التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدي طلاب كلية التربية

اعداد

زينب عبدالله يونس

باحثة ماجستير

إشراف

أ/م/د محمد حامد زهران

أستاذ مساعد الصحة النفسية كلية التربية جامعة حلوان

م/د مروة سعيد عويس

مدرس الصحة النفسية كلية التربية جامعة حلوان

التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدي طلاب كلية التربية

زينب عبدالله يونس *أ/م/د محمد حامد زهران **م/د مروة سعيد عويس

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي الي معرفة مستوي التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية النوع (ذكور / إناث) ، التخصص الأكاديمي (علمي / أدبي / فني) ، البيئة (حضر / ريف) ، الفرقة الدراسية (أولي / رابعة) ، وتكونت عينة البحث من (٧٠١) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية ، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٩ : ٢٥) ، وصممت الباحثة مقياس التفكير التأملي ، وتوصلت الباحثة الي النتائج التالية : عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى النوع (ذكور / إناث) على مقياس التفكير التأملى ، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى الطلاب تخصص علمى ، والطلاب تخصص أدبى فى التفكير التأملى ، وذلك فى اتجاه الطلاب العلمى ،ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى الطلاب تخصص علمى ، والطلاب تخصص فنى فى التفكير التأملى ، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى الطلاب تخصص أدبى ، والطلاب تخصص فنى فى التفكير التأملى ، كذلك وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى البيئة (ريف / حضر) على مقياس التفكير التأملى ، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الفرقة الدراسية (الاولى / الرابعة) على مقياس التفكير التأملى

*أستاذ مساعد الصحة النفسية كلية التربية جامعة حلوان.
** مدرس الصحة النفسية كلية التربية جامعة حلوان.

Abstract:

The Researcher aimed to find out the level of Reflective thinking in the light of some demographic, A) The gender (male / female), B) Academic specialization (scientific / literary / artic), C) Environment (urban / country side) , The main sample consisted of (701) students of the Faculty of Education, their ages are ranged between (19: 25) years, the researcher designed reflection thinking scale, The research several results: There are no statistically significant differences attributed to gender (male / female) on the scale of reflection , There are statistically significant differences between the two groups of scientific specialization, and the students devote literary in the Reflective thinking, in the direction of scientific students , There are no statistically significant differences between the two groups of students, scientific specialization, and students artic specialization in Reflective thinking, and there are no statistically significant differences between the two groups of literary specialization, and students a artic specialization in Reflective thinking , There are statistically significant differences attributed to the environment (country side / urban) on the scale of reflection , There are statistically significant differences attributed to the class (first / fourth) on the scale of reflection

مقدمة البحث :

خلق الله الإنسان وميزه عن سائر المخلوقات بالعقل ، ودعاه في كثير من المواقف الي التفكر والتأمل والتعقل فيما حوله . وقد حث الله سبحانه وتعالي علي التفكير في آياته ودعا لذلك بشكل واضح من خلال آيات الذكر الحكيم كما في قوله تعالي (أفلا ينظرون الي الإبل كيف خلقت والي السماء كيف رفعت) (الغاشية : ١٧-١٨) وقوله تعالي (وهو الذي جعل الليل والنهار خلفه لمن أراد أن يذكر أو أراد شكورا) (الفرقان : ٦٢)

وليست التربية والتعليم بمنأي عن هذه الدعوة الربانية إذ أن الهدف هو إعداد الفرد المفكر والقادر علي مواجهة المشكلات التي تواجهه ، ولم يعد الإهتمام مقصورًا علي اكتساب الطالب للمعرفة فحسب بل امتد الي تنمية قدراته علي التعامل معها بما تتضمنه من مواقف وأحداث ومثيرات وتحليلها بعمق لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة ،ووجود معلم كفء يعتبر الأساس في هذا النجاح فأفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني المدرسية لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة ما لم يكن هناك معلم ذو كفايات تعليمية وسمات شخصية متميزة يستطيع بها اكساب الطلاب الخبرات المتنوعة ويعمل علي تهذيبهم وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم .(محمود الاستاذ : ٢٠١١ : ٢)

وقد قدما الباحثين كلارك وبترسون نموذجًا لتطوير المعلم كمهني متأمل ، ويشيران الى أن صورة المعلم المهنية تبدأ بالتشكل خلال تدريبه وإعداده للمهنة قبل الخدمة ، وتستمر معه بالنمو والتطور أثناء المهنة ، وقد أجريا دراسات استقصائية عديدة لإمكانية تدريب المعلم وتنمية القدرة التأملية لديه ، وقد وجدا أن أنسب البرامج التدريبية لتنمية هذه القدرة لدى المعلم هي البرامج التي تتم أثناء الخدمة ، وأن أنسب الأساليب والأدوات لقياس فاعلية المعلمين هي تلك المبنية على القدرات التأملية ، ولخص أصحاب هذه النظرية الموقف التعليمي بثلاثة أهداف أساسية أولا/ الثقة بالنفس: حيث يجب أن تتوافر لدى المتعلم الإرادة والثقة اللازمتين كي يستطيع استغلال طاقته الداخلية الفطرية في عملية التعلم للوصول الى مستوى من الإنجاز والتفوق ، ثانيا/ القدرة على التعلم والاكتساب : أي توفر استعداد لدى الطالب لاكتساب مهارات وخبرات جديدة باستمرار يمارسها قولًا وفعلًا . وأصعب هذه الأهداف وأكثرها عمقًا هو النزوع الى الإستقلالية في اكتساب المعرفة ، واستقصائها عن طريق التأمل العميق ، إذ لا يكفي فقط أن نأخذ ما نتعلمه من معلومات كمسلمات مطلقة وكأنها صحيحة دائمًا ، بل يجب على الطالب أن يفكر بها ويتأملها جيدًا ومن يتخذ القرار

بشأن الإعتقاد بها ، ولا يكون ذلك ممكنًا إلا بالتدرب على التحليل والتقويم الذاتيين بشكل متأني وحذر (Peterson ,1987)

فالبحث الحالي ينظر باهتمام الى جميع أنماط التفكير ، ولكن يأخذ مسارًا محددا له وهو دراسة التفكير التأملي كنمط للتفكير ، وكسمة (Trait) من السمات الأساسية الأصيلة لشخصية الفرد ، إذ يكون الطلبة منذ بداية المرحلة الجامعية وحتي نهاية المرحلة الجامعية قد قطعوا مرحلة طويلة في تشكيل مفاهيمهم الخاصة ، وتحديد مواقفهم من الاشياء والقضايا من حولهم ، وأساليبهم في حل مشكلاتهم ، ومن الضروري في هذا الحال إبراز التحدي لتلك المواقف وتلك الأساليب ، بطرق ونماذج مطورة من أنماط فكرية عميقة ، ناقدة ، تحليلية ، تعمل على استقلالية العمليات الفكرية لديهم لتصبح أوسع من مجرد خبرات حسية بسيطة ، وإنما لتصبح طرق ممارسة فكرية عميقة متأملة ، قائمة على نبذ الأحكام المسبقة ، والمحافظة على درجة من الشك السليم في الأمور والظواهر المحيطة . (Francis, etal, 1999)

فالتفكير التأملي يعطي القدرة للطلاب علي تحويل المعرفة الضمنية الي معارف واضحة وذات مغزي والقدرة علي حل المشكلات ووضع الفروض ومراجعة تلك الفروض ذات الصلة الوثيقة بهذه المشكلة ، لذلك يمكن النظر الي التفكير التأملي كعملية صنع معني حقيقي وموقف سلوكي تجاه المشكلة التي تواجه الفرد . (Hani A. Weshah , 263 : 2015)

والتفكير التأملي كما يعرفه شون (Schon , 1987) بأنه عبارة عن استقصاء عقلي نشط ومتأن للفرد حول المعتقدات والخبرات العلمية والعملية ، حيث يستطيع أن يعمل على حل المشكلات العلمية بكل بسهولة . ويعرف (علي الحلاق : ٢٠١٠) التفكير التأملي بأنه التفكير الذي يتأمل فيه الفرد للموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره المختلفة ، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف ، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة. بينما تراه ليونز (Lyons, 2010) بأنه نوع من التفكير الذي يعتمد بشكل مباشر على معالجة أكثر من موضوع في الدماغ ويعطيها اهتماما واضحًا حسب أهميتها

مشكلة الدراسة :

التفكير التأملي يؤثرعلى شخصية الفرد وسلوكه وانجازه التحصيلي والمهني ، فان الباحثين التربويين العرب لم يتنبهوا كثيرًا لهذه الأهمية في تدريب الطلاب والمعلمين على

آلية التفكير التأملي ، ويظهر ذلك من قلة ما كتب في هذا المجال نظريًا أو إمبيريقيًا (جبر داود ، ٢٠١٣ : ٣) .

إن قدرة الإنسان على الإستبصار والتفكيرالتأملي مكنه من اكتشاف أسرار الأشياء في الطبيعة وبالتالي الوصول إلى القوانين التي مكنته من تفسير الظواهر والسيطرة عليها وتسخيرها لصالحه، فالتفكير التأملي مصدر العلم والعلم مصدر لتعديل سلوك الإنسان لذلك يختلف سلوك الإنسان عن غيره من الكائنات فكلما زادت معرفة الإنسان بالأشياء تغيرت نظرته اليها واختلفت ظروف الإستفادة منها، فقدرة الإنسان على التفكير التأملي والتصور والتخيل جعلته يتخطى حدود الحاضر الى المستقبل ، فيتخيل ويتصور مستقبله ويحاول أن يخطط له و يعيش في الحاضر وهذا التخطيط يشمل كل جوانب حياة الإنسان الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والثقافية. قدرة الإنسان على التحليل والتركيب مكنته من ممارسة تفكير تأملي منظم لحل مشكلته الفردية و الإجتماعية حيث أخذ الإنسان يبحث ويحلل جميع االمشكلات التي تعترض حياته فحاول أن يُحلل أسبابها ويضع لها الحلول والمقترحات ولم يقتصر تفكير الإنسان على حل مشكلاته الفردية بل تعادها إلى علاج المشكلات الإجتماعية من خلال التفكيرالتأملي وتطويره (حنان عبد الحميد ، ٢٠٠٥ : ٢٠) . فقد لاحظ ديوي (Dewey) أن التفكير التأملي مطلوب عندما يدرك الأفراد بعض المشكلات التي لا يمكن حلها . (Mary M. Chitooran ,2015:80)

ومما سبق ينطلق البحث الحالي من النقاط التالية :

أولًا : يمثل التفكير التأملي متغير هام لما له من أهمية كبري علي شباب مجتمعنا وهو في حاجة لمزيد من البحث والفحص ومدي تواجده في مجتمعنا العربي والشرقي تمهيدًا للتدخل إرشاديًا لتنمية التفكير التأملي . وتأتي الدراسة الحالية كواحدة من المحاولات المبكرة في بيئتنا العربية التي تحاول كشف هذا المتغير.

ثانيًا : يعد متغير التفكير التأملي متغيرًا حديثًا لم يلق اهتمامًا بالدراسة والبحث في البيئة العربية والأجنبية وهذ المتغير هام ويستحق الدراسة ، ولاسيما في حياة فئة من فئات المجتمع الهامة وهي فئة طلاب الجامعة بصفة عامة وطالب كلية التربية بصفة خاصة

وتتضح مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية :

هل توجد فروق دالة احصائيًا في متغير التفكير التأملي تعزي للنوع (ذكور/ إناث) لدي طلاب كلية التربية؟

هل توجد فروق دالة احصائيًا في متغيرالتفكير التأملي تعزي لنوع التخصص الأكاديمي (علمي / أدبي / فني) لدي طلاب كلية التربية ؟

هل توجد فروق دالة احصائيًا في متغير التفكير التأملي تعزي للبيئة (حضر/ ريف) لدي طلاب كلية التربية؟

هل توجد فروق دالة احصائيًا في متغير التفكير التأملي تعزي للفرقة الدراسية (الأولي/ الرابعة) لدي طلاب كلية التربية ؟

أهداف الدراسة :

– التعرف علي طبيعة الإختلافات من حيث النوع (ذكور / إناث) علي متغير التفكير التأملي.

–التعرف علي طبيعة الإختلافات من حيث التخصص الأكاديمي (علمي / أدبي / فني) علي متغير التفكير التأملي.

–التعرف علي طبيعة الإختلافات من حيث البيئة (حضر / ريف) علي متغير التفكير التأملي.

–التعرف علي طبيعة الإختلافات من حيث الفرقة الدراسية (الأولي / الرابعة) علي متغير التفكير التأملي.

أهمية الدراسة :

١ – يتناول البحث الحالي متغير هام وهو التفكير التأملي وتسهم الدراسة الحالية في القاء مزيد من الضوء عليه وعلي طبيعته .

٣ – قد تسهم نتائج البحث في اعداد برامج ارشادية لتنمية التفكير التاملي لدي طلاب كلية التربية .

٤ – سوف يسهم البحث الحالي في تزويد المكتبة العربية بمقاييس لقياس متغير هام وهو التفكير التأملي .

٥ – تناول البحث الحالي شريحة من أهم شرائح المجتمع وهم طلاب كلية التربية المنوط بهم مستقبلًا إعداد الأجيال القادمة للمجتمع للنهوض به وترقيته .

مصطلحات البحث :

أولًا : التفكير التأملي : Reflective thinking

نشاط عقلي مستقل و نظرة كلية وتفاعل بحيوية مع المواقف المختلفة ، لنقضها وتحليلها للوصول الي حل للمشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء أدلة وبراهين تؤكد صحة الحل المقترح ويتمثل ذلك في قدرة الفرد علي التأمل والملاحظة والكشف عن المغالطات والوصول الي استنتاجات مع اعطاء تفسيرات مقنعة واتخاذ القرار.

- **التأمل والملاحظة** : هو القدرة علي تأمل وملاحظة جميع جوانب المواقف الحياتية التي يتعرض لها الفرض في حياته والتعرف علي مكوناتها حتي يكون لديه رؤية شاملة لهذه المواقف .
- **الكشف عن المغالطات :** هو القدرة علي تحديد الفجوات والتغيرات في المواقف الحياتية التي تمثل مشكلات وذلك عن طريق تحديد العلاقات غير الصحيحة فيها .
- **الوصول الي استنتاجات :** هي القدرة علي حل المشكلات (الحياتية / العلمية / العملية) التي يواجهها الفرد من خلال رؤية سبب المشكلة والتوصل الي نتائج .
- **اعطاء تفسيرات مقنعة واتخاذ القرار :** هو القدرة علي اعطاء معني منطقي للنتائج التي توصلت اليها عن طريق رؤية مضمون المشكلة ، وقد يكون معتمدًا علي معلومات سابقة ، أو علي طبيعة المشكلة وخصائصها ، واتخاذ قرار بشأنها وتحديد الآثار المترتبة عليه .

المفاهيم النظرية والدراسات السابقة :

يعد التفكير من النعم العظيمة التي أنعم الله بها على الإنسان، وبه تميز عن غيره من الكائنات الأخري .

ويوجد أسلوبان رئيسيان للتفكير الانساني هما :

١- **الأسلوب غير العلمي** لمواجهة المشكلات ويتضمن التفكير الخرافي والميتافيزيقي والتفكير عن طريق المحاولة والخطأ والتفكير بعقول الآخرين .

٢- **الأسلوب العلمي** الذي يعتمد علي الموضوعية في مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث ومن صور هذا الأسلوب : التفكير الحدسي ، التفكير الاستدلالي ، التفكير التأملي . (عصام الطيب ، ٢٠٠٦ : ٤٨) .

٣- وحتي يتسني لنا تنمية عملية التفكير لابد لنا من معرفة مستويات العملية التفكيرية والتي يري (جيمس كييف) أنها تضم أربع مستويات هي :

١- **مستوي الضوابط المعرفية** : التي تعد من القدرات الأساسية في عملية اكتساب المعرفة وتوجيه عمليات التفكير . وتشبه مهارات التفكير في هذا المستوي مهارات التفكير الوسطي . (التحليل – التركيب – التقويم – التخطيط – السيطرة علي الذاكرة – والقدرة علي اتخاذ القرارت) .

٢- **مستوي تعلم كيفية التعلم** : وهي الطرق التي تساعد المتعلم علي تنظيم إجراءات كيفية الحصول علي المعرفة وتعديلها . ومن خلال هذه الإستراتيجية يستطيع المعلم أن يرقي في مستويات التفكير العليا . أما امتلاك المتعلم لمهارات السيطرة ، والتحكم والضبط في المعرفة فإنه يساعده في نقل معرفته ، ومهارات استخدامها الي مواقف جديدة وفي مجالات متعددة .

٣- **مستوي التفكير المرتبط بالمحتوي** : يستخدم المتعلم في هذا المستوي المهارات التي اكتسبها في المستويين السابقين وهي مهارات الضوابط المعرفية والمهارات

المتعلقة بإجراءات كيفية التعلم حيث يستخدم هذه المهارات في تحصيل المعرفة وفهم بنية المادة العلمية المتضمنة في المحتوي ، وكما يستخدمها في التعرف علي الأنماط المختلفة والأفكار الجديدة وتنظيمها وربطها بالتعلم الأسبق ودمجها في بنيته المعرفية .

٤- **مستوي التفكير التأملي** : حيث يتعدي المتعلم مستوي الحكم علي الأحكام والقواعد البسيطة والعلاقات الظاهرية بين المعلومات ، ويركز علي تشكيل المعني الحقيقي من خلال اكتشاف أوجه التشاب والإختلاف ، ومن خلال تطبيق عمليات الاستقراء والتقويم والاستنتاج ليكون فهمًا شاملًا متكاملًا في بناء قواعد معرفية جديدة وتوقعات مستقبلية مبنية علي ذلك . (محمد غنيم ، نادية أبودنيا ، ٢٠١٧ : ٢٨)

وفيما يلي أهم النظريات التي تناولت التفكير التأملي :

١. نظرية شون : Schon

وضع العالم " شون " نموذج تدريب المعلمين يستند على التفكير التأملي في ممارسة المهارات التعليمية ، وقد حدد بذلك عدد من الخصائص للمعلم المتأمل بأنه " القادر على تحليل واشتقاق الاحداث الصفية والاستدلال منها ، وتطوير طرق خاصة وفعالة للتدريس ، وتطوير نظريات خاصة لتفسير الظواهر التربوية من حوله ، وهو المعلم الذاتي المرن المتحرك ، في مواجهة الأمور وتوجيهها نحو الافضل " ، حيث افترض شون أن هذا النموذج التدريبي يمر بثلاث مراحل اساسية (Schon , 1983) هي :

أ. **التأمل من أجل العمل (Reflection for action)** : أي اتباع المعلم خططًا وطرقًا عقلية تتطابق مع الأهداف التربوية المنشودة ، والنتاجات السلوكية المرغوبة والمتوقع منه تحقيقها لدى التلاميذ ، وهذه المرحلة عادة ما تكون قبل عملية الممارسة الفعلية للتعليم.

ب .التأمل أثناء العمل(Reflection in action) : وتتم هذه المرحلة خلال عملية الممارسة ، وتطلب من المعلم اتباع طرق واساليب معرفية سليمة ، ومناسبة لطبيعة الموضوع ، والأهداف والطلبة ، من أجل انجازالمهمات بفعالية .

ج . التأمل بعد العمل(Reflection on action) : وفي هذه المرحلة يجب على المعلم إدراك النتائج ، وأخذ العبر ، وا تخاذ القرارات المناسبة للإستمرار لعملية التنفيذ ، أو إجراء التعديل على الخطة المرسومة ، وهنا يلزم الوعي الكامل من المعلم لما قام به ، والقيام بعملية التحليل والتقويم لسلوكه أثناء التنفيذ ، واستبعاد تلك الأنماط السلوكية التي لم يثبت نجاحها أو تعديلها لتناسب الهدف المتوقع.

وقد اعتبر كثير من التربويين نموذج شون بأنه ثورة في إعداد وتدريب المعلمين واتبعه عدد كبير من الباحثين والتربويين فيما بعد ، رافعين شعار شون القائل بأن " المعلم الفعال هو المعلم المتأمل " ، ومن هؤلاء الباحثين ممن أصبح لهم نظريات ووجهات نظر مستقلة في هذا المجال من مثل : كاجان Kagan، و بيرد Barid ، وجبهارد .

(Gebhard, 1992)

٢. نظرية كلارك وبترسون (Clark & Peterson) : استراتيجة للتعلم التأملي أو الإنعكاسي :

قدما هذين الباحثين نموذجًا لتطوير المعلم كمهني متأمل ، ويشيران الى أن صورة المعلم المهنية تبدأ بالتشكل خلال تدريبه واعداده للمهنة قبل الخدمة ، وتستمر معه بالنمو والتطور أثناء الخدمة ، وقد أجريا دراسات استقصائية عديدة لإمكانية تدريب المعلم وتنمية القدرة التأملية لديه ، وقد وجدا أن أنسب البرامج التدريبية لتنمية هذه القدرة لدى المعلم هي البرامج التي تتم أثناء الخدمة ، وأن أنسب الأساليب والأدوات لقياس فاعلية المعلمين هي تلك المبنية على القدرات التأملية ، وقد وضع الباحثان مصفوفة مكونة من ثلاثة أنواع من المعرفة هي : المعرفة التصريحية (المعرفة من خلال الاحساس بالأشياء وادراكها في العالم الحسي) ، والمعرفة الإجرائية (المعرفة من خلال القيام بالمهمة أو المعرفة الواقعية التي تقوم على اساس العمل والممارسة) ، والمعرفة فوق المعرفية (المعرفة التي تقوم أساس التحليل والمقارنة بين المفاهيم والتأمل فيها) ، وأن هذه المصفوفة تمثل المهارات المهنية المطلوبة للمعلم حتى يكون معلمًا مهنيًا متأملًا . ويهدف برنامج تدريب المعلم تبعًا لهذه النظرية الي جعله معلمًا مهنيًا ملمًا ، قادر على التعرف على : نفسية المتعلم واتجاهاته وقيمه ، والمنهج ، والماد ة الدراسية ، وتطوير خطة نموذجية للتدريس ، بعيدًا عن النمط الروتيني المعقد. وتفترض هذه النظرية ، بأن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي

بلغها الفرد من حيث خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ، وعوامل بيئته المعززة التي تدفعه الى التفكيرالتأملي ،الذي يؤدي الى اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة ، وبالتالي فإن القرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية أم مستقبلية تمر في مراحل أربع كالتالي:

- **مرحلة** التخطيط : وتتم قبل البدأ بعمليتي التعليم والتعلم عن طريق تنظيم الوقت والاعداد الجيد والاستعداد النفسي والجسمي لذلك.
- **مرحلة تشكيل الاجراءات التنفيذية:** ويكون ذلك أثناء العملية التعليمة التعلمية في غرفة الصف.
- **مرحلة القيام بالتحليل والمقارنة للمعلومات** :أثناء عرض المادة التعليمية.
- **وأخيرًا مرحلة التطبيق** : وهي مرحلة العودة الى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة له ، ليمكن تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة.

وبذلك يلخص أصحاب هذه النظرية الموقف التعليمي بثلاثة أهداف أساسية:

١- **الثقة بالنفس** : حيث يجب ان تتوافر لدى المتعلم الإرادة والثقة اللازمتين كي يستطيع استغلال طاقته الداخلية الفطرية في عملية التعلم ، للوصول الى مستوى من الإنجاز والتفوق.

٢- **القدرة على التعلم والاكتساب** : أي توفر استعداد لدى الطالب لاكتساب مهارات وخبرات جديدة باستمرار ، يمارسها قولاً وفعلاً ، فلا شيء يعلم كالتعلم نفسه.

٣- **وأصعب هذه الأهداف وأكثرهاعمقا هو النزوع الى الاستقلالية في اكتساب المعرفة** ، واستقصائها عن طريق التأمل العميق ، إذ لا يكفي فقط أن نأخذ ما نتعلمه من معلومات كمسلمات مطلقة وكأنها صحيحة دائما ، بل يجب على الطالب ان يفكر بها ويتأملها جيدا ومن يتخذ القرار بشأن الإعتقاد بها ، ولا يكون ذلك ممكناً إلا بالتدرب على التحليل والتقويم الذاتيين بشكل متأني وحذر. (Clark & Peterson , 1988)

٣. نظرية سولومون (Solomon) التفكير بالتصور الادراكي (Thinking and Imagery) :

يفترض " سولومون " أنه يمكن تنمية التصور الإدراكي لدى الأطفال من خلال التعلم والتدريب ، وذلك عن طريق تزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة ، وتهيئة الفرص المناسبة التي تنمي التصور لديهم ، ويحدد بذلك مستويات ثلاثة لهذا التصور هي : مستوى التصور الواقعي (Level Concrete – Imagery) مستوى التصور الرمزي ، (Representational Level مستوى التصور التأملي التجريدي ، – Abstract) (Imagery Level، ويعرض سولومون نموذجاً فعالا لاستخدامه في هذا المجال يقوم على المراحل التالية:

–التعلم بالواقع البحت (Pure Concrete) : ويكون ذلك باستخدام الخبرات المرتبطة بالواقع وموجوداته والتفاعل معها حسيا.

–التعلم بالواقع لاثارة التصور الادراكي المعرفي : ويتم عن طريق الأنشطة المحسوسة لتصورخصائص إضافية للأشياء ، بواسطة تقليد هذه الأشياء حسيا.

–التعلم بالصور لإثارة التصور الإدراكي المعرفي : وهنا يصبح المتعلم قادر على التعلم باستخدام الصور للأشياء وتجسيدها باستعمال العينات والنماذج والصور والخرائط والرسوم والأفلام والشرائح ، هذه الوسائل التي تعتبر رمزيات لتصور الموضوع الحقيقي وتطور التفكير المنطقي.

–التعلم بالتأمل لإثارة التصور الإدراكي المعرفي : ويتم هذا المستوى من التعلم عن طريق التدريب على التصور للأشياء وتمثيلها بالكلمات والحروف والرموز ، ويؤدي الى سيادة التفكير الرمزي التأملي القائم على التعبيرات اللفظية والكتابية.

–التعليم بالتأمل المجرد : حيث يصل هنا المتعلم الى مستوى التفكير المجرد التأملي العميق المنضبط ، وتصبح لدى المتعلم قدرة على تحديد الصورة التي تمكنه تمثيل المعلومة بها ، ويكون قادر على الحصول على المعرفة بالاساليب والطرق المختلفة ,(Solomon, 1984) .

٤. نموذج هاريسون و برومسون (Harrison & Bromson) الأساليب المتداخلة

يقدم هذا النموذج برنامج للتدريب على التفكير التأملي من خلال ايجاد نوع من التداخل التكاملي بين أساليب التفكير ، وأن هذا التداخل من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه يعتبر

عنصر أساسي لا غنى عنه لأنه يقدم برنامج غني بالمعارف والأساليب الناتجة عن التداخلات الثنائية والثلاثية ، على صورة نظام متكامل لا تنفصل فيه إحدى المكونات عن الأخرى ، وهي قابلة للإندماج الثنائي أو الثلاثي على النحو التالي:

التداخلات الثنائية (Two Dimensions Thinking) وتتكون من :

١. التفكير المثالي – التحليلي.
٢. التفكير التحليلي – الواقعي .
٣. التفكير التركيبي – المثالي .
٤. التفكير المثالي – الواقعي .
٥. التفكير العملي – الواقعي .
٦. التفكير المثالي – العملي .
٧. التفكير – التحليلي – العملي .
٨. التفكير التحليلي – التركيبي .
٩. التفكير التركيبي – العملي .
١٠. التفكير التركيبي – الواقعي .

التداخلات الثلاثية (Three Dimensions Thinking) :

ويتحقق هذا النوع من التفكير بنسبة بسيطة جداً لدى الأفراد بحيث لا تتعدى (٢%) تقريباً ، والفرد ذو التفكير الثلاثي البعد ، يكون له آرائه الخاصة المستقلة الرائدة ، ويتميز عن الفرد ذو التفكير الاحادي أو الثنائي ، بعدد من الاستراتيجيات المتنوعة التي يستخدمها عادة للوصول الى مستوى من التأمل العميق للأشياء والموضوعات. Harrison & Bromson, (1982)

نظرية أيزنك (Eysenck) البعدية:

تعتبر نظرية أيزنك أكثر هذه النظريات تكاملًا ونضوجًا وشيوعًا ، وهي نظرية في مفهوم الشخصية وقد حدد فيها أيزنك أربعة عوامل أو أبعاد أساسية (Dimensions) راقية عريضة يمثل كل منها متصل (Continuum) ،

وتصنيف الفرد يتم على أساس مركزه وموقعه على هذه الأبعاد في موقع محدد على هذا المتصل ، وهذه الأبعاد هي : الإنبساطية ،(Extravertion) والعصابية (Neuroticism) ، والذهانية (Psychoticism) ، والذكاء (Intelligence) . ولكن الأكثر استخداماً لدى الباحثين هما البعدين الأوليين ، ولقد تصور أيزنك تنظيماً هرميا للشخصية يتكون من الأفعال والإستعدادت تندرج في هذا الهرم تبعا لعموميتها وأهميتها ، ويسمي أيزنك هذا التنظيم بالنمط (Type) وهو يضم السمات (Traits) ، يمكن الكشف عن نوعين من هذه السمات : السمات الخاصة (Specific) وهي مجرد استجابات ملحوظة ليست من سمات ا لشخصية الدائمة ، وسمات معتادة (Habitual) وهي استجابات تمتاز بالعمومية والثبات النسبي وهي أكثر شمولية وهي اتساق ملحوظ في عادات الفرد وأفعاله المتكررة وتوجد هذه الأبعاد بما يندرج تحتها من أنماط وسمات معتادة ، على شكل متصل ثنائي القطب بين الإنبساط والإنطواء الخالصين ، وبين الانفعال والاتزان الخالصين ، على محورين متعامدين ، ليتشكل من ذلك أربعة أنماط للشخصية هي : الانبساطي المتزن ، والانبساطي المنفعل ، والانطوائي المتزن ، والانطوائي المنفعل ، ولكل من هذه الأنماط توجد سمات معتادة أصيلة يمكن الكشف عنها ودراستها .

ويظهر من الشكل السابق أن سمة التأمل – الاندفاعية هي من الاستجابات المعتادة على بعد الشخصية (الانبساط – الانطواء) ، وتدلل دراسات عالمية عديدة على استقرار هذه العوامل وما تشتمل من سمات ، وهي كما يصفها أيزنك بأنها عوامل جبلية ثابتة ، وأن لهذه العوامل والسمات أسس بيولوجية مميزة ، وأسس اجتماعية ، ولقد وضع أيزنك مجموعة من المقاييس التي تقيس هذه العوامل ، واستخرج لهذه المقاييس عومل سيكومترية في عينات واسعة ، كما استخدمت هذه المقاييس في دراسات ثقافية متعددة ، وتعتبر هذه النظرية الاطار النظري الأساسي للدراسة الحالية ، حيث أكد أيزنك في دراسة موسعة له أن الفرد ذو الشخصية التأملية هو شخص متحفظ ، ومحافظ وهادئ المزاج ، ومتردد في التحدث ، أو عند اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته ، ودائم الإنطواء على نفسه ، ولكنه ينشد الكمال في تفكيره ، وقد ذهب بعض الباحثين في مجال علم النفس الشخصية الى اعتبار الأفراد الذين يميلون نحو سمة التأمل الخالصة يتصفون بالاهتمام بالأفكار ، والتجريد والرموز ، والمشاكل الفلسفية والمنافسة والحوار ، والتفكير التأملي العميق بالمعرفة من أجل المعرفة ، بينما أصحاب الدرجة الدنيا

الخالصة يميلون الى التفكير الواقعي ، والى عمل الأشياء بدل التفكير فيها ، كما أثبتت الدراسات الطويلة والمعمقة على أبعاد أيزنك وسماتها المعتادة ان الأفراد يتوزعون اعتدالياً على هذه الأبعاد والسمات ، حيث يكون غالبية الناس خليط من الصفات التي تتدرج تحت هذه الأبعاد .

وتلاحظ الباحثة الحالية على النظريات السابقة :أن قسم منها قد إنصب اهتمامها على عملية التعليم واعداد المعلمين من خلال تدريب المعلم المتأمل الفعال ، واعداد البرامج الفعالة لذلك ومن هذه النظريات : نظرية شون ، ونظرية كلارك و بيترسون ، ونظرية هاريسون و بروسون . بينما انصب اهتمام النظريات الأخرى على دراسة الشخصية وأبعادها وسماتها وتأثير ذلك على سلوك الفرد أثناء التعلم و التعليم وهي : نظرية سولومون ، ونظرية أيزنك ، على أن أهم هذه الاتجاهات النظرية وأكثرها استخداماً لدى الباحثين هي نظرية أيزنك إذ تعتبر نظرية متكاملة في الشخصية والتعلم . (أحمد عبدالخالق ، ١٩٩٢ : ١٥٩-١٨٧)

خصائص التفكير التأملي :

يري يوسف المرشد أن من خصائص التفكير التأملي :

التأمل ينطوي علي الاستمرارية : وتعرف الاستمراية بأنها عمل الارتباطات بين الأجزاء ونسج الخبرات في شكل كلي ، ويشبه روسو فكرة الاستمرارية ببناء سلسلة من الأفكار ؛ وهذا يعني أن المتعلمين يتقدمون من فكرة الي أخري ، ومع الوقت يصبح لديهم ألفة بكل واحدة قبل الانتقال الي المرحلة التالية . وعلي هذا أوصي روسو بأنه ينبغي علي المعلمين أن يحتاطوا الي ربط الدروس معاً ؛ لكي يتقدم المتعلمون في فهمهم بتسلسل منظم من مرحلة الي أخري ؛ بحيث تبني كل خبرة علي الخبرة السابقة .

التفكير التأملي ينطوي علي الدقة ، والمنهجية ، والتنظيم ، وهذه الخصائص تأخذ شكلها كمشاركة المتعلم في الخبرة ، ووصف تلك التجربة ، ويقرر اتخاذ مزيد من الاجراءات بطريقة منظمة ، فضلاً عن أنه يتسم بالوضوح ؛ أي التعبير دون غموض .

يتسم التفكير التأملي بقدرته علي التلخيص ؛ فعلي سبيل المثال ، يذكر كامبف وبوند أن التفكير التأملي يمكنه مساعدة المتعلمين في تشكيل روابط بين أحداث المستقبل علي ضوء ما حدث بالفعل .

يتسم التفكير التأملي بالتفاعلية الاجتماعية ، ويتضمن التفاعل مستويين : الطالب – الطالب ، والمعلم – الطالب . ويشير ديوي أن التعلم مبدأ من مبادئ التعلم ؛ لأنه يشمل

علـي تحفيـز الاتصـال بـين الأشـخاص وتواصـلهم . فضـلاً عـن ذلـك ؛ فإنـه يـري أن الوظائف المعرفية تتطور في مستويين : الأول من خلال العمليات بين الشخصية ، ومن ثم من خلال العمليات داخل الشخص نفسه .(يوسف المرشد ، ٢٠١٤ ، ١٦٧) .

مهارات التفكير التأملي :

مهارات التفكير التأملي هي " القدرة علي تقييم وتفسير الدليل وتعديل الآراء ، وعمل أحكـام موضـوعية ، وهـي مؤكـدة فـي كـل المقـررات .(مصـطفي عبدالسـلام ، ٢٠٠٩ : ٢١٦)

التفكير التأملي عملية تفكر واهتمام ومراقبة للموقف الذي يواجهه الفرد أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه واستيعابه ، بالإمعان بجوانبه ومراجعته وتقويمـه ضـمن ثـلاث مهـارات أساسـية هـي : الانفتـاح الـذهني ، والتوجيـه الـذاتي ، والمسئولية الفكرية في ضوء المعارف والخبرات التي يكتسبها . (منذر بلعاوي وبهجت أبوسليمان ، ٢٠١٥ : ٣٦) .

ويشـتمل التفكيـر التـأملي علـي خمـس مهـارات أساسـية اتفـق كـل مـن (عبـدالعزيز عبدالحميد ،٢٠١١: ٢٧٨) و(عزو عفانه وفتحية اللولو ، ٢٠٠٢ : ٥) فيما يلي :

١- التأمل والملاحظة Meditation and observation

٢- ويقصد بها القدرة علي عرض وانب المشكلة والتعرف علي مكوناتها سواء كان ذلك من خلال المشكلة أو اعطاء رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً .

٣- الكشف عن المغالطات Paralogisms revealing

٤- القدرة علي تحديد الفجوات في المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في انجاز المهام التربوية

٥- الوصول الي استنتاجات Conclusions

٦- القدرة علي التوصل الي علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل الي نتائج مناسبة.

٧- اعطاء تفسيرات مقنعة Provide convincing explanations

٨-القدرة علي اعطاء معني منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة ، وقد يكون هذا المعني معتمداً علي معلومات سابقة أو علي طبيعة المشكلة وخصائصها .

وضع حلول مقترحة Proposed solutions

القدرة علي وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات علي تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة .

وقد حلل "جون ديوي" في كتابه كيف نفكر مراحل التفكير التأملي – أو خطواته – في عملية حل المشكلات وهي :

١- الشعور بالمشكلة .

٢- تحديد المشكلة يلاحظ في موقف ما و يحدد المشكلة التي يريد دراستها وتفسيرها

٣- اقتراح حلول للمشكلة (فرض الفروض) وهنا يدعوه هذا التفكير الي أن يسأل نفسه أسئلة ويجيب عنها ويستعرض الأسباب المختلفة ، أي أن يحاول تخمين الاجابة عن سؤال ، وفرض الفروض من هذا النوع ليس أمرًا يلقيه الباحث هكذا بل يفترض فروضه بعد وزن كل فرض واحتمالاته في ضوء ما لديه من حقائق.

٤- جمع المعلومات – أو استنباط نتائج الحلول المقترحة – وجمع المعلومات هي التي تؤيد الفرض وتحدد طبيعة المشكلة ، طريقة جمع المعلومات والحقائق التي يتأكد من المعلومات التي جمعها أن عاملًا من العوامل هو مثلًا الأصل أو السبب .

٥- اختبار صحة الفروض : إجراء التجارب المختلفة الممكنة التحقيق وهنا لا يراد بها أن تكون داخل المعمل وتستخدم فيها أدوات ، إنما المراد غير ذلك . (سناء سليمان ، ٢٠١١ : ٣٧٧)

أهمية التفكير التأملي :

يمكن أن تتضح أهمية التفكير التأملي بالنظر الي المجتمع الحديث وازدياد تعقيداته ، وكذلك تيسير المعلومات وتغيرها بسرعة أكبر ، مما يقتضي من مستخدميها إعادة التفكير بشكل مستمر ، كذلك تغير الاتجاهات وتغير أساليب حل المشكلات ، وهكذا تتنامي أهمية استثارة التفكير التأملي في أثناء التعلم لمساعدة الطلاب في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية ، والتفكير التأملي

نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطلاب علي تكوين وتطوير مهارات تفكير ذات مستوي أعلي .

حيث أن التفكير التأملي ضروري للطلبة ؛ إذ أنه يسمح لهم بإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من جوانب متعددة، وعرض عناصرها وكشف العلاقات القائمة بين هذه العناصر، وكشف الفجوات بينها، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى النتائج من خلال العلاقات التي تربط عناصر الفكرة ، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة ، وهذا يساعد على إيجاد شخص قادر على التعلم بنفسه وهو هدف التربية الحديثة. وتعد تنمية التفكير التأملي من أبرز أهداف التدريس وذلك على اعتبار أن التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائماً ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأملي على تأمل الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقي أثراً للتعلم في عقل المتعلم وهذا يؤكد التعلم ذا المعنى وهو جوهر ما تركز عليه إستراتيجيات التعليم الحديثة (ثابت هادي ، ٢٠١٤ : ٥٤٦) .

ويؤكد جون ديوي أهمية التأمل بقوله : ان الخبرة هي أساس التعليم والتعلم ، ولا يتم ذلك إلا بالتأمل ، فالتأمل مرتبط بالعمل ، والعملية التأملية تجمع بين النظرية والتطبيق . (Dewey, 1933)

دراسات اهتمت بالتفكير التأملي :

دراسة زياد بركات (٢٠٠٥) : بعنوان :" العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدي عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ". انبثقت الدراسة الراهنة للتعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينتين من الطلاب : الجامعيين والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، طبق لهذا الغرض مقياس أيزنك للتفكير التأملي بعد تعريبه وتطويره على عينة مكونة من (400) طالبًا وطالبة ، نصفهم من الذكور ، والنصف الاخر من الاناث ، موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة . وقد خلصت الدراسة الى جملة من النتائج أهمها : عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكيرالتأملي تعزى لمتغير الجنس ، بينما تكشفت النتائج الى و جود فروق في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغيرات : نوع الدراسة ، والمرحلة التعليمية ، وعمل الام ، ومهنة الاب ، لمصلحة دراسة الفرع العلمي ، والمرحلة الجامعية ، وابناء الامهات العملات ، وابناء المزارعين على الترتيب . توصلت الدراسة الى عدم وجود

فروق جوهرية في تحصيل الطلاب العام بحيث تعزى لمستوى التفكير التأملي لديهم ، كما بينت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي ومتغيرات : الجنس ، ونوع الدراسة ، والمرحلة التعليمية ، ومهنة الاب في التحصيل العام للطلاب ، بينما كان هناك أثرلهذا التفاعل في ضوء متغير عمل الام ، لمصلحة الطلاب ذوي التفكير المرتفع وابناء الامهات البعدات

أما دراسة محمد خريسات(٢٠٠٥) : بعنوان :"أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكيرالتأملي ". فقد هدفت إلى التعرف على اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن وتكونت عينة هذه الدراسة من(١٠٠) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس .وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق تعزى للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، وأشارت النتائج أيضا انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية تعزى للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي باختلاف الجنس والتخصص والمعدل التراكمي .

وكذلك دراسة علي الشكعة (٢٠٠٧) : بعنوان :"مستوي التفكير التأملي لدي طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية". هدفت الي تحديد مستويات التفكير التأملي لدي طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية ، وتحديد الفروق في مستوي التفكير التأملي تبعاً لمتغير التخصص ، السنة الدراسية ، وقد بلغت عينة الدراسة ٦٤١ طالب وطالبة ، وقد استخدم الباحث مقياس التفكير التأملي لأيزنك وويلسون ترجمة بركات (٢٠٠٥) . وأظهرت النتائج : أن مستوي التفكير التأملي لدي الطلاب والطالبات عموماً كان جيداً ، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا من الكليات العلمية والإنسانية لصالح طلاب الكليات الإنسانية ، توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوي التفكير التأملي لصالح طلاب الدراسات العليا ، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس.

- أما دراسة عادل ريان (٢٠١٠) : بعنوان :"دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدي طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعات هلية الذات الرياضية". فقد هدفت الي فحص دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدي طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية ، وقد بلغت عينة الدراسة ٣٣٣ طالب وطالبة ، واستخدم مقياس مستويات التفكير التأملي ، ومقياس فاعلية الذات الرياضية . وبعد تطبيق المقاييس وتحليل البيانات تم التوصل لعدة نتائج منها : أن مستوي الفهم حصل

علي الترتيب الأول ثم مستوي التأمل ثم التأمل الناقد وأخيراً العمل الإعتيادي ، توجد فروق دالة احصائياً علي مقياس التفكير التأملي كاملاً وعلي مستويات الفهم والتأمل ، والتأمل الناقد قد تعزي لمتغير فاعلية الذات الرياضية لصالح فئة فاعلية الذات المرتفعة .

- ودراسة عبدالله الثقفي وأخرون (٢٠١٣) : بعنوان :" القيم الإجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدي طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديمياً والعاديات في جامعة الطائف ". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف ، تكونت عينة هذه الدراسة من (٢٣٣) طالبة منهن (٥٦) متفوقات و (١٧٧) عاديات ، وقد طبق على الطالبات مقياس للقيم الاجتماعية من إعداد الباحثين ، ومقياس التفكير التأملي لأيزنك وويلسون. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات أكاديميا والعاديات على مقياس القيم الاجتماعية في كل من مجالي التعاون البناء والإيثار لصالح الطالبات المتفوقات ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي المواطنة الصالحة والمودة و المقياس الكلي ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات أكاديميا والعاديات على مقياس التفكير التأملي ولصالح الطالبات المتفوقات ، عدم وجود علاقة ارتباطيه بين القيم الاجتماعية والتفكير التأملي .

- كذلك دراسة يوسف المرشد (٢٠١٤) : بعنوان :" مستويات التفكير التأملي لدي طلاب جامعة الجوف : دراسة مستعرضة ". هدفت الدراسة إلى استقصاء نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف، وتعرف الفروق بينهم في مستويات التفكير التأملي التي قد تعزى إلى متغير النوع، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى عينة البحث.وقد اختار الباحث لدراسته المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ العدد النهائي لعينة الدراسة (١٦٤٨) طالبًا وطالبة، موزعين على كليات العلوم الإنسانية والأكاديمية، وفي المستويات الد ا رسية الأربعة، وكان عدد الذكور (١٠٩٢) طالبًا، وعدد الإناث (٥٦٦) طالبة .واستعانت الدراسة باستبانة التفكير التأملي(RTQ) لكيمبر وزملائه . وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج لعل من أهمها : مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تقل عن حد الكفاية (٧٥%) ، ويوجد انحدار في نسب النمو المحققة بين المستويات الدراسية الأربعة من المستوى الأول للثالث، ثم يعود النمو إلى الارتفاع مرة أخرى في المستوى الرابع في جميع مستويات التفكير التأملي، ووجدت فر وق دالة بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي

لصالح الذكور، ما عدا مستوى الأداءات الاعتيادية، كما وجدت معاملات ارتباطية موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي.

- دراسة فاطمة الرشيدي (٢٠١٥) : بعنوان :" مستوي التفكير التأملي لدي الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات ". هدفت هذه الدراسة الي التعرف علي مستوي التفكير التأملي لدي الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات ، تكونت عينة هذه الدراسة من (٨٥) طالباً وطالبة منهم (٤٥) طالب .(٤٠) طالبة . حيث أشارت نتائج هذه الدراسة الي ما يلي : وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التاملي وتقدير الذات، مستوي التفكير التأملي لدي الطلبة الموهوبين جاء مرتفعاً في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية ، وجود فروق ذات دلالة احصائية لدي الطلبة الموهوبين علي درجات مقياس التفكير التأملي تعزي للنوع الإجتماعي وكانت الفروق لصالح الذكور ، وجود " تقدير ذات " مرتفع لدي الطلبة الموهوبين علي المقياس الكلي ، وحصول المجال المتعلق بتقدير الذات المدرسي علي المرتبة الأولي ، وجود فروق ذات دلالة احصائية لدي الطلبة الموهوبين في كل من مجال تقدير الذات والرفاقي وتقدير الذات الكلي تعزي للنوع الإجتماعي وكانت الفروق لصالح الذكور. ولأغراض هذه الدراسة تم استخدام مقياس التفكير التأملي لكمبر وزملائه ، حيث قامت الباحثة بتعريبها وتقنينها علي البيئة السعودية ، وكذلك مقياس تقدير الذات لبروس هير ، والذي قام بتعريبها وتقنينها علي البيئة السعودية (٢٠٠٥).

- دراسة عفاف المحمدي (٢٠١٧) : بعنوان "التفكير التأملي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة" هدفت هذه الدراسة الي تقصي علاقة التفكير التأملي بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة .

- حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٤٣) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود في التخصصات العلمية والانسانية . وتم استخدام مقياس التفكير التأملي لأيزنك وويلسون للتفكير التأملي تعريب بركات (٢٠٠٥)، ومقياس المعتقدات المعرفية لعلوان وميرة (٢٠١٤) . واتضح من نتائج الدراسة أن جميع أفراد العينة يمتلكن مستوي متوسط فأعلي من التفكير التأملي ومستوي عالي من المعتقدات المعرفية . كما اتضح وجود علاقة ارتباطية طردية بين التفكير التأملي وبين المعرفة ، وبين التفكير التأملي وضبط التعلم ، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي ومصدر المعرفة وسرعة

التعلم والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية . وعدم وجود فروق بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الانساني في التفكير التأملي والمعتقدات المعرفية . كما اتضح أن متغير (بنية المعرفة) من المعتقدات المعرفية هو المتغير الوحيد الذي يسهم في التنبؤ بالتفكير التأملي .

خلاصة وتعقيب :

عرضت الباحثة الحالية في المحور الأول لعدد من الدراسات التي تناولت التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية ، وقد خلصت الباحثة من هذا العرض النقاط التالية :

اهتمت الكثير من الدراسات بالكشف عن العلاقة بين متغير التفكير التأملي و بعض من المتغيرات الايجابية الهامة في الشخصية مثل تقدير الذات . ويظهر ذلك في دراسة فاطمة الرشيدي (٢٠١٥) . وأوضحت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي وتقدير الذات .

وتري الباحثة الحالية أن هذه نتيجة معقولة ومنطقية ، فمن الطبيعي أن يرتبط التفكير التأملي للشخص بالسمات الإيجابية في الشخصية الإنسانية .

حيث تأتي الدراسة الحالية كمحاولة لفهم العلاقة بين التفكير التأملي والتوكيدية كسمة من سمات الشخصية الايجابية .

وتناولت دراسة محمد خريسات برنامج تدريبي لتنمية التفكير التأملي وقد أظهرت هذه الدراسات مدي أهمية تنمية التفكير التأملي في حياة الانسان فيزيد من دافعية التعلم وحل المشكلات .

أما دراسة كلاً من عبدالله الثقفي وخالد الحموري وقيس عصفور (٢٠١٣) فقد أظهرت علاقة ارتباطية عكسية بين التفكير التأملي والقيم الإجتماعية . أما في دراسة زياد بركات (٢٠٠٥) فقد أظهرت علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التأملي والتحصيل الدراسي .

كما تناولت بعض الدراسات كلاً من مفهوم التفكير التأملي ومستويات التفكير التأملي وكذلك دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي وهذا ما أظهرته دراسات علي الشعكة (٢٠٠٧) ،وعادل ريان (٢٠٠٧) ، ويوسف المرشد (٢٠١٤) .

- ويلاحظ علي الدراسات التي تم عرضها – في حدود علم الباحثة – أنه لا توجد دراسة واحدة تطرقت لدراسة العلاقة بين التفكير التأملي والتوكيدية وكذلك التفكير التأملي وقلق المستقبل .مما يدل علي الندرة الشديدة في دراسة هذا المتغير والكشف عنه في وجود كلاً من التوكيدية وقلق المستقبل .

- وتوجد العديد من الدراسات التي تطرقت لدراسة التفكير التأملي لدي الطالب المعلم بصفة خاصة ، وطلاب الجامعة بصفة عامة مثل دراسة زياد بركات (٢٠٠٥) ودراسة عبدالله الثقفي وآخرون (٢٠١٣) ودراسة علي الشكعة (٢٠٠٧) ودراسة يوسف المرشد (٢٠١٤).ودراسات تطرقت لدراسة التفكير التأملي لطلاب الجامعة مثل دراسة عفاف المحمدي (٢٠١٧) .

فروض الدراسة :

تفترض الباحثة الفروض الأتية :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير التفكير التأملي تعزي للنوع (ذكور/ اناث) لدي طلاب كلية التربية .

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير التفكير التأملي تعزي لنوع التخصص الأكاديمي (علمي / أدبي / فني) لدي طلاب كلية التربية .

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير التفكير التأملي تعزي لنوع لبيئة (حضر/ ريف) لدي طلاب كلية التربية .

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير التفكير التأملي تعزي للفرقة الدراسية (الأولي/ الرابعة) لدي طلاب كلية التربية .

إجراءات البحث :

أولًا المنهج المستخدم في البحث :

اقتضت طبيعة البحث الحالي في ضوء أهدافه استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي.

المنهج الوصفي الارتباطي Corrilation Descriptive Method يهدف الي وصف وضع قائم أو حالة راهنة وصفًا كميًا من خلال تحديد درجة العلاقة بين المتغيرات ، وهو

يسعي نحو جمع بيانات حول الحالة الراهنة وذلك بهدف تحديد ما اذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر تحديد مقدار هذه العلاقة ، وبالرغم من أنه يحدد مدي ارتباط ما يحدث أو ما يجري بأحد المتغيرات والمتغيرات الأخري إلا انه لا يحدد بالضرورة العلاقة السببية بين هذا المتغير والمتغيرات الأخري (علي خطاب ، ٢٠٠١ : ١٦١ ، ١٦٣) ، فهو يبحث عن العلاقة بين التفكير التأملي ومتغيرات البحث (النوع / التخصص الأكاديمي / نوع البيئة / الفرقة الدراسية)

ثانياً : **عينة البحث** :

تكونت العينة الكلية من (٧٠١) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان وقد انقسمت عينة البحث الي قسمين :

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (الخاصة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث).

العينة الأساسية (الخاصة بالشق الميداني للبحث) .

(١)عينة التحقق من الخصائص السيكومترية :

(٢)تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية في صورتها النهائية من (٢٥٠) من طلاب الجامعة من طلاب جامعة حلوان من الذكور والإناث من كلية التربية من الفرق الثالثة والرابعة ، وقد تراوحت أعمار عينة التقنين ما بين (١٧ – ٢٥) وذلك في العام الدراسي (٢٠١٨ – ٢٠١٩)

(٣)العينة الأساسية :

(٤)تكونت عينة البحث الأساسية في صورتها النهائية من (٧٠١) من طلاب الجامعة .

(٥)٣٢٩ طالب وطالبة من طلاب الشعب الأدبية كلية التربية جامعة حلوان من طلاب الفرق الأولي والرابعة .

(٦) ٢١٨ طالب وطالبة من طلاب الشعب العلمية كلية التربية جامعة حلوان من طلاب الفرق الأولي والرابعة .

- ١٥٤ طالب وطالبة من طلاب الشعب الفنية كلية التربية جامعة حلوان من طلاب الفرق الأولي والرابعة .

والجدول رقم (١) يوضح الوصف التفصيلي لعدد أفراد العينة الأساسية وتوزيعها تبعًا للنوع والتخصص :

جدول (١) الوصف التفصيلي لعدد أفراد العينة الأساسية وتوزيعها تبعًا للنوع والتخصص والبيئة والفرقة الدراسية

النوع		التخصص			البيئة		الفرقة الدراسية	
إناث	ذكور	أدبي	علمي	فني	حضر	ريف	الأولي	الرابعة
٥٠٤	١٩٧	٣٢٩	٢١٨	١٥٤	٤٨٧	٢١٤	٣٠١	٤٠٠

وقد تراوحت أعمار عينة التقنين ما بين (١٧ – ٢٥) وذلك في العام الدراسي (٢٠١٨ – ٢٠١٩)

ثالثاً : أدوات البحث :

مقياس التفكير التأملي (إعداد : الباحثة : ٢٠١٨) .

مبررات إعداد المقياس :

اطلعت الباحثة علي عدد من مقاييس التفكير التأملي وما يدور في دائرته سواء ما يتوفر في البيئة العربية أو البيئة الأجنبية ولعل من أهمها مقياس أيزنك وويلسون للتفكير التأملي والذي تمت ترجمته وتقنينه من قبل بركات (٢٠٠٥) وهو مكون من (٥) عوامل.

كما اطلعت الباحثة علي استبانة التفكير التأملي (R T Q) لكيمبر وزملائه.

وقد خلصت الباحثة الي ضرورة إعداد مقياس التفكير التأملي وذلك للاعتبارات الآتية :

وجدت الباحثة أن المقاييس المتوفرة غير ملائمة لأغراض البحث خاصة مقياس التفكير التأملي كمقياس قائم بذاته أو كمقياس فرعي فهذه المقاييس طبقت علي عينات مختلفة ثقافيًا عن عينة البحث الحالي .

لم تجد الباحثة مقياس التفكير التأملي – في حدود علم الباحثة – تم تطبيقه في البيئة العربية المصرية.

خطوات إعداد المقياس :

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة (مقياس التفكير التأملي) وهو عبارة عن مواقف لقياس التفكير التأملي لدي الطالب المعلم ، حيث تمت مراجعة الأدب السابق والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع وبناء علي ذلك تم بناء هذا المقياس والذي تكون بصورته الأولية من (١٩) موقف موزع علي (٤) أبعاد .

وقد مرت عملية الإعداد بمجموعة من المراحل حتي وصل المقياس الي صورته النهائية وهي :

اطلعت الباحثة – في حدود ما توفر لها – علي التراث الفلسفي والسيكولوجي واللذين اهتما بموضوع التفكير التأملي وما يتضمنه من مفاهيم وأبعاد وتعريفاته النظرية وجوانبه ومجالاته المختلفة ، وذلك للوصول الي مفهوم التفكير التأملي الذي تتبناه في البحث الحالي.

اطلعت الباحثة علي العديد من المقاييس التي هدفت لقياس التفكير التأملي بأبعاده وجوانبه المختلفة كذلك اطلعت الباحثة علي ما توفر لها من الدراسات السابقة التي أجريت حول التفكير التأملي والتي قام الباحثون فيها باستخدام أو اعداد مقاييس التفكير التأملي تتناسب مع أهداف دراستهم وتركزالتفكير التأملي مثل دراسات (يوسف المرشد ٢٠١٤) ودراسة (فاطمة الرشيدي ٢٠١٥) ودراسة (عفاف المحمدي ٢٠١٧) .

تمكنت الباحثة من تحديد الأبعاد الفرعية للتفكير التأملي بما يتلائم مع أهداف البحث وطبيعة العينة ، ووضع التعريفات الإجرائية للأبعاد الفرعية وتمكن من قياسها بصورة اجرائية ، وكانت المواقف في صورة مواقف ، وقد بلغ عدد مواقف المقياس في صورته الأولية (٣٣ موقفًا) وزعت علي الأبعاد الأربعة للتفكير التأملي ، حيث بلغ عدد مواقف البعد الأول (التأمل والملاحظة ٧ مواقف) ، وبلغ عدد مواقف البعد الثاني (الكشف عن المغالطات ٧ مواقف) ، وبلغ عدد مواقف البعد الثالث (الوصول الي استنتاجات ٧ مواقف) ، وبلغ عدد مواقف البعد الرابع (اعطاء تفسيرات واتخاذ القرار ١٢ موقف) وروعي أن تكون المواقف واضحة ومحددة بعيدة عن الغموض .

عرض المقياس في صورته الأولية علي (١٣) محكمًا من المتخصصين في مجال القياس النفسي والصحة النفسية وذلك لإبداء الراي حول مدي ارتباط كل موقف بالبعد الفرعي المدرجة ضمنه وفقًا للتعريف الإجرائي له ، علي مقياس ثلاثي (مرتبط تمامًا ، مرتبط الي حد ما ، غير مرتبط) ، وادخال التعديلات اللازمة علي المواقف التي تتطلب ذلك واقتراح ما يمكن إضافته من مواقف لكل من المواقف الأبعاد الفرعية

وقد أسفرت عملية التحكيم عن حذف بعض المواقف لتشابهها مع مواقف أخري أو لعدم انتمائها للبعد المدرجة ضمنه أو لتداخلهما مع مواقف أخري أو لغموض معناها ، كما عدلت بعض المواقف لعدم وضوح أو سلامة الصياغة ، واقتراح المحكمون إضافة مواقف جديدة وقد ارتضت الباحثة المواقف التي أجمع المحكمون علي صلاحيتها وذلك بنسبة اتفاق ٩٢ % فأكثر وبناء عليه تم استبعاد مواقف وإضافة مواقف ما بين المواقف التي اقترحها المحكمون كما عدلت بعض المواقف ، وبذلك أصبح عدد مواقف المقياس ككل (٢٠) ، وعدد مواقف البعد الأول (التأمل والملاحظة ٥ مواقف) وعدد مواقف البعد الثاني (الكشف عن المغالطات ٥ مواقف) وعدد مواقف البعد الثالث (الوصول الي استنتاجات ٥ مواقف) وعدد مواقف البعد الرابع (اعطاء تفسيرات واتخاذ القرار ٥ مواقف) وذلك بعد تعديلات المحكمين .

صاغت الباحثة التعليمات الملائمة للمقياس ، واستقرت علي استخدام مقياس ثلاثي بحيث يتيح للمفحوص التعبير عن رأيه بدون أن يؤدي زيادة عدد البدائل عن ذلك الي تشتت المفحوص .

١- الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير التأملي (إعداد : الباحثة) :

أولاً : صدق المقياس :

يعد الصدق من أهم الخصائص السيكومترية للاختبارات النفسية ، ذلك لأنه يتعلق بما يقيسه المقياس، ويقصد بصدق المقياس " أن المقياس يقيس ما أعد لقياسه " (على ماهر خطاب ، ٢٠٠٤ : ٣٢٩)

وقد استخدمت الباحثة عدة طرق للتحقق من صدق المقياس كما هو موضح كالآتى :

أ) صدق المحكمين :

عرض المقياس في صورته الأولية علي (١٣) من المتخصصين في القياس النفسي والصحة النفسية لإبداء الرأي حول مدي ارتباط المواقف بالبعد الفرعي الذي تقيسه وفقاً للتعريف الإجرائي له، علي مدرج ثلاثي مرتبط تماماً ، مرتبط الي حد ما ، غير مرتبط وإدخال التعديلات اللازمة علي المواقف التي تتطلب ذلك واقتراح ما يمكن اضافته من مواقف لكل عامل من العوامل الفرعية وقد أسفر هذا الإجراء عن استبعاد بعض المواقف وتعديل صياغة البعض الأخر ، وقد استبقيت المواقف التي أبرزت عملية التحكيم صلاحيتها واتفق عليها بنسبة ٩٢% فأكثر .

ب) صدق التحليل البعدى : Factor Analysis Validity

وقد أجرت الباحثة أسلوب التحليل البعدى الاستكشافى باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component ، والتي وضعها" هويتلنج Hottelling " حيث أنها تؤدي إلى تشبعات دقيقة ، وقد تم إجراء التحليل البعدى باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS على عينة قوامها (٢٥٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية ، حيث تم التحقق من مدى كفاية العينة لإجراء التحليل البعدى للمقياس من خلال اختبار كفاية العينة ل Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) حيث بلغت قيمته (٦٧٢,.) وهى قيمة أكبر من (٠,٥) مما يدل على مدى كفاية العينة . كما تم استخدام محك كايزر فى تقدير البعد المستخلص كمؤشر للتوقف أو الاستمرار فى استخلاص العوامل التى تمثل البناء الأساسى ، حيث تم الابقاء على العوامل التى تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح والتى تتضمن ثلاثة تشبعات إحصائياً على الأقل ، ويرى (كاتل) أن هذا المحك يتميز بالاستقرار والثبات فى حالة المصفوفات التى يزداد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح ، كما استخدم محك جيلفورد الذى يعتبر محك التشبع الجوهرى للعبارة على البعد الذى يعتبر دالاً احصائياً وهو(+ ٠,٣ ، – ٠,٣) أو أكثر ، وقد تم استخدام طريقة الفاريماكس Varimax للتدوير المتعامد للمصفوفات الارتباطية لفقرات المحاور الخاصة لمقياس التفكير التأملى للوصول إلى صورة مقبولة للمقياس يمكن تفسير العوامل وفقاً لها (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق ، ٢٠١٠ ، ص ص٦٠٣ – ٦٢٢) ، وبناءً على

هذا المحك تم استبعاد المواقف التى يقل تشبعها عن (٠,٣) وعددها (١ موقف) هو الموقف رقم (٥) ، ومن ثم أصبح المقياس يتكون من (١٩) موقف .

وأسفر التحليل البعدى عن تشبع مواقفه عن أربعة عوامل جوهرية ، وقد بلغت نسبة التباين البعدى الكلى ٣٥,٩٠٧ % وتوضح الجداول التالية (٢ – ٣ – ٤ - ٥) تشبعات المواقف على كل عامل من العوامل مرتبة تنازلياً (من التشبع الأعلى إلى الأدنى)

البعد الأول :

استحوذ هذا البعد على (٨,٦٥١ %) من التباين البعدى الكلى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا البعد (١,٧٣٠) وقد تشبعت عليه جوهريا ٥ مواقف تراوحت قيم تشبعاتها ما بين ٠,٦٤٣ ، ٠,٣٤٥ وذلك كما هو موضح بالجدول رقم (٢)

جدول (٢) : معاملات تشبع مواقف البعد الأول (التأمل والملاحظة) .

رقم الموقف	معامل التشبع
١٣	٠,٦٤٣
١٤	٠,٦٤٢
٩	٠,٥٢٨
١٧	٠,٤٧١
٨	٠,٣٤٥
الجذر الكامن	١,٧٣٠
النسبة المئوية للتباين	%٦٥١,٨

ومن خلال فحص مواقف هذا البعد نجد أن مضمونها يشير إلى القدرة علي تأمل وملاحظة جميع جوانب المواقف الحياتية التي يتعرض لها الفرض في حياته والتعرف علي مكوناتها حتي يكون لديه رؤية شاملة لهذه المواقف .

البعد الثانى :

استحوذ هذا البعد على (٩,١١٦ %) من التباين البعدى الكلى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا البعد (١,٨٢٣) وقد تشبعت عليه جوهريا ٥ مواقف تراوحت قيم تشبعاتها ما بين ٠,٦٩٤ ، ٠,٣٥٨ وذلك كما هو موضح بالجدول رقم (٣)

جدول (٣) : معاملات تشبع مواقف البعد الثانى (الكشف عن المغالطات) .

رقم الموقف	معامل التشبع
١٠	٠,٦٩٤
٣	٠,٥٦٣
١	٠,٤٨٠
٧	٠,٣٧٢
٢	٠,٣٥٨
الجذر الكامن	١,٨٢٣
النسبة المئوية للتباين	% ٩,١١٦

يشير إلى القدرة علي تحديد الفجوات والتغيرات في المواقف الحياتية التي تمثل مشكلات وذلك عن طريق تحديد العلاقات غير الصحيحة فيها .

البعد الثالث :

استحوذ هذا البعد على (٩,٧٥٨ %) من التباين البعدى الكلى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا البعد (١,٩٥٢) وقد تشبعت عليه جوهريا ٥ مواقف تراوحت قيم تشبعاتها ما بين ٠.٦٤٤ ، ٠.٣٩٢ وذلك كما هو موضح بالجدول رقم (٤)

جدول (٤) : معاملات تشبع مواقف البعد الثالث (الوصول الي استنتاجات)

رقم الموقف	معامل التشبع
١٩	٠,٦٤٤
٢٠	٠,٥٧٨
١٥	٠,٥٧١
١٦	٠,٥٢٠
١١	٠,٣٩٢
الجذر الكامن	١,٩٥٢
النسبة المئوية للتباين	% ٩,٧٥٨

ومن خلال فحص مواقف هذا البعد نجد أن مضمونها يشير إلى القدرة علي حل المشكلات (الحياتية / العلمية / العملية) التي يواجهها الفرد من خلال رؤية سبب المشكلة والتوصل الي نتائج .

البعد الرابع :

استحوذ هذا البعد على (٨,٣٨٢ %) من التباين البعدى الكلى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا البعد (١,٦٧٦) وقد تشبعت عليه جوهريا ٤ مواقف تراوحت قيم تشبعاتها ما بين ٠,٦١٥ ، ٠,٣٩٣ وذلك كما هو موضح بالجدول رقم (٥)

جدول (٥) : معاملات تشبع مواقف البعد الرابع (اعطاء تفسيرات واتخاذ القرارات)

رقم الموقف	معامل التشبع
٦	٠,٦١٥
١٨	٠,٤٢٦
١٢	٠,٤٠٢
٤	٠,٣٩٣
الجذر الكامن	١,٦٧٦
النسبة المئوية للتباين	% ٨,٣٨٢

ومن خلال فحص مواقف هذا البعد نجد أن مضمونها يشير إلى القدرة علي اعطاء معني منطقي للنتائج التي توصلت اليها عن طريق رؤية مضمون المشكلة ، وقد يكون معتمدًا علي معلومات سابقة ، أو علي طبيعة المشكلة وخصائصها ، واتخاذ قرار بشأنها وتحديد الآثار المترتبة عليه .

أرقام المواقف التي وردت بجداول التحليل العاملي هي نفسها التي وردت بصورة المقياس التي تم ستخدامه للتحقق من الخصائص السيكومترية .

ج) الصدق المرتبط بالمحك :

قامت الباحثة بالتحقق من تماسك المقياس (من خلال حساب الارتباط بين المواقف والمقياس ككل) كخطوة استباقية قبل إجراء صدق المحك للتأكد من ارتباط جميع المواقف بالمقياس ككل ، ثم قامت الباحثة بحساب الصدق المرتبط بالمحك (التلازمى) من خلال تطبيق مقياس التفكير التأملى (إعداد : الباحثة) والمستخدم فى البحث الحالى ، ومقياس التفكير التأملى(إعداد : أيزنك وويلسون تعريب بركات ، ٢٠٠٥) على نفس العينة (٨٥ طالبة وطالبة من طلاب كلية التربية) وتم حساب معامل الارتباط الخطى لبيرسون بين

المقياسين ، وبلغت قيمته (٠,٥٣٤**) وهى قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس .

ثانياً : التجانس أو الاتساق الداخلى : تم التحقق من الاتساق الداخلى لمقياس التفكير التأملى على عينة قوامها(٢٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية ، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل موقف والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ، وكذلك معاملات الارتباط بين كل موقف والدرجة الكلية للمقياس ، وكذلك معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس ، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) كما هو موضح بالجدوال الآتية : **أ : حساب معامل الارتباط بين الموقف والدرجة الكلية للبعد ، وكذلك بين الموقف والدرجة الكلية للمقياس:**

البعد الأول :

جدول (٦) : معاملات الارتباط بين مواقف البعد الأول والدرجة الكلية لهذا البعد ، والدرجة الكلية للمقياس

رقم الموقف	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٨	٠.٥١٥**	٠.٣٨٨**
٩	٠.٦١٢**	٠.٤٦٤**
١٣	٠.٦٩٢**	٠.٥٠١**
١٤	٠.٥١٤**	٠.٢٦٢**
١٧	٠.٦٤٢**	٠.٤٧٤**

** : مستوى الدلالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عن ٠,٠١

البعد الثانى :

جدول (٧) : معاملات الارتباط بين مواقف البعد الثانى والدرجة الكلية لهذا البعد ، والدرجة الكلية للمقياس

رقم الموقف	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠.٥٤٠	**٠.٣٢٥
٢	**٠.٤٥٢	**٠.٣١٠
٣	**٠.٥٤٠	**٠.٢٥١
٧	**٠.٤٧٤	**٠.٣٢٥
١٠	**٠.٧١٨	**٠.٤٩٦

** : مستوى الدلالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عن ٠,٠١

البعد الثالث :

جدول (٨) : معاملات الارتباط بين مواقف البعد الثالث والدرجة الكلية لهذا البعد ، والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١١	** ٠,٥٧٢	** ٠,٤٠٩
١٥	** ٠,٤٨٦	** ٠,١٦٧
١٦	** ٠,٥٨٥	** ٠,٤٧٧
١٩	** ٠,٧٣٤	** ٠,٤٩٦
٢٠	** ٠,٥٢٢	** ٠,٣٦٧

** : مستوى الدلالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عن ٠,٠١

البعد الرابع :

جدول (٩) : معاملات الارتباط بين مواقف البعد الرابع والدرجة الكلية لهذا البعد ، والدرجة الكلية للمقياس

رقم الموقف	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٤	**٠.٥٥١	**٠.٣١١
٦	**٠.٥٦٣	**٠.٣٠٣
١٢	**٠.٤٧١	**٠.٣١٨
١٨	**٠.٦٤٠	**٠.٣٨٥

** : مستوى الدلالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عن ٠,٠١

ب : حساب معاملات الارتباطات بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس

جدول (١٠) : معاملات الارتباطات بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	الدرجة الكلية للمقياس
الاول	٠,٧٠٤ **
الثاني	٠,٦٦٢ **
الثالث	٠,٦٦٥ **
الرابع	٠,٥٩٠ **

** : مستوى الدلالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عن ٠,٠١

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباطات بين مواقف كل عامل والدرجة الكلية للبعد وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يشير إلى ترابط وتماسك مواقف المقياس وأبعادة مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلى .

ثبات المقياس :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بثلاثة طرق هما طريقة إعادة المقياس ، والتجزئة النصفية ، والفا كرونباخ ، وفيما يلى توضيح كلاً منهما :

أ) إعادة المقياس Test Retest :

حيث طبق المقياس كاملاً على عينة (٨٥ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية) ، ثم أعيد التطبيق مرة أخرى بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ، ثم تم حساب معاملات الارتباط الخطى لبيرسون بين درجات الطلاب على المقياس فى التطبيقين ، وقد بلغ معامل الارتباط (معامل الاستقرار) (٠,٤٨٥ **) وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بالثبات والاستقرار .

ب) طريقة التجزئة النصفية Split – half

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٥٠ طالب وطالبة) ، ثم تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفى المقياس (الزوجى والفردى) للمقياس وبلغت قيمة معامل سبيرمان براون (٠,٦٤٣) ، وقيمة معامل جوتمان (٠,٦٤٠)

يتضح أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان براون وجوتمان مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار

ج) طريقة الفا كرونباخ Cronbach Alpha

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٥٠ طالب وطالبة) ثم تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل وبلغت قيمته (٠,٦٤٥) :

يتضح أن معاملات ثبات الفا كرونباخ مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار .

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بحذف المواقف التى لم تثبت صدقها أو ثباتها مما ترتب على ذلك إعادة ترقيم المواقف، وفيما يلى توضيح للصورة النهائية للمقياس.

الصورة النهائية لمقياس التفكير التأملى وكيفية تصحيح المقياس .

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٤ عوامل) تشتمل على (١٩موقف) تهدف إلى قياس التفكير التأملى لدى طلاب كلية التربية ، ويتعين على المفحوص داخل المقياس أن يختار إجابة واحدة لكل موقف من المواقف وذلك وفقاً للتدريج الثلاثى ، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٥٧– ١٩) ، حيث تشير الدرجة العليا إلى قدرة الطالب على التفكير التأملى ، ويوضح الجدول التالى أرقام مواقف كل عامل من العوامل كما وردت بالصورة النهائية للمقياس .

جدول (١١) : مواقف المقياس موزعة على العوامل الاربعة لمقياس التفكير التأملى (الصورة النهائية)

عومل المقياس	أرقام المواقف	عدد المواقف
التأمل والملاحظة	٨ – ٩ – ١٣ – ١٤ – ١٧	٥
الكشف عن المغالطات	١–٢ – ٣ – ٧ – ١٠	٥
الوصول الي استنتاجات	١١– ١٥ – ١٦ – ١٩ – ٢٠	٥
اعطاء تفسيرات واتخاذ القرارات	– ٦ – ١٢ – ١٨	٤

خطوات البحث :

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير التأملي اعدت الباحثة الصورة النهائية له، قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير التأملي (على عينة البحث وذلك خلال بعض الجلسات التى بدأتها الباحثة بتهيئة المناخ المناسب وتوضيح الغرض من هذا التطبيق للطالب والطالبات ، وقد أكدت الباحثة للطالب أن هذه البيانات فى غاية السرية ولن تستخدم إال من أجل البحث تبعا العلمى ، وأن الإشتراك فى البحث أمر اختيارى ، ثم قامت بتصحيح استجابات الطالب على المقاييس لمفاتيح التصحيح التى تم اعدادها ثم اخضاعها للمعالجات االحصائية الملائمة لذلك تم رصد درجات الطلالب والتحقق من صحة الفروض الخاصة بهذا البحث ومن ثم استخلاص النتائج التالية وتفسيرها ومناقشتها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة وخصائص العينة وتعامل الباحثة مع هؤلاء الطلالب والواقع الذى لمسته الباحثة أثناء التطبيق الميداني لأدوات البحث .

نتائج البحث ومناقشتها :

ينص الفرض الأول على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب كلية التربية على مقياس التفكير التأملى تعزى للنوع (ذكور / إناث)

ولاختبار صحة هذ الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ت (T- test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى التفكير التأملى ، ويوضح الجدول التالى (١٢) نتائج هذه الفروق .

جدول (١٢) : الفروق بين الجنسين فى التفكير التأملى

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير التأملى	ذكور	197	46.98	4.635	1 .448	غير دالة
	إناث	504	47.57	4.960		

قيمة ت الجدولية ٢ , ٥٧٦ (عند مستوى دلالة ٠١ , ٠) ، قيمة ت الجدولية ١,٩٦٠(عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى النوع (ذكور / إناث) على مقياس التفكير التأملى ، حيث إن قيمة " ت " المحسوبة أقل من قيمة " ت

" الجدولية عند مستوى دلالة (٠٥ , ٠ ، ٠١ , ٠) مما يشير إلى إن قيمة " ت " غير دالة.

مناقشة الفرض الأول :

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلًا من زياد بركات (٢٠٠٥) ، محمد خريسات (٢٠٠٥) ، علي الشعكة (٢٠٠٧) ، أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في التفكير التأملي وربما ترجع هذه النتيجة الي أن كل من الذكر والأنثي يعايش الأوضاع نفسها ، فطلاب الجامعة ذكور / إناث يواجهون نفس المشكلات فقد خرجت المرأة للعمل وأصبحت مسئولة عن الأسرة أيضًا مثل الرجل . فأصبح لكل من الذكر والأنثي نفس المشكلات التي يواجهونها نتيجة لإنفجار المعلومات والعولمة في عصرنا وظروف المعيشة والتطور التكنولوجي والمشكلات الإجتماعية مثل التسليح والحروب والتلوث والجوع والفقر والتمييز والأزمات الإقتصادية ، فكل هذه المشكلات تجعل الأفراد يطورون من استخدام المعرفة التي لديهم عن طريق التفكير التأملي . (Fatma Sadik,2012:29) ، كلًا من الشباب الجامعي ذكور / إناث يستطيع أن يعبر عن آرائه ومعتقداته وآماله وطموحاته في الحياة مما يعطيهم الفرصة للتعبير عن نفسه ومشكلاته . وربما يرجع السبب في ذلك الصور التي يكونها عن العالم والتي تؤثر علي كيفية تفكيره ومشاعره وتصرفاته مثل الحروب العالمية والارهاب والمجاعات والأمراض وهكذا ، هذه المشكلات العديدة التي يواجهها شبابنا في الوقت الحاضر جعلت منه انسان قادر علي التفكير والتمحيص والتأني في اتخاذ قراراته خاصًة بعد ثورة ٢٥ يناير والأوضاع الراهنة التي يواجهها شبابنا والتغيرات الإجتماعية والثقافية

ويمكن ارجاع ذلك الي طبيعة المرحلة العمرية والتعليمية لأفراد العينة حيث أن طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة ومن المعروف أن مرحلة المراهقة هي مرحلة تتسم بالإندفاعية في التفكير وعدم التروي واندفاع العاطفة والوجدان فالفرد يحكم علي أمور الحياة من حوله بعاطفته ووجدانه وليس من خلال عقله .

فضغوط الحياة تعد أحد العوامل التي أدت الي تغير في أساليب حياة الأفراد وقيمهم وأنماط تفكيرهم ، وخصوصًا لدي طلاب الجامعة . (ميلاد فتنه ، ٢٠١٧ : ٢٩٧)

وخالفت دراسة كلًا من يوسف المرشد (٢٠١٤) ، فاطمة الرشيدي (٢٠١٥) ويرجع هذا الإختلاف الي اختلاف البيئة الثقافية وكذلك اختلاف العينة فقد طبقت دراسة فاطمة الرشيدي علي الطلبة الموهوبين .

ينص الفرض الثانى على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب كلية التربية على مقياس التفكير التأملى تعزى للتخصص الأكاديمى (علمى / أدبى / فنى) .

جدول (١٣) : الإحصاء الوصفى لأفراد العينة على مقياس التفكير التأملى

المتغير	التخصص	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
التفكير التأملى	فنى	47.62	4.727	154
	علمى	48.12	3.459	218
	أدبى	46.84	5.631	329

جدول (١٤) : تحليل التباين الأحادى بين المجموعات الثلاث فى التفكير التأملى

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التفكير التأملى	بين المجموعات	222.842	2	111.421	4.738	دال عند 0 .01
	داخل المجموعات	16414.836	698	23.517		
	كلى	16637.678	700			

قيمة ف الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند درجات الحرية ٢ / ٧٤٦ = ٠٢ ,٣

قيمة ف الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) عند درجات الحرية ٢ / ٧٤٦ = ٤ ,٦٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين تعزى للتخصص الأكاديمى فى التفكير التأملى ، ولتحديد اتجاه الفروق قامت الباحثة بحسب اختبار شيفية للمقارنات البعدية كما هو موضح بالجدول الآتى :

جدول (١٥) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المجموعات الثلاث على مقياس التفكير التأملى

المجموعة (أ)	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المجموعة (ب)	متوسط الفرق	الخطأ المعيارى	الدلالة
فنى	154	47.62	4.727	علمى	-0.496	0.510	
				أدبى	0.781	0.473	
علمى	218	48.12	3.459	فنى	0.496	0.510	
				أدبى	1.277*	0.424	دالة عند (0.05)
أدبى	329	46.84	5.631	فنى	-0.781	0.473	
				علمى	-1.277*	0.424	دالة عند (0.05)

يتضح من الجدول السابق أنه :

توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى الطلاب تخصص علمى ، والطلاب تخصص أدبى فى التفكير التأملى ، وذلك فى اتجاه الطلاب العلمى (حيث إن المتوسط الحسابى للطلاب العلمى أعلى من المتوسط الحسابى للطلاب الأدبى) (أى إن الطلاب العلمى أكثر تفكير تأملى من الطلاب الأدبى) .

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى الطلاب تخصص علمى ، والطلاب تخصص فنى فى التفكير التأملى ، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى الطلاب تخصص أدبى ، والطلاب تخصص فنى فى التفكير التأملى .

مناقشة الفرض الثاني :

اتفقت دراسة كلًا من زياد بركات (٢٠٠٥) ، ودراسة محمد خريسات (٢٠٠٥) ، علي وجود فروق دالة احصائيًا بين الطلاب تخصص علمي والطلاب تخصص أدبي لصالح الطلاب تخصص علمي وهذه نتيجة منطقية حيث أن طلاب العلمي يسهل لديهم التفكير التأملي لأنه معتاد عليه من خلال دراسته والمشكلات العلمية التي تواجهه في الدراسة مما يجعله قادرًا علي كيفية التصرف في المواقف والمشكلات والعقبات التي تواجهه والتي يفرضها عليه العصر . بينما المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب تخصص أدبي بعضها لا تستدعي التفكير التأملي ، فمعظم الأسئلة مقالية تستدعي الحفظ والاستذكار ، تفتقر الي أساليب التفاعل والتشويق .

بينما اتفقت دراسة عفاف المحمدي (٢٠١٧) مع الدراسة الحالية في عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى الطلاب تخصص علمى ، والطلاب تخصص فنى فى التفكير التأملى ربما يرجع السبب في تشابه البيئة التعليمية المتاحة لطلاب تخصص

علمي والطلاب تخصص فني لأن كل من طلاب التخصصات العلمية والفنية يحتاج الي التأمل والتدبر والتعقل في التفكير سواء في التفكير في المشكلات العلمية أو التفكير في الأعمال الفنية ، فطبيعة الفن ترفض التقيد ويتبني التحرر والانطلاق والاستقلالية والخروج عن المألوف والبحث عن الجدة والأصالة مما ينعكس علي طالب الفن في مظهره وطبيعته وتفكيره .

ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى الطلاب تخصص أدبى ، والطلاب تخصص فنى فى التفكير التأملى ويمكن ارجاع ذلك لأن الطلاب تخصص فني وأدبي تفكير تأملي متساوٍ حيث أن كل من التخصصات الأدبية والفنية فيها قدر كبير جدًا من التأمل والإمعان الفكري سواء في القضايا الإنسانية أو الفنية حيث يتعرض طلاب الأدبي علي اختلاف تخصصاتهم لألوان من المعتركات الإنسانية والقضايا التي تمس الوجود الإنساني والحياة بشكل دائم وكذلك الطلاب دارسي الفنون فلديهم مجال واسع من التفكير والتأمل في الحياة وانعكاس ذلك علي اعمالهم الفنية المبدعة وما تتطلبه من قدرة علي رصد التفاصيل ودقائق الأمور المتعلقة بالأشكال والأحجام والألوان وغيرها

ينص الفرض الثالث على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب كلية التربية على مقياس التفكير التأملى تعزى للبيئة (ريف / حضر)

ولاختبار صحة هذ الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ت (T- test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب اللذين يعيشون فى الريف والذين يعيشون فى الحضر فى التفكير التأملى ، ويوضح الجدول التالى (١٦) نتائج هذه الفروق .

جدول (١٦) : الفروق التى تعزى للبيئة فى التفكير التأملى

المتـغيـر	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير التأملى	الريف	214	48.24	4.635	3.013	دالة عند ٠,٠١
	الحضر	487	47.05	4.960		

قيمة ت الجدولية ٢,٥٧٦ (عند مستوى دلالة ٠,٠١) ، قيمة ت الجدولية ١,٩٦٠ (عند مستوى دلالة ٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى البيئة (ريف / حضر) على مقياس التفكير التأملى حيث إن قيمة " ت " المحسوبة أعلى من قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى إن قيمة " ت " دالة ، وبالرجوع لمتوسطات درجات الطلاب الذين يعيشون فى الريف والذين يعيشون فى

الحضر نجد أن الطلاب اللذين يعيشون فى الريف أكثر فى التفكير التأملى من اللذين يعيشون فى الحضر .

ويمكن تفسير الفرض الثالث في ضوء أن :

من المعروف أن أجواء المدينة مليئة بالصخب والمادية والنفعية ، وأن المدن الحضرية بها العديد من الإغراءات والميزات التي يتعرض لها الأفراد أكثر ، فالحياة في الحضر تتسم بالسرعة مما ينعكس علي تفكير الأفراد ، بينما الطابع الريفي الأصيل يتسم بالأصالة والمروءة والهدوء النسبي فالحياة في الريف تعتبر حياة هادئة ميسرة وبسيطة حيث يتسم الريف بصغر حجمه، ومساحته مقارنة بالمدينة، بحيث يحتوي على عدد قليل من المباني المتلاصقة بشكل عشوائي ، ويدلّ الريف على بقعةٍ هادئة ذات هواء نقيّ؛ بحيثُ تكون بعيدةً عن ازدحام وتطوّر المدن، وتنتشرُ في الريف المَزارع الواسعة التي تضمّ الكثير من أنواع الحيوانات والنباتات الطبيعية، وهي تختلفُ عن الحضر؛ حيث تمتازُ بانتشار المناظر الطبيعيّة والزراعيّة ذات التجمعات السكانية القليلة المُتواضعة من حيث الإمكانيات والوسائل مما يعطيهم الفرصة أن يتأمل أكثر ويعبر عن آرائه ومعتقداته وآماله وطموحاته في الحياة .

من عادات الريف إقامة المجالس العرفية بدلًا من اللجوء الي القضاء ، وهذا المجلس العرفي يقوم به شخص حكيم يتأمل القضية أو المشكلة التي تعرض عليه من جميع جوانبها ويتأملها ، ويكون شخص قادر علي حل المشكلات التي تواجهه من خلال التعرف علي المشكلة وتحليلها والوصول الي حل ، فطبيعة الحياة الريفية تتيح التأمل والتفكر وتجعل الأفراد قادرين علي ممارسة التأمل والتفكير التأملي .

ينص الفرض الرابع على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب كلية التربية على مقياس التفكير التأملى تعزى للفرقة الدراسية (الاولى / الرابعة) .

ولاختبار صحة هذ الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار" ت " (T- test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة فى التفكير التأملى ، ويوضح الجدول التالى (١٥) نتائج هذه الفروق

جدول (١٧) : الفروق التى تعزى للبيئة فى التفكير التأملى

المتـغيـر	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير التأملى	الفرقة الاولى	301	49.15	4.133	8.590	دالة عند ٠,٠١
	الفرقة الرابعة	400	46.11	4.988		

قيمة ت الجدولية ٥٧٦ , ٢ (عند مستوى دلالة ٠١ , ٠) ، قيمة ت الجدولية ١,٩٦٠(عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الفرقة الدراسية (الفرقة الاولى / الرابعة) على مقياس التفكير التأملى حيث إن قيمة " ت " المحسوبة أعلى من قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة (٠١ , ٠) مما يشير إلى إن قيمة " ت " دالة ، وبالرجوع لمتوسطات درجات طلاب الفرقة الأولى والرابعة نجد أن طلاب الفرقة الأولى أكثر فى التفكير التأملى من طلاب الفرقة الرابعة .

مناقشة الفرض الرابع :

توصل الفرض الرابع الي وجود فروق دالة احصائيًا علي مقياس التفكير التأملي تعزي الي طلاب الفرقة الأولي حيث أن طالب الفرقة الأولي هو طالب مقبل علي الحياة كل ما يشغله هو تحقيق حلمه والتخرج من الجامعة ، فهو حديث التخرج من المرحلة الثانوية التي تجعل الطالب حريص المذاكرة والبحث والتفكير في كل شئ ، ودؤوب علي حل مشكلاته بنفسه وبدون مساعدة الآخرين ووضع الخطط لحل هذه المشكلات .

لديه القدرة علي استشراف المستقبل ، وتوقع ما سوف يحمله من أخبار سارة ، وبذلك فهي نعمة تسمح للفرد بالاستمتاع بالمستقبل الباسم من خلال الاستشراف والتوقع . (يوسف أسعد ، ١٩٩٣ : ٢١٤)

بينما طلاب الفرقة الرابعة كل ما يشغل باله هو التفكير في مستقبله سواء المهني أو الزواجي والقلق بشأن هذا المستقبل وتراوده الكثير من التساؤلات عن مستقبله ، حيث يشعر بأنه مقبل علي مجهول لا يعرف عنه شيئًا .

فهم يعانون من الشعور بالملل وكره الدراسة ، الشك في قدرته علي الإنجاز والتحصيل الدراسي ، وتكملة دراسته الجامعية ومن ثم الدراسات العليا ، والخوف من الفشل والرسوب . (حامد زهران ، ١٩٩٥ : ٥٠٠)

ينظر الطلاب الي الأخبار التي تصور المستقبل معتمًا وموحشًا ، مما يعطي في النفس مشاعر القلق وتصور الفقر . (حسن عبدالمعطي ، ٢٠٠٣: ٢٨)

طلاب الفرقة الرابعة في مرحلة الرشد المبكر والشباب تتميز هذه المرحلة بخصائص نفسية وشخصية واجتماعية تجعله من أكثر مراحل الانسان أهمية فهم يتميزون بتبلور الذات ونضوجها ومحاولة اتخاذ القرار الصحيح والمبادرة والحماس وسرعة رد الفعل والمغامرات وهذا ما يتنافي مع التفكير التأملي حيث أنه يحتاج الي خطوات هادئه ومتزنة

المراجع

المراجع العربية

أحمد محمد عبدالخالق (١٩٩٢) : الأبعاد الأساسية للشخصية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .

ثابت كامل هادي (٢٠١٤) : أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدي طلاب الصف الرابع العلمي ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ، العدد ١٨ ، ص ٥٤٣ – ٥٦١

جبر بن محمد بن داود (٢٠١٣) : فاعلية استخدام ادوات التدريس التاملي في تنمية حل مشكلات الادارة الصفية لدي الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود ،المجلة العلمية للابحاث التربوية جامعة الامارات العربية، العدد ٣٣ ، جامعة الملك سعود ، السعودية .

حامد عبد السلام زهران (١٩٩٥) : علم نفس النمو ، ط ٥ ، عالم الكتب ، القاهرة .

حنان عبد الحميد (٢٠٠٥) : الصحة النفسية، ط ٣ , دار الفكر للطباعة والنشر ، الأردن.

سناء محمد سليمان (٢٠١١) : التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته ، عالم الكتب ، ط١ ، القاهرة.

حسن مصطفي عبد المعطي (٢٠٠٣) : دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدي الشباب الجامعي ، مجلة علم النفس ، العدد٢٥ ، الهيئة العامة المصرية للكتاب ، ص ٦–٣٦ ، القاهرة .

زياد أمين بركات (٢٠٠٥) : العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدي عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين ، المجلد ٦ – العدد ٤ .

عادل ريان (٢٠١٠) : دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدي طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية لذات الرياضية ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، العدد ٢٠ ، ص ٤٩ – ٧٩ ، فلسطين .

عبدالله الثقفي ، خالد حموري ، وقيس عصفور (٢٠١٣) : القيم الإجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدي طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديمياً والعاديات

في جامعة الطائف ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، المجلد الرابع – العدد ٦ ، ص ٥٣ – ٧٠.

عبدالعزيز طلبة عبدالحميد (٢٠١١) : أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة علي التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم علي كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي ، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، العدد ٧٥ ، المجلد ٢ ،مصر، ص ٢٤٨ – ٣١٦ .

عزو عفانة وفتحية اللولو (٢٠٠٢) :مستوي مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدي طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة ، مجلة التربية العلمية ، المجلد ٥ ، العدد ١ ، ص ١– ٢٦ .

عصام علي الطيب (٢٠٠٦) : أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة ، عالم الكتب ، القاهرة.

علي الحلاق (٢٠١٠) : اللغة والتفكير الناقد" أسس نظرية وإستراتيجية تدريسية."عمان :دار المسيرة للنشروالتوزيع.

علي الشكعة (٢٠٠٧) : مستوي التفكير التأملي لدي طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية ، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية ، فلسطين ، المجلد ٢١ ، العدد ٤ ، ص ٣ – ٢١.

علي ماهر خطاب (٢٠٠١) : القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية (ط٢) القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

على ماهر خطاب (٢٠٠٤) : الاحصاء الوصفى (ط٢) . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

عفاف سالم المحمدي (٢٠١٧) : التفكير التأملي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد ٨٩ ، السعودية ، ص ٥١٧ – ٥٤٠ .

فاطمة سحاب الرشيدي (٢٠١٥) : مستوي التفكير التأملي لدي الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات ، مجلة جامعة الخليل للبحوث ، المجلد١٠، العدد١، ص٢٣٣–٢٤٩ .

محمد عبدالسلام غنيم ، ناديه عبده أبودنيا (٢٠١٧) : قراءات في التفكير بين النظرية والتطبيق ،

محمد خريسات (٢٠٠٥): أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكيرالتأملي. رسالة دكتوراه - جامعة اليرموك،الأردن.

محمود حسن الأستاذ (٢٠١١) : مستوي القدرة علي التفكير التأملي لدي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة ، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، العدد ١ ، المجلد ١٣ ، ص ١٣٢٩ – ١٣٧٠ ، جامعة الأقصي ، غزة .

مصطفي عبدالسلام (٢٠٠٩) : تدريس العلوم واعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة ، الطبعة الأولي ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

يوسف بن عقلا المرشد (٢٠١٤) : مستويات التفكير التأملي لدي طلاب جامعة الجوف – دراسة مستعرضة ، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ، المجلد ٩ ،العدد ٢ ، ص ١٦٣ – ١٨٤ .

يوسف ميخائيل أسعد (١٩٩٣) : الشباب والتوتر النفسي ، دار غريب ، القاهرة .

المراجع الاجنبية

Clark, C. M & Peterson, P. L (1988): Teachers: Thought Processes. 3rd Ed, New York: Macmillan.

Dewey, J. (1997): How we think, Dover publications Edition published in problem log, center @ IMSA, winter 1998. Decision Making and problem-solving.

Fatma Sadik (2012): Investigation of social studies teachers' reflective thinking levels in terms of socio-graphic characteristics' Cukurova university faculty of Education journal. Vol 41 No 2 PP 29 – 42.

Frances , A , etall (1999) " An analysis of the efficacy of a reflective thinking instructional module on the reflective thinking demonstrated in the field experience logs of early elementary preservice teachers". Action in Teacher Education. V. 21, N. 3 , pp 38 – 44

Gebhard, J. G (1992) "Awareness of teaching: Approaches benefits, tasks". Forum, V. 40, N. 4, pp. 2 – 8.

Hani A. Weahah (2015): 'Measuring the effect of problem – Based learning instructional program on reflective thinking Development' journal of instructional psychology, Vol 39 , No 4.

Schon, D. A (1983): The reflective practitioner: How professional think in action. London: Temple Smith.

Schon, D.A (1987). Educating the Reflective Practitioner, Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions, Teaching and Teacher Education, Vo1:4.

Solomon, G (1984): "The analysis of concept to abstract classroom instructional". Journal of Research & Development in Education, V. 8, pp. 261 – 278.

MaryM Chitooran (2015) : 'Reading and writing for critical reflective thinking' Journal of Research & New directions for teaching and learning , No 14