كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف
دراسة نمائية

إعــداد

د/يوسف بن عقلا المرشد
أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات
المشارك كلية التربية– جامعة الجوف

د/ صالح محمد صالح
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم كلية
التربية بالعريش جامعة قناة السويس

﴿ المجلد الحادي والثلاثون – العدد الثاني– فبراير ٢٠١٥م ﴾

مقدمة:

تتلخص إحدى المشكلات الكبرى التي تعاني منها النظم التعليمية الحالية في أن الطلاب بعامة والطلاب الجامعيين بخاصة لا يستطيعون نقل ما تعلموه في جامعاتهم إلى واقع حياتهم، وأصبحت الجامعة مجرد مكان يتلقى فيه الطلاب موادهم الدراسية فحسب. والمأمول أن تُغَيِّر هذه النظم التعليمية فلسفتها من أجل إعداد الطلاب للحياة، بل اعتبار أن الجامعة هي الحياة ذاتها؛ وهذا يتماشى مع المبدأ الذي يُشَكِّل الأساس لأنموذج التعلم البنائي الاجتماعي؛ ففي ظل ذلك الأنموذج يتأمل الطلاب القضايا التي تعلموها في الجامعة، وينقلونها إلى حياتهم من خلال استخدام مهارات التفكير المختلفة.

وترى زحلوق (٢٠٠١) أن المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الطالب خصوصًا في إعداده وتهيئته لمتابعة دراسته على مستوى الدراسات العليا؛ فالجامعات منارات حقيقة ومصدرًا للعقول البشرية الخلاقة والمتميزة وتؤدي دورًا كبيرًا في تنمية طاقات الطلاب وإبداعاتهم؛ وذلك من خلال ما توفره لهم من خدمات وفرص حقيقية تمكنهم من بناء شخصيتهم ، وبناء العلاقات مع الآخرين والتواصل الاجتماعي بين الطلبة وتكوين صداقات جديدة.

ولقد أصبح الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة حاجة مهمة تفرضها متطلبات العصر الحديث، وأصبحت المؤسسات التربوية مطالبة بتدريب الطلاب على استخدامها؛ لأن الاعتماد على تلقين المعرفة أصبح غير مقبول كأساس لعملية التعليم والتعلم؛ ولأنه أصبح من الصعب على الطالب أن يُلم بالمعرفة التي أخذت كمياتها تتضاعف كثيرًا، إضافة إلى ذلك أن الأسلوب التقليدي في التعليم أخذ يُقَوْلِب شخصيات الطلاب في اتجاه واحد يعيقهم عن التفكير القائم على المعرفة المتعمقة، والقدرة على استخدام تلك المعرفة في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية.

ولقد حظي موضوع التفكير Thinking باهتمام العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي، والتطوري، والعصبي، وغيرها لما له من أثر هام في التطور المعرفي للمتعلم، بحيث يمكنه من مواجهة الصعوبات والمشكلات في المجالات الأكاديمية، ومواقف الحياة العامة سواء أكانت اجتماعية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها.

ويُشار إلى التفكير على أنه عملية عقلية تتضمن قيام المتعلم بمعالجات عقلية مختلفة تبعًا لمتطلبات الخبرة المعرفية والحاجة المُراد تحقيقها؛ حيث يتطور فيها المتعلم من خلال تفاعله العقلي مع الخبرة المعرفية؛ مما يطور الأداء المعرفي، ويوصله إلى افتراضات ومعانٍ جديدة (قطامي، ٢٠٠١).

ويُوصف التفكير بأنه العملية العقلية التي يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات ومواقف، ويولد ولديه منها الأفكار ويحللها ويعيد تنظيمها بهدف إدماجها في بنائه المعرفي (غباين، ٢٠٠٤).

ويشير العتوم والجراح وبشارة (٢٠٠٧) إلى أن التفكير هو نشاط عقلي يستخدمه الفرد بحيث يعطي معنى ودلالة للمواقف والخبرات التي يواجهها اعتمادًا على البنية المعرفية المتوافرة لديه؛ مما يساعده على التكيف والتفاعل العقلي مع المواقف التي يواجهها.

ويكاد يُجْمِعُ المربون والتربويون على أن الطالب الذي يتوصل لنتيجة معينة بعد الفحص والتحليل والتفسير بنفسه؛ سيكون قادرًا على تطبيقها، والتوصل لقواعد ونتائج وقوانين ونظريات جديدة، بينما الطالب الذي يتعود أن يستقبل القاعدة والنتيجة من معلمه يتعود باستمرار على استقبال المعلومات؛ مما يضر بقدراته العقلية ضررًا بالغًا، ويقتل فيه عمليات التفكير التأملي، والابتكاري، والتخيل، والبحث، والاستقصاء، والتصدي لحل المشكلات (Gurol, 2011, p.387).

ويشير علماء المستقبل إلى أن المعارف البشرية تتضاعف كل ثلاث إلى خمس سنوات، وإذا صح ذلك؛ فإن أهمية محتوى المناهج الدراسية لابد أن تتناقص من سنة إلى أخرى؛ ومن ثم فإن النتيجة الحتمية لذلك هي زيادة الاهتمام بما يطلق عليه "أدوات التفكير"، أو "مهارات التفكير" لأنها حتى وإن كانت تُعَلَّم من خلال محتوى دراسي معين؛ فإنه عند إتقانها والسيطرة عليها تبقى لدى المتعلم كالزاد الذي ينفعه رغم تغير الزمان والمكان والمحتوي (جروان، ٢٠٠٢، ص٤٣).

ومن هذا المنطلق أصبحت تنمية التفكير التأملي Reflective Thinking أحد الأهداف الرئيسة للتربية، وأحد الأهداف الرئيسة لبرجماتية ديوي Dewey؛ الذي وصفه – ديوي– بأنه: ذلك التدارس النشط، والمستمر، والمتأني لأي معتقد إبستمولوجي، أو أي شكل مُفترض من المعرفة على ضوء الأسس التي تدعمها، والتوصل إلى الاستنتاجات التي تميل إليها. وذكر أيضًا أن التفكير التأملي يضيف معنى للخبرة من خلال إعادة تنظيمها، وإعادة بنائها، وتؤدي إلى مزيد من الأهداف التي تتطلب مهامًا أكثر شمولًا (Başol & Gencel, 2013, p.941).

ولقد زاد التوكيد على الحاجة إلى التأمل كجزء رئيس للتعلم من أجل التعلم؛ فمن خلال التأمل لا نتوقع من الطلاب أن يمارسوا مهارات التفكير التأملي كجزء من دراساتهم القائمة على المواد الدراسية فحسب، بل أيضًا نتوقع أن يتأملوا تعلمهم، وتنمو مهاراتهم وقدرتهم على إصدار الأحكام المتأنية (Lucas & Tan, 2006).

ويتطلب التفكير التأملي أن يُحقق المتعلم أهداف التعلم؛ ليتحول تعلمه إلى سلوك، وبعد ذلك يُقَيّم المتعلم أدائه الخاص، ويكون لديه تصور للتقدم الذي أحرزه؛ وبهذه الطريقة سيكون من الممكن الاستفادة من تلك الخبرة عند حدوثها في المستقبل؛ أي أن التأمل يربط بين الماضي والحاضر، و/أو المستقبل (Tan & Goh, 2008)، كما أنه يُصقل المعرفة من خلال التغيير على مستوى عميق في منظور الفرد وفهمه، ويؤكد على الاتصال الأساسي بين المتعلم والبيئة؛ مما يؤدي إلى صنع المعنى.

وتؤثر طريقة الفرد في صنع المعنى على عملية التعلم من خلال معتقداته الإبستمولوجية، ويوضح كيجان (Kegan, 2000, p.52) أن هذا التأثير ليس فيما نعرفه حقًا، ولكن في كيفية استخدام هذه المعرفة، وحينما يعتمد الفرد على معتقده الإبستمولوجي فحسب؛ فإنه قد لا يملك القدرة على حل المشكلات، ولا على إحداث تغيير إيجابي في الافتراضات الراسخة في ذهنه (Lucas & Tan, 2007).

بيد أنه بالنظر إلى الواقع الحالي للتدريس الجامعي؛ يُلْحَظْ أنه يُركز على عملية نقل المعلومات بدلًا من التركيز على توليدها، وبات دور المعلم منحصرًا في التلقين، ودور المتعلم في الاستماع والحفظ؛ مما قد يحرم المتعلم من فرصة التدريب على مهارات التفكير التأملي التي تتعاظم أهميته في العصر الحالي.

مشكلة الدراسة:

تسعى المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية إلى تنمية التفكير لدى طلبتها باعتباره أحد الأهداف الرئيسة للعملية التربوية في القرن الحادي والعشرين، وتشكل مهارات التفكير التأملي بعداً مهمًا في حياة الطلاب بعامة، والطلاب في المستوى الجامعي بخاصة؛ لما تمثله مهارات التفكير التأملي من أهمية بالغة في تحصينهم ضد التغيرات المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة؛ إذ يتعرض الطلاب إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة، وفي أحيان أخرى تكون هذه المعلومات سمتها التناقض؛ الأمر الذي يقتضي من الطلاب ممارسة التفكير التأملي بمستوياته المختلفة.

وتتحدد مشكلة الدراسة في محاولة لاستقصاء نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب وطالبات جامعة الجوف؛ إذ إنّ هؤلاء الطلاب يشكلون فئة مهمة من فئات الطلاب الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة في المجتمع السعودي.

ويمكن حل تلك المشكلة بالإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف؟

ويتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

[١] ما درجة امتلاك طلاب جامعة الجوف لمستويات التفكير التأملي؟

[٢] ما مستوى نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف من مستوى دراسي إلى المستوى التالي؟

[٣] هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث)؟

[٤] هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى مجموعة البحث؟

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

[١] الاقتصار عند قياس التفكير التأملي على المستويات التي قدمها كيمبر وزملاؤه Kember et al., (2000)، وهي: الأداءات الاعتيادية أو المألوفة، والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد .

[٢] اقتصار التطبيق على مجموعة من الطلاب الجامعيين بجامعة الجوف للعام الجامعي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ .

فروض الدراسة:

صيغت فروض الدراسة على النحو الآتي:

[١] مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف ≥ ٧٥٪ كحد كفاية.

[٢] توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تعزى لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

[٣] توجد درجة نمو محققة بين طلاب كل مستوى دراسي والمستوى الذي يليه في مستويات التفكير التأملي.

[٤] لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث).

[٥] توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى مجموعة البحث.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عما يأتي:

[١] درجة امتلاك طلاب جامعة الجوف لمستويات التفكير التأملي.

[٢] مدى نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف حسب المستويات الدراسية.

[٣] الفروق في مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف بناًء على متغيرات: المستوى الدراسي، والنوع.

[٤] العلاقة الارتباطية بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى طلاب وطالبات جامعة الجوف.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من:

١- كونها من الدراسات القليلة التي حاولت تقصي مستويات التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة وفق أداة حديثة وهي استبانة التفكير التأملي (QRT) لكيمبر وزملاؤه التي تتميز عن غيرها بكونها تتمتع بشهرة عالمية واسعة، ومصداقية في النتائج، إضافة إلى أنه مخصص للمرحلة الجامعية.

٢- توفر أداة تتمتع بالخصائص السيكومترية على مجموعة مهمة من طبقات المجتمع وهم طلاب الجامعة؛ مما يعطي الثقة في استخدامه مستقبلًا لغايات البحث العلمي.

٣- يمكن أن يكون لهذه الدراسة امتداد بحثي مستقبلي من خلال ترقب النتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة، حيث يمكن وضع البرامج المناسبة فيما يتعلق ببرامج التدريب المتبعة في الجامعة، أو الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس، وغير ذلك من العوامل التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي في المستوى الجامعي.

مصطلحات الدراسة:

١- التفكير التأملي Reflective Thinking:

يُعَرَّف التفكير التأملي بأنه: عملية كلية يتم عن طريقها المعالجة العقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة؛ لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية تتضمن: الإدراك، والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية، والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى (جروان، ٢٠٠٢، ص٥١).

ويُعَرَّف التفكير التأملي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: قدرة الطالب على توجيه عملياته العقلية إلى الكشف الداخلي عن قضية مثيرة للاهتمام والتي نجمت عن خبرة سابقة، وتخلق وتوضح المعنى على ضوء الذات، وينتج عنها منظور مفاهيمي يتم تغييره، ويتم وفق مستويات متدرجة من الأداءات المعتادة أو المألوفة إلى التأمل الناقد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي في استبانة التفكير التأملي.

أدبيات الدراسة

أولًا: التفكير التأملي:

يعتبر التفكير التأملي من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية، ومبدأ العلية والسببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث، ولقد استحوذ التفكير التأملي على اهتمام المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي من بينهم: بينيه Binet، وجيمس James، وديوى Dewey ولكن هذا الاهتمام اختفى من الدراسات التربوية في عهد ازدهار المدرسة السلوكية التي لم تُعط الاهتمام لذلك النوع من التفكير الراقي، ثم بدأ التفكير التأملي بالظهور مرة أخرى على يد العالم شون Schön منطلقًا من أن التفكير التأملي تفكير موجه؛ يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، ويتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية.

تعريف التفكير التأملي:

عند مسح تاريخ التفكير التأملي، يُلحظ أن فيلهيلم فون هومبولت Vilhelm von Humboldt أول من استخدم مفهوم التأمل منذ مائتين سنة. ومع ذلك، فإن التأمل استمد أساسه النظري من مفهوم ديوي للتعلم، وقدمه عام ١٩٣٣م بهدف شرح المواد الدراسية العميقة، وتوجيه هذه المواد لكي تكون أكثر فاعلية، وهادفة، ومستقة مع عملية التفكير التي تتعامل مع المشكلات العملية لإيجاد الحلول الواقعية لها (Gurol, 2011, p.388).

وعلى أية حال؛ فإن وجود تعريف واضح ومحدد للتفكير التأملي مَثَّل عقبة أمام المنظرين والباحثين؛ وقد يرجع ذلك إلى اختلاف تعامل هؤلاء الباحثين مع البنية النظرية التي اختاروها.

فقد عرَّف جون ديوي (Dewey, 1997a, p.6) التفكير التأملي بأنه: التدارس النشط، والثابت، والحذر لأي معتقد أو أي شكل مقترح من المعرفة على ضوء الأسس التي تدعم ذلك، والاستنتاجات الإضافية التي تميل إليها. ويتألف التأمل –من وجهة نظر ديوي– من الأنشطة المعرفية والوجدانية التي يقوم بها الفرد؛ لكي يختبر الخبرات من أجل خلق مدركات جديدة، وأن العملية التأملية توازي المراحل الست للطريقة العلمية.

وعَرَّفه شون (Schön, 1987, p.49) –الذي يعود له الفضل في إحياء مفهوم التفكير التأملي مرة أخرى في العملية التربوية– بأنه: استقصاء ذهني نشط، وواعي، ومتأن للفرد حول معتقداته الإبستمولوجية وخبراته ومعارفه المفاهيمية والإجرائية على ضوء الواقع الذي يعمل فيه؛ بما يمكنه من حل المشكلات العملية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى في استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل.

ويُعرِّف كيمبر وآخرون (Kember et al., 2000, p. 385) التفكير التأملي بأنه: عملية الكشف الداخلية عن قضية مثيرة للاهتمام والتي نجمت عن خبرة سابقة، وتخلق وتوضح المعنى على ضوء الذات، وينتج عنها منظور مفاهيمي يتم تغييره.

كما أن جروان (٢٠٠٢، ص٥١) عَرَّفه بأنه: عملية كلية يتم عن طريقها المعالجة العقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية تتضمن: الإدراك، والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية، والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى.

ويُعرِّفه بركات (٢٠٠٤، ص٤٥) بأنه: القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه. وقدم جونز (Johns, 2005, p.2) وصفًا للتفكير التأملي بأنه: كينونة الوعي بالذات، لا يركز الفرد من خلاله على الخبرات والمعتقدات والقيم فحسب، ولكن على الوعي الذاتي والتقييم الذاتي أيضًا، ويسمح للفرد بالبناء على خبراته ومعارفه السابقة والحالية، ورؤية الاحتمالات الأخرى؛ لكسب المزيد من المعرفة عن الذات، وتحسين الممارسة.

ويتضح من التعريفات السابقه للتفكير التأملي أنها تتفق فى ما يأتي:

- التفكير التأملي استقصاء ذهني نشط، وواعي، ومتأن للفرد حول معتقداته الإبستمولوجية، وخبراته، ومعارفه المفاهمية والإجرائية.
- التفكير التأملي يحلل الظواهر إلى عناصرها المختلفة، ويرسم الخطط للوصول إلى النتائج؛ ومن ثم تقييمها.
- إضافة معنى للخبرة من خلال إعادة تنظيمها، وإعادة بنائها، ويؤدي إلى مزيد من الأهداف التي تتطلب مهامًا أكثر شمولًا.
- التفكير التأملي ينتج عنه تغيير مفاهيمي للمعتقدات الراسخة في الذهن.

سمات وخصائص التفكير التأملي:

تتعدد سمات وخصائص التفكير التأملي، ومن هذه السمات ما يأتي:

١. **التأمل ينطوي على الاستمرارية، وتُعرَّف الاستمرارية بأنها عمل الارتباطات بين الأجزاء ونسج الخبرات في شكل كلي (Rodgers, 2002)، ويشبه روسو (Rousseau, 2004) فكرة الاستمرارية كبناء سلسلة من الأفكار؛ وهذا يعني أن المتعلمين يتقدمون من فكرة إلى أخرى، ومع الوقت يصبح لديهم ألفة بكل واحدة قبل الانتقال إلى المرحلة التالية. وعلى هذا أوصى روسو بأنه ينبغي على المعلمين أن يحتاطوا إلى ربط الدروس معًا؛ بحيث يتقدم المتعلمون في فهمهم بتسلسل منظم من مرحلة إلى أخرى؛ كل خبرة تبنى على الخبرة السابقة.**

٢. **التفكير التأملي ينطوي على الدقة، والمنهجية، والتنظيم، وهذه الخصائص تأخذ شكلها كمشاركة المتعلم في الخبرة، ووصف تلك التجربة، ويقرر اتخاذ مزيد من الإجراءات بطريقة منظمة، فضلًا عنه أنه يتسم بالوضوح؛ أي التعبير بدون غموض (Rodgers, 2002).**

٣. **يتسم التفكير التأملي بقدرته على التلخيص؛ فعلى سبيل المثال، يذكر كامبف وبوند (Kompf & Bond, 1995) أن التفكير التأملي يمكنه مساعدة المتعلمين في تشكيل روابط بين أحداث الماضي والحاضر، ومع هذا، يمكن أن يكون بمثابة فرصة لتخمين المستقبل على ضوء ما حدث بالفعل.**

٤. **يتسم التفكير التأملي بالتفاعلية الاجتماعية، ويتضمن التفاعل مستويان: الطالب–الطالب، والمعلم–الطالب. ويشير ديوي (Dewey, 1997b) إلى أن التفاعل مبدأ من مبادئ التعلم؛ لأنه يشمل تحفيز الاتصال بين الأشخاص وتواصلهم. فضلًا عن ذلك؛ فإنه يرى أن الوظائف المعرفية تتطور في مستويين: الأول من خلال العمليات بين الشخصية Interpersonal؛ ومن ثم من خلال العمليات داخل الشخص نفسه Intrapersonal.**

مراحل التفكير التأملي ومستوياته:

هناك –على الأقل– خمس مراحل للتأمل، وتسمى المرحلة الأولى بالممارسة التأملية Reflective practice وهي عبارة عن ردود الفعل السريعة، والفورية، والتلقائية.

أما المرحلة الثانية وهي الأكثر اعتيادية أو ألفة، وغالبًا ما تنشط على الفور وتسمى التأمل الإصلاحي Repair reflection. أما المرحلة الثالثة من التأمل يطلق عليها تأمل المراجعة Review reflection، وتشمل المهلة من الوقت التي تستغرق لإعادة التقييم، وربما تتم خلال ساعات أو أيام، والمرحلة الرابعة تسمى بالتأمل البحثي Research reflection وهي التأمل النظامي المنهجي، والتركيز الحاد، وقد تستغرق عدة شهور، والمرحلة الأخيرة تسمى تأمل إعادة الصياغة Reformulation reflection وهي تأمل مجرد، ودقيق، وتصاغ بشكل واضح، وقد تمتد إلى عدة سنوات (In. Meek et al., 2013, p.83).

بينما يرى شون (Schön, 1987, p.98) أن التفكير التأملي يمر بثلاث مراحل هي كما يأتي:

١. التأمل أثناء العمل Reflection–in–action:

وتحدث هذه المرحلة أثناء قيام الفرد بحل المشكلة التي تواجهه؛ حيث يفكر في كيفية إعادة تشكيل الموقف، وممارسة مهارات التفكير التأملي لإيجاد الحل المناسب للمشكلة التي تواجهه أثناء العمل.

٢. التأمل حول العمل Reflection–on–action:

وتحدث هذه المرحلة بعد الانتهاء من حل المشكلة؛ حيث يهدف إلى إعادة هيكلة المشكلة، واكتشاف التبريرات والمقترحات البديلة المناسبة لها، والقرارات، وتشير إلى ما وراء المعرفة.

٣. التأمل لأجل العمل Reflection-for-action:

وتعد هذه المرحلة ضرورية للمرحلتين السابقتين؛ حيث يتم توجيه الفرد للاستفادة من المعطيات المتوافرة ليتم مراجعة السياقات، وعمل استبصارات واسعة لما حدث؛ وذلك على ضوء الخبرات السابقة، والاستفادة من معطيات الموقف للتخطيط لما يمكن عمله للتغلب على المشكلات المستقبلية التي يواجهها الفرد في حياته.

بينما اقترح كينج وكيتشنر (King & Kitchener, 1994, p.20) أنموذجًا للحكم التأملي، ويقدم هذا الأنموذج سبع مراحل للتأمل مرتبة هرميًا في ثلاثة مستويات: التفكير التأملي القبلي Pre-reflective Thinking، والتفكير شبه التأملي Quasi-reflective Thinking، والتفكير التأملي Reflective Thinking، ويمكن توضيح هذه المراحل والمستويات في الجدول الآتي:

جدول (١)

مستويات ومراحل التفكير التأملي وفق أنموذج كينج وكيتشنر

مستويات التفكير	المراحل	وصف المرحلة
التفكير التأملي القبلي هناك إجابة واحدة صائبة فقط لكل سؤال	الأولى	تصف المعرفة التي يتم الحصول عليها من خلال الملاحظة، وتعني أنه إذا نظرنا إليها فإنها يجب أن صحيحة.
	الثانية	تصف المعرفة التي يتم الحصول عليها من خلال الأفراد ذوي الخبرة هي الحقيقة وأفضل المعلومات.
	الثالثة	تصف المعرفة من خلال المعتقدات الشخصية.
التفكير شبه التأملي المعارف غير يقينية	الرابعة	تصف المعرفة التي يتم الحصول عليها من الأدلة والاستدلال؛ فعلى سبيل المثال يبدأ الأفراد في إدراك أنه لا يوجد طريقة واحدة ممكنة لمعرفة كل الإجابات.
	الخامسة	توضح المعرفة أنها قد تكون ذاتية، ووجهة نظر الفرد قد تؤثر كثيرًا عليها.
التفكير التأملي من المحتمل أن يكون هناك عدة إجابات صحيحة للمشكلة الواحدة	السادسة	تدارس معتقدات الآخرين، ومقارنة المصادر المختلفة للمعلومات؛ فعلى سبيل المثال، يميل الأفراد إلى مقارنة المعرفة وتقييم المعلومات باستخدام عدة مصادر.
	السابعة	وتصف المعرفة بأنها نتاج العملية التي تشمل الاستدلال، والمعتقدات والتصورات الشخصية، ووجهات نظر الآخرين، والأدلة من المصادر المتعددة، والتساؤل، والمناقشة.

وتعتمد الدراسة الحالية على فرضيات ميزيراو لمستويات التفكير التأملي (Mezirow, 2000)، ويفترض أن البناء النشط للمعرفة يبدأ بالتفكير التأملي؛ فالأفراد يبنون تفسيراتهم للافتراضات ووجهات النظر بناءً على التقييمات عبر السياقات المختلفة، والتعلم التأملي يُبنى على التقدم النمائي للاستدلال حول المعرفة الإبستمولوجية التي تحدث في المراحل الأخيرة من التطور المعرفي، وينظر إلى عملية التأمل على أنها تسلسل هرمي لمراحل مترابطة داخليًا تتراوح من عدم التأمل إلى التأمل.

ويحدث التفكير التأملي في أربعة مستويات مختلفة: الأداءات الاعتيادية أو المألوفة، والعمل المدروس دون التأمل (يشار إليه أحيانًا بالاستيعاب)، والعمل المدروس مع التأمل (ويشار إليه بالتأمل أيضًا)، والتأمل الناقد، وكل مستوى من مستويات التفكير التأملي يمثل وظيفة معرفية عليا تنتج من الأداءات التأملية أو غير التأملية، ويضطلع الفرد بالإجراءات ليختبر صلاحية وصدق التعلم القبلي.

والمُلاحظ أن معظم الأبحاث التي اهتمت بالتعلم التأملي ركزت على عملية التأمل، ومع هذا فإن هناك بحوث قليلة إمبريقية ركزت على المستويات الهرمية للتعلم التأملي (Peltier et al., 2005; Leung & Kember, 2003; Kember et al., 2000).

وكأنموذج إجرائي لهذه الفرضيات فقد قدم كيمبر وآخرون (Kember et al., 2000) أربع بُنى تمثل مستويات التفكير التأملي كما يأتي:

١. **الأداء الاعتيادي أو المألوف Habitual action**: ذلك الأداء أو الإجراء الذي تم تعلمه من قبل، ومن خلال الاستخدام المتكرر له يصبح تنفيذه تلقائيًا أو مع قليل من التفكير الواعي؛ فعلى سبيل المثال استخدام لوحة المفاتيح، وركوب الدراجة، وقيادة السيارة يمكن أن تعطى كأمثلة لهذا المستوى، وما هو اعتيادي أو مألوف يختلف من طالب إلى طالب؛ وهذا يعتمد على مدى ما اعتادوا عليه عند أداء المهمة.

٢. **الاستيعاب Understanding**: في هذا المستوى يتم استخدام المعارف المسبقة دون محاولة لتقييم تلك المعرفة، وهكذا يظل التعلم ضمن المخططات ووجهات النظر القائمة قبليًا، والمُلاحظ أن التعليم الذي يحدث في المدارس يصنف تحت هذا المستوى. وعلى الرغم من أن كيمبر وزملاؤه أول من حاولوا تضمين كل فئات تصنيف بلوم في المستوى الفرعي للاستيعاب؛ فإنهم ركزوا لاحقًا على الاستيعاب أو الفهم من أجل زيادة التركيز على بنية أضيق.

٣. **التأمل Reflection**: ويشمل نقد الافتراضات أو الأفكار المسبقة حول محتوى أو عملية حل المشكلة، ويتعلق نقد الافتراضات أو المسلمات بطرح المشكلة التي تشكل تمييزًا لها عن حل المشكلة.

٤. **التأمل الناقد Critical Reflection**: ويشمل اختبار أو تأمل الفرضية، وهذا يتطلب مراجعة نقدية للمسلمات من خلال التعلم القبلي الشعوري واللاشعوري وعواقبه. وهذا المستوى يمثل مستوى أعمق من التأمل، ويصبح المتعلمين على وعي بأسباب إدراكه، وشعوره، وأدائه.

مهارات التفكير التأملي:

اختلفت الرؤى حول تصنيف مهارات التفكير التأملي؛ وربما يعزى ذلك إلى اختلاف التعريفات المختلفة لمفهوم التفكير التأملي؛ فيرى هاتون وسميث (Hatton & Smith, 1995, p.36) أن التفكير التأملي يتضمن أربع مهارات هي:

١. وصف حدث أو موقف معين.	٢. تحديد الأسباب الممكنة لحدوث الموقف.
٣. تفسير كافة البيانات المتوافرة.	٤. تحديد أسبابذاتخاذ قرار ما.

بينما يصنف يوست وسنتنر (Yost & Sentner, 2000, p.44) مهارات التفكير التأملي إلى مجموعتين من المهارات كما يأتي:

١. **مهارات الاستقصاء، وتتضمن**: تجميع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض المناسبة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية.

٢. **مهارات التفكير الناقد، وتتضمن**: الاستنباط، والاستدلال، والاستنتاج، وتقويم الحجج والمناقشات.

أما عفانة، واللولو (٢٠٠٢، ص ص٤-٥) فصنفا مهارات التفكير التأملي إلى خمس مهارات رئيسة وهى:

١. **التأمل والملاحظة**: وتعنى الرؤية البصرية الناقدة؛ أي القدرة على: تأمل، وتحليل، وعرض جوانب المشكلة، والتعرف على محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة الموجودة بصرياً.

٢. **الكشف عن المغالطات**: القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة؛ من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة أو الطبيعية والمنطقية والخطأ في إنجاز المهمات.

٣. **الوصول إلى استنتاجات للمشكلة**: القدرة على إيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها، والتوصل إلى فرض الفروض، والتوصل لحلول مناسبة.

٤. **إعطاء تفسيرات مقنعة**: القدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة.

٥. **وضع حلول مقترحة**: القدرة على تقديم حلول للمشكلة المطروحة بخطوات منطقية، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة.

وصنفت عطيات إبراهيم مهارات التفكير التأملي فيما يأتي (إبراهيم، ٢٠١١، ص١١٥):

١. **تحديد السبب الرئيس للمشكلة**: القدرة على فحص أبعاد الموقف المشكل، وتحليله بدقة لتحديد السبب الرئيس الذي أدى إلى حدوث المشكلة.

٢. **تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة**: القدرة على تحديد الخطوات الخطأ التي تم تنفيذها في حل مشكلة ما، أو تناول موقف ما.

٣. **التوصل إلى الاستنتاجات المناسبة**: القدرة على استخلاص نتيجة ممجموعة من خلال معلومات وبيانات يتضمنها الموقف بحيث يمكن التمييز بين الاستنتاجات المترتبة على الموقف وبين الاستنتاجات غير المترتبة على الموقف.

٤. **تقديم تفسيرات منطقية**: القدرة على إدراك العلاقات والروابط بين مجموعة الأحداث المتضمنة في الموقف المُشكل، والربط بين الأسباب والنتائج المتعلقة بها، وتقديم تفسيرًا منطقيًا لذلك.

٥. **تقديم حلول مقترحة أو قرارات مجموعة**: القدرة على التوصل إلى نتائج وحلول منطقية للمشكلة المطروحة من خلال المعلومات المتوفرة عن طبيعة المشكلة، وخصائصها، وأبعادها، ثم تحديد الخطوات الإجرائية اللازمة لحلها.

يتضح مما سبق، أن التفكير التأملي يتجسد في بقية أنماط التفكير؛ كالتفكير العلمي أو التفكير الناقد أو التفكير الابتكاري، بيد أن أهم عامل يفصل بينه وبين بقية الأنماط – خاصة التفكير الناقد– أنه يقدم للفرد الوعي الذاتي لخطوات التفكير التي يتم التوصل من خلالها إلى الاستنتاجات والقرارات، وتفسيرها، وترجمتها، وصنع التوقعات للمستقبل، وربط الماضي بالحاضر و/أو المستقبل.

- قياس التفكير التأملي:

لاحظ كيمبر وآخرون (Kember et al., 2000, p.381) أن هناك ندرة من الأدوات التي يمكن استخدامها بسهولة لتحديد ما إذا كان الطلاب يضطلعون بالتفكير التأملي، وإذا كان الأمر كذلك، فإلى أي مدى يحدث ذلك، وهذه الأدوات نحن بحاجة إليها لكي تسمح لنا بتحديد التباين في مستويات التفكير التأملي لدى الطلاب.

وعلى أية حال؛ فإن الأدوات التي سعت إلى قياس التفكير التأملي اختلفت في الافتراضات الكامنة وراءها؛ فعلى سبيل المثال، رفض كينج وكيتشنر (King & Kitchener, 1994, p.12) الاختبارات والمقاييس التي تعاملت مع التفكير التأملي، وخلطت بينها وبين أنماط التفكير الأخرى وخاصة التفكير الناقد؛ لأنها تستدعي المعلومات والعمليات المعرفية بدلًا من استدعاء الافتراضات والمعتقدات الإبستمولوجية للمشاركين.

ومن المحاولات الجادة في تقديم أدوات كمية لقياس مستويات التفكير التأملي؛ محاولة كيمبر وزملاؤه (Kember et al., 2000) الذين قدموا استبانة التفكير التأملي Questionnaire of Reflective Thinking (QRT)، والتي تبنت فرضيات ميزيراو Mezirow لمستويات التفكير التأملي: الأداءات الاعتيادية أو المألوفة، والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد، وركزت الاستبانة على قياس مدركات الطالب المقدرة ذاتيًا لتفكيرهم وتعلمهم.

وقد حازت استبانة التفكير التأملي لكيمبر وزملاؤه شهرة عريضة بين التربويين، ودعمت البحوث والدراسات وجود مستويات التفكير التأملي التي تكونت منها الاستبانة، مثل دراسات كل من: (Başol & Gencel, 2013; Lim, 2011; Mahardale et al., 2008; Phan, 2007; Lie, 2006; Peltier et al., 2005; Leung & Kember, 2003)، وتمتع الاستبانة بمعاملات صدق وثبات مقبولين بعد إجراء التحليلات العاملية المناسبة.

في حين أظهرت دراسة لوكاس وتان (Lucas & Tan, 2007) أن هذه الاستبانة ليست الأداة المناسبة لتحديد مستويات التفكير التأملي؛ حيث وجدت من خلال التحليل العاملي الاستكشافي أن مستوى الأداءات الاعتيادية أو المألوفة، والاستيعاب، والتأمل، والدرجة الكلية للاستبانة لا تعطي درجات مقبولة للاتساق الداخلي أو توفير نطاق كاف لتحديد الاختلافات في الاستجابات، وعلى العكس من ذلك، فإن المقياس الفرعي للتأمل الناقد أظهر اتساقًا داخليًا، وتوفير نطاق كاف لتحديد التباين في الاستجابات.

تنمية التفكير التأملي:

يقترح جروسمان (Grossman, 2009) أن التفكير التأملي يمكن تنميته من خلال الأنشطة التعليمية التأملية التي تتمايز إلى أربعة مستويات على مدى متصل؛ ففي المستوى الأول وهو التأمل القائم على المحتوى، ويُعرَّف بأنه نمو تأمل الفرد على ضوء تجربة تعليمية خاصة، والتوجه نحو الهدف، واقترح ثلاث استراتيجيات لتعزيز التأمل القائم على المحتوى، وهي: ربط الأهداف التعليمية بخبرات التعلم، وإتاحة الفرص للتأمل الاعتيادي، وتوفير التغذية المرتدة. أما المستوى الثاني للتأمل هو ما وراء المعرفة، الذي يُعرَّفه بأنه الوعي والمعرفة بتفكير الفرد، ولتشجيع التأمل فيما وراء المعرفة، اقترح جروسمان أنموذجًا من أربع خطوات؛ وتشمل هذه الخطوات وصفًا لأفكار الذات والآخرين، وتبني وجهة نظر الآخرين من خلال دراسة الحالة، وارتباط المحتوى والموضوع بالخبرة الشخصية، وتأمل أفكار المرء على مستوى وصفي مرتفع. ويوصي جروسمان بتوعية الطلاب صراحة للخطوات المختلفة اللازمة لفهم كل من العملية ونتائج التأمل. وحدد جروسمان المستويين الثالث والرابع للتأمل على أنهما: التأليف الذاتي، والتحويلي؛ فالتأليف الذاتي هو تأمل يحدث في مرحلتين: تقييم أفكار المرء من خلال مهارات ما وراء المعرفة وفهم آثار هذه الأفكار على سلوكه، والتأمل التحويلي هو عملية تغيير وجهات نظر الشخصية من خلال تبني وجهات نظر بديلة. وذكر جروسمان أن كلا النوعين من التأمل يشمل الخبرة المشاركة وجدانيًا كالتعلم الخدمي.

ونظرًا لأن التفكير التأملي يتسم بسمة الوضوح؛ فإنه ينبغي على المعلمين أن يستخدمونها عندما يريدون إيصال الهدف التعليمي للطلاب، وربط الهدف بالتأمل، وتقديم تدريس قائم على عملية التأمل (Grossman, 2009; Spalding & Wilson, 2002).

بالإضافة إلى ذلك، اقترح جوستافسون وبينيت (Gustafson & Bennett, 2002) أن المثيرات التي يمكن لها أن تحفز على التفكير التأملي، مثل: الأسئلة، والتوجهات، أو التحقيقات، وبالمثل أوصى جريفيث وفريدن (Griffith & Frieden, 2000) بأسلوب التساؤل السقراطي، ودمجه مع الحوار كطريقة تدريسية لتعزيز التأمل، واتفقت مع هذه التوصية نتائج دراسة الحارثي (٢٠١١). كما اقترح روسو (Rousseau, 2004) أن أحد الأسس النظرية لتعزيز التفكير التأملي؛ منطقة النمو التقاربية لفيجوسكي (ZPD)، مشيرًا إلى أن المعلمين يجب أن يزيدوا من صعوبة مهمة التعلم بما يتناسب مع قدرة المتعلم.

ولأن التفكير التأملي يتسم بالتفاعلية؛ فإنه قد يحدث التفاعل في سياق التعليم في المدارس من خلال: التساؤل (Choi et al., 2005; Spalding & Wilson, 2002)، والتقويم التكويني، وملفات الإنجاز Portfolio (Pennington, 2010). كما يمكن تشجيع التفاعل من خلال ما وراء المعرفة (Choi et al., 2005; Griffith & Frieden, 2000).

وأشارت بعض البحوث إلى أن أسلوب التعلم الذي يستخدمه الفرد (الأسلوب السطحي في مقابل الأسلوب العميق) يؤثر بشكل مباشر على مستوى التعلم التأملي؛ فالفرد الذي يستخدم أسلوب التعلم السطحي لا يعالج المعلومات لصناعة المعنى ولكنه يسعى إلى التعلم فقط لحاجة ملحة مثل اجتياز اختبار أو الإجابة عن الأسئلة، وأسلوب التعلم السطحي يكيف البنية المعرفية لزيادة المعارف ولكن ليس لإحداث تغيير نوعي في المعرفة، والأفراد الذين ينخرطون في أسلوب التعلم العميق يسعون إلى استيعاب التعلم الجديد، ولفهم المعرفة على ضوء أنها ترتبط بالفرد من أجل صناعة المعنى، وتغيير وجهات نظرهم، أو افتراضاتهم (محمد، ٢٠٠٩).

وقد أجرى فان (Phan, 2006; 2007; 2008) ثلاث دراسات منفصلة عن مداخل التعلم وعلاقتها بمستويات التفكير التأملي كما يقدرها طلاب الجامعة. ففي دراسته عام ٢٠٠٦م اختبر الآثار المباشرة وغير المباشرة بين مداخل التعلم والمعتقدات الإبستمولوجية والتفكير التأملي والأداء الأكاديمي، ووجد علاقة سببية بين أسلوب الطالب في التعلم ومستوى التفكير التأملي؛ حيث وجد أن أسلوب التعلم السطحي يتنبأ بمستوى الأعمال الاعتيادية أو المألوفة، وأسلوب التعلم العميق يتنبأ بالاستيعاب والتأمل الناقد. وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم الاعتيادي، والتأمل الناقد تعد منبئات للأداء الأكاديمي؛ فالمعتقدات الإبستمولوجية تؤثر في أساليب التعلم والمراحل الأربعة للتأمل.

وفي الدراسة الثانية لفان (Phan, 2007) التي استقصى فيها العلاقة السببية بين أساليب التعلم للطلاب ومعتقدات الكفاءة الذاتية، ومراحل التفكير التأملي، والأداء الأكاديمي، ووجدت دراسته أن الكفاءة الذاتية تتنبأ بشكل موجب بمراحل التفكير التأملي، والتأمل الناقد والاستيعاب يتنبئان سلبًا بالأداء الأكاديمي. وفي الدراسة الثالثة قام فان (Phan, 2008) بدراسة طولية يختبر فيها العلاقة السببية بين المعتقدات الإبستمولوجية، وأساليب التعلم، والتفكير التأملي على الأداء الأكاديمي. ووجدت دراسته في هذه المرة أن التفكير التأملي ليس منبئًا مستقلًا للأداء الأكاديمي، ولكن بدلًا من ذلك، فهو نتاج المعتقدات الإبستمولوجية، وأساليب التعلم.

وهدفت دراسة (الجدبة، ٢٠١٢) إلى الكشف عن فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؛ حيث قدمت ٢٨ موقفًا تخيليًا في وحدة: النبات الزهري وتركيبه، وأسفرت الدراسة عن فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير التأملي في العلوم.

بينما توصلت دراسة (إبراهيم، ٢٠١١) إلى فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري تدريس العلوم في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. وأسفرت دراسة القطرواي (٢٠١٠) إلى فاعلية استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

ودرس ماهارديل وآخرون (Mahardale et al., 2008) أثر التعلم القائم على المشكلة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودعمت نتائج هذه الدراسة فرضية أن التلاميذ المشاركين في التعلم القائم على حل المشكلات أظهروا مستويات أعلى من التفكير التأملي عند مقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة، وأن التعلم القائم على حل المشكلات يعزز الممارسة التأملية، والأسلوب العميق للتعلم. واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة لاي (Lie, 2006) واستخلصت أن طلاب الجامعة يميلون أكثر إلى تقدير أنفسهم بأنهم ذوي مستوى أعلى في التفكير التأملي، وقدمت الدراسة دعمًا محدودًا لفرضية أن الطلاب يزيدون في مستوياتهم للتأمل كلما تقدموا في دراستهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولًا: منهج الدراسة:المنهج الوصفي

اختار الباحث للدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، وتحليلها، والوقوف على العوامل المؤثرة فيها دون التدخل بها، والظاهرة المراد وصفها في هذه الدراسة هي نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف.

ثانيًا: مجتمع ومجموعة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة الجوف، وتم اختيار مجموعة الدراسة بالطريقة العمدية من طلاب جامعة الجوف، حيث تعمد الباحث أن يكون من بين المجموعة (ذكور وإناث)، وتعدد المستويات الدراسية (الأول، والثاني، والثالث، والرابع)، وتعدد الكليات (العلوم الإنسانية، والعلوم الأكاديمية)، وقد بلغ عدد مجموعة الدراسة المبدئي (١٨٠٠) طالبًا وطالبة، وقد تم استبعاد (١٥٢) طالبًا وطالبة من العدد النهائي؛ نظرًا لعدم جدية الإجابة عن أداة الدراسة، أو عدم استكمال البيانات، ومن ثم أصبح العدد النهائي لمجموعة الدراسة (١٦٤٨) طالبًا وطالبة، ويوضح جدول (٢) خصائص مجموعة الدراسة من حيث: النوع، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي:

جدول (٢)
توصيف مجموعة الدراسة

النوع		نوع الكلية		المستوى الدراسي			
ذكر	أنثى	علوم إنسانية	علوم أكاديمية	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١٠٩٢	٥٥٦	١٦٦	١٤٨٢	٤٧٨	٢٨٤	٥٦٢	٣٢٤
٦٦.٣٪	٣٣.٧٪	١٠.١٪	٨٩.٩٪	٢٩٪	١٧.٢٪	٣٤.١٪	١٩.٧٪

ثالثًا: أداة الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة أداة رئيسة هي: استبانة التفكير التأملي (RTQ)

أ- وصف الاستبانة الأصلية: قام الباحث بالاستعانة باستبانة التفكير التأملي (RTQ) لكيمبر وزملاؤه (Kember et al., 2000)، ووقع اختيار الباحث على هذه الاستبانة لعدة اعتبارات أهمها: تمتع الاستبانة بمعاملات صدق وثبات مرتفعة، وكونها قد تتغلب على بعض المشكلات المفاهيمية والقياسية التي ظهرت في المقاييس السابقة المعنية بقياس مستويات التفكير التأملي. وتتكون الاستبانة من ١٦ عبارة موزعة على أربعة مستويات فرعية: الأداءات المألوفة أو الاعتيادية (HA)، والاستيعاب (U)، والتأمل (R)، والتأمل الناقد (CR)؛ بواقع أربع عبارات لكل بعد على حدة، وصيغت الاستجابات على هذه العبارات بنمط ليكرت الخماسي: (١) غير موافق على الإطلاق، (٢) غير موافق، (٣) غير متأكد، (٤) موافق، (٥) موافق بشدة؛ وبالتالي فإن الدرجة القصوى لكل بعد (٢٠) درجة، والدرجة الدنيا (٤) درجات. وقد تم مخاطبة مُعِد الاختبار (David Kember) للحصول على موافقته والترخيص بترجمة الاستبانة إلى اللغة العربية عبر البريد الإلكتروني، وتم الحصول على موافقته باستخدام هذه الاستبانة في الدراسة الحالية.

ب- ترجمة وتعريب الاستبانة: تم ترجمة الاستبانة إلى اللغة العربية، وتم التأكد من التكافؤ اللغوي بعرض الترجمة على ثلاثة خبراء ممن لديهم إجادة في اللغتين الإنجليزية والعربية. وعلى ضوء مقترحاتهم وملاحظاتهم تم إجراء بعض التعديلات على الصورة المبدئية للاستبانة بعد ترجمتها، وبعد مراجعة دقيقة من ثلاثة خبراء في اللغة العربية؛ تم عرض الصورة المبدئية للاستبانة على مجموعة صغيرة من الطلاب الجامعيين بجامعة الجوف عددهم (١٨) طالبًا وطالبة؛ بهدف التعرف على مدى سهولة قراءة عباراتها واستيعابها، وعلى ضوء ذلك تم عمل بعض التعديلات اللازمة.

ج- المعاملات الإحصائية لاستبانة التفكير التأملي: طبق الباحث استبانة مستويات التفكير التأملي على مجموعة استطلاعية من الطلاب الجامعيين بجامعة الجوف بلغ عددهم (٦٦) طالبًا وطالبة؛ لتقصي البنية العاملية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، ومبدئيًا تم إجراء التحليل العاملي باستخدام المكونات الرئيسة Principal Components لتقليص عدد المتغيرات، وتحديد المكونات الأساسية، وارتكز الاختيار المبدئي للعوامل بناء على المعايير الآتية:

- أن تكون المكونات غير التدويرية Unrotated لها قيم للجذور الكامنة Eigenvalues أكبر من الواحد الصحيح.
- أن يتفق الحل مع اختبار Scree Plot لكاتل Cattel.
- أن تشمل البنود على تشبعات عاملية ≤ ٠.٤
- استخدام التدوير الفاريماكس Varimax Rotation لبنود المقياس بعد إجراء التحليل العاملي غير التدويري.

ونتج عن هذا التحليل ما يأتي: باستخدام مقياس كايزر ماير وجد أنها تساوي ٠.٧١؛ وهذا يشير إلى أن المجموعة كانت كافية لإجراء التحليل العاملي، كما أن اختبار كاي تربيع لبارتليت أشار إلى الدلالة الإحصائية؛ الأمر الذي يشير إلى أن البيانات كانت مناسبة لرسم العوامل. وبعد إجراء التدوير الفاريمكس وجد أن هناك أربعة عوامل تفسر معًا ٥٠.٦% من تباين البيانات، وهي نفس العوامل التي ظهرت في الدراسة الأصلية. ولكي نقبل العبارة تحت كل عامل؛ فإنه اتخذت قيمة التشبع ≤ ٠.٤ كقيمة لنقطة القطع، وقد كانت تشبعات العامل كلها موجبة وتراوحت ما بين (٠.٤٤-٠.٣٢)، كما تراوحت درجات الشيوع ما بين (٠.٦٧-٠.٣٨)؛ الأمر الذي يشير إلى تمتع الاستبانة ببنية عاملية مقبولة.

كما تم حساب الثبات باستخدام معاملات ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٣) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبانة مستويات التفكير التأملي في الدراسة الحالية وفي الدراسة الأجنبية الأصلية:

جدول (٣)

قيم معاملات ألفا كرونباخ لاستبانة مستويات التفكير التأملي في النسختين العربية والأجنبية

البعد	الأداءات الاعتيادية (HA)		الاستيعاب (U)		التأمل (R)		التأمل الناقد (CR)	
معامل ألفا	النسخة الأجنبية	النسخة العربية	النسخة الأجنبية	النسخة العربية	النسخة الأجنبية	النسخة العربية	النسخة الأجنبية	النسخة العربية
	٠.٦٢	٠.٧	٠.٧٦	٠.٧٦	٠.٦٣	٠.٧٩	٠.٦٨	٠.٧٦

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ قد تراوحت في الدراسة الحالية (النسخة العربية) ما بين (٠.٧٩ – ٠.٧)، وهي قيم أكبلا من قيم معاملات ألفا كرونباخ في الدراسة الأصلية (النسخة الأجنبية)؛ مما يشير إلى تمتع الاستبانة بصدق وثبات مقبولين.

د- **الصورة النهائية للاستبانة:** تكونت الصورة النهائية للاستبانة كما هو موضح بملحق (١) من: كراسة العبارات التي اشتملت على صفحة التعليمات، يليها مباشرة عبارات الاستبانة، وأمام كل عبارة الاستجابات الخاصة به (موافق بشدة- موافق- غير متأكد- غير موافق-غير موافق على الإطلاق)، ويوضح جدول (٤) توزيع البنود على أبعاد الاستبانة:

جدول (٤)

توزيع عبارات استبانة مستويات التفكير التأملي على أبعادها الفرعية

البعد	الأداءات الاعتيادية (HA)	الاستيعاب (U)	التأمل (R)	التأمل الناقد (CR)
أرقام العبارات	١، ٥، ٩، ١٣	٢، ٦، ١٠، ١٤	٣، ٧، ١١، ١٥	٤، ٨، ١٢، ١٦

رابعًا: إجراءات الدراسة:

تم تطبيق استبانة التفكير التأملي (RTQ)- بعد التأكد من صدقها وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق على المجتمع الجامعي بالمملكة العربية السعودية- على مجموعة الدراسة في أثناء الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ، وتم تفريغ الدرجات الخام في ملف إكسيل بعد تشفير البيانات، ثم نقله إلى برنامج SPSS تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

خامسًا: المعالجات الإحصائية:

أ- تمت المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى بالإحصائيات الوصفية، وباستخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة.

ب- تمت المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، وفي حالة وجود دلالة إحصائية للفروق بين الدرجات يتم استخدام اختبار شيفيه `Scheffe للمقارنة بين المتوسطات.

ج- تمت المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة باستخدام درجة النمو (G) التي يعبر عنها بالمعادلة الآتية:

$$G = \frac{X_2 - X_1}{X_1} \times 100$$

حيث يعبر X2 عن متوسط المستوى الدراسي الأعلى

ويعبر X1 عن متوسط المستوى الدراسي الأدنى

د- تمت المعالجة الإحصائية للفرضية الرابعة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

ه- تمت المعالجة الإحصائية للفرضية الخامسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson للدلالة بين الطرفين Two tailed.

* نتائج الدراسة ومناقشتها *

أولًا: عرض النتائج:

- **النتائج المتعلقة بالفرض الأول:**

نص الفرض الأول على: مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف ≥ ٧٥٪ كحد كفاية.

وللتأكد من صحة هذا الفرض؛ قام الباحث بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS)، وإجراء اختبار "ت" لمجموعة واحدة ووضع الدرجة المحكية المقابلة لنسبة ٧٥٪

والتي تساوي (١٥) درجة كأساس للمقارنة، ويوضح جدول (٥) قيمة "ت" لمجموعة واحدة بين متوسطات مستويات التفكير التأملي لطلاب جامعة الجوف والدرجة المحكية.

جدول (٥)
قيمة "ت" لمجموعة واحدة بين متوسطات مستويات التفكير التأملي لطلاب جامعة الجوف والدرجة المحكية

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المحكية	قيمة "ت"
الأداءات الاعتيادية (HA)	١١.٧٢	٣.٠٣	١٥	-٤٤.٠٢**
الاستيعاب (U)	١٤.٦٨	٣.٥٦	١٥	-٣.٦٦**
التأمل (R)	١٤.٤٤	٣.٥٨	١٥	-٦.٣٤**
التأمل الناقد (CR)	١٣.٦٠	٣.٣٩	١٥	-١٦.٧٧**

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٥) أنه يوجد فارق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات الطلاب في كل مستوى من مستويات التفكير التأملي والدرجة المحكية المقابلة لنسبة (٧٥٪) لصالح الدرجة المحكية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الأداءات الاعتيادية (١١.٧٢) بانحراف معياري قدره (٣.٠٣)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الاستيعاب (١٤.٦٨) بانحراف معياري قدره (٣.٥٦)، والمتوسط الحسابي لمستوى التأمل (١٤.٤٤) بانحراف معياري قدره (٣.٥٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التأمل الناقد (١٣.٦٠) بانحراف معياري قدره (٣.٣٩)؛ وهذه القيم من المتوسطات الحسابية تقل عن الدرجة المحكية المقابلة كحد للكفاية (١٥) درجة؛ الأمر الذي يشير إلى أن مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف يقل عن حد الكفاية (٧٥٪)؛ مما يعني رفض الفرض الأول من فروض الدراسة.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) في مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تعزى لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

وللتأكد من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب تحليل التباين ANOVA لدرجات الطلاب في مستويات التفكير التأملي وفي المستويات الدراسية الأربعة باستخدام برنامج SPSS كما هو موضح بجدول (٦) الآتي:

جدول (٦)
تحليل تباين درجات الطلاب بكافة المستويات الدراسية الأربعة في مستويات التفكير التأملي

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الأداءات الاعتيادية (HA)	بين المجموعات	٥٤١.٦٧	٣	١٨٠.٥٦	٢٠.٣٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٤٥٥٩.٠٠	١٦٤٤	٨.٨٦		
	الكلي	١٥١٠٠.٦٧	١٦٤٧			
الاستيعاب (U)	بين المجموعات	١٢٤٤.٤٠	٣	٤١٤.٨٠	٣٤.٧٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٩٦٥٢.٨٠	١٦٤٤	١١.٩٥		
	الكلي	٢٠٨٩٧.٢٠	١٦٤٧			
التأمل (R)	بين المجموعات	٧١٥.٧٢	٣	٢٣٨.٥٧	١٩.٢٤	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٠٣٩٠.٥٧	١٦٤٤	١٢.٤٠		
	الكلي	٢١١٠٦.٢٩	١٦٤٧			
التأمل الناقد (CR)	بين المجموعات	٣٠٦.٣٤	٣	١٠٢.١١	٩.٠١	٠.٠٠
	داخل المجموعات	١٨٦٣٣.٥٤	١٦٤٤	١١.٣٣		
	الكلي	١٨٩٣٩.٨٨	١٦٤٧			

يتضح من جدول (٦) ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين درجات طلاب جامعة الجوف بكافة المستويات الأربعة في مستوى الأداءات الاعتيادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين درجات طلاب جامعة الجوف بكافة المستويات الأربعة في مستوى الاستيعاب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين درجات طلاب جامعة الجوف بكافة المستويات الأربعة في مستوى التأمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين درجات طلاب جامعة الجوف بكافة المستويات الأربعة في مستوى التأمل الناقد.

ولكي يكتمل التحليل الإحصائي، ولتحديد وجهة الفروق الإحصائية، تم استخدام اختبار شيفيه `Scheffe للمقارنة بين المتوسطات، ويوضح جدول (٧) تلك النتائج:

جدول (٧)

المقارنة بين متوسطات درجات الطلاب بكافة المستويات الدراسية الأربعة في مستويات التفكير التأملي

المستوى	المستوى الدراسي	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الأداءات الاعتيادية (HA)	الأول (م= ١٢.٠٩)	.	١.١١*	٠.٨*	٠.٤٥ –
	الثاني (م= ١٠.٩٨)		.	٠.٣١ –	١.٥٦ – *
	الثالث (م= ١١.٢٩)			.	١.٢٥ – *
	الرابع (م= ١٢.٥٤)				.
الاستيعاب (U)	الأول (م= ١٤.٥٢)	.	١.١٦*	٠.٠٩ –	١.٦٧ – *
	الثاني (م= ١٣.٣٦)		.	١.٢٥ – *	٢.٨٣ – *
	الثالث (م= ١٤.٦١)			.	١.٥٨ – *
	الرابع (م= ١٦.١٩)				.
التأمل (R)	الأول (م= ١٤.٢٧)	.	٠.٩٥*	٠.٣ –	١.١٩ – *
	الثاني (م= ١٣.٣٢)		.	١.٢٥ – *	٢.١٤ – *
	الثالث (م= ١٤.٥٧)			.	٠.٨٩ – *
	الرابع (م= ١٥.٤٦)				.
التأمل الناقد (CR)	الأول (م= ١٣.٣٣)	.	٠.٠١	٠.١٥ –	١.١٣ – *
	الثاني (م= ١٣.٣٢)		.	٠.١٦ –	١.١٤ – *
	الثالث (م= ١٣.٤٨)			.	٠.٩٨ – *
	الرابع (م= ١٤.٤٦)				.

* دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٧) ما يأتي:

- **بالنسبة لمستوى الأداءات الاعتيادية (HA):**

- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والثاني في مستوى الأداءات الاعتيادية لصالح طلاب المستوى الأول.

- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والثالث في مستوى الأداءات الاعتيادية لصالح طلاب المستوى الأول.

- عدم وجود فارق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والرابع في مستوى الأداءات الاعتيادية.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثاني والرابع في مستوى الأداءات الاعتيادية لصالح طلاب المستوى الرابع.
- عدم وجود فارق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثاني والثالث في مستوى الأداءات الاعتيادية.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثالث والرابع في مستوى الأداءات الاعتيادية لصالح طلاب المستوى الرابع.

❍ بالنسبة لمستوى الاستيعاب (U):

- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والثاني في مستوى الاستيعاب لصالح طلاب المستوى الأول.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والرابع في مستوى الاستيعاب لصالح طلاب المستوى الرابع.
- عدم وجود فارق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والثالث في مستوى الاستيعاب.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثاني والثالث في مستوى الاستيعاب لصالح طلاب المستوى الثالث.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثاني والرابع في مستوى الاستيعاب لصالح طلاب المستوى الرابع.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثالث والرابع في مستوى الاستيعاب لصالح طلاب المستوى الرابع.

❍ بالنسبة لمستوى التأمل (R):

- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والثاني في مستوى التأمل لصالح طلاب المستوى الأول.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والرابع في مستوى التأمل لصالح طلاب المستوى الرابع.
- عدم وجود فارق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والثالث في مستوى التأمل.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثاني والثالث في مستوى التأمل لصالح طلاب المستوى الأول.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثاني والثالث في مستوى التأمل لصالح طلاب المستوى الثالث.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثاني والرابع في مستوى التأمل لصالح طلاب المستوى الرابع.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثالث والرابع في مستوى التأمل لصالح طلاب المستوى الرابع.

❍ بالنسبة لمستوى التأمل الناقد (CR):

- عدم وجود فارق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والثاني في مستوى التأمل الناقد.
- عدم وجود فارق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والثالث في مستوى التأمل الناقد.

- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الأول والرابع في مستوى التأمل الناقد لصالح طلاب المستوى الرابع.
- عدم وجود فارق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثاني والثالث في مستوى التأمل الناقد.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثاني والرابع في مستوى التأمل الناقد لصالح طلاب المستوى الرابع.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المستويين الثالث والرابع في مستوى التأمل الناقد لصالح طلاب المستوى الرابع.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:**

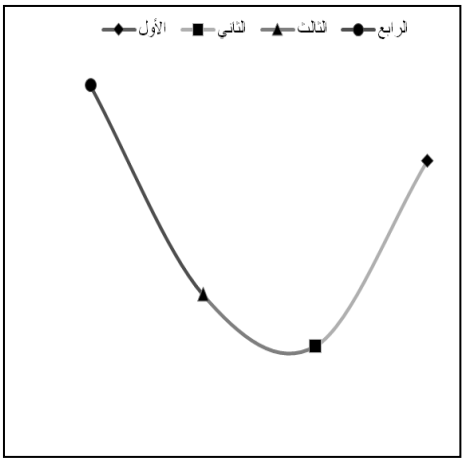
نص الفرض الثالث على: توجد درجة نمو محققة بين طلاب كل مستوى دراسي والمستوى الذي يليه في مستويات التفكير التأملي.

وللتأكد من صحة هذا الفرض، تم استخدام درجة النمو (G) بناء على المتوسطات الحسابية، ويوضح جدول (٨) مستويات النمو بين طلاب كل مستوى دراسي والمستوى الذي يليه في مستويات التفكير التأملي:

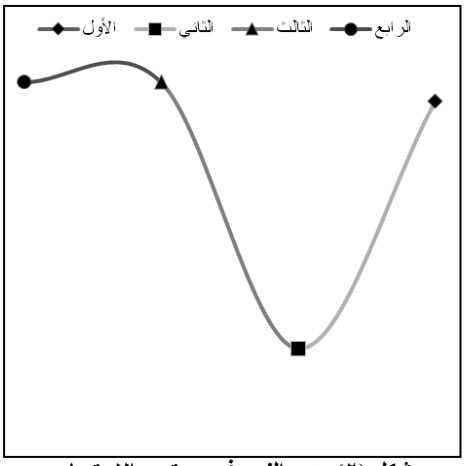
جدول (٨)
مستويات النمو بين طلاب كل مستوى دراسي والمستوى الذي يليه في مستويات التفكير التأملي

المستوى	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	درجة النمو
الأداءات الاعتيادية (HA)	الأول	١٢.٠٩	- ٩٪
	الثاني	١٠.٩٨	
	الثاني	١٠.٩٨	٢.٨٪
	الثالث	١١.٢٩	
	الثالث	١١.٢٩	١١.٠٧٪
	الرابع	١٢.٥٤	
الاستيعاب (U)	الأول	١٤.٥٢	- ٧.٩٩٪
	الثاني	١٣.٣٦	
	الثاني	١٣.٣٦	٩.٣٦٪
	الثالث	١٤.٦١	
	الثالث	١٤.٦١	١٠.٨١٪
	الرابع	١٦.١٩	
التأمل (R)	الأول	١٤.٢٧	- ٦.٦٦٪
	الثاني	١٣.٣٢	
	الثاني	١٣.٣٢	٩.٣٨٪
	الثالث	١٤.٥٧	
	الثالث	١٤.٥٧	٦.١١٪
	الرابع	١٥.٤٦	
التأمل الناقد (CR)	الأول	١٣.٣٣	- ٠.٠٨٪
	الثاني	١٣.٣٢	
	الثاني	١٣.٣٢	١.٢٪
	الثالث	١٣.٤٨	
	الثالث	١٣.٤٨	٧.٢٧٪
	الرابع	١٤.٤٦	

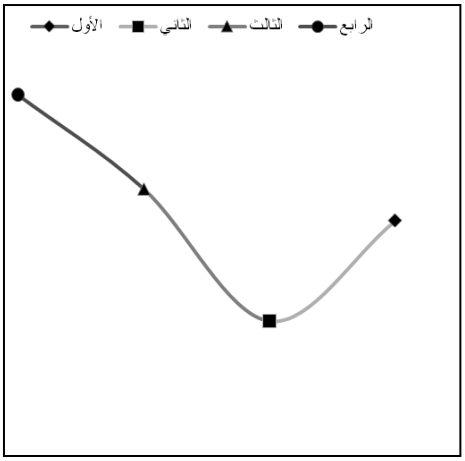
وتوضح الأشكال البيانية الآتية تلك النتائج:



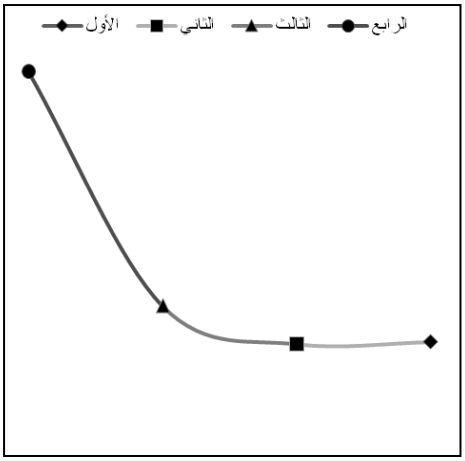
شكل (١) مدى النمو في مستوى الأداءات الاعتيادية



شكل (٢) مدى النمو في مستوى الاستيعاب



شكل (٣) مدى النمو في مستوى التأمل



شكل (٤) مدى النمو في مستوى التأمل الناقد

يتضح من الأشكال البيانية السابقة أن هناك انحدار في نسب النمو المحققة بين المستويات الدراسية الأربعة من المستوى الأول للثالث ثم يعود النمو إلى الارتفاع مرة أخرى في المستوى الرابع في جميع مستويات التفكير التأملي؛ مما يعني دحض الفرض الثالث وعدم قبوله.

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث).

وللتأكد من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب قيم "ت" لمتوسطي عينتي الذكور والإناث المستقلتين في مستويات التفكير التأملي الأربعة باستخدام برنامج SPSS كما هو موضح بجدول (٩) الآتي:

جدول (٩)

قيم "ت" لمتوسطي عينتي الذكور والإناث المستقلتين في مستويات التفكير التأملي الأربعة

المستوى	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الأداءات الاعتيادية (HA)	الذكور	١٠٩٢	١١.٦١	٢.٨٨	-١.٩٢١	غير دالة
	الإناث	٥٥٦	١١.٩٢	٣.٢٩		
الاستيعاب (U)	الذكور	١٠٩٢	١٤.٩٨	٣.٤٩	٤.٨٢٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الإناث	٥٥٦	١٤.٠٩	٣.٦٤		
التأمل (R)	الذكور	١٠٩٢	١٤.٨	٣.٤١	٥.٧٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الإناث	٥٥٦	١٣.٧٣	٣.٨٠		
التأمل الناقد (CR)	الذكور	١٠٩٢	١٣.٧٢	٣.٤٠	٢.٠١٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	الإناث	٥٥٦	١٣.٣٦	٣.٣٦		

يتضح من جدول (٩) ما يأتي:

- عدم وجود فارق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى الأداءات الاعتيادية.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى الاستيعاب لصالح الذكور.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى التأمل لصالح الذكور.
- وجود فارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى التأمل الناقد لصالح الذكور.

النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:

نص الفرض الرابع على: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى مجموعة البحث

وللتأكد من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في كل مستوى من مستويات التفكير التأملي الأربعة ومعدلهم التراكمي باستخدام برنامج SPSS كما هو موضح بجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مستويات التفكير التأملي الأربعة ومعدلهم التراكمي

المستوى	الأداءات الاعتيادية (HA)	الاستيعاب (U)	التأمل (R)	التأمل الناقد (CR)
المعدل التراكمي	**٠.٢٤	**٠.٥١	**٠.٥٩	**٠.٦٦

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٠) ما يأتي:

- وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين مستوى الأداءات الاعتيادية والمعدل التراكمي.
- وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين مستوى الاستيعاب والمعدل التراكمي.
- وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين مستوى التأمل والمعدل التراكمي.
- وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين مستوى التأمل الناقد والمعدل التراكمي.

ثانيًا: مناقشة النتائج:

يتضح من النتائج السابقة مدى انخفاض مستويات التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة بجامعة الجوف، وقد تعزى هذه النتائج إلى عدم تصميم البرامج والمقررات الدراسية تصميمًا يشجع على التفكير التأملي، وإلى عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس للتفكير التأملي، ناهيك عن صعوبة امتلاك مستويات التفكر التأملي وممارستها.

كما يتضح من النتائج السابقة أن نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف يسير بشكل منحنى جرسي مقلوب؛ ويمكن تفسير هذه النتائج في أن طلاب السنة الأولى الذين جاءوا في المرتبة الأولى في كل المستويات؛ هم في فترة التحدي وإثبات الذات في بداية الدراسة الجامعية فيبذلون جهودًا كبيرة أكثر من طلاب السنوات الثانية والثالثة والرابعة في توظيف مستويات التفكير التأملي، ثم سرعان ما يبدأ الانخفاض الشديد لدى طلاب السنة الثانية، ثم يبدأ في التصاعد مرة أخرى في السنتين الثالثة والرابعة؛ الأمر الذي يلقي على كاهل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وكذلك القائمين على البرامج الدراسية المزيد من الاهتمام بتنمية مستويات التفكير التأملي.

ثالثًا: التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية؛ فإن الباحث يوصي بما يأتي:

[١] تضمين الخطط الدراسية لطلاب درجة البكالوريوس مساقًا أو أكثر في تعليم التفكير بشكل عام، أو التفكير التأملي بشكل خاص.

[٢] الاهتمام بمستويات التفكير التأملي ومهاراته للطلاب في كل السنوات الدراسية الجامعية بعامة وبطلاب السنة الأولى والرابعة بخاصة، ويمكن استغلال السنة التحضيرية في تحقيق ذلك.

[٣] تدريب طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة على امتلاك مهارات التفكير التأملي؛ بغية رفع معدلات شهادة الدراسة الثانوية والمعدلات التراكمية في الجامعة.

[٤] إجراء مزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات مهارات التفكير التأملي لدى فئات عمرية في بداية السلم التعليمي.

[٥] التوجه نحو بناء مقاييس للتفكير التأملي للبيئة العربية بعامة والسعودية بخاصة.

[٦] تصميم برامج تدريبية لرفع مهارات طلاب الجامعة على مهارات التفكير التأملي.

رابعاً :المقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباجث إجراء البحوث التالية :

١- إجراء دراسات ميدانية تستهدف تحديد مستويات التفكير التأملي في مختلف الصفوف والمراحل الدراسية .

٢- إعداد برامج تدريبية بهدف العمل على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب وطالبات جامعة الجوف .

٣- إجراء دراسات مقارنة بين مستويات التفكير التأملي وغيره من أنواع التفكير الأخرى كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد .

٤- إعداد برامج تدريب للمعلمين لاكسابهم المهارات التدريسية اللازمة للتفكير التأملي .

مراجع

أولا: المراجع العربية

- إبراهيم، عطيات محمد (٢٠١١). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية بالسعودية. مجلة التربية العلمية، ١٤(١)، ص ص١٠٣-١٤١.
- بركات، زياد أمين (٢٠٠٤). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٤)، ص ص١-٢٩.
- الجدبة، صفية أحمد محمود (٢٠١٢). فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة: كلية التربية.
- جروان، فتحي (٢٠٠٢). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات (ط٢). الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الحارثي، حفصة (٢٠١١). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: كلية التربية.
- زحلوق، مها (٢٠٠١). المتفوقون دراسيًا في جامعة دمشق واقعهم- حاجاتهم- مشكلاتهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة دمشق ١(١٧).
- العتوم، عدنان؛ والجراح، عبد الناصر؛ وبشارة، موفق (٢٠٠٧). تنمية مهارات

التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية). عمان، الأردن: دار المسيرة.

- عفانة، عزو؛ واللولو، فتحية (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة التربية العلمية، ٥(١)، ص ص١-٢٦.
- غباين، عمر (٢٠٠٤). تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير. عمان، الأردن: دار جهينة.
- قطامي، نايفة (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- القطراوي، عبد العزيز (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.

ثانيا : المراجع الأجنبيه

- **Başol, G., & Gencel, E. (2013). Reflective thinking scale: A validity and reliability study. Educational Sciences: Theory & Practice, 13(2), pp.941-946.**
- **Choi, I., Land, S., & Turgeon, A. (2005). Scaffolding peer-questioning strategies to facilitate metacognition during online small group discussion. Instructional Science, 53, pp.483-511.**
- **Dewey, J. (1997a). How we think. NY: Dover.**
- **Dewey, J. (1997b). Experience and education. NY: Touchstone**
- **Griffith, B., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. Counselor Education and Supervision, 40, pp.82-93.**
- **Grossman, R. (2009). Structures for facilitating student reflection. College Teaching, 57(1), pp.15-22.**
- **Gurol, A. (2011). Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 3(3), pp.387-402.**
- **Gustafson, K., & Bennett, J. (2002). Promoting learner reflection: Issues and difficulties emerging from a three-year study. Mesa, AZ: Air Force Research Laboratory**
- **Hatton, N.,& Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching**

& Teacher Education, 11(1), pp.33-49.

- Johns, C. (2005). Expanding the gates of perception. In C. Johns & D. Freshwater, Transforming nursing through reflective practice (2nd ed., pp. 1 - 12). Malden, ME: Blackwell Publishing.
- Kegan, R. (2000). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In Jack Mezirow & Associates (Ed.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress (pp.35-69). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. Assessment and Evaluation in Higher Education, 25, pp.381-395.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Kompf, M., & Bond, W. (1995). Through the looking glass: Some criticisms of reflection. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational

Research Association, San Francisco, CA.

- Leung, D., & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. Educational Psychology, 23, pp.61-71.
- Lie, L. (2006). Students' reflective development in a PBL environment. Retrieved from: http://www.myrp.sg/ced/research/papers/tlhe2006/Students__Reflective_Development__Lim_LA_.pdf.
- Lim, L. (2011). A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment. Instr. Sci., 39, pp.171-188.
- Lucas, U., & Tan, P. (2007). Developing a reflective capacity within undergraduate education: The role of work-based placement learning. Report of a Research Project Funded by The Higher Education Academy and The Charitable Trusts of The Institute of Chartered Accountants in England and Wales. Retrieved from: http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/LucasLengTan.pdf
- Lucas, U., & Tan, P. (2006). Assessing levels of reflective thinking: the evaluation of an instrument for use within accounting and business education. Paper

presented to the 1st Pedagogic Research in Higher Education Conference, Liverpool Hope University, Liverpool, 2-3 May.

- **Mahardale, J., Neville, R., Jais, N., & Chan, C. (2008). Reflective thinking in a problem based English programme: A study on the development of thinking in elementary students. Retrieved from: http://www.pbl2008.com/PDF/0048.pdf**

- **Meek, J., Riner, M., Pesut, D., Runshe, D., & Allam, E. (2013). A pilot study evaluation of student reflective thinking in a doctor of nursing practice program. Journal of Nursing Education and Practice, 3(8), pp.82-91.**

- **Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformational theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress (pp.3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.**

- **Peltier, J., Hay, A., & Drago, W. (2005). The reflective continuum: Reflecting on reflection. Journal of Marketing Education, 27, pp.250-263.**

- **Pennington, R. (2010). Measuring the effects of an instructional scaffolding intervention on reflective thinking in elementary preservice teacher developmental**

portfolios. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Tennessee at Chattanooga.

- **Phan, H. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study. British Journal of Educational Psychology, 78, pp.75-93**
- **Phan, H. (2007). An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the University of the South Pacific: A path analysis approach. Educational Psychology, 27, pp.789-806.**
- **Phan, H. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10, pp. 577-610.**
- **Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teachers College Record, 104, pp.842-866.**
- **Rousseau, J. (2004). Emile. (B. Foxely, Trans.). London: Everyman.**
- **Schön, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco, CA: Jossey- Bass Publishers.**

- **Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. Teachers College Record, 104, pp.1393-1421.**
- **Tan, K., & Goh, N. (2008). Assessing students' reflective responses to chemistry-related learning tasks. US-China Education Review, 5(11), pp.28-36.**
- **Yost, D., & 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), pp.39-50.**