of a program based on active learning strategies in developing metacognitive and reflective thinking skills among kindergarten children in Kuwait. **Methodology:** The experimental approach with a semi-experimental design was used. The study members consisted of two groups: an experimental group and a control group. The study included 57 kindergarten children (30 children for the experimental group, and 27 children for the control group). A scale of meta-cognitive thinking skills and a test of reflective thinking were prepared. **Results:** The study showed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups, in favor of the educational program based on active learning strategies in developing metacognitive and reflective thinking skills among kindergarten children. **Conclusion:** The study recommends generalizing the use of the program based on active learning strategies in kindergartens.

Key words: Active learning strategies, Metacognitive thinking skills, Reflective thinking, Kindergarten children, Kuwait.

Doctorate specializing in philosophy of curriculum and teaching.
e-mail: yasmine7kw@hotmail.com

- Submitted 31/5/2023, Accepted 6/8/2023.

د. ياسمين هداد الفضلي، دكتوراه الفلسفة في المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية، 2017. **الاهتمامات البحثية:** تقديم الاستشارات التربوية لمرحلة الطفولة، والتدريب الاحترافي في التفكير الإستراتيجي والتعلم السريع ومهارات حل المشكلات، تأليف الكتب والمناهج، تصميم البرامج التربوية والمشاريع.

للاستشهاد

الفضلي، ياسمين هداد. (2025). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي لدى أطفال الروضة بدولة الكويت. *المجلة التربوية*، *39*(154)، 105-137.

http://doi.org/10.34120/joe.v39i154.343

To Cite:

AlFadly, Y. H. (2025). The effectiveness of a program based on active learning strategies in developing metacognitive and reflective thinking skills among kindergarten children in the State of Kuwait. *The Educational Journal*, *39*(154), 105-137.

http://doi.org/10.34120/joe.v39i154.343