أثر التدريب علي إستراتيجية سوم SWOM في مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر

أ .م. د/نبيل عبد الهادي احمد السيد* د / مروة عبد الباسط الصفتي**

المستخلص:

هدف البحث الحالي التعرف على أثر التدريب على إستراتيجية سوم SOWM في مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدى عينة من طالبات الفرقة الأولي (شعبة عامة) بكلية الاقتصاد المنزلي بنواج جامعة الأزهر. وتم اختيار المشاركات في البحث الحالي على مرحلتين:- المرحلة الأولى: تمثلها عينة البحث الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وقد بلغ عددها (٤١) طالبة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (١٩- ٢٠) سنة، والمرحلة الثانية: تمثلها عينة البحث الأساسية وبلغ عددها (٦١) طالبة؛ قُسّمن إلى (٣٠) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، و(٣١) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة وتتراوح أعمارهن جميعاً ما بين (١٩ - ٢٠) سنة. وطُبقت عليهن الأدوات الآتية: مقياس مهارات التفكير التأملي، ومقياس النهوض الأكاديمي، واختبار الذكاء اللفظي، وجلسات التدريب القائمة على إستراتيجية سوم وطبقت على المجموعة التجريبية فقط، واستمارة تقييم ذاتي لكل جلسة. وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ومربع ايتا لمعرفة حجم الأثر. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي وفي كل مهارة على حده لصالح القياس البعدي، وفي الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وكل بُعد من أبعاده لصالح القياس البعدى. وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي وفي كل مهارة على حده لصالح المجموعة التجريبية، وفي الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وكل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وفى ضوء ذلك أوصى الباحثان بالاستفادة من إستراتيجية سوم وذلك لتسهيل وتحسين مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي للطلاب.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية سوم، مهارات التفكير التأملي، النهوض الأكاديمي.

مقدمة البحث:

يعتبر العام الأول للطلاب في الجامعة هو أهم أعوامهم الدراسية، فهو بداية مرحلة جديدة في حياتهم، ونظرا للنظام التعليمي القائم فقد تكون تلك البداية إجبارية للعديد منهم بالإضافة إلي التحديات الأكاديمية

* أستاذ علم النفس التعليمي المساعد بقسم علم النفس التعليمي بكلية التربية "جامعة الأزهر"
** مدرس المناهج وطرق التدريس بقسم الاقتصاد المنزلي (الشعبة التربوية) بكلية الاقتصاد المنزلي "جامعة الأزهر"
البريد الالكتروني: nabil_khaled_sh@yahoo.com
Marwa_elsafty@yahoo.com

الأخرى التي يواجهوها في بداية المرحلة الجامعية، فمنهم من يتمكن من تخطي تلك العقبات والتحديات بالنهوض الأكاديمي مرة أخرى ومنهم من يخفق ويستسلم للفشل.

ويُعد مفهوم النهوض الأكاديمي من المفاهيم التي ظهرت حديثا في علم النفس وأصبح موضع اهتمام الباحثين، ويعني قدرة المتعلم علي تخطي العقبات والتحديات التي تواجهه أكاديميا، وهنا تتضح أهميته حيث يُساعد الطلاب على النهوض من حالة الفشل والإحباط كما يحميهم من الفشل الدراسي(الزغبي, ٢٠١٨, ٣٩٤).

ويرى (Martin & Marsh, 2009) أن النهوض الأكاديمي يعتبر من أهم العوامل التي تساعد الطلاب على النجاح الأكاديمي والانجاز الدراسي والتعامل مع المشكلات الأكاديمية والتغلب عليها، وخاصة المشكلات التي تحدث يوميا وبشكل متكرر.

ويؤكد (Tarbetsky., Martin and Collie, 2017, 21) علي تلك الأهمية حيث يوضح أن النهوض الأكاديمي يساعد الطلاب أيضا في التنبؤ بنتائج الأداء الايجابية مثل الانتهاء من المهمة أو السلبية مثل التغيب عن الدراسة كما أن له علاقة وثيقة وواضحة بالإدارة الذاتية سواء كانت إدارة أفكار أو انفعالات أو سلوك مما يساعد في التغلب علي الإحباط واتخاذ القرارات الصحيحة، ويشير (Strickland, 2015, 28) أنه يساعدهم علي تغيير سلوكياتهم ليتمكنوا من استغلال نقاط قوتهم لمواجهة تلك التحديات الأكاديمية مما يزيد احتمالية استكمالهم لدراستهم الجامعية.

ومما يُدعم تلك الأهمية ارتباط مصطلح النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy بغيره من المتغيرات الايجابية ارتباطا ايجابيا مثل التحصيل الأكاديمي، والأداء الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومشاركة الطلاب داخل الفصول الدراسية كما في دراسات كل من (Rodrigues& Magre, 2018)، (Colmar., Liem., Conner.& Martin, 2019)، (Datu & Yang, 2019). ومن ناحية أخرى يبين التربويون أن العملية التعليمية لم تعد مجرد نقل المعرفة إلي المتعلمين بل هي عمليه تعني نمو المتعلم عقليا ووجدانيا ومهاريا من أجل تكامل شخصيته من مختلف الجوانب .

لذا فإن أكبر التحديات الحالية للعملية التعليمية في المراحل التعليمية بشكل عام والجامعة بشكل خاص هو تنمية النهوض الأكاديمي لدي الطلاب، ويعتبر المنهج أو المحتوي المقدم ركيزة أساسية في تحقيق تلك الأهداف، كما أصبح المعلم مطالبا بتنمية مهارات التعلم لدي المتعلمين وتنمية قدراتهم علي التفكير الناقد والإبداعي والبصري والتأملي والتخيلي وغيرها من أنماط التفكير المختلفة (أصلان , ٢٠١٥, ٢).

فيوضح (الرفوع ,٢٠١٧, ٧٢٥ - ٧٢٩) أن تعلم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يزيدان من الإثارة وجذب الطلاب للخبرات الصفية فيجعل دورهم ايجابيا ويزيد من فاعليته وهو ما ينعكس بدورة علي المستوي التحصيلي الخاص بهم ويحقق الأهداف التعليمية فهو يحولهم من مستهلكين للمعرفة إلي منتجين لها وهو ما يعود بالنفع علي الطالب والمعلم والمجتمع كافة

ويُعد التفكير التأملي من أهم أنواع التفكير الواجب تنميتها لدي الطلاب فهو تفكير موجه يعمل علي توجيه العمليات العقلية إلي أهداف محددة حيث يعتمد علي التعامل المتروي والمتبصر فتظهر معرفه

جديدة، كما أنه يُعد مطلبا رئيسا لبعض الموضوعات كحل المشكلات والممارسة المهنية هذا بالإضافة إلي أنه يساعد علي تنشيط عقولهم أثناء عملية التأمل وينظم طرق تفكيرهم مما يزيد من فاعلية العملية التعليمية، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم كما يرفع مستوي تحصيلهم(صباح,٢٠١٥, ٧ - ٨).

فالمهمة الأساسية هي تعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يتعلمون لا كيف يحفظون الكلمات والكتب الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها وتوظيفها في الحياة. فاستخدام المعلم لطريقة التدريس الملائمة تساعده في نقل ما يتضمنه المحتوى الدراسي المقرر من معرفة ومعلومات ومهارات وترجمة بطريقة تكفل للمتعلم التفاعل مع المادة الدراسية، كما أن إتباع الطريقة المناسبة للتدريس ساعد كلاً من المعلم والمتعلم في تحقيق النواتج التعليمية بكل سهولة ويسر، كما أوضحت دراسة (Mahardale., Neville., Jais. & Chan, 2007, 5) أن إتباع الطريقة المناسبة للتدريس ساعد كلاً من المعلم والمتعلم في تحقيق النواتج التعليمية بكل سهولة ويسر.

فأوضح (القواسمة، ومحمد، ٢٠١٣، ١٤٩ -١٥٠) أن من أبرز أهداف التدريس تنمية التفكير التأملي حيث يجعل المتعلم يخطط ويراقب ويقيم أسلوبه وخطواته التي يتبعها لاتخاذ القرار.

ويري (بشارة ,٢٠١٠, ٢٩) أنه بالرغم من ذلك فيلاحظ في الوقت الحالي ظاهرة ضعف استخدام التفكير التأملي عند معظم الطلبة فالأغلبية يفكرون بشكل نمطي فأصبحت الحاجة ملحة للخروج من تلك النمطية للتفكير، وقد أكدت العديد من الدراسات ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي كدراسة (بركات، ٢٠٠٥)، و(كشكو، ٢٠٠٥)، و(الجدبة، ٢٠١٢) و(العبادلة، ٢٠١٣)، و(النجار، ٢٠١٣).

لذا فقد ظهرت استراتيجيات التدريس الحديثة كرد فعل للدور السلبي الذي يؤديه المتعلم وللأهداف التي تسعي إليها التربية الحديثة وتنادي بها الاتجاهات التربوية الحديثة، وتُعد استراتيجيه سوم School Wide Optimum Model (SWOM) واحدة من تلك الاستراتيجيات التي تساعد المعلم علي تحقيق الأهداف التعليمية وتوظيف العمليات المعرفية والتفاعل معها وتتألف من ست مهارات وهي (التساؤل، والمقارنة، والتنبؤ، وتوليد الاحتمالات، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) (حميد, ٢٠١٥ , ٥٧).

ويوضح (حسين , ٢٠١٢ ,٢٣٥) أن إستراتيجية سوم SWOM تساعد المتعلم علي اكتساب العديد من المهارات فيستثمر المعلومات المقدمة له فالمادة الدراسية لحل المشكلات الخاصة بها كما تساعده علي وضع التساؤلات والفروض لها ومقارنه الاحتمالات المطروحة مما يؤدي الي تنمية مهارات النقد والتقويم والتحليل فيتقن المتعلم مهارة اتخاذ القرار.

وقد أظهرت العديد من الدراسات فاعلية إستراتيجية SWOM في تنمية التحصيل منها دراسة (Gabel,2014) و(Cahyadi,2013) و(حمزة,٢٠١٤)، كما أثبتت نتائج دراسة (فايد، والشاذلي ,٢٠١٥) فاعليتها في تنمية الاتجاه، بينما أثبتت دراسة (عبد السلام، ٢٠١٦) و(عبد الله, ٢٠١٧) فاعليتها في التفكير التباعدى كذلك اهتمت دراسة (إبراهيم , ٢٠١٦) بالتفكير فوق المعرفي .

وتأتي الدراسة الحالية تماشيا مع الدعوات المنادية بأهمية استخدام طرائق تدريسية واستراتيجيات حديثة لتنمية مهارات التفكير ودمجها بالمنهج الدراسي فينتج جيل يفكر لا يكرر ما تم تلقينه له، ولذا تحاول الدراسة الحالية توظيف إستراتيجية (SWOM) لتنمية التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تُعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطلاب الأكاديمية، ويرغب جميعُهم في تخطى تلك المرحلة وذلك للتخرج وممارسة حياته المهنية، إلا أن هذه المرحلة قد يواجه فيها الطلاب الكثير من العقبات والمشكلات والضغوط الأكاديمية، فمنهم من يستطيع التغلب على تلك المشكلات والمحن وذلك من خلال النهوض الأكاديمي، ومنهم من لا يستطيع تخطى تلك العقبات فيستسلم لها بالفشل.

ومن خلال خبره الباحثان التدريسية لاحظا وجود تدني لدي الطلاب والطالبات في ممارسة مهارات التفكير التأملي، كما لاحظا أن هناك حالة من عدم الاهتمام والإحباط الدراسي لديهم، خاصة طلاب وطالبات الفرقة الأولي نتيجة انتقالهن من مرحلة دراسية مؤثرة في مستقبلهن واختلاف آمال الكثيرات منهن فيما كن يطمحن إليه من تخصصات مختلفة، بالإضافة إلي ما أظهرته بعض الدراسات السابقة من وجود تدني في مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدى الطلاب وفي ضوء توصيات العديد من الدراسات السابقة التي أوصت بإجراء أبحاث لتنمية التفكير التأملي لدي الطلاب كدراسة (بركات، ٢٠٠٥)، و(كشكو، ٢٠٠٥)، و(الجدبة، ٢٠١٢)، و(العبادلة، ٢٠١٣) و(النجار، ٢٠١٣ Basol & Gencel,2013))، والنهوض الأكاديمي كدراسة (Tarbetsky et al,2017)، ودراسة (الزغبي, ٢٠١٨).

كما تشير دراسة (عامر، ٢٠١٨، ٢٠٧) إلى أن النهوض الأكاديمي له صلة بغالبية الطلاب والتحديات اليومية الأكاديمية التي يواجهونها، وأن تنميته لديهم يؤدى إلى تحقيق النجاح الأكاديمي والرفاهية الشخصية وذلك عن طريق قدرة الطلاب على التعامل مع مجموعة واسعة من التحديات التي تواجههم في الحياة الدراسية.

وانطلاقا مما تقدم يمكن القول بأن استخدام إستراتيجية سوم (SWOM) في التدريس قد يُسهم في تنمية التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولى(شعبة عامة) بكلية الاقتصاد المنزلي، **.وبناء عليه تكمن مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:-**

س: ما أثر التدريب باستخدام إستراتيجية سوم (SWOM) في تنمية تنمية مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولي الشعبة العامة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:-

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير التأملي؟
٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات التفكير التأملي؟
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للنهوض الأكاديمي ؟

أهداف البحث:

التعرف علي أثر التدريب علي إستراتيجية سوم (SWOM) في تنمية مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدي طالبات الفرقة الأولي بكلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الأزهر.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يأتي:-

أولاً: الأهمية النظرية:-

- تسليط الضوء علي أهمية التدريب والتدريس باستخدام إستراتيجية سوم (SWOM) .
- إضافة رصيد إلي المكتبة التربوية والعربية حول متغيرات تربوية مهمة وهي مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي.
- يُعد البحث الحالي انعكاسا لرؤية تربوية حديثة تؤكد على أهمية تدريب الطلاب على الاستراتيجيات التعليمية الحديثة والمهارات المختلفة واللازمة لمواءمة المواقف التعليمية.
- تعد أساسا جيدا لإجراء دراسات تربوية مستقبليه متعلقة بموضوع النهوض الأكاديمي .
- مواكبة التطور الحاصل والوصول إلي أفكار جديدة تتطور مع روح العصر الجديد.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:-

- توجيه نظر القائمين وذوي القرار في تطوير المناهج بضرورة تبني استراتيجيات تدريسية كاستراتيجيه سوم (SWOM) في التدريس لتحسين التحصيل وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفية لدى المتعلمين.
- توجيه نظر مخططي المناهج إلي ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي.
- إفادة القائمين علي تدريس الطلبة في تضمين واستخدام مهارات التفكير التأملي في المحتوي التعليمي.
- توجيه نظر القائمين علي العملية التعليمية بمراحلها المختلفة للاهتمام بالتعرف علي الطلاب الذين يواجهون مشكلات أكاديمية وتدريبهم علي السلوكيات الايجابية لتنمية النهوض الأكاديمي لديهم.
- تنمية بعض مهارات التفكير التأملي له أهمية كبيرة في نجاح أهداف العملية التعليمة ومساعدتهم علي مواجهة المشكلات الأكاديمية.

حدود البحث: تمثلت حدود البحث فيما يلي:-

- **حدود بشرية**: طالبات الفرقة الأولي (الشعبة العامة) بكلية الاقتصاد المنزلي.
- **حدود موضوعية**: أدوات البحث المستخدمة (الجلسات التدريبية القائمة على إستراتيجية سوم (SWOM)، مقياس مهارات التفكير التأملي، مقياس النهوض الأكاديمي).
- **حدود زمنية**: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠١٨- ٢٠١٩م).
- **حدود مكانية**: كلية الاقتصاد المنزلي بنواج جامعة الأزهر.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

أثر Effect

يعرفه الباحثان إجرائيا: بأنه الفارق الدال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

التدريب Training

يعرفه الباحثان إجرائيا: بأنه مجموعة من الإجراءات والأسس والتطبيقات والخطوات المنظمة التي تقوم على إستراتيجية سوم والتي يعدها الباحثان بهدف معرفة أثرها في مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي بنواج.

إستراتيجية سوم School Wide Optimum Model (SWOM)

يعرفها الباحثان بأنها: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعتمد علي إجراءات تقوم علي (التساؤل والمقارنة وتوليد الاحتمالات والتنبؤ وحل المشكلات واتخاذ القرار) ودمجها في المحتوي العلمي لمقرر علم النفس المقدم لطالبات الفرقة الأولي بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.

التفكير التأملي Reflective Thinking

يعرفه الباحثان بأنه: النشاط العقلي الذي يشمل تحليل المشكلات والمواقف من خلال عناصرها المختلفة، وكشف المغالطات، واستخلاص النتائج، وتقديم تفسيرات للوصول إلى أنسب الحلول لهذه المشاكل والمواقف.

مهارات التفكير التأملي Reflective Thinking Skills

يعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: المهارات المرتبطة بالتفكير التأملي في الدراسة الحالية وتشمل التأمل والملاحظة والكشف عن المغالطات والوصول إلي الاستنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعه ووضع الحلول المقترحة، وتتحدد إجرائيا بمجموع استجابات الطالبات على عبارات مقياس مهارات التفكير التأملي بأبعاده الخمسة من (إعداد الباحثين).

النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy

ويعرفه الباحثان بأنه: قدرة المتعلم علي التغلب علي ما يواجهه من تحديات ونكسات يواجهها في حياته اليومية الأكاديمية في محاوله للتغلب عليها فيتأرجح صعودا وهبوطا حتى يتمكن من التحرر منها والتغلب عليها، ويتحدد إجرائيا بمجموع استجابات الطالبات على عبارات مقياس النهوض الأكاديمي(إعداد الزغبى ٢٠١٨).

الإطار النظري للبحث

أولا: إستراتيجية سوم (SWOM)

في السنوات الأخيرة ظهرت استراتيجيات حديثه نقلت العملية التعليمية من الاعتماد علي المعلم إلي عمليه تعليمية اهتمت بالطالب الذي يُعد في هذه الحالة مركز للفعاليات المنظمة، ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية سوم التي تعد إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وأوضحت (سليم , ٢٠١٦, ١٤٩) بأنها تقوم علي دمج مهارات التفكير والعادات والعمليات العقلية المنتجة والمهارات بالمنهج المدرسي بالمراحل التعليمية المختلفة مما يجعل المتعلم هو أساس العملية التعليمية والهدف الذي تصبو إليه.

ويعد مصطلح (SWOM) هو اختصار لعبارة School Wide Optimum Model وتعني النموذج الأمثل الشامل لكل مدرسه، ويعد المتعلم هو المحور الأساسي في هذا النموذج حيث تفاعله الايجابي مع الموقف التعليمي إلي مستوي استخدام المعرفة في سياق ذي معني فيما يتعلق بتنظيم المعلومات وتخزينها ومن ثم الأداء المتقن في تطبيقها، فهو يقدم برنامج تطويري يشمل كل جوانب صناعة الإنسان المتعلم الناجح وينهض بجميع من في المدرسة ويشمل كل أركانها ويهدف إلي إنتاج جيل واعي يفكر بطريقة شمولية(Routman,2012, 57) (حمزة، ٢٠١٤، ٢١١).

مفهوم إستراتيجية سوم (SWOM)

تعددت التعريفات التي تناولت إستراتيجية سوم والتي لا يوجد اختلافات جوهرية فيما بينها ومن خلال الاطلاع علي الأدبيات المختلفة يمكن استعراض بعض منها: فعرفها كل من (حسين،٢٠١٢, ٢٣٣)، و(عبد الأمير, ٢٠١٦, ٧٢٠) بأنها: سلسلة مترابطة ومتناسقة لأنواع متعددة من مهارات التفكير يستخدمها المتعلم بهدف الوصول إلي عدد من الأفكار والمفردات المتناسقة في الموقف التعليمي المحدد.

كما عرفها (فايد، والشاذلى، ٢٠١٥، ١٥٤) بأنها: دمج مجموعه من المهارات والعمليات العقلية المعرفية بشكل واضح ومحدد في التدريس وفق بعض أبعاد التنور التاريخي لتحقيق الأهداف المنشودة التي يسعي إليها التربويون.

واتفقت معه دراسة (سليم، ٢٠١٦، ١٣٨) فعرفها بأنها: مجموعه من الإجراءات التي تقوم علي دمج مهارات التفكير وعاداته بالمحتوي الدراسي بهدف الوصول إلي عدد من الأفكار العلمية والمفردات المتناسقة كاستجابة لمشكله علميه أو موقف علمي مثير.

بينما عرفها (علاوي، ٢٠١٦، ٢٨٥) بأنها طريقة تدريس طلبة كلية التربية الأساسية تتبع خطوات (SWOM) والتي تتكون من ست مهارات هي التساؤل والمقارنة وتوليد الاحتمالات والتنبؤ وحل المشكلات واتخاذ القرار.

ومن خلال الاستعراض السابق يتضح للباحثين أن التعريفات جميعُها مع اختلاف الصياغة قد اتفقت علي أن الإستراتيجية تقوم علي ما يلي:-

- دمج مهارات التفكير بالمحتوي العلمي المقدم للطلاب.
- المعلم هو الموجه والميسر لتوفير بيئة تعلم مناسبة.
- محور عملية التعلم هو المتعلم .

ويمكن تعريفها في البحث الحالي بأنها احدي استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعتمد علي دمج مهارات التفكير (التساؤل والمقارنة وتوليد الاحتمالات والتنبؤ وحل المشكلات واتخاذ القرار) في المحتوي العلمي لمقرر علم النفس المقدم لطالبات الفرقة الأولي بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.

ويُعد الهدف الرئيس التي ترتكز عليه هذه الإستراتيجية هو: جعل الطلاب يمارسون التفكير بشكل عملي في حياتهم مما ينعكس إيجابيا علي القرارات التي يتخذونها خاصة تلك التي يكون لها تأثير كبير علي مجريات حياتهم، حيث تهدف إلي تدريس التلاميذ كيف يفكرون بشكل أفضل فليس المهم هو اتخاذهم القرار ولكن الأهم هو تعليمهم كيف يفكرون بشكل صحيح عند اتخاذهم القرار(حسن، ٢٠١٨, ٧).

مبادئ إستراتيجية سوم (SWOM)

تقوم إستراتيجية (SWOM) علي مجموعة من المبادئ التربوية والتي تتناسب مع المرحلة الجامعية وقد أوضحها كلا من (المنصوري , ٢٠١٦, ٥٣٨)، (مهدي, ٢٠١٧, ٢١٤)، (حناوي، ٢٠١٨, ٣٧٣) فيما يلي:-

١. التفكير والتأمل ركن أساسي للتعلم.
٢. دمج العمليات العقلية المنتجة والمهارات والعمليات العقلية المعرفية بشكل واضح ومحدد في تدريس المواد التعليمية هو الهيكل الأساسي للنموذج.
٣. مراعاة النموذج الذهني للمتعلم مثل أنماط التفكير ،أساليب التعلم المفضلة، أنواع الذكاءات، والقدرات المختلفة والميول والاهتمامات.
٤. التعلم عمليه مستمرة مدي الحياة تكون فعاله ومؤثره في العقل إذا استخدمت الاستراتيجيات المناسبة لها.
٥. الاهتمام بالعواطف والانفعالات والمشاعر والاتجاهات والمعتقدات والتصورات الداخلية للمتعلم يعد نصف عملية التعلم.

٦_الفعل والتطبيق والأداء والعمل يعد نصف عملية التعلم الآخر.

ومن خلال العرض السابق لمبادئ إستراتيجية سوم SWOM يتضح أن جميع تلك المبادئ توجه عملية التعلم إلي تحقيق أهداف تعليمية أكثر فعالية للعملية التعليمية بشكل عام وللمتعلم بشكل خاص وهو ما يرفع سقف تنمية المهارات المختلفة لديهم بما فيها مهارات التفكير التأملي.

أهمية إستراتيجية سوم (SWOM)

١. تزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم.
٢. تهتم بمهارات التفكير في التعلم ودمجها في المنهج الدراسي وهو ما أكدته دراسة كلا من دراسة (حميد، ٢٠١٥)، ودراسة(صباح، ٢٠١٥)، ودراسة (العزي، ٢٠١٦)، ودراسة (مهدي، ٢٠١٧).
٣. تمكين الطلاب من زيادة تحصيلهم الدراسي والقدرة علي استدعاء المعلومات وتذليل الصعوبات الدراسية وهو ما أشارت إليه دراسة كل من(حسين، ٢٠١٢)، ودراسة(عاشور، والصبيحاوي، ٢٠١٣)، ودراسة (Cahyadi,2013) التي هدفت إلي التعرف علي اثر إستراتيجية SWOM في التحصيل الدراسي ودراسة (Gabel,2014) التي اهتمت بأثرها في الفهم التصوري لدي الطلاب .
٤. تنمية المهارات فوق المعرفية لما تمتاز به من السهولة والدقة والوضوح ومراعاة الفروق الفردية وهو ما أكدته دراسة (الحديدي، ٢٠١٢، ١١)
٥. تشجيع المتعلم علي عدة مهارات وهي استثمار المعلومات الواردة في المحتوي العلمي وإدارة معارفهم وتوظيفها في مواجهة الواقع وحل المشكلات واتخاذ القرار وهو ما أكدته دراسة (العنزي، ٢٠٠٧)، ودراسة (سليم، ٢٠١٦)، (جرى، وإبراهيم, ٢٠١٣, ٢٨٥- ٢٨٦).

ويرى الباحثان أنه على الرغم مما اتضح من أهمية لإستراتيجية (SWOM) فهناك نُدرة في الدراسات التي اهتمت بها في المرحلة الجامعية وفي تنمية التفكير التأملي بوجه خاص في حدود علم الباحثان، فقد اهتمت دراسة (صباح، ٢٠١٥) بأثر إستراتيجية (SWOM) في التحصيل البلاغي وتحسين مهارات التفكير التأملي لدي طالبات المرحلة الثانوية، في حين اهتمت دراسة (سالوغو، ٢٠١٦) بمرحلة التعليم الأساسي، وبهذا فهما تختلفان عن البحث الحالي من حيث العينة والمحتوي العلمي كما يتميز البحث الحالي بزيادة متغير النهوض الأكاديمي لدي طالبات الفرقة الأولي بجامعة الأزهر.

مهارات إستراتيجية سوم:

تتكون إستراتيجية سوم (SWOM) من ست مهارات أجمعت عليها البحوث والدراسات السابقة، وقد اتفقت دراسات كل من (سعادة، 2011،469)، و(Renzulli,**2014**)، و (حسن ،٢٠١٥، 197)، (سليم،٢٠١٦، ١٥٠) على المهارات الآتية:-

١. مهارة التساؤل:Questioning skill

تعتمد هذه المهارة على طرح الأسئلة قبل وأثناء وبعد التعلم بطريقة تُسهل فهم الطالب وتجعله يحدد العناصر المهمة في المادة التعليمية، والتفكير في المادة العلمية، وربط القديم بالجديد، والتنبؤ بأشياء جديدة، والوعي بها وإثارة الخيال لديه، وقد تثار بعض الأسئلة خلال هذه المهارة مثل ما العناصر التي يتكون منها الموضوع؟ ما أهمية كل عنصر من العناصر؟ كيف تؤثر الأسس المحددة في النظرية؟.

٢. مهارة المقارنة: Comparative skill

تتضمن هذه المهارة تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين شيئين أو أكثر مثل المقارنة بين فكرتين أو نظريتين أو غيرهما للوصول إلي هدف أو قرار محدد، فتهتم بالخصائص المتشابهة والمختلفة لذا فهي من مهارات التفكير الأساسية التي تهدف إلي تنظيم المعلومات وتطوير المعرفة، وقد تكون المقارنة مغلقه أو مفتوحة، وتثار بعض الأسئلة خلال هذه المهارة مثل ما أوجه الاختلاف بين المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية؟.

٣. مهارة توليد الاحتمالات: Prospect skill

وهي تعتمد علي استخدام المعرفة السابقة إذ يقوم المتعلم وفق هذه المهارة ببناء الصلات بين الأفكار الجديدة المولدة والأفكار السابقة من خلال إيجاد بناء متماسك من الأفكار يربط بين المعلومات المولدة والأبنية المعرفية السابقة لدي المتعلم، مما يؤدي إلي توليد المعلومات بقالب جديد عما اعتاد عليه المتعلم، وقد تثار فيها بعض الأسئلة مثل ما العوامل المؤثرة في السلوك الإنساني؟ هل هناك احتمالات أخري لديك؟ كيف يمكنك ترجيح أحد الاحتمالات عن غيرها؟.

٤. مهارة التنبؤ: Prediction skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما يحدث في المستقبل، فهي تمثل التفكير فيما سيجري في المستقبل وهي توقع حدوث ما في المستقبل بناء علي ما يتوافر من معلومات تقود إليه، وهذا يعني أن عملية جمع المعلومات تُعد خطوه أساسيه وسابقه للتنبؤ وهنا من الممكن أن يطرح الأسئلة مثل ما تنبؤك لتطور التعليم في المستقبل؟ ما الأدلة التي قد تشير إلي صحة تنبؤك؟

٥. مهارة حل المشكلات:

هي تلك المهارة التي تُستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلي حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكله تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة. فهي عبارة عن إيجاد حل لمشكله ما أو قضيه معينه أو معضلة محدده أو مسألة مطروحة وتطرح الأسئلة بها مثل ما الأسباب المؤدية لانخفاض الدافعية نحو التعلم لدي الأجيال الحالية؟ وكيف يمكن حل هذه المشكلة؟

٦. مهارة اتخاذ القرار:

إن مهارة اتخاذ القرار هي عمليه عقلية رشيدة تتضح في ثلاث عمليات فرعيه وهي البحث والمفاضلة والمقارنة بين البدائل واختيار أفضل بديل وهي تتطلب قدر من التصور والمبادأة والإبداع ودرجة كبيره من المنطقية والبعد عن التحيز والتعصب والرأي الشخصي بحيث تحقق الهدف بأقل تكلفه ووقت اقصر.

ومما سبق يتضح أن مهارات إستراتيجية سوم (SWOM) تُساعد المتعلم وتشجعه علي أن يفكر ويجيب عن الأسئلة المطروحة ويضع الاحتمالات ويقارن بينها ويحاول حل المشكلات المطروحة ويتخذ القرارات وهو ما يتماشي مع مهارات التفكير التأملي ويساعد علي تنميتها وهو ما تصبو إليه الدراسة الحالية.

خطوات تطبيق إستراتيجية سوم، وتتمثل فيما يلي:

يمكن تطبيق المبادئ التي ترتكز عليها إستراتيجية سوم ومهارات التفكير التي تهدف لتنميتها من خلال الخطوات التي أوضحها كل من (Mortimore,2011)، و(حناوي, ٢٠١٨) على النحو الآتي:-

١. تقديم المهارة المستهدفة أو موضوع الدرس من خلال بطاقة عمل أو مجموعة من الأنشطة من إعداد المعلم حسب متطلبات الدرس أو المهارة.
٢. إعطاء أمثلة لتوضيح طبيعة المهارة ومناقشة المتعلم في مفهومها واستخدامها.
٣. تقسيم المتعلمين إلي مجموعات من (٤- ٦) وتكليفهم بالتدرب علي مهمة محددة في بطاقات العمل لمدة زمنية محددة.
٤. مناقشة المجموعات في المهمة التي قاموا بها مع تقديم اقتراح أو فكرة واحدة من قبل كل مجموعة.
٥. تكرار العملية بالتدرب علي مهمة أخري أو فقرة ثانية من بطاقة العمل.

وبالتالي تغير دور المعلم في إستراتيجية سوم (SWOM) فلم يعد مقتصرا علي التلقين والشرح وإنما أصبح دوره أكثر فاعليه فأوضحه كل من(صباح, ٢٠١٥, ٣٦)، (عمار,٢٠١٧, ١٦١)، و(أحمد، ٢٠١٨, ٩٤)

١. توفير بيئة صفية آمنه للمتعلمين أثناء عملية التعلم.
٢. تقسيم موضوع الدرس إلي مهام وأنشطه تعليمية مما يسهم في مساعدة التلاميذ في تحسين خريطتهم العقلية.
٣. قيادة الأنشطة واستخدام أسلوب الإثارة والتشويق قبل تقديم الأنشطة للمتعلمين.
٤. إعطاء أمثلة واضحة ومحددة للمتعلمين لمساعدتهم علي إتباع نفس الخطوات.
٥. تشجيع المتعلمين وتوجيههم علي المشاركة بفاعلية في الأنشطة المقدمة لهم.

٦. ملاحظة المتعلمين ومتابعتهم أثناء تنفيذ الأنشطة.
٧. مساعدة الطلاب علي التفكير في التفكير ووصف عملية التفكير وتقييمه.

أما بالنسبة لدور الطالب في إستراتيجية سوم فيمكن توضيحه من خلال مايلي:-

١. التفكير بشكل نشط وفعال في المهام المطروحة علي مجموعته.
٢. التركيز في المهارة.
٣. الوعي بنوعية التفكير الذي يستخدمه.
٤. تقييم أفكاره والتخطيط للاستفادة منها في المستقبل.
٥. نقل مهارة التفكير إلي خارج الصف الدراسي والاستفادة منها في المستقبل.
٦. التخطيط لكيفية أداء بعض مهارات التفكير بشكل أفضل فيما بعد.

ويتضح للباحثين الحاليين أن دور كل من المعلم والمتعلم في إستراتيجية سوم هو دوراً ايجابيا ومتوازنا ويحقق النواتج التعليمية التي تصبو إليها العملية التعليمية بشكل عام والمعلم بشكل خاص.

ثانيا: التفكير التأملي Reflective Thinking

من المهارات الضرورية التي يحتاج إليها كل فرد هي مهارة التفكير، فالإنسان بحاجة إلي التدريب علي مستوياته ومهاراته، فالتفكير مهارة قابله للتعلم والاكتساب، والتفكير التأملي هو أحد أنماط التفكير فهو يجعل المتعلم يخطط ويراقب ويقيم أسلوبه في الخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، حيث إنه يقوم علي تأمل وتمعن الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات، ويتم تنمية التفكير بشكل عام من خلال التعليم والمنهج الدراسي المقدم للمتعلمين.

وتعود الجذور التاريخية للتفكير التأملي إلي الإسلام (أفلا يَنُظرُونَ إِلَى الإبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ، وإِلَى السماء كَيْفَ رُفِعَتْ، وإِلَى الْجِبالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ) فالآية الكريمة تحث علي إعمال العقل والتدبر والتأمل.

ويري (الرفوع, ٢٠١٧, ٧٢٤) أن التفكير التأملي يمثل ذروة العمليات العقلية مما يجعل لزاما علي المربين الاهتمام بتنميته، فهو يقلل من التسرع والتفكير بشكل تقليدي، ويساعد علي التبصر في الأمور المطروحة.

لذا فالميل إلي التفكير التأملي مهم جدا بالنسبة للعقل البشري فهو يقلل الإجهاد ويحسن الأداء والتعلم مما يساعد علي صنع القرار فينتقل المتعلمين من (ماذا في ذلك ؟) إلي (كيف يمكنني استخدام هذا في الحاضر والمستقبل؟) وهو ما يساعدهم علي الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول (Kovalik, 2010, 4).

تعريف التفكير التأملي

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التفكير التأملي طبقا لرؤية كل باحث فعرفه (القطراوي,٢٠١٠, ١٠)، (العساسلة، وبشارة, ٢٠١٢, ١٦٦٥) بأنه نشاط عقلي قائم علي التأمل من خلال مهارة الملاحظة البصرية بهدف تحديد المغالطات والوصول لاستنتاج لإعطاء التفسيرات المناسبة ومن ثم اقتراح حلول للمشكلات العلمية.

كما عرفته (Lyons, 2010) بأنه ذلك التفكير الذي يعتمد بشكل مباشر على أكثر من موضوع في الدماغ ويعطيه اهتماماً واضحاً حسب درجة أهميته.

ويُعرف التفكير التأملي بأنه ذلك التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف أو المهمة ويحلله إلي عناصره المختلفة فيرسم الخطط بغرض الوصول إلي النتائج التي يتطلبها الموقف أو المهمة ويقيم تلك النتائج في ضوء الخطط الموضوعة(السعايدة, ٢٠١٦, ١٧٤٧).

وعرفه (الرفوع, ٢٠١٧, ٧٢٤) بأنه قدرة الفرد المعرفية علي الإحاطة بالموقف من خلال ملاحظته الدقيقة للأمور مع وضع جميع الاحتمالات في اعتباره حتي يتمكن من الوصول إلي الحل السليم وتقويمه .

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن جميعها أوضحت بأنه نشاط أو قدرة ويتكون من مجموعه من المهارات التي تعددت تصنيفاتها. وبالتالي يعرفه الباحثان بأنه: النشاط العقلي الذي يشمل تحليل المشكلات والمواقف من خلال عناصرها المختلفة، وكشف المغالطات، واستخلاص النتائج، وتقديم تفسيرات للوصول إلى أنسب الحلول لهذه المشاكل والمواقف.

مهارات التفكير التأملي

ويشتمل التفكير التأملي على مهارات أساسية يصنفها (Yost & Sentner,2000 ,44) إلى قسمين من المهارات هما: **أولا**: مهارات الاستقصاء، وتتضمن تجميع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض المناسبة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية. **ثانيا**: مهارات التفكير الناقد، وتتضمن الاستنباط، والاستدلال، والاستنتاج، وتقويم الحجج والمناقشات.

وتشير دراسة (أبو شريخ، ٢٠١٧، ٩٢) إلى أن مهارات التفكير التأملي تتمثل في المهارات الآتية: (مهارة الرؤية البصرية، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة الوصول إلى استنتاجات، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة).

إلا أن أشهر تلك التصنيفات لمهارات التفكير التأملي هي التي أوضحها كل من (أصلان, ٢٠١٥, ٥٦)، و(سرحان، ومحمود, ٢٠١٦, ٦٤٣)، و(الرفوع, ٢٠١٧, ٧٢٧) فيما يلي:-

١. مهارة الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة) وهي القدرة علي الإحاطة بالموضوع ومعرفة مكوناته وتحديد العلاقة بينها بصريا.
٢. مهارة الكشف عن المغالطات ويعني تحديد نقاط الضعف في الموضوع المطروح من خلال تحديد العلاقات غير المنطقية بين مكوناته وسماته المشتركة.
٣. مهارة استخلاص النتائج أو الاستنتاجات وتعني التمكن من الوصول إلي علاقة منطقيه من خلال الرؤية البصرية لجوانب الموضوع أو الموقف للوصول إلي الحلول المناسبة والذي يتم من خلال التمعن في جميع متشابهات الموقف التعليمي
٤. مهارة إعطاء تفسيرات منطقية وتعني القدرة علي إعطاء مدلول منطقي للنتائج والعلاقات الرابطة ومن الممكن أن يكون المعني معتمدا علي الخبرات السابقة وخصائص الموضوع
٥. مهارة طرح الحلول المقترحة وفيها يتم تحديد الخطوات المنطقية لحل المشكلة أو الموضوع المطروح

ويتضح للباحثان الحاليان مما سبق عدم اتفاق الدراسات السابقة على المهارات المكونة للتفكير التأملي، وإن كان بعضها قد اتفق على بعض المهارات الأكثر تكرارا وانتشارا مثل (مهارة التأمل والملاحظة، ومهارة اكتشاف المغالطات، ومهارة استخلاص النتائج، ومهارة إعطاء تفسيرات منطقية، ومهارة طرح الحلول المقترحة) ولذلك سوف يقوم الباحثان ببناء مقياس مهارات التفكير التأملي من خلال تلك المهارات الخمسة السابقة والأكثر انتشارا .

أهمية التفكير التأملي

تتضح أهمية التفكير التأملي والذي اعتبره ديوي أنه من أهم أهداف التربية فهو يمكن الفرد من السيطرة علي تفكيره والمسؤولية عنه، وقد أوضح (خوالدة, ٢٠١٢, ١٧٩) و(الفتلاوي، وهادي, ٢٠١٤, ٥٥٠) أهمية التفكير التأملي التربوية فيما يأتي:-

- مساعدة المتعلمين على التفكير العميق وهو ما أكدته دراسة (ريان، ٢٠١٠)
- معرفة المتعلمين بآليات تعليمية جديدة.
- مساعدة المتعلمين على التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم بشكل ذاتي.
- تعزيز آرائهم من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق.
- تنمية الناحية النفسية لهم وهو ما أكدته دراسة (فراح، ٢٠١٢) حيث أوضحت أهمية التفكير التأملي في تعزيز الدافعية والثقة بالنفس وتحسين التعلم بشكل عام ودراسة (Mueller, 2007) التي أظهرت نتائجها أثره علي فعالية الذات المدركة للطلاب.
- مساعدة المعلمين لتحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم طلابهم من جهة، وتنويع في أساليب التعليم من جهة أُخرى.
- تحسين طرق التدريس، وممارسة المعلم لمسئولياته بشكل مهني متميز وهو ما أكدته دراسة (stewart, 2010) التي هدفت إلي استقصاء الدور الذي يقوم به التفكير التأملي في تطوير مهارات التدريس والعلاقة بينه وبين كفاءة المعلم أوضحت وجود علاقة ايجابية بين الممارسة التأملية وكفاءة المعلم.

كما أن ممارسة الطلاب لمهارات التفكر التأملي يجعلهم يمتلكون مجموعة من السمات المنشودة والمرغوبة في سلوكهم كالمرونة في التفكير وحسن الإنصات والاستماع، والوصول إلى النتائج بطرق مدروسة ومخطط لها والتقليل من الارتجال في التفكير والتحول من مستهلك إلى منتج للمعرفة والأفكار الجديدة (أبو شريخ، ٢٠١٧، ٩١).

ونظرا لما أوضحته الدراسات السابقة من أهمية التفكير التأملي فقد أوصت العديد منها بأهمية بناء برامج واستخدام استراتيجيات مختلفة لتنمية التفكير التأملي منها دراسة كل من (دوابشة، ٢٠٠٠)، و(حسين ٢٠٠٢)، (kim,2005)، و(الخالص، ٢٠٠٨)، و(السليم، ٢٠٠٩)، و(القطراوي، ٢٠١٠)، و(الحارثي، ٢٠١١)، و(النجار، ٢٠١٣) ودراسة (كشكو، ٢٠٠٥) التي أوصت بأهمية تدريب الطالبات الجامعيات علي التفكير التأملي والتي أثبتت وجود فروق في التدريب علي التفكير التأملي لصالح الإناث، وهو ما أكدته أيضا دراسة (أبو نحل، ٢٠١٠).وهو ما اهتمت به الدراسة الحالية حيث استخدمت استراتيجيه سوم لتنمية التفكير التأملي لدي الطالبات.

ثالثا: النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy

ظهر مفهوم النهوض الأكاديمي كرد فعل لأبحاث الصمود الأكاديمي والذي كان يستخدم فيما مضي، وقد ظهر المصطلح في سياق علم النفس الايجابي الذي يهتم ويعزز النواحي الايجابية لدي الأفراد حيث يري أن تعزيز المشاعر الايجابية وخفض المشاعر السلبية وهو ما يسهل القدرة علي التكيف والصمود لمواجهة الضغوط، فالتطوير الايجابي للاتجاهات المعرفية والنفسية لدي المتعلمين يجعلهم أكثر نهوضا أكاديميا، وقد ميز الباحثون بين النهوض الأكاديمي والصمود الأكاديمي الذي كان البداية لظهور النهوض، حيث أوضحوا أن الصمود يهتم بفئة معينه وقليله من الطلاب علي عكس النهوض الذي يغطى قاعدة عريضة من الطلاب حيث إنه يهتم ويركز علي المشكلات البسيطة التي تواجههم علي عكس الصمود الأكاديمي، ومن هنا فالنهوض الأكاديمي يعتبر خطوة أساسيه للصمود الأكاديمي(عطية,٢٠٢٠, ١٤٢).

ولخص (Strickland,2015,28) انه بالرغم من ارتباط المفهومان إلا إنهما متمايزان فلكل منهما دور في التحصيل الدراسي لدي المتعلمين فلا يحل أحدهما محل الآخر، فالطلاب خلال رحلتهم الجامعية يواجهون تحديات أكاديمية تقتضي القدرة علي النهوض منها والعبور إلي النجاح، إلا أن هناك عدد قليل قد يواجه محن أكثر شده وهنا يحتاج إلي الصمود فينبغي أن يكون لدي الطالب القدرة علي تخطي المحن البسيطة والمشكلات الدراسية اليومية حني نتوقع قدرته علي الصمود أمام المحن الأكبر.

ومن هنا فقد تعددت تعريفات النهوض الأكاديمي فعرفه (Martin& Marsh, 2009, 354) بأنه تأرجح الفرد صعودا وهبوطا في حياته الأكاديمية اليومية، ويختلف عن الصعاب المزمنة المرتبطة بالصمود، واتفقت معه دراسة (مصطفي, ٢٠١٤, ٥٤٦) إلا أنها تناولت مفهوم النهوض الأكاديمي تحت مصطلح الطفو الدراسي، فعرفته بأنه: ارتفاع مستوي الطالب وعدم رسوبه دراسيا والعبور لبر الأمان مع تأرجحه في تلك الأثناء مابين الصعود والهبوط في مواجهة التحديات الأكاديمية والتغلب عليها.

ويري (Bakhshaee., Hejazi., Dortaj& Farzad, 2016, 94) بأنه: الكفاءة الأكاديمية والتكيف الايجابي مع الصعوبات التي تواجه المتعلمين في حياتهم الأكاديمية.

في حين تري (الزغبي, ٢٠١٨أ, ٢٩٧) أنه سلوك ايجابي تكيفي للتحديات والمحن التي يمر بها المتعلمين بشكل مستمر خلال إعدادهم أكاديميا.

بينما يعرفه (Rodrigues & Magre,2018, 110) بأنه الإجهاد النفسي الذي يبذله الطالب لمواجهة التحديات في الحياة الأكاديمية بمزيد من الثقة حيث يساعد الطالب على التعامل مع الصعوبة الأكاديمية المستمرة نسبيا.

من خلال ما سبق فمفهوم النهوض الأكاديمي في الدراسة الحالية يُعرف بأنه قدرة المتعلم علي التغلب علي ما يواجهه من تحديات ونكسات يواجهها في حياته اليومية الأكاديمية في محاوله للتغلب عليها فيتأرجح صعودا وهبوطا حني يتمكن من التحرر منها والتغلب عليها، ويتحدد إجرائيا بمجموع استجابات الطالبات على عبارات مقياس النهوض الأكاديمي(إعداد/ الزغبي، ٢٠١٨)

النماذج النظرية المفسرة للنهوض الأكاديمي

ارتبط النهوض الأكاديمي بالعديد من نظريات الدافعية فجاءت النماذج المفسرة له، حيث قدمت فهما أعمق له كمفهوم كما قدمت أفكارا حول ثقة المتعلمين في النهوض بعد حدوث أي هبوط أو انتكاسه في رحلتهم الأكاديمية فكانت أول تلك النماذج ما يلي:-

- **نموذج عجلة الدافعية والاندماج أو المشاركة** الذي أشار إليه (Martin,2007,414) حيث تقسم إلي أربع أقسام وهي الأفكار والسلوكيات المعززة أو الأبعاد التكيفية والأفكار والسلوكيات المعرقلة أو الأبعاد غير التكيفية إلا أن (Strickland, 2015,25)، و(Liem& Martin,2012,5) قد صنفا (١١) عاملا أدرجهم تحت أقسام عجلة الدافعية الأربع .
- **النموذج الخماسي 5C:** هو ثاني النماذج المفسرة للنهوض الأكاديمي حيث يفترض وجود خمس عوامل له وهي:-

- فاعليه الذات وهي ثقة المتعلم بقدرته علي الفهم وانجاز الأعمال المدرسية الموكلة إليه ومواجهة التحديات وأداء أفضل ما لديه.
- اهتزاز الثقة وهي عدم تيقن المتعلم بقدرته علي أداء عمل جيد أو تجنب سوء الأداء.
- القلق وهو الشعور بالتوتر وعدم الارتياح لدي المتعلم نتيجة للواجبات المدرسية او الاختبارات أو الأعمال المطلوبة منهم.
- المشاركة الأكاديمية وهى مشاركة المتعلم فيما حوله وتتضمن المثابرة والطموحات التعليمية ومشاركة صفه والاستمتاع بالمدرسة وتقييم المدرسة.
- علاقة المعلم والطالب وهي تصور المتعلم لعلاقته بمعلمه.

وهذا وقد اعتمد البحث الحالي على النموذج الخماسي المفسر للنهوض الأكاديمي وذلك لما يتمتع به من مصداقية وشمول لجوانب النهوض الأكاديمي.

تنمية النهوض الأكاديمي

أظهرت العديد من الدراسات أهمية تنميه ورفع النهوض الأكاديمي لدي الطلاب منها دراسة (Tarbetsky et al,2017,22) حيث أوضحت أن النهوض الأكاديمي يُساعد الطلاب علي تقليل التجارب السلبية التي تعوق عملية التعلم، إلا أنه لم تحدد أي من هذه الدراسات أسلوب معين أو أحد الفنيات التي تتميز عن غيرها للقيام بهذا الدور، إلا أن دراسة(Martin et al,2010,476) قد أوضحت أن الدافعية تلعب دورا مهما في قدرة المتعلمين علي التغلب علي ما يواجهونه من نكسات أو أزمات في حياتهم الأكاديمية اليومية، وهو ما أكدته نتائج دراسة (Datu& yang,2019)، كما أوضحت دراسة (الزغبي ,٢٠١٨أ, ٤١١) أن العلاقة بين المعلم والمتعلم تلعب دورا مهما في رفع مستوي النهوض الأكاديمي لدي المتعلمين من خلال حرص المعلمين علي الاستماع إليهم وتقييم آرائهم وتقديرها، وهو ما أكد عليه بحث (Smith, 2015,651) بأهمية تشجيع المشاعر والسلوكيات الايجابية لدي المتعلمين ودحض السلوكيات المعرقلة والوعي بعواقبها، ويتم ذلك من خلال إعداد برامج تعليمية تهتم بهذا الجانب بالإضافة إلي فحص الاستراتيجيات التدريسية المختلفة للتعرف علي مدي مناسبتها لتحقيق الغرض منها لتنمية النهوض الأكاديمي ورفع مستواه لدي المتعلمين في المراحل المختلفة وهو ما يوضح أهمية الدراسة الحالية التي تهتم بتنمية النهوض الأكاديمي من خلال استخدام إستراتيجية سوم التدريسية.

وقد أكدت العديد من الدراسات علي ايجابية تنمية النهوض الأكاديمي لدي المتعلمين فأوضحت دراسة (Martin et al,2010)، و(Putwain et al.2012) بوجود علاقة ايجابية بين النهوض الأكاديمي وكلا من الكفاءة الذاتية والإتقان والتخطيط والمثابرة وإدارة المهام فالطلاب الأعلى في مستوي النهوض الأكاديمي يكون كفاءتهم الذاتية مرتفعه عن غيرهم، كما أسفرت نتائج دراسة (Collie., Martin., Malmberg., Hall& Ginns,2015) عن وجود علاقة بين النهوض الأكاديمي والضبط الداخلي لدي الطلاب وهو ما يؤثر علي أدائهم المستقبلية، في حين كانت نتائج دراسة (Strickland,2015) توضح أهمية النهوض الأكاديمي كعامل تنبؤ بالانجاز الدراسي للطلبة الجامعيين، بينما اهتمت دراسة (Rachmayanti & Suharso,2017) بالكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتكيف الوظيفي، وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة ايجابية بينهما، في حين اهتمت دراسة (مصطفي، ٢٠١٤) بالتعرف علي أفضل نموذج يفسر العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ودراسة (أبو العلا، ٢٠١٦) التي استهدفت النهوض الأكاديمي وقلق الاختبار واختلفت عنهم دراسة (الزغبي، ٢٠١٨أ) التي اهتمت بتنمية النهوض الأكاديمي من خلال برنامج قائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني.

ومن البحوث والدراسات التي تناولت إستراتيجية سوم (SWOM) مع التفكير التأملي أو النهوض الأكاديمي:

بحث (صباح، ٢٠١٥) والذي استهدف التعرف على اثر استخدام إستراتيجية سوم (SWOM) في التحصيل البلاغي وتحسين مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وبلغ عددها (٣٢) طالبة، والثانية ضابطة وبلغ عددها (٣٢) طالبة، وطُبق على المشاركات اختبار تحصيلي ومقياس لمهارات التفكير التأملي، وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

بحث (سالوغا، ٢٠١٦) والذي استهدف معرفة اثر إستراتيجية سوم (SWOM) في التربية الإسلامية في التحصيل وتحسين مهارات التفكير الواقعي والتأملي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، وتكون أفراد الدراسة من (٤٦) طالبا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطُبق على المشاركين اختبار تحصيلي ومقياس لمهارات التفكير الواقعي، ومقياس لمهارات التفكير التأملي، وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير الواقعي ومقياس مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

بحث (الثلاب، وعيسى، وعبد الأمير، ٢٠١٦) الذي استهدف التعرف على اثر إستراتيجية (SWOM) في تحصيل مادة الكيمياء ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة، موزعين على مجموعتين تجريبية وعددها (٤٠) طالبة، وضابطة وعددها (٤٠) طالبة ، وطبق على المشاركات اختبار تحصيلي في مادة الكيمياء، ومقياس مهارات التفكير التأملي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدى بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل ومهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

بحث (أبو شريخ ، ٢٠١٧) والذي هدف إلى الوقوف على فاعلية استخدام أنموذجي دانيال ودرايفر وإستراتيجية سوم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتحصيلهم البعدى والمؤجل واتجاهاتهم نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية، واشتملت عينة البحث على (٦) شعب منها (٢٠٠) طالب وطالبة منهم (٩٨) طالبا، و(١٠٢) طالبة، وطبق على المشاركين اختبار تحصيلي ومقياسي التفكير التأملي والاتجاهات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير التأملي لصالح الطلبة الذين درسوا بأنموذج درايفر ، ووجود فروق دلالة إحصائية في تنمية الاتجاهات لصالح الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية سو.

من خلال البحوث السابق عرضها والتي هدفت إلى استخدام إستراتيجية سوم يتضح اتفاق تلك البحوث على أهمية وفعالية إستراتيجية (SWOM) في تنمية مهارات التفكير التأملي في المراحل التعليمية "الإعدادية والثانوية" في حين لم توجد دراسة عربية أو أجنبية – في حدود اطلاع الباحثين- ربطت بين المتغيرين مع طلاب الجامعة. كما تراوحت أعداد العينات في بحوث المحور بين (٤٦) طالباً كما في بحث (سالوغا، ٢٠١٦) ، و(٢٠٠) طالباً وطالبة كما في بحث (أبو شريخ ، ٢٠١٧)، وفيما يتعلق بالمراحل العمرية التي تناولت الإستراتيجية منها بحثان للمرحلة المتوسطة وهما (سالوغا، ٢٠١٦)، (الثلاب، وعيسى، وعبد الأمير، ٢٠١٦)، وبحثان للمرحلة الثانوية وهما (صباح، ٢٠١٥)، (أبو شريخ ، ٢٠١٧)، ولم توجد بحوث ربطت بين المتغيرين في مرحلة الجامعة، وفيما يتعلق بنوعية المشاركين في البحوث فبعض العينات كانت من الذكور كما في بحث (سالوغا، ٢٠١٦)، وبعضها كان من الإناث فقط مثل بحث(صباح، ٢٠١٥)، وبحث (الثلاب، وعيسى، وعبد الأمير، ٢٠١٦) ، وبعضها اشتمل على الجنسين الذكور والإناث مثل بحث (أبو شريخ ، ٢٠١٧).كما اعتمدت تلك البحوث على التصميم التجريبي القائم على تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة على أن يتم القياس القبلي لأفراد العينة، وبعد إنهاء فترة التدريب يتم القياس البعدى لبيان أثر التدريب.

وفى حدود علم الباحثان لا توجد بحوث أو دراسات سابقة جمعت بين إستراتيجية سوم والنهوض الأكاديمي وهو المتغير التابع الثاني الذي يتناوله الباحثان في البحث الحالي، كما لا يوجد بحث أو دراسة سابقة جمعت بين المتغيرات الثلاثة في أي مرحلة تعليمية.

هذا وقد استفاد الباحثان من تلك البحوث السابقة في تحديد مشكلة البحث وبيان أهميته، وإعداد مقياس التفكير التأملي، واختيار مقياس النهوض الأكاديمي الذي يتناسب مع طلاب الجامعة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير نتائج البحث.

فروض البحث

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي.
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات التفكير التأملي.
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للنهوض الأكاديمي.

إجراءات البحث

أولا: المنهج والتصميم التجريبي:

أ- **المنهج:** استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي بهدف الكشف عن أثر المتغير المستقل (إستراتيجية سوم SWOM) في المتغيرين التابعين (مهارات التفكير التأملي، النهوض الأكاديمي) في ظروف يضبط الباحثان فيها بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تترك أثرها على المتغير التابع.

ب- **التصميم التجريبي:** ويتضمن التصميم التجريبي في البحث الحالي مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ويعتمد التصميم على القياس القبلي والبعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تُطبق جلسات التدريب المبنية على إستراتيجية سوم (SWOM) للمجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.

ثانيا: المشاركون في البحث.

أ- **العينة الاستطلاعية:** تكونت من (٤١) طالبة بالفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي شعبة عامة، واستخدم الباحثان العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث والمتمثلة في مقياسي مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي واختبار الذكاء اللفظي.

ب- **العينة الأساسية:** تكونت من (٦١) طالبة بالفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي شعبة عامة جامعة الأزهر، وتراوحت أعمارهن ما بين (١٩-٢٠) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وتضم (٣٠) طالبة بمتوسط عمري مقداره (١٩.٣٦٦) سنة، وانحراف معياري (٠.٤٩٠١٣) ويستخدم معها "إستراتيجية سوم SWOM "، والمجموعة الضابطة وتضم (٣١) طالبة بمتوسط عمري بلغ (١٩,٥١٦) سنة، وانحراف معياري (٠,٥٠٨٠٠) ويستخدم معها الطريقة التقليدية.

ثالثا: أدوات البحث

مقياس التفكير التأملي (إعداد الباحثين)

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الفرقة الأولى (شعبة عامة) بكلية الاقتصاد المنزلي- جامعة الأزهر، **وقد مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية وهى على النحو التالي**:-

أ- الإطلاع على بعض تعريفات التفكير التأملي في الدراسات والأبحاث السابقة والأطر النظرية التي أوضحت مهاراته.

ب- الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقياس التفكير التأملي مثل مقياس(Eysenck & Weilson,2005)، (الشديفات، ٢٠٠٧)،(الشكعة، ٢٠٠٧)، (Robert& Grant, 2008)، (ريان، ٢٠١٠)، (الزرعة،٢٠١٢)، (العتوم، ٢٠١٣)، (الشهوان، ٢٠١٤)، (معادلة، ٢٠١٥).

ج- تحديد مهارات التفكير التأملي الأكثر شيوعا وانتشار والمناسبة لطبيعة وخصائص العينة وتعريف كل مهارة إجرائيا، ومفردات كل مهارة في ضوء مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة الخاصة بمهارات التفكير التأملي، حيث أمكن للباحثين تحديد خمسة مهارات للتفكير التأملي وهي على النحو الآتي:-

- **مهارة التأمل والملاحظة**: ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: قيام الطالبة بالتعرف على المشكلة وطبيعة العلاقات الموجودة بين جوانب المشكلة من خلال استجابتها للأسئلة.

- **مهارة اكتشاف المغالطات**: ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: قيام الطالبة بالتعرف على الفجوات في المشكلة المقدمة لها، والتعرف علي العلاقات غير العقلانية وبعض الخطوات الخاطئة في الأسئلة التي طرحت عليها.
- **مهارة استخلاص النتائج:** ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: و تتمثل في قيام الطالبة بالتوصل إلي نتيجة محددة وذلك من خلال البيانات المتوفرة والتي يتضمنها الموقف بحيث تستطيع التمييز بين الاستنتاجات المترتبة على الموقف و بين الاستنتاجات غير المترتبة على الموقف.
- **مهارة إعطاء تفسيرات منطقية:** ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: قيام الطالبة بادراك العلاقات والروابط بين مجموعة الأحداث التي تنطوي على الموقف الإشكالي ، وربط الأسباب والنتائج المتعلقة بها، وتقديم التفسير المنطقي لذلك.
- **مهارة طرح الحلول المقترحة:**ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: قيام الطالبة بالتوصل إلى نتائج وحلول منطقية للمشكلة المطروحة من خلال المعلومات المتوافرة عن طبيعة المشكلة، وخصائصها، وأبعادها، ثم تحديد الخطوات الإجرائية اللازمة لحلها.

وقد تم اختيار هذه المهارات لأنها الأكثر تكراراً وشيوعاً في الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت قياس مهارات التفكير التأملي، كما أنها الأكثر مناسبة مع خصائص وطبيعة عينة الدراسة الحالية.

د- في ضوء ما سبق صاغ الباحثان الصورة الأولية لمقياس مهارات التفكير التأملي والذي تكون من (٥٣) مفردة بعضها صِيغ في صيغة ايجابية والآخر في صورة سلبية تشمل المهارات الأساسية الخمسة لمهارات التفكير التأملي، ويلي كل عبارة خمسة اختيارات هي (موافق بشدة- موافق- متردد- غير موافق- غير موافق بشدة) ولكل اختيار درجة وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات والعكس صحيح ويقيس مهارة التأمل والملاحظة (١١) عبارة، ومهارة اكتشاف المغالطات (١١) عبارة، ومهارة استخلاص النتائج (٩) عبارات، ومهارة إعطاء تفسيرات منطقية (١٢) عبارة ، ومهارة طرح الحلول المقترحة (١٠) عبارات. ويصحح المقياس بإعطاء خمس درجات لاستجابة الطالبة على العبارة بـ موافق بشدة، وأربع درجات لاستجابة الطالبة على العبارة بـ موافق، وثلاث درجات لاستجابة الطالبة على العبارة بـ متردد. ودرجتين لاستجابة الطالبة بـ غير موافق، ودرجة واحدة لاستجابة الطالبة بـ غير موافق بشدة، أي أن احتساب الدرجات يكون (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، بينما تعكس الدرجات كالأتي(١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات السالبة أو المعكوسة.

هـ- تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى خمسة من المحكمين من أساتذة علم النفس التعليمي والمناهج وطرق التدريس للتحكيم عليه وأخذ آرائهم في ضوء محكات التحكيم التالية، والجدول التالي يوضح آراء المحكمين على مفردات مقياس مهارات التفكير التأملي.

جدول (١) نسب الاتفاق بين المحكمين على مفردات مقياس مهارات التفكير التأملي (ن=٥) محكمين

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	صلاحية المقياس من حيث وضوح صياغة تعليماته.	١٠٠ %
٢	مدى دقة صياغة عبارات المقياس ووضوحها.	٨٠ %
٣	مدى تمثيل كل مفردة للمهارة التي تقيسها	٨٠ %
٤	مدى تمثيل المقياس للهدف الذي وضع لقياسه.	١٠٠ %
٥	مدى ملاءمة العبارات لمستوى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي.	٨٠ %

متوسط نسب الاتفاق.	٨٨ %

يتضح من الجدول (١) أن نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (٨٠% - ١٠٠%) وكان متوسط نسب الاتفاق (٨٨ %) وهى نسب اتفاق عالية، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لقياس ما يهدف إليه، واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين مؤشراً لصدقه مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:-

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بما يأتي:

أ- **صدق المحك:** حيث قام الباحثان بحساب صدق المحك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس ودرجاتهم على مقياس التفكير التأملي إعداد (الزرعة، ٢٠١٢)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠.٨٠٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١).

ب- **الصدق الذاتي:-**قام الباحثان بتطبيق المقياس ميدانيا وعلى بيانات العينة الاستطلاعية المكونة من (٤١) طالبة، تم حساب الصدق الذاتي له عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات (السيد، ٢٠٠٦، ٤٠٢)، وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول(٢) يوضح الصدق الذاتي لمقياس مهارات التفكير التأملي

م	المهارات	معامل الثبات	الجذر التربيعي لمعامل الثبات(الصدق الذاتي)
١	مهارة التأمل والملاحظة	٠,٧٠٩	٠,٨٤٢
٢	مهارة اكتشاف المغالطات	٠,٧١٩	٠,٨٤٧
٣	مهارة استخلاص النتائج	٠,٧٤٦	٠,٨٦٣
٤	مهارة إعطاء تفسيرات منطقية	٠,٧٨٦	٠,٨٨٦
٥	مهارة طرح الحلول المقترحة	٠,٧١٥	٠,٨٤٥
	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٢٠	٠,٩٥٩

يتضح من الجدول(٢) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين(٠.٨٤٢- ٠.٩٥٩) وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح وهو ما يؤكد صدق المقياس.

ثانيا: الاتساق الداخلي:-

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مهارات التفكير التأملي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (٤١) طالبة من طالبات الفرقة الأولي، وبعد توزيع عباراته توزيعا عشوائيا، والجدول التالي (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها على مقياس مهارات التفكير التأملي.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها على مقياس مهارات التفكير التأملي. (ن=٤١) طالبة

مهارة التأمل والملاحظة		مهارة اكتشاف المغالطات		مهارة استخلاص النتائج		مهارة إعطاء تفسيرات منطقية		مهارة طرح الحلول المقترحة	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٠٣**	٢	٠,٣١٣*	٣	٠,٧٦٥**	٤	٠,٥٢٣**	٥	٠,٣٥٥*
٦	٠,٣٤٦*	٧	٠,٥١١**	٨	٠,٤٠٥**	٩	٠,٦٥٨**	١٠	٠,٦٠٠**
١١	٠,٦٤٩**	١٢	٠,٥٠١**	١٣	٠,٥٦٥**	١٤	٠,٤١٧**	١٥	٠,٤٥٤**
١٦	٠,٥١٣**	١٧	٠,٦١٩**	١٨	٠,٥٨٧**	١٩	٠,٥٥٨**	٢٠	٠,٣٨٤*
٢١	٠,٤٣٩**	٢٢	٠,٦٥٥**	٢٣	٠,٥٠٢**	٢٤	٠,٦٣٥**	٢٥	٠,٣٢٣*
٢٦	٠,٣٦٤*	٢٧	٠,٦٢٣**	٢٨	٠,٧٨٩**	٢٩	٠,٦٣٤**	٣٠	٠,٤٨٠**
٣١	٠,٤٥٩**	٣٢	٠,٥٥٣**	٣٣	٠,٧٤٨**	٣٤	٠,٦٤٢**	٣٥	٠,٥٤٣**
٣٦	٠,٦١٧**	٣٧	٠,٥٧٨**	٣٨	٠,٦٨١**	٣٩	٠,٥٨١**	٤٠	٠,٥٥١**
٤١	٠,٤٧٨**	٤٢	٠,٥٣٢**	٤٣	٠,٧٩٠**	٤٤	٠,٧١٤**	٤٥	٠,٤٤٦**
٤٦	٠,٤٨١**	٤٧	٠,٧٩٨**	----	----	٤٨	٠,٧١٥**	٤٩	٠,٦٥٩**
٥٠	٠,٥٥٥**	٥١	٠,٥٣٩**	----	----	٥٢	٠,٤٤٨**	----	----
----	----	----	----	----	----	٥٣	٠,٦٠٩**	----	----

**** : دالة عند مستوى(٠,٠١)، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (٠.٣١٣- ٠.٨٠٣) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، و(٠.٠٥) مما يشير إلى الوثوق به في استخدامه وفى النتائج التي يمكن التوصل إليها، وبالتالي أصبحت عدد عبارات المقياس (٥٣) عبارة .

كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة وبعضها والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأملي على النحو الآتي.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة وبعضها والدرجة الكلية للمقياس (ن=٤١) طالبة.

مهارات التفكير التأملي	مهارة التأمل والملاحظة	مهارة اكتشاف المغالطات	مهارة استخلاص النتائج	مهارة إعطاء تفسيرات منطقية	مهارة طرح الحلول المقترحة	الدرجة الكلية
مهارة التأمل والملاحظة	-----	-----	-----	-----	-----	-----
مهارة اكتشاف المغالطات	٠,٦٤٤**	-----	-----	-----	-----	-----
مهارة استخلاص النتائج	٠,٧٣٤**	٠,٦٧٧**	-----	-----	-----	-----
مهارة إعطاء تفسيرات منطقية	٠,٦٨٥**	٠,٦٣٧**	٠,٧٢٣**	-----	-----	-----
مهارة طرح الحلول المقترحة	٠,٥١٣**	٠,٤٥٢**	٠,٣٤٣*	٠,٥١٧**	-----	-----

مهارات التفكير التأملي	مهارة التأمل والملاحظة	مهارة اكتشاف المغالطات	مهارة استخلاص النتائج	مهارة إعطاء تفسيرات منطقية	مهارة طرح الحلول المقترحة	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	**٠,٨٧١	**٠,٨٠١	**٠,٨٣٩	**٠,٨٩٧	**٠,٦٧١	-----

** : دالة عند مستوى(٠,٠١)، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة وبعضها والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٣٤٣ – ٠,٨٩٧) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، (٠.٠٥) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي(٥) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأملي.

جدول (٥)معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأملي (ن=٤١) طالبة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٣٧	١٢	**٠,٥٢٩	٢٣	**٠,٧٨٠	٣٤	*٠,٣٨٠	٤٥	**٠,٦٧٧
٢	*٠,٣١١	١٣	**٠,٥٤٠	٢٤	**٠,٥٤١	٣٥	**٠,٤٢٦	٤٦	**٠,٤٥٩
٣	**٠,٥٦٩	١٤	**٠,٥٦٠	٢٥	**٠,٤٧٥	٣٦	**٠,٥٣	٤٧	**٠,٥٤٥
٤	**٠,٤١٨	١٥	**٠,٥٤٨	٢٦	**٠,٤٦٧	٣٧	**٠,٦٤٥	٤٨	*٠,٣٣٣
٥	*٠,٣٤٩	١٦	**٠,٦١٧	٢٧	**٠,٣٦٣	٣٨	**٠,٥٣١	٤٩	**٠,٤٢٥
٦	*٠,٣١٣	١٧	**٠,٤٢٧	٢٨	**٠,٦٧٣	٣٩	**٠,٥٥٦	٥٠	**٠,٥٩٧
٧	*٠,٣٨٣	١٨	**٠,٦٣٦	٢٩	**٠,٧٠١	٤٠	**٠,٦٥٤	٥١	**٠,٥٩٩
٨	**٠,٤٧٩	١٩	**٠,٤٩٠	٣٠	**٠,٦١٨	٤١	**٠,٦٤٤	٥٢	*٠,٣٢٤
٩	**٠,٥٦٠	٢٠	**٠,٥٨٠	٣١	**٠,٦٩١	٤٢	**٠,٤٨٥	٥٣	**٠,٤٢٨
١٠	**٠,٤٠٩	٢١	**٠,٦١٨	٣٢	**٠,٦١٨	٤٣	**٠,٥٧١	----	---
١١	**٠,٤٥٥	٢٢	**٠,٥١٨	٣٣	**٠,٦٢٠	٤٤	**٠,٤٩٧	----	---

** : دالة عند مستوى(٠,٠١)، * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٠,٣١١ ، ٠,٧٨٠) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيا، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (٥٣) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه. هذا وتشير النتائج السابقة في الوثوق في صدق وثبات مقياس مهارات التفكير التأملي.

ثالثاً : الثبات:-

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٤١) طالبة من طالبات الفرقة الأولي بكلية الاقتصاد المنزلي بنواج جامعة الأزهر، والجدول التالي (٦) يوضح معامل الثبات لكل عبارات المقياس وأبعاده الفرعية في حال حذف كل مفردة, والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس ومهاراته الفرعية:

جدول (٦) تحليل الثبات لعبارات لمقياس التفكير التأملي ومهاراته الفرعية في حال حذف كل مفردة (ن= ٤١) طالبة

مهارة التأمل والملاحظة		مهارة اكتشاف المغالطات		مهارة استخلاص النتائج		مهارة إعطاء تفسيرات منطقية		مهارة طرح الحلول المقترحة	
العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ
١	٠.٧٠٨	٢	٠.٧١٤	٣	٠.٧٣٣	٤	٠.٧٤٥	٥	٠.٧٠٠
٦	٠.٧٠١	٧	٠.٧٠٢	٨	٠.٧١١	٩	٠.٧٨١	١٠	٠.٧١٢
١١	٠.٧٠٤	١٢	٠.٧٠٥	١٣	٠.٧٠٦	١٤	٠.٧١٥	١٥	٠.٧١٤
١٦	٠.٧٠٠	١٧	٠.٧١٨	١٨	٠.٧٠٢	١٩	٠.٧٣٤	٢٠	٠.٧٠٥
٢١	٠.٧٠١	٢٢	٠.٧١٧	٢٣	٠.٧١٨	٢٤	٠.٧٤٨	٢٥	٠.٧٠٧
٢٦	٠.٧٠٥	٢٧	٠.٧١٠	٢٨	٠.٧٣٦	٢٩	٠.٧٥٦	٣٠	٠.٧٠١
٣١	٠.٧٠٤	٣٢	٠.٧٠١	٣٣	٠.٧٤٢	٣٤	٠.٧٤١	٣٥	٠.٧١٣
٣٦	٠.٧٠٠	٣٧	٠.٧٠٩	٣٨	٠.٧٤٥	٣٩	٠.٧٣٨	٤٠	٠.٧١٠
٤١	٠.٧٠٦	٤٢	٠.٧٠٧	٤٢	٠.٧٤٠	٤٤	٠.٧٢٢	٤٥	٠.٧٠٨
٤٦	٠.٧٠٢	٤٧	٠.٧٠٧	الثبات للمهارة الثالثة		٤٨	٠.٧١١	٤٩	٠.٧١١
٥٠	٠.٧٠٦	٥١	٠.٧٠٣	٠.٧٤٦		٥٢	٠.٧٣٤	الثبات للمهارة الخامسة	
الثبات للمهارة الأولى		الثبات للمهارة الثانية		----	----	٥٣	٠.٧١٩	٠.٧١٥	
٠.٧٠٩		٠.٧١٩		----	----	الثبات للمهارة الرابعة		---	---
---	----	---	---	----	----	٠.٧٨٦		---	---
الثبات للمقياس ككل						٠.٩٢٠			

يتضح من الجدول (٦) أنّ معامل ألفا كرونباخ للمهارة الأولي " مهارة التأمل والملاحظة" بلغ (**0.709**) وللعبارات المتشبعة على هذه المهارة من (**0.700 - 0.708**)، كما بلغت قيمة الثبات في المهارة الثانية" مهارة اكتشاف المغالطات" (**0.719**)، وللعبارات التي تشبعت على هذه المهارة من (**0.701 - 0.718**)، بينما بلغت قيمة الثبات في المهارة الثالثة "مهارة استخلاص النتائج" (**0.746**)، وللعبارات التي تشبعت على هذه المهارة من (**0.702 - 0.745**)، كما بلغت قيمة الثبات في المهارة الرابعة " مهارة إعطاء تفسيرات منطقية " (**0.786**)، وللعبارات التي تشبعت على هذه المهارة من (**0.711- 0.781**)، كما بلغت قيمة الثبات في المهارة الخامسة " مهارة طرح الحلول المقترحة" (**0.715**)، وللعبارات التي تشبعت على هذه المهارة من (**0.700- 0.714**)، ويعدّ معامل ثبات ألفا كرونباخ المساوي (**0.700**) مقبولاً بشكل عام كأقل قيمة مرغوبة للمعامل.

كما يتضح أيضا أنّ المقياس يتمتع بقدر مرتفع جدا من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (٠.٩٢٠)، وتراوحت في كل بعد من أبعاده الفرعية بين (**0.709 - 0.786**)، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع البحث.كما يتضح انخفاض قيمة الثبات لكل عبارة مقارنة بقيمة ألفا كرونباخ للبعد الذي وردت فيه, مما يستوجب الإبقاء على كل العبارات، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكوّن من (53) عبارة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

وصف المقياس في صورته النهائية:-

بعد حساب الصدق والثبات لمقياس مهارات التفكير التأملي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٥٣) عبارة تمثل مهارات التفكير التأملي. والجدول التالي (٧) يوضح توزيع العبارات على مقياس مهارات التفكير التأملي(الصورة النهائية) والدرجات المقابلة لكل مهارة

جدول(٧) الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس مهارات التفكير التأملي على كل مهارة من مهاراته والدرجات المقابلة لكل مهارة.

م	مهارات المقياس	أرقام العبارات في المقياس ككل	مجموع العبارات	أقل درجة	أعلي درجة
١	مهارة التأمل والملاحظة	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١، ٤٦، ٥٠	١١	١١	٥٥
٢	مهارة اكتشاف المغالطات	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧، ٥١	١١	١١	٥٥
٣	مهارة استخلاص النتائج	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٢	٩	٩	٤٥
٤	مهارة إعطاء تفسيرات منطقية	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٨، ٥٢، ٥٣	١٢	١٢	٦٠
٥	مهارة طرح الحلول المقترحة	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠، ٤٥، ٤٩	١٠	١٠	٥٠
	إجمالي العبارات والدرجات		٥٣ عبارة	٥٣ درجة	٢٦٥ درجة

مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد/ الزغبي ، ٢٠١٨)

استعان الباحثان بمقياس النهوض الأكاديمي إعداد (الزغبي، ٢٠١٨) ويتضمن المقياس خمسة وعشرين موقفا من المواقف التي تمر بها الطالبة الجامعية أثناء اليوم الدراسي وتقيس خمسة أبعاد ولكل بعد خمسة مواقف، ويلي كل موقف ثلاثة بدائل (استجابات لهذه المواقف) والمطلوب من الطالبة أن تختار أكثر الاستجابات التي تتفق مع وجهة نظرها وذلك من خلال وضع علامة(✓) أمام البديل الذي تفضله الطالبة.

تصحيح المقياس: يتم تقدير درجات مقياس النهوض الأكاديمي للطالبة من خلال إعطاء الدرجة (٣) للاستجابة رقم أ، والدرجة (٢) للاستجابة رقم ب، والدرجة (١) للاستجابة رقم ج، حيث تشير الدرجة المرتفعة لكل من الأبعاد الأول والثالث والخامس (فاعلية الذات- المشاركة الأكاديمية- العلاقة بين الطالب والمعلم) إلى ارتفاع مستويات فاعلية الذات والمشاركة الأكاديمية والقدرة على التواصل مع

المعلمين والعكس صحيح، وتشير الدرجات المرتفعة للبعدين الثاني والرابع(اهتزاز الثقة- القلق)إلى انخفاض مستوى اهتزاز الثقة ومستوى القلق والعكس صحيح،وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (٢٥) درجة وهى الحد الأدنى لدرجات المقياس" إلى (٧٥) درجة وهى الحد الأعلى للمقياس، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطالبات والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي

قامت معدة المقياس(الزغبي، ٢٠١٨ب، ٤- ٥) بحساب صدق المحكين للمقياس وكذلك الصدق التلازمي، بينما استخدمت معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس.

وفي البحث الحالي قام الباحثان بتطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية ويقدر عددها (٤١) طالبا بالفرقة الأولي (الشعبة العامة) بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر وذلك بهدف التحقق من صلاحية المقياس للتطبيق من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

أولاً : الصدق: تم حساب الصدق الذاتي للمقياس عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات(السيد، ٢٠٠٦، ٤٠٢)). وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨) يوضح الصدق الذاتي لمقياس النهوض الأكاديمي

م	أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي	معامل الثبات	الجذر التربيعي لمعامل الثبات(الصدق الذاتي)
١	فاعلية الذات	٠,٧١١	٠,٨٤٣
٢	اهتزاز الثقة	٠,٨٠١	٠,٨٩٤
٣	المشاركة الأكاديمية	٠,٧٨٦	٠,٨٨٦
٤	القلق	٠,٧٨٨	٠,٨٨٧
٥	العلاقة بين الطالب والمعلم	٠,٦٩٩	٠,٨٣٦
	الدرجة الكلية	٠,٩٠٣	٠,٩٥٠

يتضح من الجدول(٨) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين(٠.٨٣٦- ٠.٩٥٠) وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح وهو ما يؤكد صدق المقياس.

ثانيا: الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس النهوض الأكاديمي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (٤١) طالبة من طالبات الفرقة الأولي، والجدول التالي (٩) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس النهوض الأكاديمي.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس النهوض الأكاديمي. (ن=٤١)

فاعلية الذات		اهتزاز الثقة		المشاركة الأكاديمية		القلق		العلاقة بين الطالب والمعلم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٢٢	٦	**٠,٦١٧	١١	*٠,٣٣٧	١٦	**٠,٧٠١	٢١	*٠,٥٢٥
٢	**٠,٦٢٧	٧	**٠,٦٢١	١٢	**٠,٧٣٨	١٧	**٠,٦٦٣	٢٢	**٠,٤٨٧
٣	**٠,٦٣٦	٨	**٠,٥٨٥	١٣	**٠,٧٦٧	١٨	**٠,٥٩٢	٢٣	**٠,٥٨٨
٤	**٠,٥٠٨	٩	**٠,٤٥٧	١٤	**٠,٦٠٢	١٩	**٠,٧٠٤	٢	*٠,٦٣٠

٥	**٠,٦٥٨	١٠	**٠,٥٧٠	١٥	**٠,٥٩٨	٢٠	**٠,٧٤٦	٢٥	*٠,٤٥٦

**** : دالة عند مستوى(٠,٠١)، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (٠.٣٣٧- ٠.٧٦٧) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، و(٠.٠٥) مما يشير إلى الوثوق به في استخدامه وفى النتائج التي يمكن التوصل إليها، وبالتالي أصبحت عدد عبارات المقياس (٢٥) عبارة .

كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي على النحو الآتي.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس (ن=٤١) طالبة.

النهوض الأكاديمي	فاعلية الذات	اهتزاز الثقة	المشاركة الأكاديمية	القلق	العلاقة بين الطالب والمعلم	الدرجة الكلية
فاعلية الذات	-----					
اهتزاز الثقة	**٠,٥٢٧	---				
المشاركة الأكاديمية	**٠,٦٩٢	**٠,٥٤٠	-----			
القلق	**٠,٤٨٢	*٠,٣٩١	**٠,٥٧٧	-----		
العلاقة بين الطالب والمعلم	*٠,٣٩٩	*٠,٤٣٠	**٠,٤٦٤	*٠,٣٧٧	-----	
الدرجة الكلية	**٠,٧٤٩	**٠,٧٥٥	**٠,٨٤٩	**٠,٨٠٩	**٠,٥٨٧	-----

**** : دالة عند مستوى(٠,٠١)، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي تراوحت ما بين (٠,٣٧٧ – ٠,٨٤٩) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، (٠.٠٥) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي(١١) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي.

جدول (١١) معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي (ن=٤١) طالبة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	*٠,٣٧٤	٢	**٠,٤٥٤	٣	**٠,٤٩١	٤	**٠,٥١١	٥	**٠,٥٤٣
٦	**٠,٦٢٠	٧	**٠,٤٨١	٨	*٠,٣٥٦	٩	*٠,٣١٥	١٠	**٠,٤٨٩
١١	*٠,٣٨٧	١٢	**٠,٥٦٥	١٣	**٠,٦٧٠	١٤	**٠,٥٠٩	١٥	**٠,٦١٩
١٦	**٠,٦٤٣	١٧	**٠,٣٩٩	١٨	*٠,٣٨٩	١٩	**٠,٦٣٠	٢٠	*٠,٧٣٧
٢١	*٠,٣٨٢	٢٢	*٠,٣٥١	٢٣	**٠,٤١٦	٢٤	**٠,٥٢٢	٢٥	**٠,٣٩٥

**** : دالة عند مستوى(٠,٠١)، * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٠,٣١٥- ٠,٧٣٧) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيا، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (٢٥) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس. هذا وتشير النتائج السابقة في الوثوق في صدق وثبات مقياس النهوض الأكاديمي.

ثالثاً: الثبات:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٤١) طالبة من طالبات الفرقة الأولي بكلية الاقتصاد المنزلي بنواج جامعة الأزهر، والجدول التالي (١٢) يوضح معامل الثبات لكل عبارات المقياس وأبعاده الفرعية في حال حذف كل مفردة, والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس وأبعاده الفرعية:

جدول(١٢) تحليل الثبات لعبارات المقياس وأبعاده الفرعية في حال حذف كل مفردة (ن= ٤١) طالبة

فاعلية الذات		اهتزاز الثقة		المشاركة الأكاديمية		القلق		العلاقة بين الطالب والمعلم	
العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ
١	٠.٧٠٣	٦	٠.٧٤٤	١١	٠.٧٤٥	١٦	٠.٧٧١	٢١	٠.٧٠٢
٢	٠.٧٠٠	٧	٠.٧٨٩	١٢	٠.٧٦٦	١٧	٠.٧٦٥	٢٢	٠.٧٠٥
٣	٠.٧٠٥	٨	٠.٨٠٠	١٣	٠.٧١١	١٨	٠.٧١٤	٢٣	٠.٧٠٦
٤	٠.٧١٠	٩	٠.٨٠٦	١٤	٠.٧٣٦	١٩	٠.٧٣٤	٢٤	٠.٧٠٤
٥	٠.٧٠٧	١٠	٠.٧٩٦	١٥	٠.٧٥٨	٢٠	٠.٧٥٥	٢٥	٠.٧٠١
الثبات للبُعد الأول		الثبات للبُعد الثاني		الثبات للبُعد الثالث		الثبات للبُعد الرابع		الثبات للبُعد الخامس	
٠.٧١١		٠.٨٠١		٠.٧٨٦		٠.٧٨٨		٠.٧٠٧	
الثبات للمقياس ككل						٠.٩٠٣			

يتضح من الجدول (١٢) أنّ معامل ألفا كرونباخ للبعد الأول "فاعلية الذات" بلغ (**0.711**) وللعبارات المتشبعة على هذا البعد من (**0.700 - 0.710**)، كما بلغت قيمة الثبات في للبعد الثاني" اهتزاز الثقة" (**0.801**)، وللعبارات التي تشبعت على هذا البعد من (**0.744 - 0.806**)، بينما بلغت قيمة الثبات في البعد الثالث "المشاركة الأكاديمية" (**0.786**)، وللعبارات التي تشبعت على هذا البعد من (**0.711 - 0.766**)، كما بلغت قيمة الثبات في البعد الرابع "القلق" (**0.788**)، وللعبارات التي تشبعت على هذا البعد من (**0.714- 0.771**)، كما بلغت قيمة الثبات في البعد الخامس "العلاقة بين الطالب والمعلم" (**0.707**)، وللعبارات التي تشبعت على هذا البعد من (**0.701- 0.706**)، ويعدّ معامل ثبات ألفا كرونباخ المساوي(**0.700**) مقبولاً بشكل عام كأقل قيمة مرغوبة للمعامل.

كما يتضح أيضا أنّ المقياس يتمتع بقدر مرتفع جدا من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (٠.٩٠٣)، وتراوحت في كل بعد من أبعاده الفرعية بين (**0.707 - 0.801**)، مما يشير إلى إمكانية ثبات

النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع البحث. كما يتضح أيضا انخفاض قيمة الثبات لكل عبارة مقارنة بقيمة ألفا كرونباخ للبعد الذي وردت فيه, مما يستوجب الإبقاء على كل العبارات، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكوّن من (25) عبارة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

وصف المقياس في صورته النهائية:-

بعد حساب الصدق والثبات لمقياس النهوض الأكاديمي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٥) عبارة تمثل أبعاد النهوض الأكاديمي. والجدول التالي (١٣) يوضح توزيع العبارات على مقياس أبعاد النهوض الأكاديمي والدرجات المقابلة لكل بُعد.

جدول(١٣) الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس النهوض الأكاديمي على الأبعاد الفرعية له والدرجات المقابلة لكل بديل.

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات لكل بُعد	ترتيب البدائل	الدرجات المقابلة للبدائل	مجموع العبارات	أقل درجة	أعلى درجة
١	**فاعلية الذات**	١، ٢، ٣، ٤، ٥	أ-ب-ج	١-٢-٣	٥	٥	١٥
٢	**اهتزاز الثقة**	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	أ-ب-ج	١-٢-٣	٥	٥	١٥
٣	**المشاركة الأكاديمية**	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	أ-ب-ج	١-٢-٣	٥	٥	١٥
٤	**القلق**	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	أ-ب-ج	١-٢-٣	٥	٥	١٥
٥	**العلاقة بين الطالب والمعلم**	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	أ-ب-ج	١-٢-٣	٥	٥	١٥
إجمالي العبارات					٢٥ عبارة	٢٥ درجة	٧٥ درجة

اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية (جابر عبد الحميد، محمود عمر، ٢٠٠٧)

يتكون الاختبار من خمسة أقسام كل قسم منها ستة عشر بندًا، وتقيس بنود كل قسم قدرة عقلية متمايزة، وقد استخدمه الباحثان الحاليان لضبط الذكاء بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد حساب الثبات له من خلال معادلة ألفا كرونباخ وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية وعددها (٤١) طالبة، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨١٢) وهو معامل ثبات مرتفع، وللمزيد من المعلومات عن الاختبار يمكن الرجوع إلى (كراسة الاختبار بمكتبة دار النهضة العربية بالقاهرة).

إجراءات المعالجة التجريبية لإستراتيجية سوم SWOM

بعد أن تتبع الباحثان الحاليان الخطوات الإجرائية التي ذكرها الباحثون السابقون لإستراتيجية **سوم SWOM** أمكن للباحثين الحاليين أن يلخصا الخطوات الآتية في تصميم جلسات إستراتيجية **سوم SWOM** من خلال التوفيق والتكامل بين وجهات نظر الباحثين في الدراسات والبحوث السابقة على النحو الآتي:

- تحديد المحتوى المراد تعلمه في ضوء مقرر علم النفس لطالبات الفرقة الأولي بكلية الاقتصاد المنزلي (شعبة عامة) من مقرر الفصل الدراسي الثاني والمراد تعلمهم بإستراتيجية سوم **SWOM** وتم اختياره للمبررات الآتية:-

- من المقررات الدراسية المستجدة علي الطالبات نظرا لطبيعة دراستهن السابقة حيث أنهن جميعا كن يدرسن بالقسم العلمي ومع دخولهن للجامعة والتعامل معها كمادة نظرية تختلف طبيعتها عن المواد الأخرى كان له أثر سلبي في اتجاههن وتقدمهن الأكاديمي.
- مقرر علم النفس من المقررات التي تحتوي علي المفاهيم الجديدة والتطبيقات الحياتية وهو ما يتناسب مع مبادئ ومهارات إستراتيجية سوم .
- يعد مقرر علم النفس العام الذي يُدرس لهن مجال خصب لتنمية التفكير التأملي.
- حاجة طالبات الفرقة الأولي إلي تنمية النهوض الأكاديمي لديهن بعد التجربة الدراسية لهن في المرحلة الثانوية والإحباط الأكاديمي اللاتي تعرضن له.

- حدد الباحثان المحتوي العلمي الذي سيتم تدريسه للطالبات مجموعتي البحث أثناء التجربة وهي ثمانية موضوعات من موضوعات مقرر مدخل إلي علم النفس وحرص الباحثان علي أن يكون محتوي الموضوعات موحدة بين المجموعتين، حيث تم تدريس نفس المحتوي الدراسي للمجموعتين التجريبية والضابطة وهو عبارة عن ثمانية فصول (مدارس علم النفس، الإدراك والتعلم، السلوك الإنساني والبيئة، الذاكرة، الشخصية ونظرياتها، الانفعالات، القدرات والذكاء، الدوافع) وتم تدريس تلك الموضوعات خلال (١٦) جلسة تدريبية بالإضافة إلي الجلسة التمهيدية فكان عدد الجلسات النهائي (١٧) جلسة تدريبية، بالإضافة إلى جلستين للقياس القبلي والبعدى.
- إعادة صياغة مقرر علم النفس في ضوء إستراتيجية سوم SWOM بهدف تنمية وتحسين التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي وذلك من خلال ما يلي:-

- صياغة الأهداف السلوكية المتوقع أداؤها من الطالبات في ضوء توصيف المقرر ومحتوي كل موضوع من الموضوعات التي ستدرس لهن.
- إعداد الخطط التدريسية لموضوعات المقرر في ضوء توصيف المقرر والأهداف الإجرائية المصاغة وفقا لاستراتيجيه سوم SWOM لطالبات المجموعة التجريبية، ووفقا للطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، وتم عرضها علي مجموعه من المحكمين والخبراء، واستغرق زمن كل جلسة تدريبية (٩٠) دقيقة بواقع جلستين كل أسبوع لمدة ثمانية أسابيع.
- تحديد وبناء الأنشطة اللازمة في كل موضوع والتي تناسب مهارات الإستراتيجية وذلك لإثارة حماسهن وانتباههن واهتمامهن.

- تقسيم الطالبات إلي مجموعات كل مجموعة قوامها خمسة طالبات يجلسون على شكل دائرة غير مكتملة ويعملون على تحقيق هدف مشترك ويعتمد بعضهن على بعض, ثم يتم تبادل الخبرة بين المجموعات ويكون دور القائم بالتدريب الإرشاد والتوجيه وتنظيم الموقف التعليمي.

- توجيه بعض الأسئلة إلي الطالبات للوقوف علي مستوياتهن وخبراتهن المعرفية السابقة, وكتقويم مبدئي لهم. ثم توجيهن لقراءة محتوي المحاضرة من الكتاب المدرسي بطريقه جهرية الواحدة تلو الأخرى، ثم استخدام (مهارة التساؤل) من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المحيرة المتعلقة بموضوع المحاضرة لكي تثير التفكير في أذهان الطالبات للبحث عن معلومات جديدة، ولتوضيح المعاني والقضايا، ولتوليد معلومات جديدة، وانخراط الطلبة في عملية تعلمهم بفاعلية.

- إتاحة الفرصة للطالبات كي يقارنوا(مهارة المقارنة) بين المصطلحات المختلفة والوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات أو الأشياء ومن ثم ملاحظة الفروق بينهم ومعرفة طبيعة كل مصطلح من أجل التعمق في فهم المادة المتعلمة، .

- قيام الطالبات بتوليد الاحتمالات (مهارة توليد الاحتمالات) من خلال توظيف التساؤلات وما جرى حولها من عرض أفكار والمقارنة وما جرى فيها من تحليلات لتوليد الاحتمالات المتوقعة أو المترتبة على الأحداث أو الأفكار التي يتضمنها الموضوع.

- إتاحة الفرصة للطالبات في التفكير لما يجرى مستقبلا (مهارة التنبؤ).

- قيام الطالبات بحل المشكلات (مهارة حل المشكلات) التي تُعرض عليهن والمتمثلة في عرض بعض الأسئلة الصعبة من قبل القائم بالتدريب والتي يقومن بمحاولة حلها من خلال طرح مجموعة من الحلول أو توضيح المواقف المحيرة أو المثيرة، ثم إعطائهن الفرصة لاتخاذ قرار (مهارة اتخاذ القرار) وذلك باختيار أفضل البدائل أو الحلول الممكنة وذلك من أجل الوصول للهدف التي تهدف إليه ومواجهة المشكلات التي تعترضهن في حياتهن اليومية.

- تُجري مناقشة جماعية بين جميع الطالبات والقائم بالتدريب، ويتم من خلالها التوصل إلى خلاصة موضوع المحاضرة, بحيث تتولي كل مجموعة ذكر جزء من الخلاصة, ثم تقوم إحدى المجموعات بصياغتها صياغة كاملة وعرضها على باقي المجموعات، وفي نهاية الجلسة تُقدم استمارة التقييم الذاتي للطالبات.

استمارة التقييم الذاتي

وتهدف هذه الاستمارة إلى التحقق من فاعلية التدريب على مهام كل جلسة باستخدام إستراتيجية سوم، وتتكون استمارات التقييم الذاتي من (١٧) استمارة ، بمعدل استمارة واحدة لكل جلسة من جلسات البرنامج التعليمي، وتتكون كل استمارة من (٥) عبارات أمام كل عبارة ثلاثة بدائل (نعم، أحياناً، لا)، وعلى المشاركة أن تضع علامة(√) تحت الاختيار الذي يناسبها وينطبق عليها. ويتم تطبيقها بصورة فردية لكل مشاركة عقب الانتهاء من كل جلسة من جلسات التدريب على الإستراتيجية، ويتم تصحيح الاستمارات بإعطاء الدرجة (٣) للإجابة بنعم، والدرجة (٢) للإجابة بأحيانا، والدرجة (١) للإجابة بلا، بالتالي فان أعلى درجة في الاستمارة (١٥) درجة، بينما اقل درجة للاستمارة (٥) درجات والاستمارة غير محددة بزمن وبتطبيقها وتجربتها تبين أنها تستغرق ما بين (٥:١٠) دقائق.

رابعا: ضبط المتغيرات المتدخلة:-

قام الباحثان بضبط المتغيرات المتدخلة والتي من شأنها أن تؤثر مع متغير البحث (المتغير المستقل) وهو إستراتيجية سوم SWOM في تأثيره على المتغيرين التابعين (مهارات التفكير التأملي، والنهوض الأكاديمي) وفيما يلي عرض لأهم المتغيرات المتدخلة، والتي تبين من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أنه قد يكون لها تأثيرا على المتغيرين التابعين وهى: العمر الزمني، الذكاء، القياس القبلي للمتغيرين التابعين.

أ- العمر الزمني:-

يتراوح العمر الزمني للمشاركات في البحث الحالي ما بين (١٩- ٢٠) سنة، وتم ضبط العمر الزمني للطالبات المشاركات، ولضمان التكافؤ في العمر الزمني بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) حسب الباحثان دلالة الفروق بين أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار "ت" T-Test. والجدول التالي(١٤) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

جدول (١٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	19.3667	0.49013	١.169 -	٠.٢٤٧ غير دالة
الضابطة	٣١	19.5161	0.50800		

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة (ت) بلغت (- ١.١٦٩) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي فالفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني غير دال إحصائياً، حيث بلغ متوسط العمر الزمني للمجموعة التجريبية (١٩.٣٦٦٧) سنة وبانحراف معياري قدره (٠.٤٩٠١٣)، ومتوسط العمر الزمني للمجموعة الضابطة(١٩.٥١٦١) سنة وبانحراف معياري قدره (٠.٥٠٨٠٠) ، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في العمر الزمني.

ب ـ **الذكاء:-**

رأى الباحثان الحاليان أن الذكاء يمكن أن يكون من المتغيرات المتدخلة التي تؤثر في التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدى الطالبات، ولهذا قام الباحثان بضبط هذا المتغير لدى مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من خلال تطبيق اختبار الذكاء اللفظي لـ (جابر، وعمر، ٢٠٠٧) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب دلالة الفروق بينهما باستخدام اختبار "ت"، كما يوضحها الجدول الأتي:

جدول (١٥) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	45.7000	4.03562	٠.780-	٠.١٥٧ غير دالة
الضابطة	٣١	46.4839	3.81113		

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة (ت) بلغت (-٠.٧٨٠) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي فالفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء غير دال إحصائياً حيث بلغ متوسط الذكاء للمجموعة التجريبية (٤٥.٧٠٠) بانحراف معياري قدره (٤.٠٣٥٦٢)، ومتوسط الذكاء للمجموعة الضابطة (٤٦.٤٨٣٩) بانحراف معياري قدره(٣.٨١١١٣)، حيث وهذا مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في الذكاء.

د- القياس القبلي لمهارات التفكير التأملي: قام الباحثان بحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من خلال تطبيق مقياس مهارات التفكير التأملي عليهم (قياساً قبلياً)، وذلك بحساب قيمة

(ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير التأملي، والجدول التالي (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس مهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة التأمل والملاحظة	التجريبية	٣٠	39.5667	4.28054	.454	.652
	الضابطة	٣١	39.0323	4.88865		
مهارة اكتشاف المغالطات	التجريبية	٣٠	41.6000	4.20673	.200-	.842
	الضابطة	٣١	41.8065	3.84204		
مهارة استخلاص النتائج	التجريبية	٣٠	35.2000	3.78199	.618-	.539
	الضابطة	٣١	35.7419	3.03280		
مهارة إعطاء تفسيرات منطقية	التجريبية	٣٠	41.0333	6.10530	.264	.792
	الضابطة	٣١	40.6452	5.35131		
مهارة طرح الحلول المقترحة	التجريبية	٣٠	35.8000	2.83330	.668-	.507
	الضابطة	٣١	36.2903	2.9005		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٣٠	193.200	9.8555	.230-	.819
	الضابطة	٣١	193.7419	8.52826		

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة (ت) بلغت لمهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية على الترتيب (٠.٤٥٤)، (-٠.٢٠٠)، (-١.٦١٨)، (٠.٢٦٤)، (-٠.٦٦٨)، (-٠.٢٣٠)، وهي قيم غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي. وهذا يدل علي التكافؤ بين المجموعتين في مهارات التفكير التأملي.

ه- القياس القبلي للنهوض الأكاديمي:- وذلك لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في النهوض الأكاديمي، وذلك بحساب قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في النهوض الأكاديمي ، والجدول التالي (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للنهوض الأكاديمي

أبعاد النهوض الأكاديمي والدرجة الكلية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	التجريبية	30	10.666	2.3094	1.391	.169
	الضابطة	31	10.000	1.3165		
اهتزاز الثقة	التجريبية	30	10.100	1.8260	.608	.545
	الضابطة	31	9.806	1.9394		
المشاركة الأكاديمية	التجريبية	30	9.966	1.8473	.542	.590
	الضابطة	31	9.741	1.3654		
القلق	التجريبية	30	10.000	2.1172	1.158	.251
	الضابطة	31	9.451	1.5457		
العلاقة بين الطالب والمعلم	التجريبية	30	11.166	1.7632	1.397	.167
	الضابطة	31	10.645	1.0816		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	30	51.900	7.6309	1.462	.149
	الضابطة	31	49.645	3.8777		

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة (ت) بلغت لأبعاد النهوض الأكاديمي والدرجة الكلية على الترتيب (١.٣٩١)، (٠.٦٠٨)، (٠.٥٤٢)،، (١.١٥٨)، (١.٣٩٧)، (١.٤٦٢) وهي قيم غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في النهوض الأكاديمي، وهذا يدل علي التكافؤ بين المجموعتين في النهوض الأكاديمي.

الأساليب الإحصائية: للتحقق من صحة فروض البحث الحالي استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية:-

١- معامل ارتباط بيرسون وذلك للتعرف على الاتساق الداخلي لمقياسي البحث.
٢- اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مترابطتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية على مقياسي مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي، ولبيان اتجاه الفروق بينهما.
٣- اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مستقلتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقياسي مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي.
٤- مربع ايتا لمعرفة حجم اثر المعالجة التجريبية في المتغيرين التابعين.

نتائج البحث وتفسيرها

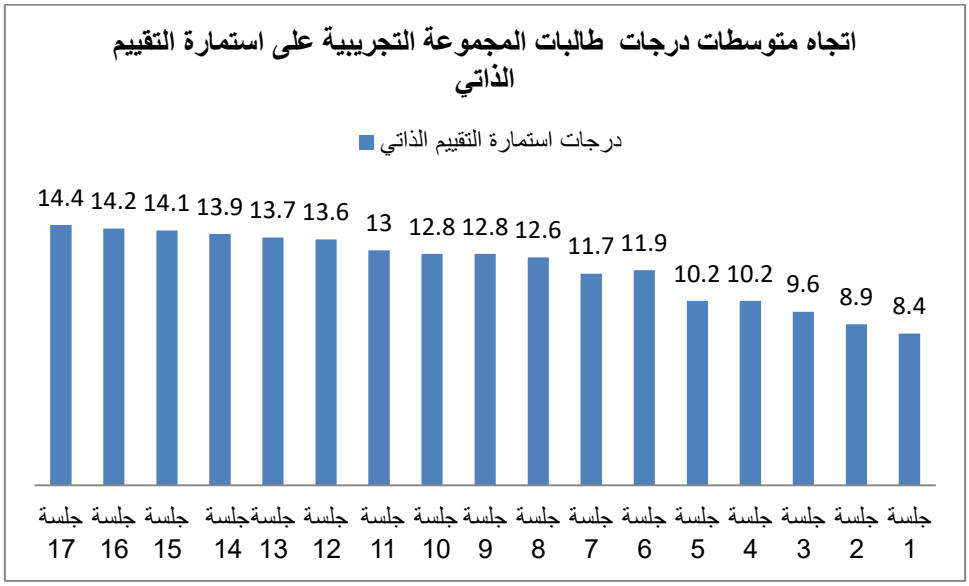
أولا: نتائج فاعلية المعالجة التجريبية.

نتائج استمارة التقييم الذاتي:- لحساب نتائج استمارات التقييم الذاتي، قام الباحثان الحاليان بحساب متوسط درجات الطالبات المشاركات في المجموعة التجريبية على كل استمارة من الاستمارات المقدمة لهن في نهاية كل جلسة من جلسات التدريب على إستراتيجية سوم. والجدول التالي(١٨) يوضح متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي:-

جدول (١٨) متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي

رقم الجلسة	متوسط درجات كل جلسة	رقم الجلسة	متوسط درجات كل جلسة
١	٨.٤٠١	١٠	١٢.٨٩٩
٢	٨.٩٠٣	١١	١٣.٠١٢
٣	٩.٦٤٢	١٢	١٣.٦٤١
٤	١٠.٢٣١	١٣	١٣.٧٦٩
٥	١٠.٢٥٤	١٤	١٣.٩٢٥
٦	١١.٩٦٥	١٥	١٤.١٢٣
٧	١١.٧٥٢	١٦	١٤.٢٤٥
٨	١٢.٦٣٢	١٧	١٤.٤٥٦
٩	١٢.٨٩٩	---	-----

يتضح من الجدول (١٨) أن اتجاه متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي في تزايد عبر جلسات البرنامج التعليمي على بعض مهارات التفكير المنظومي، حيث زاد متوسط الدرجات من (٨.٤٠١) في الجلسة الأولى إلى (١٤.٤٥٦) في الجلسة الأخيرة. والشكل التالي (١) يوضح اتجاه متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي.



شكل (١) التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي

يتضح من الشكل (١) تزايد متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي المحددة لكل جلسة من جلسات التدريب على إستراتيجية سوم، وهذا يُعد مؤشرا على أن التدريب على إستراتيجية سوم له تأثير ايجابي على بعض مهارات إستراتيجية سوم والمستخدمة في الجلسات التدريبية.

ثانيا: نتائج فروض البحث.

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من أربعة فروض إحصائية حيث يتعلق الفرضان الأول والثاني بالكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي، في حين يتعلق الفرضان الثالث والرابع بالفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى في مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي.

نتائج الفرض الأول

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي.

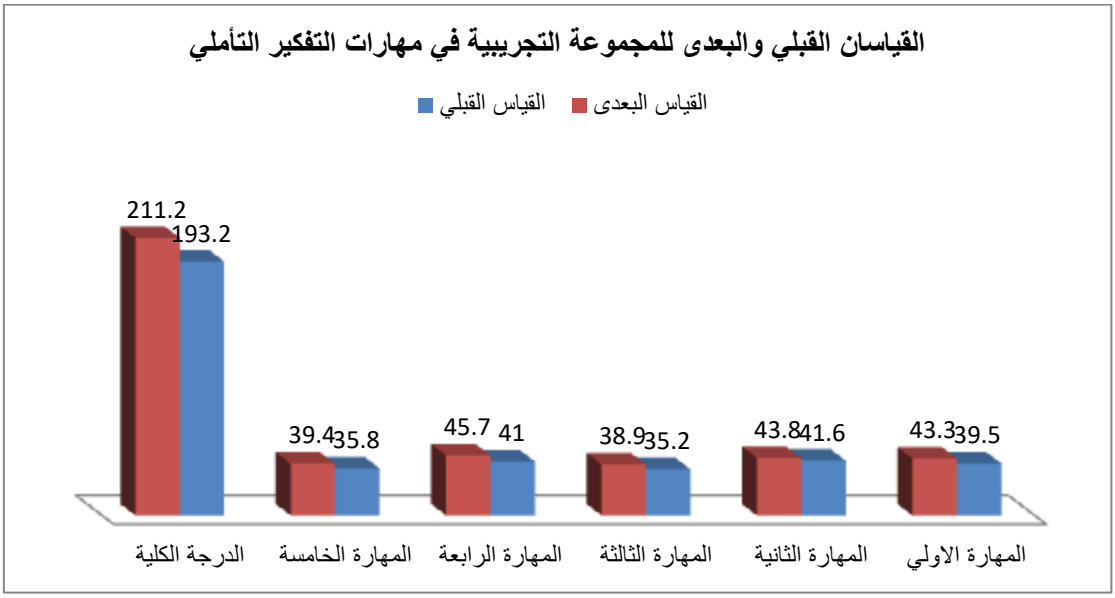
وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي، والجدول التالي(١٩) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي.

جدول(١٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة التأمل والملاحظة	القبلي	٣٠	39.5667	4.28054	3.7667-	4.4927	4.592-	0.00
	البعدى	٣٠	43.3333	4.00287				
مهارة اكتشاف المغالطات	القبلي	٣٠	41.6000	4.20673	2.2667-	4.3385	2.862-	0.00
	البعدى	٣٠	43.8667	4.59935				
مهارة استخلاص النتائج	القبلي	٣٠	35.2000	3.78199	3.7000-	4.2438	4.775-	0.00
	البعدى	٣٠	38.9000	3.90711				
مهارة إعطاء تفسيرات منطقية	القبلي	٣٠	41.0333	6.10530	4.6667-	7.0188	3.642-	0.00
	البعدى	٣٠	45.7000	5.89652				
مهارة طرح الحلول المقترحة	القبلي	٣٠	35.8000	2.83330	3.6333-	4.4912	4.431-	0.00
	البعدى	٣٠	39.4333	4.88265				
الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي	القبلي	٣٠	193.2000	9.85551	18.0333-	14.0724	7.019-	0.00
	البعدى	٣٠	211.2333	11.61653				

يتضح من الجدول(١٩) أن قيمة "ت" بلغت في مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلي على الترتيب (- ٤.٥٩٢)، (- ٢.٨٦٢)، (- ٤.٧٧٥)،(- ٣.٦٤٢) ، (- ٤.٤٣١)، (- ٧.٠١٩) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية، وبالرجوع للمتوسطين في المهارات الخمسة والدرجة الكلية تبين أن الفروق لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الأول، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لتلميذات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي لصالح القياس البعدي.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي.



شكل (٢) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي

يتضح من الشكل (٢) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدى أعلى من المتوسط الحسابي لها في القياس القبلي في جميع المهارات والدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي ، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية سوم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (Lim and Angelique, 2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن التعلم القائم على حل المشكلة- مهارة من مهارات إستراتيجية سوم- يعزز تطور التفكير التأملي خاصة لدى طلبة السنة الأولي، كما تتفق مع نتائج دراسة كل من (عبد السلام، ٢٠١٦)، و(عبد الله, ٢٠١٧) والتي أشارت نتائجهما إلى فاعلية إستراتيجية سوم في تنمية التفكير التباعدى، كذلك دراسة (إبراهيم, ٢٠١٦) فقد أثبتت أن استخدام إستراتيجية سوم أدى إلي تنمية التفكير فوق المعرفي.

وكذلك تتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (صباح، ٢٠١٥) التي أظهرت فاعلية إستراتيجية سوم في تحسين مهارات التفكير التأملي لدي طالبات المرحلة الثانوية بالأردن.

وهو ما أكده (المنصوري, ٢٠١٦, ٥٢١) حيث أوضح أن كونها احدي استراتيجيات ما وراء المعرفة يجعلها تقدم للمعلم والمتعلم العديد من المزايا، فتساعد علي رفع التحصيل الدراسي وتنمية القدرة علي استدعاء المعلومات، بالإضافة إلي الوعي بقواعد ما فوق المعرفية وهو ما يساعد علي التفكير في تذليل الصعوبات الدراسية.

ويعزو الباحثان الحاليان النتيجة الحالية إلي التدريب على الخطوات الأساسية لإستراتيجية سوم التي تؤكد علي أن التفكير والتأمل ركنان رئيسيان في عملية التعلم، وضرورة دمج العمليات العقلية المنتجة والمهارات العقلية المعرفية في تدريس المواد التعليمية، حيث إن إستراتيجية سوم من استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تلعب دورا كبيرا في تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتأملي بشكل خاص وإكساب الطلبة القدرة على حل المشكلات التي تواجههم أثناء حياتهم اليومية من خلال استنتاج المعنى الكامن وراء المفاهيم والمبادئ.

نتائج الفرض الثاني

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي.

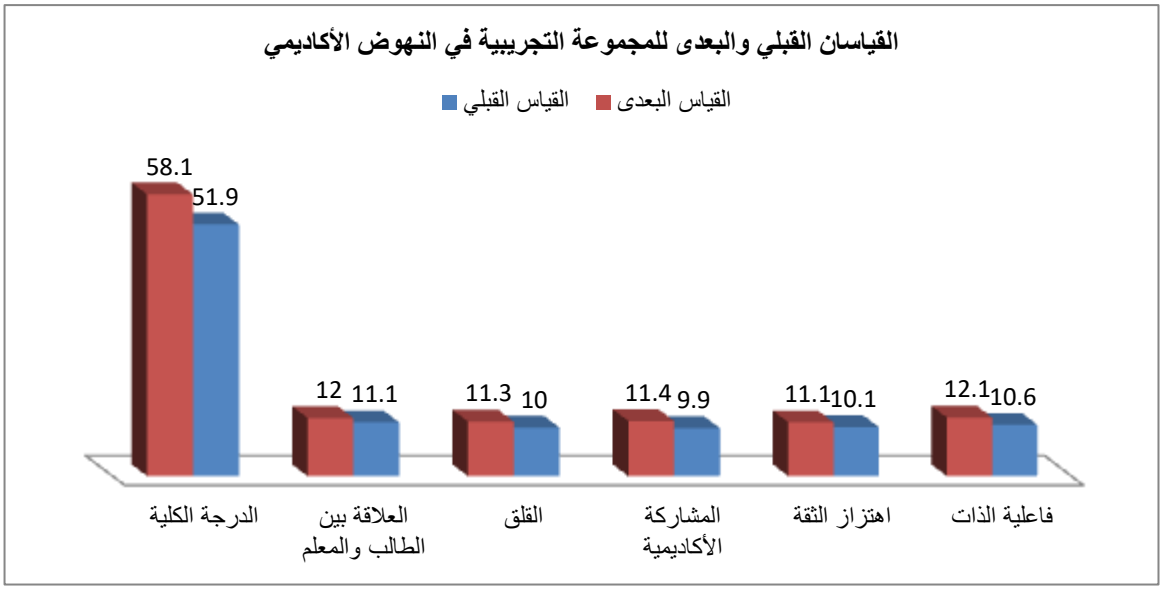
وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي، والجدول التالي (٢٠) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي.

جدول(٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي

النهوض الأكاديمي	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	القبلي	٣٠	10.6667	2.30940	1.500-	1.8891	4.349-	٠.٠٠٠
	البعدى	٣٠	12.1667	1.74363				
اهتزاز الثقة	القبلي	٣٠	10.1000	1.82606	1.066-	1.7991	3.247-	٠.٠٠
	البعدى	٣٠	11.1667	1.14721				
المشاركة الأكاديمية	القبلي	٣٠	9.9667	1.84733	1.433-	1.7943	4.375-	٠.٠٠٠
	البعدى	٣٠	11.4000	1.54474				
القلق	القبلي	٣٠	10.0000	2.11725	1.333-	1.8067	4.042-	٠.٠٠٠
	البعدى	٣٠	11.3333	1.34762				
العلاقة بين الطالب والمعلم	القبلي	٣٠	11.1667	1.76329	٠.9000-	1.8448	2.67-	٠.٠١
	البعدى	٣٠	12.0667	1.65952				
الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي	القبلي	٣٠	51.9000	7.63093	6.233-	6.0211	5.67-	٠.٠٠٠
	البعدى	٣٠	58.1333	5.43128				

يتضح من الجدول(٢٠) أن قيمة "ت" بلغت في أبعاد (فاعلية الذات،اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي على الترتيب (- ٤.٣٤٩)، (- ٣.٢٤٧)، (- ٤.٣٧٥)،(- ٤.٠٤٢) ، (- ٢.٦٧)، (- ٥.٦٧) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في أبعاد (فاعلية الذات،اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وبالرجوع للمتوسطين في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية تبين أن الفروق لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الأول، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي.



شكل (٣) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي

يتضح من الشكل (٣) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدى أعلى من المتوسط الحسابي لها في القياس القبلي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية سوم في تنمية النهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي.

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (الزغبي، ٢٠١٨أ) حيث أسفرت عن فاعلية برنامج تعليمي لتنمية النهوض الأكاديمي، ودراسة (Shafi et al,2018) التي أظهرت نتائجها عن فاعلية التغذية الراجعة في تنمية النهوض الأكاديمي.

ويرجع الباحثان النتيجة إلي طبيعة إستراتيجية سوم المستخدمة في الدراسة الحالية والتي من احد أهدافها إعداد جيل قادر علي التعامل مع المشكلات الحياتية واتخاذ القرارات كما أن أحد مبادئها الاهتمام بالمشاعر والاتجاهات والمعتقدات والتصورات والإدراكات الداخلية للمتعلم وهو ما يتماشي مع ما أكد عليه (Smith ,2015, 650) حيث أوضح أن احد عوامل تنمية النهوض الأكاديمي هو التعرف علي المشاعر السلبية لدي المتعلمين وتضمين وتشجيع المشاعر الايجابية في المواد التعليمية المقدمة للطلبة.

نتائج الفرض الثالث:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات التفكير التأملي.

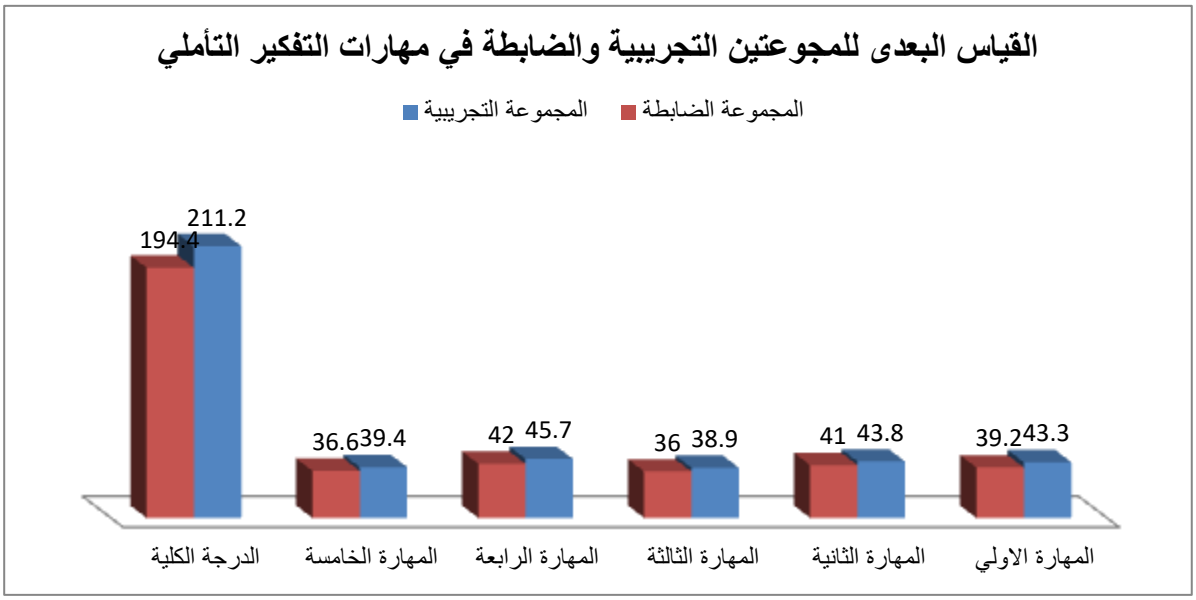
وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات التفكير التأملي، والجدول التالي (٢١) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات التفكير التأملي.

جدول(٢١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات التفكير التأملي

م	مهارات التفكير التأملي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	مهارة التأمل والملاحظة	التجريبية	30	43.333	4.0028	3.618	0.00
		الضابطة	31	39.290	4.6846		
٢	مهارة اكتشاف المغالطات	التجريبية	30	43.866	4.5993	2.194	0.05
		الضابطة	31	41.096	5.2303		
٣	مهارة استخلاص النتائج	التجريبية	30	38.900	3.9071	2.861	0.00
		الضابطة	31	36.096	3.7448		
٤	مهارة إعطاء تفسيرات منطقية	التجريبية	30	45.700	5.8965	2.353	0.05
		الضابطة	31	42.0323	6.2635		
٥	مهارة طرح الحلول المقترحة	التجريبية	30	39.433	4.8826	2.503	0.01
		الضابطة	31	36.645	3.7642		
الدرجة الكلية للمقياس		التجريبية	30	211.233	11.6165	6.266	0.00
		الضابطة	31	194.483	9.1537		

يتضح من الجدول (٢١) السابق أن قيمة "ت" في مهارات (التأمل والملاحظة، اكتشاف المغالطات، استخلاص النتائج، إعطاء تفسيرات منطقية، طرح الحلول المقترحة)، والدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي بلغت (3.618)، (2.194)، (2.861) (2.353)، (2.503)، (6.266) على الترتيب، وهى دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات(التأمل والملاحظة، اكتشاف المغالطات، استخلاص النتائج، إعطاء تفسيرات منطقية، طرح الحلول المقترحة)، والدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، واتضح ذلك من خلال الرجوع إلى المتوسطات في المهارات الخمسة والدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي وجد أنها كانت أعلى لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي.



شكل (٤) المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي

يتضح من الشكل (٤) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في جميع المهارات والدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية سوم لدى المشاركات في البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Mahardale, et al, 2007) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير التأملي بين طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة العادية وبين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بطريقة حل المشكلات(إحدى مهارات إستراتيجية سوم المستخدمة في التدريب) لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة (سعيد، ٢٠٠٨) والتي أظهرت وجود علاقة بين مهارة حل المشكلات والتفكير التأملي وذلك لان العقل البشرى يعمل بنشاط إذا واجه الإنسان مشكلة ما يريد حلها، ولكي يستطيع أن يحقق ذلك فلابد أن يستخدم مهارات تفكير أعلى من المستوى المعتاد لإيجاد حل للمشكلة. كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة (الحارثى، ٢٠١١) والتي أشارت بان تدريب الطالبات على الأسئلة كان له اثر بالغ في تنمية التفكير التأملي، وكذلك تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (صباح، ٢٠١٥) كما اتفقت مع نتائج دراسات أخرى استخدمت برامج تدريبية واستراتيجيات تدريسية مختلفة منها دراسة (القطراوي، ٢٠١٠)، و(العساسلة، وبشارة، ٢٠١٢)، و(سرحان، ومحمود، ٢٠١٦)، و(Tican & Inman, 2015) .

كذلك تتفق مع نتائج دراسة (الثلاب، وآخرون، ٢٠١٦) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي نتيجة التدريب على إستراتيجية (SWOM).

كما أوضح (السامرائي, ٢٠١٧, ٦٤١) أن استخدام طريقة التدريس الملائمة يساعد المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بسهوله ويسر وبالتالي فان ذلك ينعكس على تفكير طلابه.

ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلي طبيعة إستراتيجية سوم المستخدمة في الدراسة الحالية والتي تم تطبيقها مع المجموعة التجريبية حيث يكون دور الطالب بها نشطا فيكون واعيا بنوعيه التفكير الذي يقوم به كما ينقل مهارة التفكير خارج الفصل الدراسي وتطبيقها في حياته العملية والعلمية، حيث إن ممارسة وتدريب الطالبات على المهارات الخاصة بتلك الإستراتيجية من تساؤل ومقارنه وتوليد احتمالات وتنبؤ وحل مشكلات واتخاذ قرار ساعدتهن علي رفع مستوى التفكير وزيادة عمق الفهم والتأمل مما أدى إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطالبات.

كما يُرجع الباحثان أيضا تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدى لمهارات التفكير التأملي إلى قيام الباحثان أثناء التدريب بطرح بعض الأسئلة التي تثير التفكير على المشاركات – وفقا للتدريب على مهارة التساؤل إحدى مهارات إستراتيجية سو- وكتابة الأفكار والحلول والمقارنة بينها فقد أدى ذلك إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Milner, 2003) من أن المعلم يستطيع تحسين مهارات التفكير التأملي لدى طلابه من خلال طرح بعض الأسئلة المثيرة للتفكير وكتابة الأفكار والحلول.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية(إستراتيجية سوم SWOM) في مهارات التفكير التأملي:-

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (إستراتيجية سوم SWOM) في المتغير التابع (مهارات التفكير التأملي) قام الباحث بحساب مربع ايتا ($\eta 2$) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.٠٢) من التباين الكلى على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠.٠٦) من التباين الكلى على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.١٥) فأكثر على تأثير كبير (مراد،٢٠٠٠: ٢٤٦).

جدول (٢٢) قيمة $\eta 2$، ومقدار حجم التأثير في تنمية مهارات التفكير التأملي

م	مهارات التفكير التأملي	قيمة ت	درجات الحرية	$\eta 2$	مقدار حجم التأثير
١	مهارة التأمل والملاحظة	3.618	٥٩	.182	كبير
٢	مهارة اكتشاف المغالطات	2.194	٥٩	.075	متوسط
٣	مهارة استخلاص النتائج	2.861	٥٩	.122	متوسط
٤	مهارة إعطاء تفسيرات منطقية	2.353	٥٩	.086	متوسط
٥	مهارة طرح الحلول المقترحة	2.503	٥٩	.096	متوسط
	الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي	6.266	٥٩	.400	كبير

يتضح من الجدول (٢٢) ما يأتي:-

- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOM في مهارة التأمل والملاحظة قد بلغت (٠,١٨٢) وهو حجم تأثير كبير, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في مهارة التأمل والملاحظة تصل إلى (١٨.٢%).
- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOM في مهارة اكتشاف المغالطات قد بلغت (٠,٠٧٥) وهو حجم تأثير متوسط, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في مهارة اكتشاف المغالطات تصل إلى (٧.٥%).

- قيمة (η2) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOM في مهارة استخلاص النتائج قد بلغت (٠.١٢٢) وهو حجم تأثير متوسط, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في مهارة استخلاص النتائج تصل إلى (١٢.٢%).
- قيمة (η2) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOM في مهارة إعطاء تفسيرات منطقية قد بلغت (٠.٠٨٦) وهو حجم تأثير متوسط, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في مهارة إعطاء تفسيرات منطقية تصل إلى (٨.٦%).
- قيمة (η2) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOM في مهارة طرح الحلول المقترحة قد بلغت (٠.٠٩٦) وهو حجم تأثير متوسط, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في مهارة طرح الحلول المقترحة تصل إلى (٩.٦%).
- قيمة (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOM في الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي وقد بلغت (٠.٤٠٠) وهو حجم تأثير كبير, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سومSWOM) في الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي تصل إلى (٤٠.٠%).

وبناءً على ما سبق فإن تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية سومSWO) في المتغير التابع (مهارات التفكير التأملي) جاء بشكل كبير مما يبرر زيادة أثر هذه الإستراتيجية من الناحية العملية والتطبيقية في تنمية الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي وكل مهارة من مهاراته لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي.

نتائج الفرض الرابع:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للنهوض الأكاديمي.

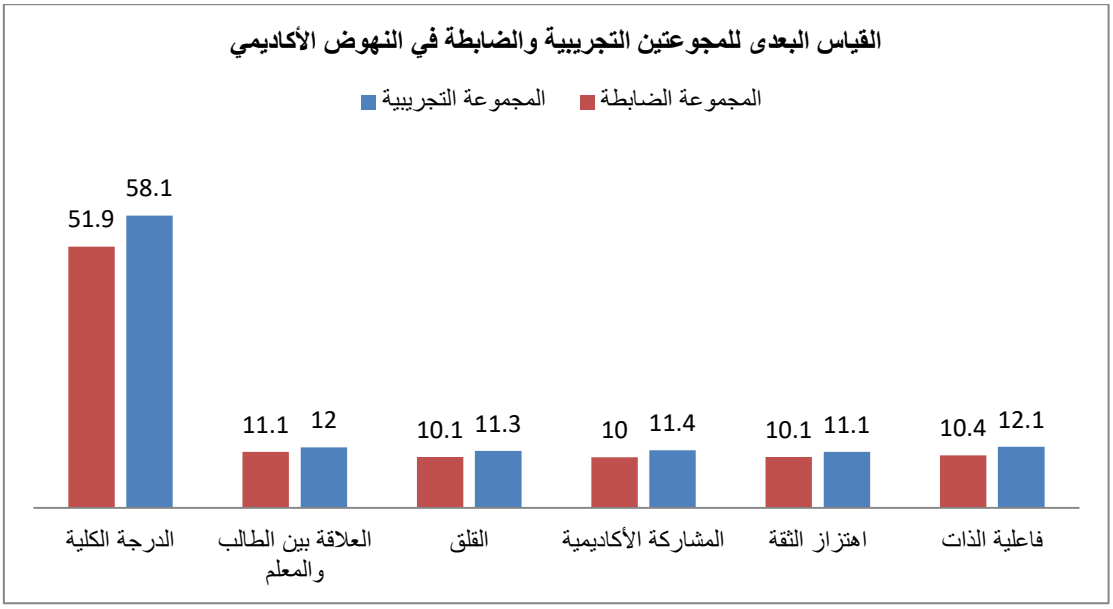
وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للنهوض الأكاديمي، والجدول التالي (٢٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للنهوض الأكاديمي.

جدول(٢٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للنهوض الأكاديمي

م	النهوض الأكاديمي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	فاعلية الذات	التجريبية	٣٠	12.1667	1.74363	4.413	0.00
		الضابطة	٣١	10.4516	1.26065		
٢	اهتزاز الثقة	التجريبية	٣٠	11.1667	1.14721	2.329	0.05
		الضابطة	٣١	10.1935	1.99030		
٣	المشاركة الأكاديمية	التجريبية	٣٠	11.4000	1.54474	3.839	0.00
		الضابطة	٣١	10.0323	1.22431		
٤	القلق	التجريبية	٣٠	11.3333	1.34762	2.948	٠.٠٠
		الضابطة	٣١	10.1290	1.80263		
٥	العلاقة بين الطالب والمعلم	التجريبية	٣٠	12.0667	1.65952	2.641	٠.٠١
		الضابطة	٣١	11.1290	1.05647		
	الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي	التجريبية	٣٠	58.1333	5.43128	5.267	0.00
		الضابطة	٣١	51.9355	3.60495		

يتضح من الجدول (٢٣) السابق أن قيمة "ت" في أبعاد (فاعلية الذات،اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم)، والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي بلغت (4.413)، (2.329)، (3.839) (2.948)، (2.641)، (5.267)، على الترتيب، وهى دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠)، و(٠.٠١)، و(٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد(فاعلية الذات،اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم)، والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، واتضح ذلك من خلال الرجوع إلى المتوسطات في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وجد أنها كانت أعلى لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في النهوض الأكاديمي.



شكل (٥) المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في النهوض الأكاديمي

يتضح من الشكل (٥) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية سوم (SWOM) لدى الطالبات المشاركات في البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Salimi., Asadzadeh., Ghotbian., Nazemi., & Azizi, 2016) والتي أشارت إلى أنه يمكن تحسين النهوض الأكاديمي لدى الطلاب من خلال مجموعة من الإجراءات التعاونية التي تعزز القدرة على حل المشكلات والتحكم في التفكير المعرفي والالتزام والسيطرة.

كما تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (الزغبي ٢٠١٨أ) حيث أسفرت عن فاعلية برنامج تعليمي لتنمية النهوض الأكاديمي ودراسة (Shafi, et al ,2018) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية التغذية الراجعة في تنمية النهوض الأكاديمي

ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلي طبيعة إستراتيجية سوم المستخدمة في الدراسة الحالية حيث إنها تضمنت أنشطة مختلفة وأوراق عمل متنوعة تساعد الطالبات علي انجاز المهام الموكلة إليهن، كما أن أحد أهدافها إعداد جيل قادر علي التعامل مع المشكلات الحياتية واتخاذ القرارات، كما أن أحد مبادئها الاهتمام بالمشاعر والاتجاهات والمعتقدات والتصورات والادراكات الداخلية للمتعلم وهو ما يتماشي مع ما أكد عليه (Smith ,2015, 650) حيث أوضح أن احد عوامل تنمية النهوض الأكاديمي هو التعرف علي المشاعر السلبية لدي المتعلمين وتضمين وتشجيع المشاعر الايجابية في المواد التعليمية المقدمة للطلبة.

كما حرص الباحثان أثناء الجلسات التدريبية على إستراتيجية سوم على تقوية الدافعية للتعلم لدى المشاركات في من خلال تعزيز استجاباتهن تعزيزا ايجابيا لأن ذلك من شأنه أن يرفع قدرة المشاركات على التغلب على ما يواجهونه من نكسات أو أزمات في حياتهن الأكاديمية، وهذا يتفق مع ما أكدته نتائج دراسة (Datu & Yang, 2019).

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية(إستراتيجية سومSWOM) في النهوض الأكاديمي:-

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (إستراتيجية سومSWOM) في المتغير التابع (النهوض الأكاديمي) قام الباحثان بحساب مربع ايتا ($\eta 2$) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.٠٢) من التباين الكلى على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠.٠٦) من التباين الكلى على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.١٥) فأكثر على تأثير كبير (مراد،٢٠٠٠: ٢٤٦).

جدول (٢٤) قيمة $\eta 2$، ومقدار حجم التأثير في تنمية النهوض الأكاديمي

م	النهوض الأكاديمي	قيمة ت	درجات الحرية	$\eta 2$	مقدار حجم التأثير
١	**فاعلية الذات**	4.413	٥٩	.248	كبير
٢	**اهتزاز الثقة**	2.329	٥٩	.084	متوسط
٣	**المشاركة الأكاديمية**	3.839	٥٩	.200	كبير
٤	**القلق**	2.948	٥٩	.128	متوسط
٥	**العلاقة بين الطالب والمعلم**	2.641	٥٩	.106	متوسط
الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي		5.267	٥٩	.320	كبير

يتضح من الجدول (٢٤) ما يأتي:-

- قيمة (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOM في بعد فاعلية الذات قد بلغت (٠.٢٤٨) وهو حجم تأثير كبير, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في بعد فاعلية الذات تصل إلى (٢٤.٨%).
- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOM في بعد اهتزاز الثقة قد بلغت (٠,٠٨٤) وهو حجم تأثير متوسط, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في بعد اهتزاز الثقة تصل إلى (٨.٤%).
- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOM في بعد المشاركة الأكاديمية قد بلغت (٠.٢٠٠) وهو حجم تأثير كبير, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في بعد المشاركة الأكاديمية تصل إلى (٢٠.٠٠%).

- قيمة (η2) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOMفي بعد القلق قد بلغت (٠.١٢٨) وهو حجم تأثير متوسط, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في بعد القلق تصل إلى (١٢.٨%).
- قيمة (η2) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOMفي بعد العلاقة بين الطالب والمعلم قد بلغت (٠.١٠٦) وهو حجم تأثير متوسط, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في بعد العلاقة بين الطالب والمعلم تصل إلى (١٠.٦%).
- قيمة (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية سوم SWOM في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وقد بلغت (٠.٣٢٠) وهو حجم تأثير كبير, وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي تصل إلى (٣٢.٠%).

وبناءً على ما سبق فإن تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية سوم SWOM) في المتغير التابع (النهوض الأكاديمي) جاء بشكل كبير مما يبرر زيادة أثر هذه الإستراتيجية من الناحية العملية والتطبيقية في تنمية الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وكل بُعد من أبعادة لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي.

توصيات البحث:-

في ضوء النتائج التي توصل إليه البحث الحالي يمكن التوصية بما يلي:-

- استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات تدريسية حديثه لتنمية التفكير لدي الطلاب بجميع فروعة.
- عمل ورش ودورات تدريبية لأعضاء هيئه التدريس والهيئة المعاونة لتدريبهم علي الاستراتيجيات الحديثة ومن ضمنها إستراتيجية سوم (SWOM).
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاهتمام بتعليم التفكير بصورة عامة والتفكير التأملي بصورة خاصة من خلال دمج مهارات التفكير التأملي في المحتوي المقدم للطلاب.
- تدريب الطلاب علي مهارات التفكير التأملي مع توفير البيئة التعليمية التي تساعد علي تنميته.

البحوث المقترحة:-

- إجراء دراسات مماثلة للتدريب على إستراتيجية سوم في مراحل دراسية مختلفة.
- إجراء دراسة تتبعيه للكشف عن نمو مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية
- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير التأملي للمعلمين وبين طلابهم .
- إجراء دراسة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدي مديري المدارس.
- إجراء دراسة للكشف عن مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة أو مراحل تعليمية أخرى.

المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو شريخ، شاهر ذيب(٢٠١٧). تأثير استخدام أنموذجي دانيال ودرايفر وإستراتيجية سوم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتحصيلهم البعدى والمؤجل واتجاهاتهم نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية بالأردن. ***مجلة العلوم التربوية***

والنفسية، ١، ٨٥- ١١٥.

أبو نحل, جمال (٢٠١٠). مهارات التفكير التأملي الواجب توفرها في محتوي كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدي اكتساب التلاميذ لها. ***رسالة ماجستير,*** كلية التربية, الجامعة الإسلامية, غزة.

أحمد، فاطمة عبد الفتاح (٢٠١٨) .فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية سوم SWOM في تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. ***مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية***, الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية, ١٠٣, ٨٢- ١٢٢.

أصلان, محمد رياض(٢٠١٥). فاعلية توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة وموارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. ***رسالة ماجستير, كلية التربية***, الجامعة الإسلامية, غزة.

بركات, زياد أمين (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدي عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية, ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***, كلية العلوم, جامعة البحرين,٤، ٩٧-١٢٦.

بشارة, موفق (٢٠١٠). أثر التدريب علي الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدي عينة طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال. ***مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية***, ٢٢, ٢٧- ٥٥.

الثلاب، سعيد حسين، وعيسى، فاضل عمران، وعبد الأمير، فاطمة فارس(٢٠١٦). أثر إستراتيجية سوم (SWOM) في تحصيل مادة الكيمياء ومهارات التفكير التأملي عند طالبات الصف الأول المتوسط. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، جامعة بابل، ٣٠، ٧١٦- ٧٣٤.

جابر، عبد الحميد جابر، وعمر، محمود أحمد (٢٠٠٧). ***اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية.*** القاهرة: دار النهضة العربية.

جرى, خضير عباس, وإبراهيم, مجيد حميد (٢٠١٣). أثر تدريس التاريخ علي وفق إستراتيجية SWOM في تحصيل طلاب الخامس الأدبي. ***مجلة الأستاذ***,٢(٢٠٥) , ٢٨١-٣١٤ .

الجدبة, صفية أحمد (٢٠١٢). فاعلية توظيف إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدي طالبات الصف التاسع الأساسي, ***رسالة ماجستير***, كلية التربية, الجامعة الإسلامية,غزة.

الحارثي, حصة بنت حسن (٢٠١١). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدي طالبات الصف الأول المتوسط في مدينه مكة المكرمة. ***رسالة ماجستير***, كلية التربية, جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية.

الحديدي، مجيد حميد إبراهيم (٢٠١٢). أثر تدريس التاريخ على وفق إستراتيجية سوم (SWOM) في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية مهاراتهم فوق المعرفية .

رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق.

حسن, عبد الجبار عدنان (٢٠١٥). أثر استعمال إستراتيجية سوم في تحصيل مادة الأدب والنصوص لدى طلاب الصف الرابع الأدبي. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***, الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية, ١١٧, ١٨٥- ٢٢٠.

حسن، أمل سعيد حاجم (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجيه سوم (SWOM) في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات وتنمية التفكير الاستدلالي. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت بالعراق.

حسين, فاطمة (٢٠٠٢). تأثير برنامج مقترح بالنشاط الحركي في تنمية التفكير التأملي لدي طالبات مرحلة الخامس الابتدائي. ***مجلة التربية الرياضية,*** جامعة بغداد, ١١(٣).

حسين, هيام غائب (٢٠١٢) .فاعلية إستراتيجية سوم (SWOM) في تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي . ***مجلة الفتح***، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة ديالى، العراق.

حمزة, إحسان ستار(٢٠١٤). اثر استعمال إستراتيجية Swom في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، جامعة بابل, ١٥، ٢٠٨- ٢٢٨.

حميد، حوراء عبد الرزاق (٢٠١٥): أثر إستراتيجية سوم swom في النمو وتنمية التفكير التباعدى لدى طلبة كليات التربية . ***رسالة دكتوراه***، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، العراق.

حناوي، زكريا جابر (٢٠١٨). استخدام إستراتيجية سوم (SWOM) في تدريس الرياضيات لتنمية مكونات البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***المجلة التربوية بكلية التربية***، جامعة سوهاج، ٥٤, 359 – 412 .

الخالص, بعاد محمد (٢٠٠٨) .اثر تنمية التفكير التأملي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام المنحي الروائي في تصميم البيئة التعليمية وذكاءات الأطفال المتعددة. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، الجامعة الأردنية, عمان.

خوالدة، أكرم صالح (٢٠١٢). ***التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي***. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

دوابشة، ب .(2000) أثر استخدام منحنى التفكير التأملي على التحصيل العلمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الكيمياء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس واتجاهاتهم نحوها. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الرفوع, محمد أحمد (٢٠١٧). درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ١٧٤ (١), ٧٢١- ٧٥٢.

ريان، عادل (٢٠١٠). دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات***، فلسطين، ٢٠، ٤٩- ٧٩.

الزرعة، ليلي بنت ناصر(٢٠١٢). برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي لدي عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، ٤٨، ٤٥- ٨٩.

الزغبي، أمل عبد المحسن (٢٠١٨ا). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. ***مجلة كلية التربية***, جامعة أسيوط , 34 (6), ٣٨٩- ٤٤٦.

الزغبي، أمل عبد المحسن(٢٠١٨ب). ***مقياس النهوض الأكاديمي***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سالوغو, يعقوب (٢٠١٦). اثر إستراتيجية SWOM لتدريس التربية الإسلامية في التحصيل الدراسي وتحسين مهارات التفكير الواقعي والتأملي لدي طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. ***رسالة دكتوراه***, جامعة العلوم الإسلامية العالمية, الأردن.

سرحان, جنان قحطان، ومحمود, نورجان عادل(٢٠١٦). اثر برنامج RISK التدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. ***مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*** ,٢٣(٨), ٦٣٥- ٦٧١.

سعاده، جودت احمد (٢٠١١). ***تدريس مهارات التفكير***. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع ، ،٢٠١١

السعايدة, ناجي منور (٢٠١٦). التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. ***دراسات العلوم التربوية***، ٤٣(٤), ١٧٤٧- ١٧٥٧.

سعيد، سعاد (٢٠٠٨). ***سيكولوجية التفكير والوعي بالذات***. اربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

سلمان, سلوى جرجيس، وعلوان, طلل غالب (٢٠٢٠). أثر استعمال استراتيجيات سوم في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلبة قسم التربية الخاصة. ***المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية***, المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب, ٤ (١٢), ٢٨٣- ٣٠٢.

سليم, شيماء عبد السلام (٢٠١٦). فاعلية استخدام إستراتيجية سوم في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ***مجلة التربية العلمية***, ١٩(٤), ١٣٥-١٧٢.

السليم, ملاك (٢٠٠٩). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدي طالبات المرحلة الثانوية. ***مجلة العلوم التربوية*** ,١٢(٣), ٨٩- ١٤٧

السيد، فؤاد البهي (٢٠٠٦). ***علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري***. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشديفات، محمود راشد(٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية

التفكير التأملي لدى طلبة الثامن. ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الشكعة، علي(٢٠٠٧). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. ***مجلة كلية العلوم التربوية***، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٤، ١١٤٥- ١١٦٢.

الشهوان، عروبة محمد حامد(٢٠١٤). أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية. ***رسالة ماجستير***، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

صباح, بيان حسين حسن (٢٠١٥). اثر إستراتيجية سوم SWOM في التحصيل البلاغي وتحسين مهارات التفكير التأملي لدي طالبات المرحلة الثانوي في الأردن. ***رسالة ماجستير***, الجامعة الهاشمية , الأردن.

عاشور، إسماعيل عبد زيد، والصبيحاوي، حيدر سلمان محسن (٢٠١٣). تأثير وحدات تعليمية وفق إستراتيجية (SWOM) في التحصيل الأكاديمي لمادة طرائق تدريس التربية الرياضية لدى طالبات المرحلة الثالثة -كلية التربية الأساسية. ***مجلة كربلاء لعلوم التربية الرياضية***، العراق، ٤، ١٨٤-٢٠٤.

عامر، ابتسام محمود(٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية بعض المحددات التحفيزية لتحسين الطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. ***مجلة العلوم التربوية***، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢، ٢٠٦- ٢٥٠.

عبد الأمير, نغم (٢٠١٦) فاعلية أنموذجي سوم التعليمي وروبرتس العنقودي التعليمي في تنمية التفكير التباعدى ومهارات ما وراء المعرفة. ***مجلة الأستاذ***, ٢(٢١٦),٢٨١-٣٠٢.

عبد القادر, بشير محمود، والسعيد، فوزية (٢٠١٧). مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدينة حمص. ***مجلة جامعة البعث***, ٣٩(٣), ١١- ٤٢

العبادلة, ألاء عبد العظيم (٢٠١٣). أثر توظيف قبعات التفكير الست في تدريس العلوم علي مستوى التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدي طالبات الصف العاشر بمحافظة خان يونس, ***رسالة ماجستير***, كلية التربية, جامعة الأزهر,غزة .

العتوم، نجاة احمد (٢٠١٣). درجة فهم المعلمين والمعلمات لمفهوم التفكير التأملي وممارستهم له في المدارس الحكومية في محافظة جرش:دراسة حالة. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.

العزي، ضحى ساجد (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية سوم (SWOM) في التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات. **رسالة ماجستير**، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.

العساسلة, سهيلة، وبشارة, موفق (٢٠١٢). اثر برنامج تدريبي علي مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدي طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. ***مجلة جامعة***

النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية,٢٦ (٧), ١٦٥٥- ١٦٧٨ .

عطية، رانيا محمد علي (٢٠٢٠). النهوض الأكاديمي وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوي العام المتفوقين والعاديين أكاديمياً. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***, رابطة التربويين العرب, ١١٨, ١٣٥- ١٧٣.

علاوي, أحمد، ومحمد, يوسف (٢٠١٦). اثر التدريس بإستراتيجية SWOM في الوعي الصحي لطلبة كلية التربية الأساسية. ***مجلة كلية التربية الأساسية,*** الجامعة المستنصرية, ٢٢(٩٣), ٢٨١- ٣٠٨.

عمار, محمد هادي (٢٠١٧). اثر استخدام إستراتيجية سوم(SWOM) في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وتفكيرهم الاستدلالي في مادة الرياضيات. ***مجلة الأستاذ***, ٢(٢٢١), ١٥١-١٨٠.

العنزي, عبد الله قريطان (٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي مستند إلي نموذج سوم SWOM في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدي طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينه عرعر بالمملكة العربية السعودية. ***رسالة ماجستير***, جامعة البلقاء التطبيقية,عمان.

فايد, سامية المحمدي، والشاذلي, أمل شحاتة (٢٠١٥). إستراتيجية تدريس مقترحه قائمة علي استخدام نموذج SWOM في تدريس التاريخ لتنمية بعض أبعاد التنور التاريخي والاتجاه نحو المادة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا، ٥٧, ١٤٥- ١٩٧.

الفتلاوي، جؤذر حمزة كاظم، وهادي, ثابت كامل (٢٠١٤). أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***, جامعة بابل, ١٨, ٥٤٣ – ٥٦١.

فراح, محمد (٢٠١٢). كتابة اليوميات التأملية كوسيلة فعالة في تطوير مهارة الكتابة. ***مجلة الجامعة النجاح***, ٢٦ (٤), ٩٧٩-٩٩٨ .

القطراوي, عبد العزيز(٢٠١٠). اثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدي طلاب الصف الثامن الأساسي. ***رسالة ماجستير,*** كلية التربية , الجامعة الإسلامية, غزة.

القواسمة، أحمد حسن، ومحمد، أحمد أبو غزالة (٢٠١٣) . ***تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث***،عمان، الأردن: دار الصفا للنشر والتوزيع.

كشكو, عماد (٢٠٠٥). اثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي علي تنمية التفكير العلمي في العلوم لدي طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. ***رسالة ماجستير,*** كلية التربية, الجامعة الإسلامية, غزة.

مراد، صلاح أحمد (٢٠٠٠).***الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.*** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفى، منال محمود محمد (2014) . النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي

وأهداف الشخصية المُثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية . ***دراسات عربية في علم النفس،*** ٤، ٥٣٣- ٦٣٣.

معادلة، انس نواف (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية خرائط التفكير في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. ***رسالة ماجستير غير منشورة،*** عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

المنصوري, مشعل بدر (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية سوم SWOM في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدي تلاميذ الصف الخامس بدوله الكويت. ***مجلة كلية التربية,*** جامعة كفر الشيخ، ١٦(٥), ٥١٦- ٥٥٤

مهدي, إيمان عبد الله محمد (٢٠١٧). فاعلية استخدام إستراتيجية سوم SWOM في تدريس الرياضيات في تنمية بعض عادات العقل والتفكير الناقد لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***مجلة تربويات الرياضيات,*** الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢, ١٨٩- ٢٣٧

النجار, أسماء محمود(٢٠١٣). أثر توظيف إستراتيجية فكر, زاوج, شارك في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدي طالبات التاسع الأساسي بمحافظه خان يونس. ***رسالة ماجستير***, كلية التربية, جامعه الأزهر بغزة.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Bakhshaee, F., Hejazi, E., Dortaj, F., &Farzad, V. (2016).The Modeling of School Climate Perception and Positive Youth Development with Academic Buoyancy.***Journal of Current Research in Science, S***(1), 94-100 .

Basol, G. and I.E. Gencel, 2013. Reflective thinking scale: A validity and reliability study. ***Educational Sciences Theory and Practice,*** 13(2): 941-946.

Cahyadi, A.(2013): The impact of SWOM strategy in academic achievement among fourth level students in Science, ***Journal of Learning Sciences, 12***(2), 145-181.

Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., &Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. ***British Journal of Educational Psychology, 85***(1), 113-130.

Colmar, S., Liem, G., Conner, J.& Martin, A. (2019). Exploring the relationship between academic buoyancy, academic self- concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students, ***Educational Psychology***, 39(8), 1068 - 1089.

Datu, J. & Yang, W. (2019).Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students.***Current Psychology***, DOI: 10.1007/s/2144-019- 00358- y.

Gabel, B.(2014) : The impact of SWOM strategy in the conceptual understanding of students, ***Journal of educational psychology, 15***(4), 210-270.

Kim, Y. (2005). Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning.***Unpublished Ph.D. thesis,***College of Education, The Pennsylvania State University.

Kovalik, S. (2010).***Kid s Eye View of Science: A Conceptual, Integrated Approach to Teaching Science, K 6***. USA: SAGE.

Liem, G. A., & Martin, A. J. (2012). The motivation and engagement scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. ***Australian Psychologist, 47***(1), 3-13.

Lim, L. A. Y. L. (2011). A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment..***Instructional Science, 39***(2), 171-188.

Lyons, N. (2010). ***Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry***. USA: Springer Science & Business Media.

Mahardale, J., Neville, R., Jais, N. & Chan, C. (2007). Reflective thinking in a problem based English programmde: A study on the development of thinking in elementary students. ***Retrieved on 13/12/2019, from ww.pbl2008.com/ pdf/0048.pdf.***

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. ***British Journal of Educational Psychology, 77***(2), 413-440.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. ***Oxford Review of Education, 35***(3), 353-370.

Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?.***British Journal of Educational Psychology, 80***(3), 473-496.

Milner, H. (2003). Teacher reflection and race in cultural context: History. Meanings, Methods in teaching, ***Theory into practice,*** *42*(3), 173-180.

Mortimore, P. (2011). School Effectiveness and Improvement, International Journal of Research Policy and Practice, ***Available at***: http://www.tandfonline.com.

Mueller, B. M. (2007). The impact of academic reflective journaling on the self-efficacy of reluctant learners.***UnpublishedPh.D. thesis***, School of Education, Capella University.

Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?.**Anxiety, Stress & Coping, 25**(3), 349-358.

Rachmayanti, D., &Suharso, P. L. (2017). Relationship between academic buoyancy and career adaptability in 9th grade students, ***Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 139***, 124- 129.

Renzulli, J. (2014). The school wide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. ***Revista Educação Especial, 27***(50), 539-562.

Rodrigues, R & Magre, S . (2018). Role of academic buoyancy in enhancing student engagement of secondary school students. English- Marathi, ***Quarterly*** ,7 (2), 110-122.

Routman, R. (2012). Mapping a pathway to school wide highly effective teaching. ***Phi Delta Kappan, 93***(5), 56-61.

Salimi, O., Asadzadeh, H., Ghotbian, N., Nazemi, M., & Azizi, Z.(2016).Effectiveness of cooperative learning method on academic buoyancy of male students of second period elementary school in the city of shahriar. ***International Journal of Humanities and Cultural Studies***, (IJHCS) ISSN 2356- 5926, 833- 481.

Smith, M. (2015).From adversity to buoyancy. ***Psychologist, 28***(9), 718-721.

Stewart, K. E. (2010). The role of reflection: Preschool teachers' use of reflective thinking to translate higher education learning into teaching practice. ***Unpublished Ph.D. thesis***, School of Education, Capella University.

Strickland, C. R. (2015). Academic Buoyancy as an Explanatory Factor for College Student Achievement and Retention., ***Unpublished Ph.D. thesis,*** College of Education, The Pennsylvania State University.

Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. ***In Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific*** (pp. 17-37). Springer, Singapore.

Yost, D. and Sentner, S. (2000). An examination of the construct of critical reflection: implication for teacher education programming in the 21st century. ***Journal of Teacher Education***, 1 (1), 39-50.

The Effect of SWOM Strategy Training on Reflective Thinking Skills and Academic Buoyancy among First-year Female Students enrolled in Faculty of Home Economics at Al-Azhar University

Dr.Nabil Elsayed

Department Of Education Psychology, College Of Education , Al-Azhar University

Dr. marwa elsafty

Department Of Home Economics (Educational Division), Faculty Of Home Economics, Al-Azhar University

Abstract:

The current research aimed at investigating the effect of SWOM strategy Training on reflective thinking skills and academic buoyancy among a sample of first-year female students (general division) enrolled in the general division, Faculty of Home Economics, Al-Azhar University in Nawag.

The participants were selected in two stages. The first stage represented the pilot sample which was to verify the psychometric properties For search tools . It was (41) female students whose age ranged between 19 and 20 years. The second stage represented the basic sample and was composed of (61) female students whose age ranged between 19 and 20 years and were divided into two groups: experimental (30 female students) and control (31 female students). The two groups responded to the following instruments: reflective thinking skills scale , academic buoyancy scale, and verbal intelligence test. In addition, the experimental group participated in training sessions based on SWOM strategy and responded to a self-assessment form for each session.

Analyzing the data statistically by using paired – samples T – test, independent – samples T – test and effect size (Eta squared), the research revealed that there were statistically significant differences at (0.01) level between the mean scores of the students of the experimental group in the pre and post-tests of reflective thinking skills (the total score and each skill separately) and academic buoyancy dimensions (the total score and each dimension separately), in favor of the post-test. Moreover, there were statistically significant differences at (0.01) level between the means scores of the students of the experimental group and those of the control group in the post-test of reflective thinking skills (the total score and each skill separately) and academic buoyancy dimensions (the total score and each dimension separately), in favor of the experimental group. In the light of these results, the researchers recommended making use of SWOM strategy to facilitate and improve the students' reflective thinking skills and their academic buoyancy.

Key words: SWOM strategy, reflective thinking skills, academic buoyancy.