مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة جرش في ضوء بعض المتغيرات

د. تماره محمود نصير / جامعة جرش/ الأردن
tnussir@yahoo.com

معلومات البحث
أستلم: 19-07-2016
المراجعة: 17-10-2016
النشر: 01-11-2016

Printed ISSN: 2314-7113
Online ISSN: 5809-2289

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة جرش في ضوء متغيرات (الجنس، والتحصيل الدراسي). تكونت عينة الدراسة من (110) طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف، منهم (47) طالباً و (63) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ولغاية قياس التفكير التأملي طورت الباحثة على مقياس أيزنك وولسون والذي اشتمل على (30) فقرة ليتناسب مع أغراض الدراسة الحالية. أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لمستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف جاء (18.32)، بأعلى تكرار بلغ (71) وبنسبة مئوية بلغت (64.5). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a= 0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (9.197) وبدلالة إحصائية بلغت (0.003)، ولصالح الذكور. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a= 0.05) تعزى لأثر التحصيل، حيث بلغت قيمة ف (1.670) وبدلالة إحصائية بلغت (0.193).

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، مستوى التفكير التأملي، التحصيل الأكاديمي.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

يعد التفكير التأملي نمطاً من أنماط التفكير التي تحتاج إلى قدرات عقلية عليا ، و لما له من أهمية كبيرة في تنمية قدرات الطلبة ومساعدتهم على حل المشكلات بطرق منطقية بعيداً عن العشوائية ، وتوجيه التفكير لأهداف محددة ، حيث يتطلب التفكير التأملي تحليل الموقف لعناصره المختلفة ، والبحث عن العلاقات الداخلية، ويستخدم الفرد التفكير التأملي في كثير من المواقف الصفية ، حين يشعر بالارتباك إزاء مشكلة يريد حلها ، ويستطيع الطالب حل المشكلة بتوجيه تفكيره نحوها، واستخدام مهارات التفكير التأملي. وتعد تنمية التفكير التأملي من أبرز أهداف التدريس وذلك على اعتبار أن التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائماً ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأملي على تأمل الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقي أثرا للتعلم في عقل المتعلم وهذا يؤكد التعلم ذا المعنى وهو جوهر ما تركز عليه استراتيجيات التعليم الحديثة. ويقول الفيلسوف ديكارت : " أنا أفكر ، إذن أنا موجود ". وكأنه أراد أن يقول بكلمات أخرى ، إن الذي لا يفكر هو شخص غير موجود. ولذا ، ربط التفكير وأهميته بالوجود، أي بالحياة في هذا العالم. لذا التفكير من أبرز الصفات التي تسمو بالإنسان عن غيره من المخلوقات وهو من الحاجات المهمة التي لا تستقيم حياة الإنسان بدونها (مجيد17:2008)

ويعرف التفكير بأنه "العملية الذهنية التي يتم بواسطتها الحكم على واقع الأشياء وذلك بالربط بين واقع الشيء والمعلومات السابقة عن ذلك الشيء مما يجعل التفكير عاملا مهما في حل المشكلات " (عبيد،عفانة ،23:2003)

ويشير بول إلى ثلاثة أنواع من التفكير هي :التفكير الموجه(Directed Thinking) ، والتفكير العرضي (Autistic Thinking)، والتفكير العلمي (Scientific Thinking) الذي يساعد على تعلم المناهج وحل المشكلات وفق منهجية علمية، وله أنماط عديدة هي: التفكير الناقد، والتفكير المنطقي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الاكتشافي، والتفكير الحدسي، والتفكير التحليلي، والتفكير التأملي.(Paul, 1987) . وقد حظي التفكير التأملي

(Reflective thinking) منذ سبعينات القرن الماضي باهتمام الباحثين بالسلوك التنظيمي، وقد جاء كتاب دونالد شون (The Reflective Practitioner) (الممارس المتأمل) معلماً بارزا في هذا النموذج من التفكير التعليمي. وقد أكد شون على مساعدة الممارسين على تطوير قدرتهم على التأمل في أعمالهم من اجل تحسينها من خلال التأمل في الفعل قبل وبعد حدوثه. لينتقل بذلك من دائرة الفكرة والتنظير إلى دائرة العمل والتطبيق. والحقيقة إن التأمل عرف مجال التعليم قبل ذلك منذ مطلع القرن العشرين، وكان " جون ديوي " حينئذ أول من كتب عنه، الذي بدوره استقى أفكاره من أفلاطون وأرسطو وكنفوشيوس وغيرهم (أبو عمشه ، 2006).

ولقد اجتهد الباحثون في تعريف التفكير التأملي، فعرفه شون بأنه : استقصاء ذهني نشط وواعٍ ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته الإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات العملية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل (بركات ، 2005). ويعرف بأنه: نوع من التفكير يتم تحفيزه عن طريق تعرض الفرد لمشكلة ما يصعب عليه التعامل معها فيلجا إلى التأمل في أجزاء الموقف بعد تأمله، ويربط هذا النوع من التفكير بين خبرات الفرد ومعارفه السابقة والحالية (كروان، 2013). أما ليونز فقد عرفه بأنه الذي يعتمد بشكل مباشر على معالجة المواضيع في الدماغ وتصنيفها حسب غايتها وأهميتها (Lyons, 2010). ويعرف بأنه: تفكير موجه حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، والتخطيط للإجراءات بوعي ذاتي، ومعرفة ذاتية وتأمل وتوليد الأفكار، ويعتمد على التحقق والنظر بعمق إلى الأمور والنتائج التي توصل إليها، ويؤدي تحليلها لاتخاذ القرارات المناسبة والتحقق من صحتها للوصول لحل المشكلات (الفار، 2010). ويمكن القول أن التفكير التأملي هو تفكير هادف يسعى لحل المشكلات، من خلال تأمل الموقف وتحليل عناصره ووضع الخطة اللازمة لحله ثم الوصول إلى الحل في ضوء الأدلة والبراهين. وقد اهتمت عدة نظريات في التفكير التأملي، ومن أشهر هذه النظريات وأكثرها تكاملا نظرية أيزنك للشخصية، حيث حدد أربعة أبعاد راقية للشخصية هي:

الانبساطية (Extravert ion) ، والعصابية (Neuroticism)، والذهنية (Psychoticism)، والذكاء (Intelligence)، وأشار أيزنك أن الشخص صاحب الشخصية التأملية هو شخص متحفظ ومحافظ وهادئ المزاج، ومتردد في التحدث وفي اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته، ودائم الانطواء على نفسه، ولكنه يتطلع للكمال في تفكيره (بركات، 2005). كما وأشار كيش وجانيت (Kish & Janet) إلى أن التفكير التأملي يؤدي إلى نتائج عقلية تتلخص في أنها تحسن مهارة حل المشكلات، كما أنها تساعد الأفراد على تحليل الموضوعات المختلفة وتقييميها، كما تشجع الاتصال بمختلف أنواعه، وتنمي الشعور الذاتي بذاتنا الداخلية ووعينا النفسي وبالتالي يؤدي إلى طرح أسئلة تتعلق بالذات (عودات، 2006).

ولقد أشار كل من عفانه واللولو إلى وجود خمس مهارات للتفكير التأملي وهي:

1. التأمل والملاحظة: القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف إلى مكوناتها سواء كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.
2. الكشف عن المغالطات: القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في انجاز المهام التربوية.
3. الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.
4. إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمدا على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.
5. وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة(عفانه واللولو ، 2002: 24).

وطالما أن التفكير التأملي يمثل ذروة سنام العمليات العقلية، فأن التربية لا تستطيع تجاهله ويصبح لازماً على المربين بذل الجهود من أجل تنميته، فهو يجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد التفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات وتغير الظواهر والأحداث، والشخص الذي يفكر تفكيرا تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليلً المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها (عبد الوهاب، 2005 :160). وترى كوفاليك واولسن بان توجه الطلبة نحو التفكير التأملي له فائدة كبيرة للعقل البشري، حيث يعمل على التقليل من التعب والإجهاد الفكري ويحسن من عملية التعلم وصنع القرارات و كذلك تعزيز أداء الطالب ومساعدته في تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى بشكل يسهل عليه استرجاعها مستقبلا (Kovalik & Olsen, 2010).

ونظرا لأهمية التفكير التأملي اهتمت عدة دراسات بدراسته والبحث عن الاستراتيجيات المناسبة لتطويره، ومن هذه الدراسات دراسة الشكعة (2007) التي تناولت تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (641) طالبا وطالبة، وذلك بواقع (550) من طلبة البكالوريوس و(91) من طلبة الماجستير، ولغاية قياس التفكير التأملي طبق مقياس أيزنك وولسون والذي اشتمل على (30) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية كان جيدا حيث وصل المتوسط الحسابي للإجابة على مقياس أيزنك وولسون إلى (23.21) درجة من أصل (30) درجة، وبنسبة مئوية (77.66%). كما أجرى فان (Phan, 2007) دراسة هدفت إلى تحليل مسار التفكير التأملي ونهج التعلم والمعتقدات والكفاءة الذاتية لدى الطلاب في جامعة جنوب المحيط الهادئ وقد تناولت هذه الدارسة أسباب التوسط في العلاقات بين نهج الطلاب في التعلم(العميق ,السطحي) ومعتقدات الكفاءة الذاتية ومراحل التفكير التأملي والأداء الأكاديمي. وقد شملت الدارسة عينة من الطلاب الجامعيين بالسنة الثانية وعددهم

(241) طالباً وطالبة من طلاب قسم الإدارة ,كما استخدم الباحث نسخته منقحة من استبيان بيقز ,واستبيان التفكير التأملي ,واستبياناً لاستكشاف الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ,كما استعان بالمنهج السببي للحصول على نتائج هذه الدارسة ,وقد أظهرت النتائج وجود متغيرات خفية تساهم في صعوبة التعلم السطحي والتنبؤ بالنشاط المعتاد, وتوقع صعوبة التنبؤ بفعالية التعلم الذاتي العميق ,وتوقع الكفاءة الذاتية بشكل مباشر على مراحل التفكير التأملي ,مع استثناء التفكير الناقد ,وتوقع الفهم السلبي للأداء الأكاديمي ,ووجود علاقة سببية تربط بين مراحل التفكير التأملي. وقام العارضة (2008) بدراسة شبه تجريبية هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية ,وتكونت عينة الدارسة من(60) طالبة من مرحلة البكالوريوس تختصص تربية الطفل اللاتي تم اختيارهن قصديا، وتقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة ,وقد بنيت لذلك برنامج تدريبي يستند إلى النظرية المعرفية مكون (60) تمريناً موزعة على مهارات التفكير التأملي, كما طور الباحثون مقياساً لأسلوب المعالجة الذهنية المعرفية تكون من (37) فقرة وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس أسلوب المعالجة الذهنية المعرفية لصالح المجموعة التجريبية. وتناولت الدراسة التي أجراها بشارة (2010) الكشف عن أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي .تكونت عينة الدراسة من (112) طالبة من طالبات آلية التربية في تخصص رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال في الأردن .وتم تطبيق مقياس التفكير التأملي والجلسات التدريبية المستندة إلى الكتابة التأملية. أظهرت النتائج أن هنالك أثراً ذا دلالة إحصائية للتدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي. أما دراسة القيق (2011) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير التأملي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة، وقد بلغت العينة الكلية (688) طالبا وطالبة منهم (323) ذكور و(385) إناث، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لنوع الدراسة. كما استخدمت الباحثة مقياس ولسون أيزنك للتفكير التأملي. كانت ابرز النتائج: أن مستوى التفكير التأملي للطلبة كان متدنيا. كما توجد علاقة سالبة بين مستوى التفكير التأملي وكل من سمة العصابية والانبساطية، كما توجد علاقة

موجبة بين مستوى التفكير التأملي وسمتي الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير لدى طلبة الثانوية العامة. أما دراسة ليم وانجليك (Lim & Angelique, 2011) فقد هدفت إلى مقارنة التفكير التأملي للطلاب في سنوات مختلفة في بيئة التعلم القائم على حل المشكلات من حيث عادات التفكير التأملي، والتصرفات المعتادة، والفهم، والتفكير الناقد من خلال اجتيازهم لتمرين يومي من التعلم القائم على حل المشكلات. وتكونت العينة من (1200) طالبا وطالبة، طور الباحثان استبيان لقياس المستويات الأربعة من عادات التفكير التأملي :(التصرف الاعتيادي، والفهم، التأمل، التفكير النقدي). وكانت ابرز النتائج حصول طلاب السنة الأولى على معدل عالي في التفكير والتفكير التأملي، بينما حصل طلاب السنة الثالثة على أعلى المستويات في التصرفات المعتادة. وفي دراسة قامت بها العتوم (2013) هدفت من خلالها إلى الكشف عن درجة فهم المعلمين للتفكير التأملي وممارستهم له في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي، تكونت عينة الدراسة من (343) معلما ومعلمة منهم (156) معلما و (187) معلمة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012/ 2013م، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير الاستبانة وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت النتائج أن درجة فهم المعلمين للتفكير التأملي جاءت متوسطة. كما تناولت دراسة علي (2014) أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي. ولتحقيق هدف البحث، اختار الباحثين عشوائياً ثانوية النهضة للبنين، وبالطريقة العشوائية أيضاً اختار الباحثين شعبة (ب)لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة التعبير على وفق مهارات التفكير التأملي، وشعبة(أ)لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس مادة التعبير بالطريقة الاعتيادية. وقد بلغت عينة البحث(70) طالباً، بواقع (35) طالباً في شعبة(ب)، و(35) طالباً في شعبة(أ). وبعد تحليل النتيجة إحصائياً توصل الباحثين إلى: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في الأداء التعبيري، إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية، الذين درسوا التعبير على وفق مهارات التفكير التأملي، على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. أما دراسة الرشيدي (2015) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة الرس وعلاقته بتقدير الذات.

تكونت عينة هذه الدراسة من (85) طالبا وطالبة منهم (45) طالبا و(40) طالبة. ولأغراض هذه الدراسة تم استخدام مقياس التفكير التأملي لكمبير وزملائه (Kember et al, 2000) وقامت الباحثة بتعريبها وتقنينها على البيئة السعودية. وقد كانت ابرز النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التفكير التأملي وتقدير الذات، وان مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعا في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a< 0.05$) لدى الطلبة الموهوبين على درجات مقياس التفكير التأملي تعزى للنوع الاجتماعي وكانت الفروق لصالح الذكور.

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة يلاحظ بان معظم الدراسات اهتمت بالتعرف على مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة كدراسة كل من (الكشعة، 2007 ؛ القيق، 2011؛ الرشيدي، 2015). وبعض الدراسات تناولت التفكير التأملي في بيئة التعلم القائم على حل المشكلات، كما في دراسة(ليم وإنجيليك، 2011). ودرجة فهم المعلمين للتفكير التأملي وممارستهم له في ضوء بعض المتغيرات، كما في دراسة (العتوم ، 2013). واثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري والكتابة التأملية لدى الطلاب، كما في دراسة (بشارة، 2010؛ علي، 2014). ويلاحظ من خلال الإشارة إلى الدراسات السابقة انه يوجد نقص في الدراسات التي اهتمت بالتفكير التأملي في الجامعات الأردنية (الحكومية والخاصة) بل ركزت اغلب الدراسات الأردنية على التفكير التأملي لدى طلبة المدارس في المباحث المختلفة اذكر منها: دراسة (عودات ، 2006؛ العساسلة ،2009 ؛ الشرعة ، 2012) . امتازت هذه الدراسة بأنها تناولت إحدى الجامعات الخاصة وهي جامعه جرش، كما تم التركيز على معرفة مستوى التفكير التأملي لطلبة كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف بالتحديد. إذ تكمن أهمية ذلك بان طلاب هذا التخصص هم معلمو المستقبل لذلك من الضروري إعدادهم إعدادا متكاملا في مختلف الجوانب العقلية والاجتماعية والنفسية. ذلك لان السياسات التربوية الحديثة تنادي بضرورة الاهتمام بالفرد كوحدة واحدة لا تتجزأ.

مشكلة الدراسة:

تعد مشكلة إعداد المعلم من أهم القضايا التي شغلت ولا زالت تشغل بال التربويين في كل مكان ؛ حيث يمثل المعلم المحرك الأكثر أهمية في العملية التعليمية / التعليمة، فهي تصلح بصلاحه، و تهن بوهنه، ذلك من منطلق أنه يستطيع أن يعوض أي نقص أو تقصير في المناهج أو الكتب والإمكانيات إذا ما توفر لديه الاستعداد والرغبة الجادة والإعداد الجيد. ويذكر الأدب التربوي ذو العلاقة أنه إذا أردنا بيئة تعليمية فاعله، فلا بد أن نوفر المعلم المعد إعدادًا جيدًا و المدرب تدريبًا فعالا .لذلك تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف في ضوء متغيرات الجنس والتحصيل الأكاديمي. ولعل المبرر لاختيار هذه المتغيرات أن مكونات التفكير التأملي الرئيسة كما أشارت إليها الدراسات هي مكونات عقلية معرفية في طبيعتها. كما أن التعليم التأملي يساعد الطلبة على تدريب عقولهم على التفكير السليم والتعليم الهادف خاصة إذا تم توظيف استراتيجيات التدريس الجامعي التي تخدم تنمية مهارات التفكير التأملي، لان اغلب طرائق التدريس المستخدمة في التعليم الجامعي تقوم على الحفظ والاسترجاع والتلقين واستخدام بعض من الاستراتيجيات الحديثة، وهذا يؤثر على مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة جرش؟
2. هل يختلف مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة جرش وفقا لمتغيرات: الجنس / التحصيل الأكاديمي ؟

أهمية الدراسة: تتحدد أهمية الدراسة في الآتي:

الأهمية النظرية: الوقوف على مستوى التفكير التأملي للطلبة في مرحلة مهمة جدا في حياتهم، وهي المرحلة الجامعية التي تتميز بقدرة الطالب على التفكير المجرد وتمكنه من فهم وتمثل المفاهيم التي تضمنها التفكير التأملي ، وبالتالي فهي تهتم بمرحلة مهمة وحاسمة في مستقبل الطالب الجامعي.

الأهمية العملية: أنها تساعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على معرفة مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة وبالتالي تساعدهم على مراعاة هذه المتغيرات في طرق التدريس وفي وسائل التقويم التي يستخدمونها مما ينعكس أثره على الطلبة. كما قد تساعد نتائج الدراسة أصحاب القرار في جامعة جرش في إعادة النظر في وضع استراتيجيات بناءة لتنمية التفكير التأملي لدى طلبتها من خلال عقد ورش عمل تعليمية متخصصة في تعليم مهارات التفكير التأملي والاستفادة منها في مجالات الحياة.

أهداف الدراسة: سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. معرفة مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة جرش .
2. معرفة الفروق في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة، تبعا لعدد من المتغيرات مثل: جنس الطالب، و مستوى تحصيله الأكاديمي.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بالاتي:

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في بداية الفصل الثاني لعام 2015 - 2016م.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس تخصص معلم الصف، والبالغ عددهم (110) طالبا وطالبة.

التعريفات الإجرائية:

التفكير التأملي: وهو الدراسة المستمرة للأفكار والاقتراحات المتوافرة في ذهن الشخص بحيث تسهم في تعزيز وتدعيم ماله من أفكار (Griffith & Friedan ، 2000)

مستوى التفكير التأملي: يتحدد في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير التأملي المستخدم في هذه الدراسة، الذي اعد خصيصا لهذا الغرض ويمتاز بالصدق واثبات. يكون كما يلي:

- اقل من 10 درجات مستوى ضعيف./ 19- 10 درجة مستوى متوسط./ 20 – 30 درجة مستوى جيد.

التحصيل الأكاديمي: هو المعدل التراكمي للطالب في جميع مواده الدراسية في جامعة جرش، وقد تم تصنيفه إلى ثلاث مستويات: **–** من 84% فأكثر، عالي. – من 70% – إلى اقل من 84% متوسط. – اقل من 70% منخفض

منهجية الدراسة وإجراءاتها: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملائمته لأغراض الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من طلبة كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف في جامعة جرش، والبالغ عددهم (425) طالبا وطالبة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (110) طالباً وطالبة ممن أجابوا على بنود الاستبانه كاملة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، بعد أن تم رصد سجلات الطلاب عبر الحاسب الآلي بمساعدة الزملاء في عمادة شؤون الطلبة. والجدول(1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	47	42.7
	أنثى	63	57.3
	Total	110	100.0
التحصيل الأكاديمي	اقل من 70	20	18.2
	من 70-84	55	50.0
	من 85 فأكثر	35	31.8
	Total	110	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي (Eysenck & Weilson Reflective ness Scale) والذي تم تعريبه من قبل (بركات ، 2005 ; الشكعة، 2007 ; القيق،2011 ؛ العتوم ، 2013؛ الفتلاوي وهادي ، 2014؛ الرشيدي، 2015)، وتم إعادة صياغة بعض فقراته ليتناسب وأغراض الدراسة الحالية، ويتكون المقياس من (30) سؤالا، تكون الإجابة عنها ب (نعم أو لا)، تمثل الأسئلة (من 1-20) اتجاها ايجابيا للتفكير التأملي ، ويمنح المستجيب درجة واحدة في حالة الإجابة ب (نعم) ويمنح صفرا في حالة الإجابة ب (لا). في حين تمثل الأسئلة (من 21-30) اتجاها سلبيا للتفكير التأملي ويمنح المستجيب درجة واحدة في حالة الإجابة ب (لا) ويمنح صفرا في حالة الإجابة ب (نعم). وبهذا تتراوح الدرجة الكلية للإجابة عن المقياس بين(صفراً) في حدها الأدنى و(30) في حدها الأعلى.

صدق الأداة:

تم عرض المقياسين على (8) محكمين من المختصين، وطلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي وضعت فيه، ومدى وضوح الفقرة، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، وأي ملاحظات يرونها مناسبة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق من حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث وصل معامل الثبات إلى (87.0) واعتبرت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على نوعين من المتغيرات، هما:

1. المتغيرات المستقلة؛ وتشتمل على: *الجنس: وله فئتان: (ذكر/ أنثى)

*مستوى التحصيل الأكاديمي: وله ثلاث مستويات: 1– من 84% فأكثر، عالي.

2 – من 70% – إلى اقل من 84% متوسط. 3– اقل من 70% منخفض.

3. المتغيرات التابعة: وتتمثل في مستوى التفكير التأملي.

إجراءات الدراسة: لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. تحققت الباحثة من الصدق والثبات للمقياس.
2. تحديد أفراد عينة الدراسة من طلبة كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف.
3. توزيع المقياس على أفراد عينة الدراسة.
4. جمع المقياس وإدخاله في الحاسوب ومعالجته إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spps).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة جرش، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (2): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة جرش

مستويات التفكير التأملي	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى منخفض اقل من 10 درجات	-	-	-	-
مستوى متوسط 10 - 19 درجات	71	64.5	18.32	2.825
مستوى جيد 20 – 30 درجات	39	35.5		
المجموع	110	100.0		

يبين الجدول (2) أن المتوسط الحسابي الكلي جاء (18.32) لمستوى التفكير التأملي، حيث جاء المستوى المتوسط بأعلى تكرار بلغ (71) وبنسبة مئوية بلغت (64.5)، تلاه المستوى الجيد بتكرار بلغ (39) وبنسبة مئوية بلغت (35.5)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التفكير التأملي (18.32) وبانحراف معياري بلغ (2.825).

وقد يعزى ذلك إلى أن معظم طلبة كلية العلوم التربوية لديهم التزام بالعمل بعد ساعات الدوام الجامعي نظرا لظروفهم الاقتصادية الصعبة مما يجعلهم يواجهون ضغوطات الدراسة وتراكم المعلومات والعمل بالإضافة لما يشعر به الطالب من توتر وتعب مما يفقده المهارات الإبداعية والتأملية التي تمكنه من السيطرة على الأفكار والمشاعر وحل المشكلات. كما أن دور استراتيجيات التدريس المستخدمة في التدريس الجامعي تعتمد اغلبها على التلقين والحفظ والاسترجاع.

تتفق هذه النتائج مع دراسة (الكشعة، 2007) حيث جاء المستوى متوسط، وتختلف في نتائجها دراسة كل من(القيق، 2011) حيث جاء المستوى متدني. في حين كان مستوى التفكير التأملي لكل من دراسة (ليم وإنجيليك، 2011؛ علي،2014؛ الرشيدي، 2015) مرتفع.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مستوى التفكير التأملي وفقا للمتغيرات: الجنس والتحصيل الأكاديمي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي حسب متغيرات الجنس والتحصيل الأكاديمي والجدول أدناه يبين ذلك .

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي حسب متغيرات الجنس والتحصيل الأكاديمي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	19.19	3.076	47
	أنثى	17.67	2.449	63
التحصيل الأكاديمي	اقل من 70	18.90	1.917	20
	من 70-84	17.91	2.102	55
	من 85 فأكثر	18.63	3.993	35

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي باختلاف فئات متغيرات الجنس والتحصيل الأكاديمي ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (4).

الجدول (4): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والتحصيل على مستوى التفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	67.901	1	67.901	9.197	0.003
التحصيل	24.661	2	12.330	1.670	0.193

الخطأ	782.616	106	7.383		
الكلي	869.864	109			

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= 0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 9.197 وبدلالة إحصائية بلغت 0.003، ولصالح الذكور.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= 0.05) تعزى لأثر التحصيل، حيث بلغت قيمة ف 1.670 وبدلالة إحصائية بلغت 0.193.

وقد تعزى الباحثة ذلك إلى طبيعة أسلوب التنشئة الاجتماعية في المجتمعات العربية التي تتيح للذكور فرص التفاعل مع المجتمع والاستقلالية والاعتماد على النفس في مواجهة أمور الحياة أكثر مما هي متاحة للإناث مما يثري حصيلة الذكور من معلومات وخبرات ومواقف تؤهلهم للاعتماد على النفس، مما يطور لديهم قدرة على التفكير المنطقي العقلاني التأملي بعيدا عن المشاعر والعواطف. على العكس من الإناث اللواتي يعتمدن على المشاعر في جميع مواقفهن الحياتية وفي اتخاذ القرار وحل المشكلات. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرشيدي، 2015).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التحصيل، هو أن طرائق التدريس المستخدمة في التعليم الجامعي والتي تقوم اغلبها على الحفظ والاسترجاع و تؤثر على مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، واستكمالا لها وضعت التوصيات الآتية:

1. بناء مساقات الجامعات بما يتناسب وتنمية مهارات التفكير التأملي.

2. يقوم مشرفو التربية العملية بمتابعة طلبتهم في التربية العملية من منظور التأمل والتفكير التأملي.

3. توظيف استراتيجيات التدريس الجامعي التي تخدم تنمية مهارات التفكير التأملي.

4. إجراء دراسات حول أكثر أنماط التفكير شيوعا لدى طلبة الجامعات الخاصة والحكومية.

المراجع العربية:

- أبو عمشه، خالد.(2006). **أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة**. www.alukah.net.

- أبو نحل، جمال (2010). **مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزه: فلسطين.

- بركات، زياد .(2005). العلاقة بين التفكير ألتأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية: جامعة البحرين – 97 . 126.4(6)**

- الرشيدي، فاطمة (2015). مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات . **مجلة جامعة الخليل للبحوث–ب (10)1 ،(233 – 249)**، المملكة العربية السعودية.

- الزغول، عماد .(2010). **مبادئ علم النفس التربوي**، دار حنين، مركز يزيد: عمان.

- الشرعة، احمد (2012). **تطوير كتاب الجغرافيا في ضوء معايير التربية الوقائية وقياس أثره في تنمية الوعي الوقائي ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر**. أطروحة دكتوراه، كلية التربية وعلم النفس ، قسم المناهج والتدريس، جامعة اليرموك: الأردن.

- الشكعة، علي .(2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 21 (4) ، 1162 –1146.**

- العارضة، محمد (2008). **اثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأمير عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية: الأردن.

- عبد الوهاب، فاطمة.(2005). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلبة الثامن الأزهري، **مجلة التربية العملية، كلية التربية، 8(2)**، جامعة عين شمس: مصر.

- عبيد، وليام؛ عفانه، عزو.(2003). **التفكير والمنهاج**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: العين.

- العتوم، نجاة (2013). **درجة فهم المعلمين والمعلمات لمفهوم التفكير التأملي وممارستهم له في المدارس الحكومية في محافظة جرش (دراسة حالة)**، رسالة ماجستير في التربية تخصص إدارة تربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش: الأردن.

- العساسلة، سهيلة (2009). **أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي والإرشادي، جامعة اليرموك: الأردن.

- علي، ثابت (2014). **اثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي**. رسالة ماجستير، كلية التربية، العلوم الإنسانية، جامعة بابل: العراق.

- عفانة، عزو؛ اللولو، فتحية (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية. **مجلة التربية العلمية، (5)1 ،كلية التربية:** جامعة عين شمس.

- عودات، ميسر .(2006). **اثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضر المفصلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر**، أطروحة دكتوراه في الدراسات الاجتماعية، كلية التربية، قسم المناهج و التدريس جامعة اليرموك: الأردن.

- الفار، زياد (2010). **فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.

- القيق، منار (2011). **سمات الشخصية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة.** رسالة ماجستير في قسم علم النفس، كلية التربية: جامعة الأزهر بغزة.

- كروان، غادة.(2013). **فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: مصر.

- مجيد، سوسن. (2008). **تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد**. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

المراجع الأجنبية

- Dewey, J.(1961). **Democracy and Education**. New York, Macmillan.

- Griffith . B. Friedan .G.(2000). A facilitating Reflective thinking of vividness of imager perceptual & motor skills. **78** (**3**).**1067 –1071**.

- Kirk, R.(2000). A study of the use a private chat room to increase reflective thinking in pri-service teachers. **College Student Journal**. **34** (**1**). **115 – 122**.

- Lim Yuen, Angelique Lisa (2011): **A Comparison of Students Reflective Thinking Across Different Years in a Problem – Based Learning Environment**, Journal Articles; Reports – Research, http:www.eric.ed.gov.

- Kovalik, S & Olsen, K. (2010) . **Kid's Eye View of Science**: **A Conceptual Integrated**

Approach to Teaching Science K–6, first edition, U.S.A : Sage.

- Lyons, N .(2010). **Handbook of reflection and reflective inquiry**; Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry, U.S.A; Springer.

- Paul, R.W (1987). **Critical Thinking and the Critical Person**. New Jersy: Hillsdale.

- Phan, Huy P.(2009)(a): Reflective Thinking, Effort, Persistence, Disorganization and Academic Performance: A Mediational Approach, **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, **v7 n3**,**http**: **www**.**eric**.**ed**.**gov**.