

**مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الإعدادية
في تربية الرصافة الأولى**

**م.د صادق عبد النور عزيز
الرصافة الأولى**

مستويات التفكير التأملّي لدى طلبة الإعدادية في تربية الرصافة الأولى

م.د. صادق عبد النور عزيز

ملخص البحث:

يرمي البحث الحالي الكشف عن (مستويات التفكير التأملّي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في تربية الرصافة الأولى) ولتحقيق هدف البحث، بدأ الباحث بالخطوات العلمية لترجمة وتكييف (استبانة مستويات التفكير التأملّي- RTQ) لكيرمر وزملائه (Kember et al., 2000). وبعد التحليل المنطقي والتأكد من صلاحية الاستبانة وملائمتها للبيئة المحلية، وبالتحديد لعينة البحث، طبق المقياس على عينة الدراسة والبالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، اختارهم الباحث بطريقة المعاينة الطبقية العشوائية من طلبة الصف الخامس إعدادي من الذكور والإناث بفرعيه العلمي والأدبي. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية لتحديد الخصائص السايكومترية للفقرات والمقياس الكلي تم الاستبقاء على جميع الفقرات. ولذلك اعتمد الباحث البيانات ذاتها لتحقيق أهداف الدراسة، وفي ضوء الأهداف أظهرت النتائج: أن طلبة الرصافة الأولى يتمتعون بمستوى عام للتفكير التأملّي فوق الوسط. وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملّي والجنس، ولكن وفقا لمعايير معامل التحديد نجد أن هذه العلاقة ضعيفة. كما وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملّي وفرع الدراسة، ووفقا لمعايير معامل التحديد، يعد هذا الارتباط معتدل والعلاقة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير التأملّي بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي، ولصالح طلبة العلمي. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات التفكير التأملّي.

الكلمات المفتاحية: التأمل، مستويات التفكير التأملّي، طلبة الإعدادية.

The Levels of Reflection Thinking among Secondary School Students

Abstract: The present research aims Detecting (The Levels of Reflection Thinking among Secondary School Students). to achieve this, the researcher began the scientific steps of translation and adaptation (RTQ) for Kember and his colleagues (Kember et al., 2000). After the logical analysis and the validity of the scale and its suitable to the local environment, specifically the sample of the research, the scale was applied to the sample of the study (400) students, selected by the researcher in the stratified random sampling of fifth grade students preparatory male and female scientific and literary branches. After conducting statistical analyzes to determine the psychometric properties of the items and the totally scale, all items were retained. Therefore, the researcher adopted the same data to achieve the objectives of the study. In the light of the objectives, the results showed: that the respondents have a general level of reflective thinking above the average. There is a statistically significant correlation between reflective thinking and gender, but according to Coefficient of determination, this correlation is weak. There is also a statistically significant correlation between the reflective thinking and the study branch,

according to Coefficient of determination, this correlation is moderate and the correlation is moderate. The results showed that there were statistically significant differences in the levels of reflection thinking among students of scientific and literary branches, and for scientific students. While there were no statistically significant differences between male and female of levels thinking.

Keywords: Reflective, Levels of Reflective Thinking, Secondary School Students.

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

المشكلة:

يتلقى الطلبة كم هائل وأنواع متباينة من المعلومات ومن مصادر عدة، وان هذه المعلومات أحياناً تتصف بالتناقض، وأصبح من الصعب على الطلبة الإلمام بالمعرفة التي أخذت تتضاعف كثيراً، كما وأن أسلوب التعليم التقليدي أخذ يحدد تفكير الطلبة وشخصياتهم في منحى وإتجاه واحد، الذي يعيقهم ويحول دون التفكير الواعي والقائم على التأمل وتقصي المعرفة، والتمكن من توظيف هذه المعرفة في مواجهة وحلها المشكلات لمختلف مواقف الحياة اليومية، الأمر الذي يستدعي من الطلبة ممارسة مستويات مختلفة من التفكير التأملي.

وبهذا فقد زاد التأكيد على ان التأمل كحاجة وكجزء مهم ورئيس للتعلم من أجل التعلم، فمن المتوقع عبر التعلم التأملي ان يمارس الطلبة التأمل كجزء من الدراسة القائمة على مواد المنهج الدراسي، ليس هذا فقط، بل من المتوقع أيضاً أن يتأملوا في تعلمهم، وتتمو لديهم المهارة والقدرة على إصدار الأحكام المتأنية (Lucas & Tan, 2007: 3). كما وتشير المخاوف المتجددة بشأن التعليم في المجال الوجداني، واستعداد خريجي المدارس لدخول عالم العمل إلى تطور مهم في الطريقة التي يتم بها إعداد الطلبة، وتشجيعهم على التأمل كعادة للتفكير وكعادة أساسية في إيجاد الحلول لمشكلات الحياة اليومية (Tan, & Goh, 2008: 28).

عبر ملحوظات الباحث كمرشد تربوي، وبمتابعة عامة لواقع التدريس الثانوي الحالي، يُلاحظ أنه أصبح دور المدرس مقيد بنقل وتلقين المعارف بدلا من التأكيد على توليدها من قبل المتعلمين والذي تحدد دورهم في الاستماع والحفظ فقط، مما قد يحرمهم من فرص التدريب على ممارسة مهارات التفكير المتأمل المختلفة والمتعاطف أهميته في عصرنا الحالي.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤل الآتي:

ما مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الإعدادية في تربية الرصافة الأولى؟

الأهمية:

تشكل مهارات التفكير التأملي (Reflective Thinking Skills) بعداً مهماً في حياة الطلبة بعمامة، والطلاب في المستوى الإعدادي بخاصة، لما تمثله هذه المهارات من أهمية بالغة في تحسينهم ضد التغيرات المتسارعة في مختلف نواحي الحياة. ولقد حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والدارسين في ميادين علم النفس المختلفة، لما له من أهمية بالغة في البناء المعرفي للمتعلم وتطوره، إذ يمكن له من مواجهة الصعوبات والمشكلات في المجالات الأكاديمية كافة، ومواقف الحياة العامة سواء أكانت أخلاقية أم اجتماعية أم تربوية وغيرها.

إذ إن أحد الأهداف الرئيسة للعملية التربوية هو (تنمية التفكير) لدى الطلبة. وبصبح لازماً على المربين بذل الجهود من أجل تنميته، فهو يمكن الفرد من التخطيط، وقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، فالتفكير التأملي يمكن الفرد على كيفية مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث، وإدراك العلاقات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره، ومراجعة البدائل والبحث عنها (عبد الوهاب، ٢٠٠٥: ١٦٠).

ويؤكد العلماء بأن المعارف تتضاعف في مدد مقاربة، وبصحة ذلك، فلا بد أن تتضاءل أهمية محتوى المناهج بمرور الوقت، ومن ثم فإن النتيجة الحتمية لذلك هي زيادة الاهتمام بمهارات التفكير وأدواته، حتى وإن كانت تُعلم في سياق محتوى دراسي معين، فحينما يتم إتقانها والتحكم بها تبقى لدى المتعلم كالزاد الذي ينفعه على الرغم من تغير الزمان والمكان والمحتوى (جروان، ٢٠١٦: ٤٣). ولذلك تعد تنمية التفكير التأملي ونتائج المفكرين التأملين، أحد الأهداف الرئيسة للتربية البنائية، إذ أن هذا التفكير يضيف معنى للخبرة عبر إعادة تنظيمها، وبنائها (Başol & Gencel, 2013: 941).

ونظراً لأن التقييم والقياس غالباً ما يؤدي إلى تنمية عادات التعلم، فقد يكون من المفيد التفكير في تقييم رغبة وميل الطلبة إلى التفكير إذ يمكن تشجيع الطلبة على أن يصبحوا متعلمين معتادين على التأمل. فمن المؤمل أن يكون هذا أفضل إعداد لهم لعالم العمل الأكثر تعقيداً وتطلباً (Tan, & Goh, 2008: 28). وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي في قياس مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الإعدادية.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي الى الكشف عن:

أولاً- المستوى العام للتفكير التأملي لدى طلبة الإعدادية في تربية الرصافة الأولى.

ثانياً- الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين درجات طلبة الإعدادية في مستويات التفكير التأملي وجنسهم (ذكور/ إناث).

ثالثاً- الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين درجات طلبة الإعدادية في مستويات التفكير التأملي وفرعهم الدراسي (علمي/ أدبي).

رابعاً- الدلالة الإحصائية للفروق بين طلبة الإعدادية في مستويات التفكير التأملي وفقاً لمتغير الفرع الدراسي (علمي/ أدبي).

خامساً- الدلالة الإحصائية للفروق بين طلبة الإعدادية في مستويات التفكير التأملي على وفق متغير الجنس (ذكور/ إناث).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

١- أداة البحث (النسخة المكيفة لاستبانة مستويات التفكير التأملي - RTQ).

٢- طلبة المدارس الإعدادية النهارية في تربية الرصافة الأولى للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

تحديد المصطلحات:

١- التفكير التأملي Reflective Thinking: عرفه كل من:

- ديوي 1997-1933: Dewey:

"التدارس النشط، والثابت، والحذر لأي معتقد، أو أي شكل مقترح من المعرفة على ضوء الأسس التي تدعم ذلك، والاستنتاجات الإضافية التي تميل إليها" (Dewey, 1997: 6).

- كيمبر وآخرون 2000: Kember et al:

"عملية كشف داخلية عن قضية مثيرة للاهتمام نجمت عن تجربة سابقة، وتخلق وتوضح المعنى في ضوء الذات، وينتج عنها منظور مفاهيمي قابل للتغيير" (Kember et al., 2000: 385).

- تان، وجوه 2008: Tan, & Goh:

"شكل من أشكال التفكير يتطلب التوقف مؤقتاً ومراقبة الموقف عبر النظر في التجارب السابقة ذات الصلة لتوظيفها لتوليد معلومات مفيدة من الموقف الحالي" (Tan, & Goh, 2008: 29).

- ليونز 2010 : Lyons :

"نوع من التفكير الذي يعتمد على معالجة أكثر من موضوع في العقل، وإعطائها اهتمام جدي حسب أهميتها" (Lyons, 2010: 12).

- ريان، ٢٠١٢ :

"تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج ثم تقييم النتائج في ضوء الخطط " (ريان، ٢٠١٢ : ١٢١).

- التعريف النظري:

يعتمد الباحث تعريف كمبر وزملائه معدي استبانة مستويات التفكير التأملية، أداة البحث الحالي.

- التعريف الإجرائي:

"الدرجة الكلية التي تعبر عن مستويات التفكير التأملية لدى أفراد عينة البحث".

٢. المستوى الإعدادي The Preparatory Grade :

"هو المستوى الثاني في المرحلة الثانوية وذلك بعد المستوى المتوسط، مدة دراستها ثلاث سنوات، ويكون فيه التعليم (علمي، وأدبي) ويهدف إلى اكتشاف قدرات وميول الطلبة وتنميتها وتوسيع ثقافة المواطنة السليمة، والاكساب التدريجي المتزايد والمتنوع في مجالات المعرفة والتدريب وتطبيقاتها العملية تأهيلاً للحياة الواقعية ولمواصلة مراحل الدراسة اللاحقة" (قانون وزارة التربية، ٢٠١١، مراحل التعليم وأنواعه، المادة ٨، ب، والمادة ١١، ثانياً، ج).

الفصل الثاني: الخلفية النظرية، ودراسات سابقة:

التفكير التأملية:

تبنّت كل الشرائع السماوية الدعوة الى التفكير والتأمل، ختاماً بالشرعية الإسلامية، فقد دعا القرآن الكريم للارتقاء بالعقل وذلك من طريق تخليصه من الوثنية، وتبصيره بأن الله خالق الكون ومدبره. وقد ورد في الكتاب الحكيم آيات عدة تدعو الى ضرورة إعمال العقل وإمعان الفكر وإحكام التدبر، ومنها قوله تعالى: "أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ، الغاشية، آية ١٧ - ٢٠"

ان النهج التأملية للتعليم ليس بفكرة جديدة في التربية. فمن أقدم الأعمال المسجلة، فيما يتعلق بالتعليم التأملية هي تلك المقولة الخاصة بالفيلسوف اليوناني الكبير سقراط "إن الحياة غير

المفحوصة لا تستحق العيش" وقد يبدو هذا قاسياً، إلا أنه لا يمكن الإنكار بأن النوع البشري ما كان ليحقق التقدم الذي نراه الآن لو لا يقظة الناس بمحيطهم، وتقديهم للأسئلة المناسبة وإيجاد إمكانيات العمل عليها حتى تكون الحياة أكثر راحة (Tan, & Goh, 2008: 29).

وينظر الى التأمل كنمط تفكيري موضوعي، الذي يستند الى مبدأ العلة والسببية في مواجهة المشكلات، وتفسير الظواهر والأحداث، وهذا ما كان واضحاً في اهتمامات وآراء المربين، من أمثال: الفرد بينيت Binet، ووليم جيمس James، وجون ديوي Dewey الذي اقترح أنه لفهم تجارب الحياة بشكل أفضل، يمكننا تقييم الشروط قبل ظهور الاقتراحات المحتملة للعمل" وكما وصف التفكير التأملي بأنه: "ذلك التدارس النشط، والمستمر، والمتأني لأي معتقد إستيمولوجي، وأن التفكير التأملي يضيف معنى للخبرة عبر إعادة تنظيمها، وإعادة بنائها، وتؤدي إلى مزيد من الأهداف التي تتطلب مهام أكثر شمولاً" (Dewey, 1997: 6, 102-103).

أما العالم شون Schön, 1933 يرى إن التفكير التأملي ذا أهمية بالغة عند إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، واقترح عدد ممن كان يعتقد بأهمية التفكير التحليلي والناقد إلى استعمال مصطلح (التأمل) في تقارير الدراسات والبحوث وبخاصة المتعلقة منها بالتعليم الصفي وتدريب المعلمين أثناء الخدمة (العفون، ٢٠١٢: ٢٢١).

أهمية التفكير التأملي: تتجلى أهمية التفكير التأملي عبر نواتجها العقلية، وتتمثل بأنه: يحسن مهارات الأفراد في حل المشكلات، وتشجيعهم على تحليل وتقييم الموضوعات المختلفة، ويشجعهم على مختلف أنواع الاتصال. وكما يساعدهم على التطور العاطفي والاجتماعي والعقلي. وكما يبرز دور التفكير التأملي من خلال مساعدة الطلبة على معرفة ذواتهم، وزيادة تقديرها، وفهم طبيعة العلاقات التي تربطهم بالمحيط الخارجي (محمد، ١٩٩٣: ٢٥١).

وبظهر التفكير التأملي كضرورة تربوية من خلال: مساعدة الطلبة على التفكير العميق، واستكشاف آليات تعليمية جديدة، كما ويساعدهم على التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، والتقييم الذاتي لأعمالهم. وتعزيز آراءهم عبر مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق، وبالتالي تحقيق التنمية النفسية للطلبة (خوالدة، ٢٠١٢: ١٧٩).

مستويات التفكير التأملي:

يمثل إنشاء الوسائل لقياس وتقويم المحتوى، وعملية التفكير والتفكير المنطقي تحدياً في التقويم التربوي. ويشير جريفيثس وتان Griffiths and Tann, 1991 إلى وجود خمسة مستويات أو مراحل على الأقل للتأمل:

المستوى الأول: الممارسة التأملية Reflective practice: وهو عبارة عن ردود فعل غريزية وتلقائية وسريعة وفورية.

المستوى الثاني: التأمل الإصلاحي Repair reflection: وهو الأكثر ألفة أو اعتيادية، وغالباً ما يتم تنشيطه على الفور.

المستوى الثالث: تأمل المراجعة Review reflection: وتتضمن مهلة من الوقت وقد يحدث خلال ساعات أو وربما يستغرق عدة أيام.

المستوى الرابع: التأمل البحثي Research reflection: وهو التأمل المنظم والممنهج، والتركيز الحاد، وقد يستغرق عدة أسابيع أو أشهر.

المستوى الخامس: تأمل إعادة الصياغة Reformulation reflection: وهو تأمل مجرد، ودقيق، ويصاغ بصرامة ووضوح، وقد تمتد على مدار عدة سنين (Meek, et al., 2013: 83).
بينما يرى شون Schön, 1987 أن التفكير التأملي يمر بثلاث مراحل:

مرحلة التأمل أثناء العمل Reflection-in-action: تبدأ هذه المرحلة أثناء قيام الفرد بحل مشكلة ما في أثناء العمل، عبر التفكير في كيفية إعادة تشكيل الموقف، وممارسة مهارات التفكير التأملي، للوصول للحل المناسب للمشكلة التي تواجهه.

مرحلة التأمل حول العمل Reflection-on-action: أما هذه المرحلة تحدث بعد الانتهاء من حل المشكلة، ويهدف الفرد الى إعادة هيكلة المشكلة، وإيجاد تبريرات ومقترحات بديلة لها.

مرحلة التأمل لأجل العمل Reflection-for-action: هذه المرحلة تعد ضرورية لما سبق، حيث فيها يتم توجيه الأفراد لتوظيف ما يتوافر من معطيات في مراجعة السياقات، وفي ضوء التجارب والخبرات السابقة يتم تكوين استبصارات واسعة لما حدث، والاستفادة من معطيات الموقف الحالي للتخطيط لما يمكن عمله لمواجهة المشاكل المستقبلية (Schön, 1987: 98).

قياس مستويات التفكير التأملّي:

يشير كيمبر وزملائه Kember et al., 2000 الى ندرة أدوات القياس التي يمكن استعمالها بسهولة، لتحديد ما لدى الطلبة من اضطلاع بالتفكير التأملّي، وإلى أي مدى مقدار ذلك؟ ومن الواضح مقدار الحاجة لهذه الأدوات ليكون من الممكن تحديد التباينات في مستويات التفكير التأملّي لدى الطلبة. وعلى أية حال، فإن الأدوات التي هدفت لقياس التفكير التأملّي اختلفت في الافتراضات الكامنة ورائها (Kember et al., 2000: 381).

فقد اعترض كل من كينج وكيثنر King & Kitchiner, 1994 على اختبارات ومقاييس تناولت قياس التفكير التأملّي، لأن هذه الأدوات خلطت بين التفكير التأملّي وبين أنواع أخرى للتفكير وبخاصة التفكير الناقد، لأنها تقوم باستدعاء المعلومات وعمليات المعرفة بدلا عن ان تستدعي الافتراضات والمعتقدات المعرفية (الإبستمولوجية Epistemology) للمشاركين (King & Kitchener, 1994: 12).

على وفق لمزيرو Mezirow, 1991 هناك ثلاثة أنواع من التفكير التأملّي: تأمل المحتوى، والتفكير في التجربة الفعلية. وتأمل العملية، التفكير في كيفية التعامل مع التجربة. وثالثا، التأمل في فرضية، وينطوي على دراسة الافتراضات والمعتقدات والقيم حول التجربة أو المشكلة القائمة منذ وقت طويل والتي تم إنشاؤها اجتماعيا (Meek, et al., 2013: 83).

وكمحاولة جادة في تقديم أدوات كمية لقياس مستويات التفكير التأملّي، قدم كمبر وزملائه (Kember et al, 2000 استبانة للتفكير التأملّي - Questionnaire of Reflectiv Thinking - QRT) والتي تبنت افتراضات ميزيرو Mezirow, 1991 لمستويات التفكير التأملّي، وهذه الاستبانة ركزت على قياس تقدير الطلبة الذاتي لمدركاتهم لتفكيرهم وتعلمهم. كأربعة أبعاد تمثل مستويات التفكير التأملّي وكما يأتي:

١. **الاداءات الاعتيادية أو المألوفة Habitual Action:** هي الأداءات أو الإجراءات المتعلمة مسبقاً، وبتكرار الاستعمال يصبح تنفيذها تلقائي أو مع قليل من التفكير الواعي، ومن أمثلة هذا المستوى: استعمال لوحة المفاتيح، وركوب الدراجة، والقيادة.

٢. **الفهم والاستيعاب Understanding:** يتم في هذا المستوى استعمال المعرفة السابقة دون المحاولة لتقييم تلك المعرفة، وبذلك يبقى التعلم ضمن وجهات النظر والمخططات القائمة من قبل، ويصنف تعليم المدارس الحالية ضمن هذا المستوى. وعلى الرغم من أن كيمبر وزملاءه أول من حاول

تضمن كل فئات تصنيف بلوم في المستوى الفرعي للفهم، إلا أنهم ركزوا لاحقاً على الاستيعاب أو الفهم من أجل تجنب خصائص سايكومترية ضعيفة، وزيادة معاملي الصدق والثبات، عبر التركيز على بنية ضيقة.

٣. **التأمل Reflection:** يتضمن التأمل نقد الافتراضات أو الأفكار السابقة حول محتوى أو عملية حل المشكلات، ويتعلق النقد الموجه للافتراضات أو المسلمات السابقة بتقديم المشكلة التي تميزها عن حل المشكلة.

٤. **التأمل الناقد Critical Reflection:** وهذا يمثل أعلى مستوى للتفكير التأملي، والذي يسميه ميزرو (بتأمل الفرضية)، إذ يتضمن مراجعة ناقدة للافتراضات كنتيجة غير متسعة مع تفحص جميع الاحتمالات، وهذا المستوى يمثل مستوى أعمق من التأمل، وفيه يصبح المتعلمون واعين بأسباب إدراكهم وتفكيرهم، وشعورهم، وأدائهم (Kember et al., 2000: 381).

دراسات سابقة:

سيتم عرض بعض الدراسات التي استعملت استبانة التفكير التأملي (QRT) أداة البحث الحالي:

دراسة كمبر وزملائه Kember et al., 2000:

هدفت الدراسة الى تطوير أداة بسيطة (استبانة) لقياس التفكير التأملي، والاستعمال الرئيس هو كأداة لاستكشاف آثار بيئة التعليم والتعلم على التفكير التأملي. ولضمان الصدق، تم اشتقاق البنى المقاسة من الأدبيات الشاملة حول التفكير التأملي، وخاصة كتابات Mezirow. أدى مزيج من مراجعة الأدبيات والاختبار الأولي إلى تطوير أداة من (16) فقرة تتوزع بالتساوي على أربعة مقاييس أو بنى: العمل المعتاد، والفهم، والتأمل، ورد الفعل النقدي. وتم اختبار النسخة النهائية للأداة مع عينة من (303) من طلبة ثماني فصول في كلية العلوم الصحية. وتم تحديد الخواص السيكومترية، حيث تم تحديد ثبات المقاييس لألفا كرونباخ (Cronbach alpha) وكانت القيم مقبولة. وكما أظهر التحليل العاملي التوكيدي ملائمة جيدة للعوامل (بنى الأربعة المقترحة). وبالنسبة للصدق التمييزي بين المجموعات، أظهرت المقارنة بين متوسط الدرجات بين الفصول الثمانية اختلافات غير متوقعة في درجات كل واحد من المستويات الأربعة بين طلاب المرحلة الجامعية وطلاب الدراسات العليا (Kember et al., 2000: 381, 392, 393).

دراسة لوكاس وتان Lucas and Tan, 2006:

الهدف من هذه الدراسة التجريبية هو تقويم مدى إمكانية استعمال استبانة التفكير التأملي (QRT) لكمبر وزملائه Kember et al, 2000 في المستقبل ضمن مجموعة من الطلبة الجامعيين في الدراسات التجارية والمحاسبة. وذلك باستخدامه مع مجموعتين من (70) و (5) من طلبة دراسات المحاسبة والأعمال السنة النهائية. وبعد إكمال إجراءات التحليل تم تقدير الثبات باستخدام ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للمقاييس الأربعة التي تمثل البنى الأربع. وفي الواقع، أظهر التحليل المقارن لنتائج هذه الدراسة التجريبية مع تلك الموجودة في دراسة كمبر وزملائه Kember et al, 2000. بأن هذه الدراسة أظهرت عموماً قيماً أقوى. ومع ذلك، في الدراسة التجريبية كانت قيم ألفا كرونباخ غير مقبولة لمقاييس الأداءات المألوفة والاستيعاب، وكانت هامشية بالنسبة للتأمل ومقبولة للتأمل الناقد. وتختتم الدراسة إلى أن استبانة (QRT) تستحق المزيد من التحقيق وتحدد المزيد من العمل المطلوب لدعم استخدامها الفعال (Lucas & Tan, 2006: 2, 8-13).

دراسة ريان 2010:

هدفت الدراسة الى فحص دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساس في ضوء فاعلية الذات الرياضية، وقد طبق أداتي الدراسة على عينة طبقية عنقودية تألفت من (333) فرد. وأظهرت النتائج: ان مستوى الفهم بأعلى متوسط حسابي بالترتيب الأول، ثم مستوى التأمل، يليه التأمل الناقد، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل المعتاد. كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى العمل المعتاد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات، أما المقياس الكلي وبقية المستويات لم تكن الفرق ذات دلالة. في حين الفروق كانت ذات دلالة تعزى لمتغير فاعلية الذات الرياضية وفي جميع مستويات التفكير ولصالح فئة الفاعلية المرتفعة. أما الفروق التي تعزى للتفاعل بين الجنس والفاعلية كانت دالة على المقياس الكلي ومستوى التأمل الناقد، ولم تكن دالة على المستويات الأخرى (ريان، ٢٠١٠: ٥٠).

دراسة باسول وجينسل Başol & Gencil, 2013:

كان الغرض من الدراسة هو تكييف مقياس (استبانة) التفكير التأملي الى اللغة التركية والتحقق من الصدق والثبات على عينة بلغت (1413) من طلبة الجامعات التركية. وبمساعدة الخبراء في مجال التعليم واللغة، تم تكييف المقياس وكانت العلاقة بين المقياس الأصلي والنسخة التركية دالة إحصائياً وبلغت ($r = 0.80$) والتي تشير الى المطابقة اللغوية. وتم فحص الاتساق الداخلي للمقياس الكلي والمكونات (المستويات) الفرعية عبر معامل الاتساق الداخلي ألفا- كرونباخ، ومعامل الارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية وكلاهما يشير

إلى اتساق داخلي جيد على المقياس ومستويات المقياس الفرعية. وكما أظهر المقياس ثبات كافي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفواصل زمنية أسبوعين وشهرين. وتم تحديد صدق البناء عبر التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي، وتم تأكيد بنية العوامل الأربعة، المقترحة في الدراسة الأصلية، بواسطة كلا التحليلين. وتم تأكيد الصدق التلازمي أيضاً عبر معامل ارتباط بيرسون مع مقياس التفكير الناقد (Başol & Gencel, 2013: 913).

مراجعة عامة للدراسات السابقة:

عبر مراجعة الباحث للدراسات السابقة والتي تناولت استبانة التفكير التأملي (QRT)، يمكن ملاحظة التباين في أهدافها ومراميها. ولذلك لا توجد إجراءات او منهجية موحدة لتحقيق هذه الأهداف. وكما إن عيناتها كانت مختلفة من جانب الحجم، والنوع، وطبيعة الأفراد. وبالنسبة للنتائج كانت كذلك متباينة.

وعموماً، تعد هذه الدراسات كمدخل لدراسة مستويات التفكير التأملي باستعمال استبانة التفكير التأملي (QRT)، وقد أعطت إشارة للباحث لإمكانية تكييف الاستبانة للبيئة المحلية وتطبيقها على عينة الدراسة (طلبة الإعدادية). وبالرغم من أنها معدة لطلبة الجامعة.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته:

اعتمد المنهج الوصفي التحليلي، لوصف وتحليل مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الإعدادية في تربية الرصافة الأولى. وكانت الإجراءات كما يأتي:

أولاً: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الإعدادية في تربية الرصافة الأولى، والبالغ (35576)، بواقع (16964) طالباً يمثلون نسبة (48%)، و(18612) طالبة تمثل نسبة (52%) من مجتمع الدراسة. وبلغ عدد طلبة الفرع العلمي (18194)، وتمثل نسبة (51%)، أما الفرع الأدبي فقد بلغ (17382)، بنسبة (49%) من مجتمع الدراسة.

ثانياً: عيني البحث:

تم اختيار عينتين في البحث الحالي، وكالاتي:

١. عينة وضوح التعليمات وفقرات الاستبانة، وبلغت (60) طالباً وطالبة، وكما في جدول (١):

جدول (١)

عينه التجربة الاستطلاعية موزعة حسب فرع الدراسة والجنس.

ت	الفرع	ذكور	إناث	المجموع الكلي
١	علمي	10	10	20
٢	أدبي	10	10	20
	المجموع الكلي	20	20	40

٢. عينة التحليل الإحصائي بلغت (400) طالب وطالبة من الصف الخامس من طلبة المدارس الثانوية والإعدادية (كما في ملحق ١)، اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية المتناسبة، وكما في الجدول الآتي.

جدول (٢)

ملخص توزيع عينة التحليل الإحصائي حسب فرع الدراسة والجنس.

الفرع	الذكور	الإناث	المجموع الكلي
العلمي	98	106	204
الأدبي	94	102	196
المجموع الكلي	192	208	400

ثالثاً: أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تبنى الباحث استبانة مستويات التفكير التأملي (RTQ) من إعداد كيمبر وزملائه Kember et al., 2000، وقام الباحث باختيار هذه الأداة لتمتعها بخصائص الصدق والثبات المرتفعة في البيئة الأصلية. وكما أنها تتجاوز بعض المشكلات المفاهيمية والقياسية التي ظهرت في المقاييس السابقة المعنية بقياس مستويات التفكير التأملي. وتتكون الاستبانة من (16) فقرة من نوع ليكرت خماسي الاستجابة تتوزع بالتساوي على أربعة مستويات:

- الأداءات المألوفة Habitual action: وتضم الفقرات (1، 5، 9، 13).
- الاستيعاب Understanding: وتضم الفقرات (2، 6، 10، 14).
- التأمل Reflection: وتضم الفقرات (3، 7، 11، 15).
- التأمل الناقد Critical Reflection: وتضم الفقرات (4، 8، 12، 16).

وأمام كل فقرة خمسة بدائل للاستجابة وتم حذف البديل (غير متأكد) ليناسب العينة الحالية طلبة الإعدادية، وبذلك تقيس البدائل بدرجة (1) لغير موافق على الإطلاق، و(2) درجة لغير

موافق، و (3) درجات لموافق، و (4) درجات لموافق بشدة،. لتكون الدرجة القصوى لكل المستويات (64)، والدرجة الدنيا (16).

تكيف استبانة مستويات التفكير التأملية (RTQ) للبيئة المحلية:

اتبع الباحث الخطوات العلمية لتكييف الاستبانة للبيئة المحلية، وكما يأتي:

ترجمة الاستبانة :

قام الباحث بترجمة الاستبانة النسخة الأصلية إلى اللغة العربية، وللتأكد من السلامة والتكافؤ اللغوي تم عرض الترجمة على خبيرين متخصصين في اللغتين الإنجليزية^(١) والعربية^(٢). وفي ضوء مقترحاتهم وملحوظاتهم تم اجراء بعض التعديلات على النسخة الأولية للاستبانة بعد ترجمتها.

التحليل المنطقي لفقرات الاستبانة وملائمتها للبيئة المحلية:

وللتحقق من صلاحية فقرات الاستبانة المعربة في وصف مستويات التفكير التأملية ومدى ملائمتها للبيئة المحلية. عرضت تعليمات وفقرات الاستبانة المعربة على بعض المحكمين ذوي الخبرة والتخصص في العلوم النفسية والقياس والتقويم التربوي للتعرف بمدى اتفاقهم على صلاحية الفقرات وملائمتها للبيئة المحلية (كما في ملحق ٢). وتبين للباحث أن جميع الفقرات نالت الموافقة بنسبة (90%) فأكثر، باستثناء بعض التعديلات اللغوية والجزئية.

تجربة الوضوح لتعليمات وفقرات الاستبانة:

وللتحقق من وضوح التعليمات وفقرات الاستبانة المعربة بالنسبة للفئة المستهدفة، وتحديد الزمن المطلوب للاستجابة. قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (40) طالب وطالبة من نفس مجتمع البحث، كما في الجدول (١) السابق. وظهر بان التعليمات وفقرات الاستبانة كانت مفهومة وملاءمة لثقافة أفراد العينة ومستواهم المعرفي. وتراوح مدى الوقت المستغرق من (6) دقائق إلى (18) دقيقة، بوسط حسابي (10) دقائق.

تجربة التحليل الإحصائي:

في هذه التجربة تم تطبيق المقياس على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة تم اختبارها بطريقة العينة العشوائية الطبقيه المتناسبة، وكما موضح في جدول (٢) السابق. وقد تم التطبيق من قبل الباحث، واستغرق مدة زمنية من ٣ / ٥ ولغاية ٤ / ١٣ / ٢٠١٧.

(١) - د. مؤيد ناجي، الكلية التربوية المفتوحة، الوزارة.

(٢) - د. تحسين عبد الرضا الوزان، كلية التربية/ ابن رشد، قسم اللغة العربية.

التحليلات الإحصائية:

تضمنت التحليلات الإحصائية لفقرات الاستبانة وباستعمال الحقيبة الإحصائية (SPSS) ما

يأتي:

القوة التمييزية للفقرات: أن الهدف من حساب القوة التمييزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين أو تعديلها وتجريبها من جديد والإبقاء على الفقرات المميزة. ولأجل التحقق من ذلك قام الباحث بالخطوات الآتية:

١. بعد تصحيح أوراق الإجابة تم ترتيب الدرجات الكلية لأفراد العينة تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٢. تم اختبار (108) ورقة إجابة بنسبة (27%) لكل من العليا والدنيا لتمثل المجموعتين الطرفيتين.

٣. قام الباحث بحساب الفرق بين المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات الاستبانة باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وعدت القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة مؤشراً لتمييزها وذلك بمقارنتها بالقيم الجدولية (1.96)، و(2.576)، و(3.291)، وأظهرت نتائج التحليل أن جميع الفقرات مميزة وبمستويات دلالة مختلفة: (0.05)، و(0.01)، و(0.001)، بدرجة حرية (214). بمعنى أن القوة التمييزية لجميع الفقرات ذات دلالة إحصائية. وكما في جدول (٣) الآتي.

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبانة (الاتساق الداخلي): يحقق حساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للأداة مقدار اتساقه الداخلي، إذ يحدد مدى تجانس وتوجه كل فقرة في الاتجاه الذي يتخذه بقية فقرات الأداة. ولتحقق ذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات أفراد العينة علي كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على الاستبانة بالاستناد إلى بيانات عينه التحليل الإحصائي المكونة من (400) ورقة إجابة. وأظهرت نتائج التحليل أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية لجميع الفقرات، وذلك بمقارنتها بالقيم المحكية الجدولية (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398). وكما في جدول (٣) الآتي:

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال: ولتحقيق ذلك استعمل الباحث معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات أفراد العينة لكل فقرة وبين درجاتهم على كل مستوى من مستويات التفكير التأملية. وأظهرت نتائج التحليل أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية لجميع الفقرات، وذلك عند مقارنتها

بالقيمة المحكية الجدولية (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398). وجدول (٣) يبين قيم معاملات الارتباط سواء بين درجة الفقرة والدرجة الكلية ام درجة المجال. فضلا عن قوتها التمييزية.

جدول (٣)

قيم القوة التمييزية ومعامل ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية وبدرجة المجال

المستوى	المجال	أرقام الفقرات	القوة التمييزية	قيم معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	قيم معامل ارتباط الفقرات بالدرجة المجال
الأول	الاداءات المعتادة Habitual actions	2	8.403	0.475	0.621
		12	6.972	0.413	0.508
		5	5.926	0.326	0.441
		8	5.765	0.409	0.465
الثاني	الفهم او الاستيعاب Understanding	14	4.307	0.327	0.416
		13	9.191	0.454	0.561
		9	10.217	0.460	0.439
		10	7.077	0.379	0.432
الثالث	التأمل Reflection	15	5.594	0.292	0.392
		7	8.120	0.384	0.488
		1	2.945	0.286	0.466
		13	7.075	0.400	0.576
الرابع	التأمل الناقد Critical Reflection	16	4.222	0.248	0.335
		11	8.153	0.487	0.434
		6	4.842	0.286	0.326
		3	3.090	0.216	0.302

الارتباطات الداخلية بين المجالات: للتحقق من مدى إسهام كل مستوى من مستويات الاستبانة في قياس العامل السائد العام (التفكير التأملي)، استعمل معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، و بعد تحليل البيانات إحصائياً، تبين ومن خلال مصفوفة الارتباطات إن جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وان هناك عامل عام وسائد لجميع مستويات الاستبانة. والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

مصفوفة ارتباطات درجة كل مجال بالمجالات الأخرى لاستبانته مستويات التفكير التأملي

المجالات (المستويات)	الأداءات المعتادة	الفهم او الاستيعاب	التأمل	التأمل الناقد
الأداءات المعتادة	1	0,606	0,623	0.573
الفهم او الاستيعاب	0,606	1	0,672	0,684
التأمل	0,623	0,672	1	0.703
التأمل الناقد	0.573	0,684	0.703	1

وجميع ما تقدم من إحصائيات الارتباطات (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية، وبدرجة المجال، والارتباطات بين المجالات) تدل على وجود عامل عام سائد (التفكير التأملي). وتم الاحتفاظ بجميع الفقرات.

الخصائص السايكومترية لاستبانة مستويات التفكير التأملي:

ينبغي أن تتوفر بعض الخصائص السايكومترية الأساسية في المقياس، ومن أهمها صدقه وثبات درجاته. وهذه الخصائص تتضمن مؤشرات الصدق *Validity Indices*، ومؤشرات الثبات *Reliability Indices* وكما يأتي:

أولاً: مؤشرات الصدق *Indices Validity*: وقد تحقق في البحث الحالي مؤشرات الصدق الآتية:

١- **الصدق الظاهري *Face Validity*:** وقد تحقق هذا النوع من الصدق لاستبانة (مستويات التفكير التأملي)، كما مر سابقاً في إجراءات تكيف وتعريبية المقياس (صلاحية الفقرات)، إذ تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين.

٢- **صدق البناء (المفهوم) *Construct Validity*:** وقد توافر للاستبانة الحالية مؤشرات صدق البناء الآتية:

القوة التمييزية للفقرات *Discrimination power*:

إن قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد تُعد إحدى مؤشرات صدق البناء، وقد تحقق ذلك للمقياس الحالي، إذ تم استخراج معاملات التمييز للفقرات بأسلوب المجموعتين الطرفيتين باستعمال الاختيار التائي (*t-test*)، وكما ورد سابقاً في التحليل الإحصائي لفقرات المقياس (القوة التمييزية).

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

لقد توافر هذا المؤشر من الصدق للاستبانة الحالية، وكما ورد في التحليل الإحصائي لفقرات الاستبانة (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبانة).

ثانياً: مؤشرات الثبات *Reliability Indices*: إن الثبات يعني أن أداة القياس موثوقة ومعتمدة في إعطاء النتائج ذاتها عند تطبيقها أكثر من مرة، ولقد توافر للاستبانة الحالية مؤشرات الثبات التالية:

طريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيق الاختبار (ثبات الاستقرار) *Test- Re-test*: تتضمن هذه الطريقة تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم إعادة تطبيق الاختبار ذاته على المجموعة ذاتها بعد مرور مدة

زمنية مناسبة لطبيعة السمة المقاسة وطبيعة العينة. وعلى وفق هذه الطريقة قام الباحث باختبار عينة من (100) طالب وطالبة، و قد تم إعادة تطبيق الاستبانة على (90) فرد منهم بعدة مدة (15) يوم من التطبيق الأول، و قد بلغ معامل الثبات (0.84) باستعمال معامل ارتباط بيرسون. وهي اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (0.342) عند درجة الحرية (88) ومستوى دلالة (0.001). أما القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط فقد بلغ (15.273)، وهي اكبر من القيمة الجدولية (3.504) عند مستوى دلالة (0.001). وبتربيع قيمة معامل الارتباط بلغ معامل التحديد (0.71)، وهذه القيمة تتراوح ضمن المعيار (0.50) ولغاية (0.75) وتعد علاقة قوية (ألياتي، ٢٠٠٨: ١٥٢).

معامل ألفا كرونباخ (α) للاتساق الداخلي: هذا المعامل يقدم صورة واضحة على مدى إتساق إداء الأفراد من فقره إلى أخرى في المقياس، وكما يشير ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩، ان هذا المعامل يمثل كحد أدنى للقيمة التقديرية لمعامل الثبات لدرجات المقياس، فإن القيمة المرتفعة تدل بالفعل على ثبات الاختبار. لذلك تم استعمال البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحديد معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لاستبانة التفكير التأملي، وقد بلغ (0.86)، وهي قيمة مرتفعة، وتدل على اتساق مقبول بين فقرات الاستبانة، وهي مؤشر آخر للثبات فضلا عما سبق.

وباستكمال هذه الإجراءات تبين للباحث ان استبانة مستويات التفكير التأملي تتمتع بخصائص سايكومترية مناسبة ويمكن الوثوق بنتائجها. ونظرا لاستبقاء جميع الفقرات، فيمكن توظيف بيانات التحليل الإحصائي لتحقيق أهداف الدراسة.

الفصل الرابع: عرض النتائج مناقشتها وتفسيرها:

سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها على وفق أهداف البحث، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري وكما يأتي:

أولاً: التعرف على المستوى العام للتفكير التأملي لدى طلبه الإعدادية في تربية الرصافة الأولى:
تم تحقيق هذا الهدف عبر استعمال الاختيار التائي (t-test) لعينه واحدة لاختبار الفروق بين الوسط الفرضي البالغ (40)، و متوسط العينة البالغ (40.67)، بانحراف معياري (6.475). واطهر التحليل النتائج الموضحة في وجدول (٥).

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي t-test لعينة واحدة للتعرف على المستوى العام للتفكير التأملي لدى طلبة الإعدادية في
تربية الرصافة الأولى.

المتغير	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية (0.001)
التفكير التأملي	400	40.67	6.475	40	2.069	3.291

وبتبيين من الجدول إن القيمة التائية المحسوبة البالغة (2.069) أكبر من القيمة الجدولية (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجه حرية (399). وهذا يدل على ان هناك مستوى عام للتفكير التأملي لدى العينة أعلى من المتوسط الفرضي، وهذا الفرق بدرجة طفيفة ولا يعد فرقاً جوهرياً. وهذه النتيجة متوقعة لواقع التدريس الثانوي في البيئة المحلية الحالية، وذلك لان طرائق التدريس التقليدية المتبعة ودور المدرس الذي أصبح مقيداً بنقل وتلقين المعارف بدلا من التأكيد على توليدها من قبل الطلبة والذي تحدد دورهم في الاستماع والحفظ الأصم فقط، مما قد يحرمهم من فرص التدريب على ممارسة مهارات التفكير المتأمل المختلفة في البيئة التعليمية.

ثانياً: التعرف على الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين درجات طلبة المرحلة الإعدادية وجنسهم (ذكور/ إناث).

تم تحقيق هذا الهدف عبر استعمال معامل الارتباط بايسريل الحقيقي بين متغيري التفكير التأملي والجنس. إذ كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور (51.303)، أما الإناث بلغ (50.042)، وكما موضح في الجدول (٦).

جدول (٦)

معامل الارتباط بايسريل والقيمة الزائفة لدلالة العلاقة بين التفكير التأملي والجنس.

العينة	حجم العينة	النسبة المئوية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري لعينة الكلية	معامل الارتباط بايسريل	معامل التحديد	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية
الذكور	192	48%	51.303	6.475	0.105	0.01	2.234	1.960	دالة عند مستوى دلالة (0.05)
الإناث	208	52%	50.042						

ويظهر من الجدول ان قيمة معامل الارتباط بلغت (0.105)، وان القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط بلغت (2.234)، وهي اكبر من القيمة الجدولية (1.960) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود علاقة دالة إحصائية بين التفكير التأملي والجنس، وبالرجوع الى

(المعيار المطلق لقوة الارتباط)^(١)، وبتربيع قيمة معامل الارتباط، نجد ان قيمة معامل التحديد تبلغ (0.01)، وهي اقل من المعيار (0.25)، بمعنى ان الارتباط منخفض وان العلاقة ضعيفة.

وبذلك يتبين ان هذه العلاقة في الحدود الدنيا للدلالة الإحصائية وغير جوهرية او واقعية. وهذه النتيجة تتوافق مع المبادئ النظرية ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفكير التأملي. وكما تتوافق مع الطبيعة الإنسانية، إذ لا توجد فروق يعتد بها بين الذكور والإناث في قدراتهم العقلية بصورة عامة ومنها التفكير التأملي.

ثالثاً: التعرف على الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين درجات طلبة المرحلة الإعدادية وفرعهم الدراسي (علمي/ أدبي).

تحقق هذا الهدف عبر استعمال معامل الارتباط بايسريل الحقيقي بين متغيري التفكير التأملي وفرع الدراسة (علمي/ أدبي). إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة الفرع العلمي (53.799)، أما الفرع الأدبي بلغ (47.372)، وكما موضح في الجدول الآتي.

جدول (٧)

قيم معامل الارتباط بايسريل والقيمة التائية لدلالة العلاقة بين التفكير التأملي وفرع الدراسة

العينة	حجم العينة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري للعينة الكلية	معامل الارتباط بايسريل	معامل التحديد	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية
العلمي	204	51%	53.799	6.475	0.561	0.31	13.683	3.291	دالة عند مستوى دلالة (0.001)
الأدبي	196	49%	47.372						

ويتبين من الجدول ان قيمة معامل الارتباط بلغت (0.561)، والقيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط قد بلغت (13.683) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (3.291) عند مستوى دلالة (0.001)، وهذا يدل على انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي وفرع الدراسة، وبتربيع قيمة معامل الارتباط يبلغ معامل التحديد (0.31). وبالرجوع الى المعيار المطلق لقوة الارتباط، نجد ان هذا المعامل يقع ضمن المعيار (0.25 - 0.50)، بمعنى ان الارتباط معتدل والعلاقة متوسطة. وهذه النتيجة متوافقة مع طبيعة المواد الدراسية في الفرع العلمي، إذ ان دراسة المواد العلمية - سواء في التطبيقي ام الإحيائي - تتطلب الإمعان في التفكير وكما أنها تتوفر فرصة لتدريب الطلبة على

(١) يمكن الرجوع الى المصدر (ألبياتي، ٢٠٠٨: ١٥٢) المذكور في موضوع الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

التفكير بكل أنواعه ومنها التفكير التأملي وبالأخص في مستويات الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد، المقاسة في أداة الدراسة الحالية.

رابعاً: التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين طلبة الإعدادية وفقاً لمتغير الفرع الدراسي (علمي/ أدبي).

تحقق هذا الهدف عبر استعمال الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الفرع العلمي البالغ (53.799) بانحراف معياري (3.982)، ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبي البالغ (47.372) بانحراف معياري (4.531)، وكما موضح في جدول (٨).

جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين العلمي والأدبي في مستويات التفكير التأملي

العينة	حجم العينة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية
العلمي	204	51%	53.799	3.982	19.778	3.291	دالة عند مستوى دلالة (0.001)
الأدبي	196	49%	47.372	4.531			

ويتبين من الجدول ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (19.778) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (3.291) عند مستوى دلالة (0.001) ودرجة حرية (398) بمعنى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عيني الفرعين في مستويات التفكير التأملي، ولصالح طلبة الفرع العلمي. وهذه النتيجة تتوافق منطقياً مع نتيجة الهدف الثالث، لان الارتباط المعتدل والعلاقة المتوسطة بين التفكير الناقد للطلبة وفرعهم الدراسي ناتجة عن الاختلاف في مستويات التفكير التأملي بين طلبة الفرعين.

خامساً: التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين طلبة الإعدادية في مستويات التفكير التأملي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

تحقق هذا الهدف عبر استعمال الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ (51.303) بانحراف معياري (5.838)، ومتوسط درجات عينة الإناث البالغ (50.042) بانحراف معياري (6.974)، وكما موضح في جدول (٩).

جدول (٩)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين الذكور والإناث في مستويات التفكير التأملي

العينة	حجم العينة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية
الذكور	192	48%	51.303	5.838	1.882	1.960	غير دالة
الإناث	208	52%	50.042	6.974			

ويتبين من الجدول ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (1.882) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) بمعنى انه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور وعينة الإناث في مستويات التفكير التأملي.

وهذه النتيجة متوافقة ومتممة لنتيجة الهدف الثاني، إذ كما ان الارتباط منخفض والعلاقة الضعيفة وغير واضحة بين التفكير التأملي لطلبة الإعدادية وجنسهم (ذكور/ إناث)، كذلك لا يختلف الذكور والإناث في تفكيرهم التأملي.

خلاصة النتائج ومناقشتها:

عبر النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية ظهر بأن:

١. طلبة الرصافة الأولى يتمتعون بمستوى عام للتفكير التأملي، أعلى من المتوسط الفرضي بقليل.
٢. العلاقة بين التفكير التأملي والجنس، ذات دلالة إحصائية، ولكن وفقا لمعامل التحديد نجد ان هذه العلاقة ضعيفة.
٣. العلاقة بين التفكير التأملي وفرع الدراسة، ذات دلالة إحصائية، ووفقا لمعامل التحديد نجد ان هذا الارتباط معتدل والعلاقة متوسطة.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلمي وعينة طلبة الأدبي في مستويات التفكير التأملي، ولصالح طلبة الفرع العلمي.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات التفكير التأملي.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية استنتج الباحث ما يأتي:

١. بأن طلبة الرصافة الأولى يتمتعون بمستوى عام من التفكير التأملي أعلى من المتوسط على نحو طفيف ولا يعتد به.
٢. وجود علاقة ضعيفة بين التفكير التأملي والجنس. ولا يختلف الذكور والإناث في مستويات التفكير التأملي.
٣. وجود علاقة متوسطة بين التفكير التأملي وفرع الدراسة. وان طلبة الإعدادية الفرع العلمي يتمتعون بمستوى عام للتفكير التأملي أعلى من طلبة الفرع الأدبي.

التوصيات:

١. الاستفادة من مقياس مستويات التفكير التأملي الذي تم تكييفه للبيئة المحلية في الدراسة الحالية في إجراء البحوث والدراسات في مجال التفكير وغيرها.
٢. على المراكز والوحدات الإرشادية في مديريات التربية تفعيل دور الإرشاد النفسي لرفع وتنمية مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة.
٣. على الكادر التدريسي اعتماد أساليب وطرائق تدريس تسهم في رفع وتنمية مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة.

المقترحات:

١. إجراء دراسة ذاتها على طلبة الجامعة.
٢. إجراء دراسة ذاتها على طلبة المرحلة المتوسطة بعد إجراء التعديلات المناسبة للمقياس ليناسب أفراد العينة.
٣. إجراء دراسة للتعرف على علاقة مستويات التفكير التأملي بمتغيرات أخرى مثل الصف الدراسي.
٣. إجراء دراسات للتعرف على إثر استعمال الأساليب الإرشادية، وطرائق التدريس على مستويات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، او المتوسطة.

المصادر:

القرآن الكريم

- ألبياتي، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨). الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، ط ١، عمان: إثراء للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي (٢٠١٦). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط ٢، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- خوالدة، أكرم صالح محمود (٢٠١٢). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع: عمان.
- 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 - العدد العشرون، ٧٩ - ٤٩.

- ريان، محمد هاشم (٢٠١٢). مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريسية، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملية والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثامن الأزهرى، مجلة التربية العلمية، مجلد (٨)، العدد (٢)، كلية التربية - جامعة عين الشمس.
- العفون، نادية حسين (٢٠١٢). التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعلمه وتعليمه، دار الصفا للنشر والتوزيع: عمان.
- محمد، سليمان خضر (١٩٩٣). التفكير التأملية طريقة للتربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر: القاهرة.
- وزارة التربية (٢٠١١). مراحل التعليم وأنواعه، المادة ٨، ب، والمادة ١١، ثانياً، (ج).
- Başol, G. and Gencel, E. (2013). Reflective thinking scale: a validity and reliability study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (2), 941-946.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. NY: Dover.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. and Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 381-395.
- King, P. and Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Lucas, U. and Tan, P. (2006). Assessing levels of reflective thinking: the evaluation of an instrument for use with in accounting and business education. Paper presented to the 1st Pedagogic Research in Higher Education Conference, Liverpool Hope University, Liverpool, 2nd/3rd May, 2006
- Lucas, U. and 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/res>

- Lyons, N (2010) : **Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry**, U.S.A: Sppringer.
- Meek, J., Riner, M., Pesut, D., Runshe, D. and Allam, E. (2013). A pilot study evaluation of student reflective thinking in a doctor of nursing practice program. *Journal of Nursing Education and Practice*, Vol. 3, No. 8
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey- Bass Publishers.
- Tan, K. and Goh, N. (2008). Assessing students' reflective responses to chemistry-related learning tasks. *US-China Education Review*, 5 (11), 28-36.

ملحق (١).
أسماء المدارس الثانوية والإعدادية.

ت	اسم المدرسة	فرع الدراسة	العنوان
١	ع. الفاروق للبنين	علمي وأدبي	حي البنوك
٢	ع. الفراتين للبنين	أدبي	حي القاهرة
٣	ع. الصفا للبنين	علمي وأدبي	شارع المشاتل - الكسرة
٤	ع. عبد الله بن رواحة	علمي وأدبي	حي سومر شارع المدارس
٥	ث. سيناء للبنين	علمي وأدبي	شارع مرآب النهضة
٦	ث. الاعتدال للبنات	علمي وأدبي	منطقة جامع النداء
٧	ث. زهو العراق للبنات	علمي وأدبي	حي البنوك
٨	ث. الرشيد للبنات	علمي وأدبي	شارع فلسطين
٩	ع. عدن للبنات	علمي وأدبي	شارع الأسواق/حي التجار
١٠	ث. القاهرة للبنات	علمي وأدبي	حي القاهرة
١١	ع. المركزية للبنات	علمي وأدبي	شارع الخلفاء.

ملحق (٢).

أسماء السادة المحكمين لصلاحية استبانة التفكير التأملية

ت	أسم المحكم ولقبه العلمي	مكان العمل	الأختصاص
١	أ. د صفاء طارق حبيب	جامعة بغداد /كلية التربية/ ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية	قياس وتقويم
٢	أ. د محمد أنور محمود	جامعة بغداد /كلية التربية/ ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية	قياس وتقويم
٣	أ. د. حسن علي السيد	جامعة بغداد /كلية التربية/ ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية	إرشاد تربوي
٤	أ. د. عبد الحسين رزوقي	جامعة بغداد /كلية التربية/ ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية	قياس وتقويم
٥	أ. د. ياسين حميد عيال	جامعة بغداد /كلية التربية/ ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية	قياس وتقويم
٦	أ. د. خالد جمال جاسم	جامعة بغداد /كلية التربية/ ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية	قياس وتقويم
٧	أ. د. إسماعيل إبراهيم علي	جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم / قسم التربية وعلم النفس	علم نفس التربوي
٨	أ. د. ناجي محمود النواب	جامعة بغداد /كلية التربية ابن الهيثم/ قسم التربية وعلم النفس	شخصية
٩	أ.م. د فاضل جبار الربيعي	جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم / قسم التربية وعلم النفس	علم نفس التربوي
١٠	أ. د. أحمد لطيف جاسم	جامعة بغداد/ كلية الآداب/ قسم علم النفس	علم النفس السريري
١١	أ. د. سناء عيسى الداغستاني	جامعة بغداد /كلية الآداب /قسم علم النفس	علم نفس التربوي
١٢	أ. د. سعد عبد الزهرة الحصناوي	الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب/ قسم علم النفس	علم نفس التربوي
١٣	أ. د. كاظم كريدي العادلي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية/ قسم الإرشاد	إرشاد تربوي
١٤	أ. م. د. فاضل زامل الجنابي	جامعة بغداد /كلية التربية/ ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية	علم نفس التربوي
١٥	أ. م. د. عبد الكريم محسن	الكلية التربوية المفتوحة	إرشاد تربوي

