# "الإسهام النسبى للتفكير التأملي في التنبؤ بالنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة"

**د/ مى حسن على عبده**

**مدرس بقسم علم النفس – كلية الدراسات الإنسانية (بنات القاهرة) – جامعة الأزهر**

**الملخص:**

تهدف الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير التأملي بالنمو الخلقي، والتعرف على مستوى التفكير التأملي والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة، ومدى التباين في التفكير التأملي والنمو الخلقي في ضوء النوع والتخصص الدراسي، وذلك على عينة قوامها(٥٠٢) طالب وطالبة من الذكور والإناث من كليات نظرية وعملية بجامعة الأزهر ممن تتراوح أعمارهم بين (١٩– ٢٥) عام، وقد طبق عليهم مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي ومقياس النمو الخلقي، وأظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة يتسمون بمستوى متوسط من التفكير التأملي و يتبنون المرحلة الخامسة (مرحلة العقد الاجتماعي) من المستوى الثالث في النمو الخلقي، كما تبين وجود قدرة تنبؤية دالة للتفكير التأملي بالنمو الخلقي، كذلك لم تظهر فروق دالة في مستوى التفكير التأملي تعزي للنوع أو التخصص الدراسي أو التفاعل بينهم، في حين كان لنوع الجنس تأثير على مستوى النمو الخلقي لصالح الإناث، ولكن لم يكن للتخصص الدراسي والتفاعل بين النوع والتخصص الدراسي أثر دال إحصائياً على مستوى النمو الخلقي.

**الكلمات المفتاحية:** التفكير التأملي – االنمو الخلقي.

# The Relative Contribution to Reflective Thinking in Predicting Moral Development among University Students

**Abstract:**

The study aims to reveal the predictive ability of reflective thinking in moral development, determining the level of reflective thinking and moral development among university students, and the extent of variance in reflective thinking and moral development in the light of gender and academic specialization. The sample consisted of (502) male and female students (19-25) years. The Eysenck & Wilson scale was applied to reflective thinking and the measure of moral development, and the results showed that most of the sample had a moderate level of reflective thinking and adopted the fifth stage (social contract phase) of the third level in the moral development. There was also no statistically significant difference in the level of reflective thinking that was attributed to gender or the academic specialization or interaction between them. While gender had effect on the level of moral development in favor of females, but there was no statistically significant effect on the academic specialization and interaction between gender and academic specialization at the level of moral development.

**Keywords:** Reflective thinking - Moral Development

# الإسهام النسبى للتفكير التأملي في التنبؤ بالنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة"

**د/ مى حسن على عبده**

**مدرس بقسم علم النفس – كلية الدراسات الإنسانية (بنات القاهرة) – جامعة الأزهر**

**مقدمة:**

يعتبر النمو الخلقي عاملاً هاماً في تطور الشعوب والمجتمعات وإرتقائها، فهو يمثل جانباً هاماً في جوانب الشخصية الإنسانية، حيث أننا نجد الكثير من المشكلات المجتمعية هى مشكلات أخلاقية. ورغم الأهمية البالغة لهذا الجانب إلا أنه لم يحظى بالاهتمام في الدراسات والأبحاث في السنوات الأخيرة بقدر ما نالته جوانب النمو الأخرى. فالنمو الخلقي يعد أحد مظاهر التطبيع الاجتماعي وهو العملية التي يتعلم بها الطفل مسايرة توقعات المجتمع والثقافة التي يعيش فيها ( نهى حسن بشارة، ٢٠١٥: ١).

والنمو الخلقي تسهم في حدوثه عوامل كثيرة منها ما يرتبط بالتفكير، أوالانفعالات، أوالسلوك. ويعد التفكير التأملي من هذه العوامل المؤثرة في النمو الخلقي، فالتفكير التأملي يعد من أرقى أنماط التفكير، لاستخدامه قدارت عقلية عالية في فهم المشكلات وتحليلها والوصول إلى حلول منطقية، فالتفكير التأملي وفقا لما يراه Dewey هو عبارة عن حالة من الشك أو التردد أو الحيرة أو الارتباك، تمثل نقطة انطلاق في عملية عقلية، تبدأ بالبحث والاستقصاء، والوصول إلى الفروض واختبار أفضلها ذهنياً، ومن ثم الوصل إلى الحل الأفضل (خالد مفلح المراعية، ٢٠١٧: ٢). فالشخصية التأملية كما يرى أيزنك هى شخصية متحفظة ومحافظة، وهادئة المزاج، ومترددة في التحدث، أوعند اتخاذ القرارات الحاسمة في حياتها، ودائمة الانطواء على نفسها، لكنها تنشد الكمال في تفكيرها (نورة بنت عبد الرحمن القضيب، ٢٠١٣: ١٦٢).

والتفكير التأملي ليس خياراً تربوياً وإنما هو ضرورة تربوية لا غنى عنها (سميح بن هزاع السميح، ٢٠١٨: ٣٧٧)؛ لذا أوصت العديد من الدراسات كدراسة (محمد عبد الله أبو نحل، ٢٠١٠؛ فوزية صالح الجاهلي، ٢٠١٦؛ عبير بنت عبد القادر العرابي، ٢٠١٨؛ لطيفة بنت سراج قمرة، ٢٠١٨؛ محمود أحمد شما؛ هاني عبد الله وشاح، ٢٠١٩؛ ياسين علي المقوسي، ٢٠١٩) باستخدام استراتيجيات وأساليب تعليمية تقوم على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب عند تدريس العلوم الشرعية، لا سيما لدى طلاب الجامعة. حيث تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في صقل قيم الفرد بسبب المرحلة النمائية التي يمر بها، ولطبيعة الحياة الجامعية الغنية بالخبرات والمعلومات والتجارب، وتشير الدراسات إلى أن أكثر شرائح المجتمع تعرضاً للتغيرات هم طلبة الجامعات؛ فأول ما يتأثر لديهم نتيجة للتحولات الثقافية والاجتماعية هي القيم. ومن الجدير بالذكر أن أخطر مراحل التشكل القيمي لدى الإنسان تكون في فترة المراهقة والرشد؛ حيث يمكن للفرد أن يغير من أحكامه وممارساته الخلقية في سن التعليم الجامعي، فيخط لنفسه طريقاً واضحاً في حياته، تتبلور فيه الأفكار، وتتحدد السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة (عدنان العتوم ؛ غادة دراغمة، ٢٠١٤: ٢٢٨).

وتعود أهمية النمو الخلقي في فترة المراهقة عن غيرها من مراحل النمو الإنساني، لأن المراهق يختلف عن الطفل باعتباره لا يتقبل أي مبدأ خلقي دون مناقشة، ففي مرحلة المراهقة يتحول الفرد من طفل يقبل الموعظة التي تملى عليه إلى ذلك الفرد الذي يتخذ موقفاً إيجابياً في أي من أموره الخلقية من حيث المناقشة، والمتابعة، والتفكير الواعي. ويتبع الفرد في مرحلة المراهقة معتقداته الأخلاقية التي اكتسبها خلال سنوات عمره السابقة، وما مر به من خبرات وما تعلمه من معايير السلوك الأخلاقي، كما أنه يبدي رأيه في مدى صواب السلوك أو خطئه (سليم عودة الزيون ؛ علي أحمد يونس، ٢٠١٣: ١١٩٦). فقد جعل الله التفكير القائم على التأمل منهجاً للوصول إلى حقيقة خالق هذا الكون والإيمان به فهو يقرب الإنسان من الله ويرسخ الإيمان في القلوب، ومن ثم فإن ارتفاع مستوى التفكير التأملي من شأنه أن يؤثر على النمو الخلقي للفرد، ولذا

فإننا بحاجة إلى الكشف عن مدى اسهام تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة لرفع مستوى النمو الخلقي لديهم؛ لذا فالدراسة الحالية هى محاولة لإلقاء الضوء علي القدرة التنبؤية للتفكير التأملي بالنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة، ومدى التباين في مستوى التفكير التأملي والنمو الخلقي في ضوء نوع الجنس والتخصص الدراسي.

**مشكلة الدراسة:**

إن النمو الخلقي أحد الموضوعات القديمة التي شكلت اهتماماً كبيراً لدى الباحثين في النمو البشري، انطلاقاً من أهمية تشكيل منظومة خلقية في السلوك المقبول والسلوك غير المقبول لدى أفراد المجتمع تسهم في تكيف الأفراد وفق منظومة التقاليد والعادات والقيم الخلقية الاجتماعية (سليم عودة الزيون ؛ علي أحمد يونس، ٢٠١٣: ١١٩٧).

ويتأثر النمو الخلقي بالنمو المعرفي، فالخلق وظيفة من وظائف الدماغ، وبالتالي تتطور بتطوره، فالنمو الخلقي يتناسب طردياً مع النمو المعرفي، وإن التقدم بالنمو المعرفي يسير معه تطور خلقي (أحمد عرفات حمودة، ٢٠١٥: ٤). وقد ذهب أصحاب النظرية المعرفية من أمثال كولبيرج ومن ساروا على نهجه إلى أن العوامل المرتبطة بالمحيط الداخلي للمؤسسات التعليمية هي من أكثر العوامل تأثيرا في النمو المعرفي والخلقي. فإذا كان محيط التعلم سليما خاليا من أسباب التوتر والصراع. أتيحت الفرصة للنمو الخلقي والقدرات المعرفية بشكل متواتر (أحمد بن حدو إغبال، ٢٠١٤: ٥٩١).

وتعد المؤسسات التعليمية أحد العوامل المسؤولة عن اكساب الفرد السلوك الأخلاقي ليس من خلال الدروس والقواعد فحسب، بل يمكن تنمية الخلق لدى الفرد داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، من خلال معاملة الفرد لزملائه ومعلميه، ومن خلال ممارسة الأنشطة التربوية حتى تصبح لديه بصيرة أخلاقية، تمكنه من التمييز بين سلوك الخير والشر (ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩: ٨٨). فقد أشارت دراسة Miklozek (2018)

أن التعلم داخل الفصل الدراسى يؤثر على المعايير الاجتماعية التي تؤثر على النمو الخلقي للطالب.

إلا أن العديد من الدراسات أظهرت عدم ملائمة البيئة التعليمية للمؤسسات التعليمية للنمو الخلقي كدراسة أحمد بن حدو إغبال (٢٠١٤) فقد أظهرت أن مستوى القدرة على الاستدلال الخلقي يميل إلى الانخفاض بشكل دال إحصائياً كلما انتقلنا عبر مراحل النظام التعليمي. حيث تصبح تصورات التلاميذ والطلبة الجامعيين لمحيطهم التعليمي أكثر سلبية كلما انتقلنا من التعليم الثانوي الإعدادي، إلى التعليم الثانوي التأهيلي، وصولاً إلى التعليم الجامعي. فتأثيرات المحيط السلبي تفضي إلى التقهقر الأخلاقي في سلك التعليم الجامعي. كما أن نوعية التعليم والمناهج المطبقة تنطوي على العوامل التي توفر البيئة الملائمة لبروز وتفاقم ظاهرة الانقسام في السلوك الأخلاقي. فقد أشارت دراسة محمد عبد الله أبو نحل (٢٠١٠) أن منهج التربية الإسلامية مبني على علم الكم، وليس الكيف، فهو قائم على الحفظ، والتلقن أكثر من التفكر، والفهم.

وتدل الأبحاث المختلفة على أن أهم العوامل المؤثرة في تكوين الخلق هى الثواب والعقاب والتقليد لنموذج معين والتفكير التأملي (نجلاء محمود البلشي، ٢٠١٠: ١). فالتفكير التأملي يمثل ذروة العمليات العقلية، فالتربية لا تستطيع تجاهله ويصبح لزاماً على المربين بذل الجهود من أجل تنميته، فهو يجعل الفرد يخطط دائما ويقييم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، وكيفية مواجهة المشكلات (محمد أحمد الرفوع، ٢٠١٧: ٧٢٤).

وبالرغم من تعدد الدراسات التي تناولت النمو الخلقي والكشف عن العوامل المؤثرة فيه كدراسة ( Quarello, 2017; Astorini, 2016; Cronin, 2015; Armenta, 2015) إلا أنه في حدود علم الباحثة لم يتم الكشف عن مدى اسهام التفكير التأملي في التنبؤ بالنمو الخلقي، كذلك هناك حاجة ماسة للوقوف على مدى تباين مستوى التفكير التأملي والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة وفقاً لنوع الجنس والتخصص الدراسي؛ حيث اختلفت نتائج الدراسات السابقة حول مدى تباين مستوى التفكير التأملي والنمو

الخلقي بإختلاف نوع الجنس والتخصص الدراسي فأظهرت دراسة كل من (نورة بنت عبد الرحمن القضيب، ٢٠١٣؛ ناجي منور السعايده، ٢٠١٦؛ بشير محمود عبد القادر؛ فوزية حسين السعيد، ٢٠١٧) ودراسة (Nelson & Shapiro, 1987; Parker, 1999; Al-khasawnehi & Al-shamayleh, 2019) وجود فروق في التفكير التأملي تعزي للنوع لصالح الذكور، وفي دراسة (عزو اسماعيل عفانة؛ فتحية صبحى اللولو، ٢٠٠٢؛ محمد عبد الله أبو نحل، ٢٠١٠؛ محمد عبدالله العارضة؛ هشام أحمد يوسف العشيري، ٢٠١٧؛ ياسين علي المقوسي، ٢٠١٩) لصالح الإناث، ودراسة علي عادل الشكعة (٢٠٠٧) التي بينت وجود فروق في التفكير التأملي تعزي للتخصص الدراسي لصالح الكليات الإنسانية، وفي دراسة عزو اسماعيل عفانة؛ فتحية صبحى اللولو (٢٠٠٢) لصالح التخصص العلمي. كما أظهرت دراسة (نيفين عبد الرحمن محمد، ١٩٩٧؛ أسماء نايف الصرايرة، ١٩٩٩؛ عماد الكحلوت، ٢٠٠٤؛ تيسير محمد الصقر، ٢٠٠٥؛ أسيل عاطف الرواشدة، ٢٠٠٨؛ ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩؛ تامر أحمد مقالدة، ٢٠١٤؛ إبراهيم محمود أبو الهدى، ٢٠١٦؛ ذياب موسى أبو صعلوك، ٢٠١٦) ودراسة (Nugent, 2002; Vitton &Wasonga, 2009; Klopper, 2010; Malti, Keller & Buchmann, 2013; Astorini,2016) وجود فروق في النمو الخلقي تعزي للنوع لصالح الإناث، وفي دراسة (سميرة أبو الحسن، ٢٠٠٢؛ محمد فرحان القصاء؛ محمد عثمان المحيسي؛ حاتم محمد الصمدي، ٢٠١١) ودراسة ( Work and Kreps 1996) كانت لصالح الذكور، كما بينت دراسة (تيسير محمد الصقر؛ ٢٠٠٥؛ ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩؛ محمد فرحان القصاء؛ محمد عثمان المحيسي؛ حاتم محمد الصمدي، ٢٠١١؛ تامر أحمد مقالدة، ٢٠١٤) وجود فروق في النمو الخلقي تعزي للتخصص الدراسي لصالح الكليات الإنسانية (النظرية)، وفي دراسة عماد الكحلوت (٢٠٠٤) لصالح التخصص العلمي.

في حين أظهرت دراسة (محمد خريسات، ٢٠٠٥؛ سعودي محمد يونس، ٢٠١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزي للنوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما، كما بينت دراسة كل من (بسماء آدم، ٢٠٠٢؛ عاصم أحمد المومني، ٢٠٠٥؛ حسام قسيس، ٢٠١٠؛ بن مصمودي علي، ٢٠١٢؛ أسعد أمين الكيلاني، ٢٠١٤) ودراسة (Wainryb, 1993; Shaonang & Huihong, 2008; Wade, 2015; Miklozek, 2018) عدم وجود فروق في النمو الخلقي تعزي للنوع، كذلك أظهرت دراسة صالح عبد العزيز ابن حميد (١٩٩٨) عدم وجود فروق في النمو الخلقي تعزي للتخصص الدراسي.

**وفي ضوء ماسبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:**

١- ما مستوى التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة؟

٢- ما مستوى النمو الخلقي لدى طلاب الجامعة؟

٣- ما مدى إسهام التفكير التأملي في التنبؤ بالنمو الخلقي؟

٤- هل توجد فروق في التفكير التأملي بإختلاف النوع (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي)؟

٥- هل توجد فروق في النمو الخلقي بإختلاف النوع (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي)؟

**هدف الدراسة:**

١- التعرف على مستوى التفكير التأملي والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة.

٢- الكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير التأملي بالنمو الخلقي.

٣- الوقوف على مدى التباين في التفكير التأملي والنمو الخلقي في ضوء نوع الجنس والتخصص الدراسي.

**أهمية الدراسة:**

**أ- الأهمية النظرية:** يحاول موضوع البحث الحالى الكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير التأملي بالنمو الخلقي وهو موضوع لم يحظ بالكثير من الدراسات وخاصة الدارسات العربية والمصرية في حدود علم الباحثة، مما أدى بالباحثة إلى تناوله بالدراسة. ومن هنا فإن هذا البحث يعد إضافة إلى البحوث والدراسات في المكتبة النفسية والعربية يمكن الإستفادة منها.

**ب- الأهمية التطبيقية:**

١- قد تفسح نتائج الدراسة الحالية المجال لاستخدام استراتيجيات التفكير التأملي في رفع مستوى النمو الخلقي لدى طلاب الجامعة وذلك من خلال الكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير التأملي بالنمو الخلقي.
٢- إعداد مقياس للنمو الخلقي مطور وسهل التطبيق ومناسب للبيئة المصرية.

**مصطلحات الدراسة:**

**١- التفكير التأملي Reflective Thinking:** في الدراسة الحالية تتبنى الباحثة تعريف زياد أمين بركات (٢٠٠٥: ١٣) للتفكير التأملي وهو "القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة وتحليلها بعمق وتأني للوصول الى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه". ويعبر عنه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير التأملي المستخدم في الدراسة.

**٢- النمو الخلقي Moral Development:** هو "عملية نمائية تعبر عن تطور مستوى القيم والمبادئ والمعتقدات لدى الفرد والذي يتخذه معياراً لكيفية التعامل مع الآخرين في

الموافق الاجتماعية المختلفة بما يحقق العدالة والمحافظة على حقوق الآخرين" ويعبر عنه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس النمو الخلقي المستخدم في الدراسة.

**الإطار النظري :**

**أولاً التفكير التأملي Reflective Thinking :**

التفكير التأملي عبارة عن عملية عقلية يمكن أن تتخذ أشكالاً متعددة من التأمل السلبي والتأمل المنظم الموجه نحو الأهداف. ويتم استخدامه في العديد من السياقات، بما في ذلك التعليم العالي، وتنمية الشخصية، والتطوير المهني (Platt, 2016: 18). ويعد جون ديوي (١٩١٠) أول من ربط التفكير التأملي بالتعليم العالي في الولايات المتحدة. فهو يري أن "التفكير التأملي نوع من التفكير النشط والمستمر المبنى على الدراسة المتأنية لأي اعتقاد أو شكل من أشكال المعرفة المفترضة في ضوء الأسس التي تدعمه، والاستنتاجات الأخرى التي يتم الوصول إليها" (Cobb, 2017: 40).

**وقد تعددت تعريفات التفكير التأملي** فيعرف Eysenck and Wilson (1976) (في نورة بنت عبد الرحمن القضيب، ٢٠١٣: ١٦٦) التفكير التأملي بأنه "سمة معتادة تندرج تحت بعد الانبساط – الانطواء، وتمتاز الشخصية التأملية بأنها شخصية متحفظة ومحافظة وهادئة المزاج وعميقة الإدراك للأشياء".

بينما عرفه Schön (1987: 49) بأنه "قدرة حدسية للفرد تساعده على استقصاء نشط ومتأني حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والأحداث وتحليلها واشتقاق الاستدلالات منها وخلق قواعد مفيدة للتدرب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة".

وتشير Lyons (2010:12) بأنه "نوع من التفكير الذي يعتمد بشكل مباشر على معالجة أكثر من موضوع في العقل ويعطيها اهتماماً واضحاً حسب أهميتها".

بينما يراه Canning and Reed (2010) (في شعبان عبد العظيم أحمد، ٢٠١٨: ٦٣) بأنه "نوع من التفكير الذي يختلف عن العمليات الأخري التي يطق عليها اسم الفكر، ويتضمن حالة من الشك والتردد والارتباك".

ويعرفه محمد أحمد الرفوع (٢٠١٧: ٧٢٤) بأنه "القدرة المعرفية على الإحاطة بالموقف المشكل من خلال النظرة المتأنية للأمور، وأخذ جميع الاحتمالات بعين الاعتبار إلى أن يتم الوصول إلى الحل وتقويمه".

**وفي الدراسة الحالية تتبنى الباحثة تعريف زياد أمين بركات (٢٠٠٥: ١٣) للتفكير التأملي** بأنه "القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة وتحليلها بعمق وتأني للوصول الى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه" ويعبر عنه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير التأملي المستخدم في الدراسة.

**النظريات المفسرة للتفكير التأملي:**

تعددت النظريات المفسرة للتفكير التأملي ومنها:

١- **نظرية شون Schön's Theory** : اقترح Schön (1983) أن التفكير التأملي هو "تداخل مستمر في التفكير والفعل" والذي يحدث على مرحلتين متميزتين. المرحلة الأولى هي التأمل أثناء العمل والمرحلة الثانية هي التأمل بعد العمل. ويحدث التأمل أثناء العمل عندما يكون لدى الشخص الوعي الكامل لما قام به والقيام بعملية التحليل والتقويم لسلوكه في الموقف المهني. وإذا نظرنا إلى الوراء على الإجراءات السابقة لتحسين الفعالية في المواقف المستقبلية فهذا هو التأمل بعد العمل. ويقترح Schön أن يتحرك المهنيون بشكل مستمر بين المرحلتين ويفكروا في الإجراءات السابقة والحالية لحل المواقف الغامضة. هذه المراجعة الذهنية للعمل تحدد الغرض والمعنى للأفكار والأحداث غير المنظمة. والنتيجة هي مستوى جديد من الوعي لاستخدامه في تحسين القرارات المستقبلية (Cobb, 2017: 41)

٢- **نظرية كلارك وبترسون Clark & Peterson's Theory** : اقترح كلا من (Clark & Peterson, 1988) نظرية تقوم على أساس الفرضية القائلة أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص، من حيث خصائصه البدنية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية إضافة إلى عوامل بيئية معززة تدفع الشخص للتفكير التأملي. (جمال مثقال القاسم، ٢٠١٢: ١١٣)

٣- **نظرية أيزنك Eysenck 's Theory** : أما على صعيد الشخصية فتعد نظرية أيزنك (Eysenck,1970) من أشهر النظريات التي ناقشت الشخصية المتأملة، فلقد حدد أيزنك أربعة عوامل أساسية للشخصية، هي: الانبساطية، والعصابية، والذهانية، والذكاء. يمثل كل منها متصلاً، ويصنف الفرد على أساس مركزه وموقعه على هذه الأبعاد. ولقد تصور أيزنك تنظيماً هرمياً للشخصية يتكون من الأفعال والاستعدادات تتدرج في هذا الهرم تبعا لعموميتها وأهميتها، ويسمى أيزنك هذا التنظيم بالنمط وهو يضم السمات، ويمكن الكشف عن نوعين من هذه السمات:

أ- السمات الخاصة: وهي مجرد استجابات ملحوظة ليست من سمات الشخصية الدائمة.

ب- سمات معتادة: وهي استجابات تمتاز بالعمومية والثبات النسبي، وهي أكثر شمولية، وهي اتساق ملحوظ في عادات الفرد وأفعاله المتكررة (Eysenck, 1977: 240). إذ أكد أيزنك في دراسة موسعة له أن الفرد ذا الشخصية التأملية هو شخص متحفظ ومحافظ، وهادئ المزاج، ومتردد في التحدث، أو عند اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته، ودائم الانطواء على نفسه، لكنه ينشد الكمال في تفكيره (نورة بنت عبد الرحمن القضيب، ٢٠١٣: ١٦٢).

ومن العرض السابق للنظريات يتبين أن نظرية شون أكدت على التداخل المستمر بين التفكير والفعل في تفسير التفكير التأملي، بينما ركزت نظرية كلارك وبترسون على دور النضج في ظهور وتطور التفكير التأملي، في حين انصب اهتمام

نظرية أيزنك على دراسة الشخصية وأبعادها وسماتها وتأثيرها على ظهور التفكير التأملي.

وفي ضوء ما سبق تتبني الباحثة نظرية أيزنك في الدراسة الحالية.

**مراحل التفكير التأملي:** يري جون ديوي أن التفكير التأملي يمر بالمراحل التالية: (١) الوعي بالمشكلة (٢) فهم المشكلة (٣) تقويم وتنظيم المعرفة وتشمل (تصنيف البيانات – اكتشاف العلاقات – تكوين الفروض) (٤) تقويم الفروض (٥) تطبيق الحل (إسلام محمد خميس؛ عبد اللطيف بن الصفي الجزار؛ أميرة محمد المعتصم، ٢٠١٨: ٤٨١).

**مهارات التفكير التأملي:** تعددت تصنيفات الباحثين لمهارات التفكير التأملي فقد صنف yost and Sentner (2000) التفكير التأملي إلى مجموعتين من المهارات وهي مهارة الاستقصاء: وتتضمن (جمع البيانات وتحليلها، الفحص الدقيق للمعلومات، تكوين الفروض المناسبة، التوصل إلى استنتاجات مناسبة، تقديم تفسيرات منطقية للمشكلة)، والمهارة الأخرى مهارة التفكير الناقد: حيث تشمل (مهارات الاستنتاج، الاستنباط، الاستدلال، تقويم الحجج، المناقشات).

بينما أشارت حنان محمود محمد (٢٠١٨: ١٣٨) أن مهارات التفكير التأملي تصنف إلى خمس مهارات هي:

١. **التأمل والملاحظة Meditation & Observation** : وهي تعبر عن قدرة الطالب على أن يعرض جوانب المشكلة ويتعرف على مكوناتها من خلال شكل تخطيطي يبين العلاقة بين تلك المكونات، مما يساعد على اكتشاف العلاقات بينها.
٢. **الكشف عن المغالطات Paralogisms Reveling** : وهي تعبر عن قدرة الطالب على تحديد الفجوات في المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير المنطقية أو الخطوات الخاطئة واللازمة لانجاز المهمة التعليمية.

٣. **الوصول إلى استنتاجات Conclusions** : وهي تعبر عن قدرة الطالب على التوصل إلى علاقات منطقية من خلال الرؤية المتكاملة لمضمون المشكلة والتوصل لنتائج مناسبة.

٤. **إعطاء تفسيرات مقنعة Provide Convincing Explanations** : وهي تعبر عن قدرة الطالب على إعطاء تفسير منطقي للنتائج والعلاقات، والذي يكون مرتبطاً بالمعلومات السابقة وبطبيعة المشكلة وخصائصها.

٥. **وضع حلول مقترحة Proposed Solutions** : وهي تعبر عن قدرة الطالب على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة بحيث تكون تلك الخطوات مبنية على القدرات الذهنية الموظفة لحل المشكلة.

**ثانياً النمو الخلقي Moral Development :**

يعد النمو الخلقي معياراً للحكم على سلوك الفرد، وعلى ما يؤمن به من قيم وتقاليد اجتماعية، كما أن هذا النمو يعد نتاجاً لهذه القيم والمعتقدات لأنه الأساس لكل سلوك سليم وقويم. وهذا النمو يتشكل من تفاعل كل المؤسسات المعنية بالتنشئة الاجتماعية والتي تزود الفرد بالقيم والمعايير الاجتماعية. ويمر النمو الخلقي للإنسان في مراحل نموه المختلفة، شأنه في ذلك شأن جوانب النمو الإنساني الأخرى، كالنمو الجسمي، والاجتماعي، والعقلي، والانفعالي. (ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩: ٦٠)

**ولقد تعددت تعريفات العلماء للنمو الخلقي** فيشير إليه Kohlberg (1976: 170) بأنه "عملية متصلة يعيشها الفرد بهدف إقامة نوع من المواءمة بين نظرة أخلاقية معينة وخبرة الفرد في ما يتعلق بالحياة في عالم اجتماعي يتبنى هذه النظرة ويتخذ منها معياراً لسلوك الأفراد في هذا الجانب أو ذلك من جوانب حياتهم".

وتذكر فايزة محمد الزبون (٢٠١٠: ٢٨) أنه "ما يعتقد الفرد بصدقه في التمييز بين ما هو صواب أو خطأ معتمداً في ذلك على المعايير التي اكتسبها الفرد من المجتمع والتي تعتبر بمثابة الإطار العام الذي يحتكم إليه فيما يصدر عنه".

ويعرفه Morales (2014: 3) بأنه "عملية نظرية فلسفية، والتي تتكون من النوايا والأسباب التي تدعم أفعالنا ونتيجة لذلك قراراتنا".

ويراه Curzer (2014: 114) أنه "القدرة على الجمع بين الوعي بوقائع الوضع والمعتقدات المعيارية من أجل تحديد الأفعال الصحيحة والخاطئة".

ويشير Killen and Smetana (2015: 702) أنه "تطور مجموعة من القواعد الإرشادية حول كيفية تعامل الأفراد مع بعضهم البعض، فيما يتعلق بالعدالة ورفاهية الآخرين وحقوقهم".

ويذكر Wade (2015: 19) أنه "تطور القرارات الأخلاقية والتصرف وفقاً لتلك القرارات".

ويذكر Garrigan, Adlam, and Langdon (2018: 81) أنه "نضج صنع القرار الأخلاقي، بما في ذلك تطوير التفكير الأخلاقي والعمليات ذات الصلة التي تزيد من القدرة على اتخاذ القرارات الأخلاقية الناضجة".

**وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة النمو الخلقي** بأنه "عملية نمائية تعبر عن تطور مستوى القيم والمبادئ والمعتقدات لدى الفرد والذي يتخذه معياراً لكيفية التعامل مع الآخرين في الموافق الاجتماعية المختلفة بما يحقق العدالة والمحافظة على حقوق الآخرين" ويعبر عنه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس النمو الخلقي المستخدم في الدراسة.

**النظريات المفسرة للنمو الخلقي :** تعددت النظريات التي تناولت النمو الخلقي منها نظرية التحليل النفسى ونظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية النمو المعرفي والتي يمثلها كل من بياجيه وكولبيرج ورست، ويعتقدون أن النمو الخلقي مرتبط بالنمو العقلي والمعرفي، كما يتأثر بالخبرة البشرية، ويتدرج الطفل في نموه الخلقي، وفي تكوين الأحكام الخلقية بشكل متدرج يبدأ من الأحكام الذاتية، وينتهي بالمسؤوليات الاجتماعية، ومن التفكير في النتائج

المادية للسلوك إلى التفكير في القيم المجردة والمبادئ الإنسانية المطلقة (أحمد عرفات حمودة، ٢٠١٥: ١١).

ويجدر الاشارة هنا إلى ما قام به Garrigan, Adlam, and Langdon, (2018) حيث قدموا نموذجاً متكامل لدمج جميع المكونات المتعلقة بالنمو الخلقي في إطار وصفي واحد يفسر (أ) كيفية اتخاذ القرارات الأخلاقية (في إطار العوامل الاجتماعية والسياقية ذات الصلة)، (ب) ما هي العمليات المطلوبة لنمو القرارات الأخلاقية الناضجة، (ج) كيف تتطور هذه العمليات مع مرور الوقت، (د) كيف ترتبط القرارات الأخلاقية بالسلوك. في إطار نظري جديد يستند إلى معالجة المعلومات الاجتماعية، بالاعتماد على نظريات ونتائج علم النفس النمو وعلم الأعصاب الاجتماعي (Garrigan, Adlam, & Langdon, 2018). وسوف تتبنى الباحثة في الدراسة الحالية نظرية كولبيرج في النمو الخلقي: فقد طور عالم النفس الأمريكى Lawrence Kohlberg نظريته في دراسة النمو الخلقي منطلقاً من فكر بياجيه في النمو المعرفي بصفة عامة والنمو الخلقي بصفة خاصة، حيث أحدث كولبيرج ثورة في دراسة النمو الخلقي مع ما أسماه "مذهب المراحل المعرفية" حيث تصف المراحل المعرفية الاختلافات النوعية في طرق التفكير، ولكي تكون مراحل حقيقية، يجب أن تفي بالمعايير التالية: (١) يجب أن تتبع المراحل تسلسلاً ثابتاً – أي، أن الفرد لا يكتسب أخلاقه دفعة واحدة وإنما عبر تطور نمائي هرمى مكون من مستويات ومراحل تتابع بشكل منتظم؛ (٢) يجب أن تشكل كل مرحلة منظومة فكرية أو كيان منظم؛ (٣) خلال عملية النمو الخلقي، يجب دمج بنية المرحلة الحالية في هيكل المرحلة المتقدمة التي تحل محلها، أى لا يصل الفرد إلى مرحلة معينة إلا بعد تخطى المرحلة السابقة لها إلى أن يصل إلى النضج الخلقي، والذي يعنى عنده وصول الفرد إلى درجة عليا من تأسيس مفاهيم الإختيار الأخلاقى على مبادئ العدالة (Oleen-Junk, 2018: 14). **ولقد حدد كولبيرج ثلاثة مستويات تقدمية من النمو الخلقي، لكل منها مرحلتان تمثلان تقدما داخل المستوى وهى:**

١- **مستوى ما قبل التمسك بالعرف والتقاليد Preconventional Level:** وفي هذا المستوى ينتقل التفكير الأخلاقي للفرد من الدافع الأناني وتجنب العقوبة إلى بذل جهد عملي لضمان الحصول على أكبر قدر من الفوائد للذات. ( Oleen-Junk, 2018: 14). **ويشمل مرحلتين هما:**

**أ- مرحلة الطاعة و الخوف من العقاب:** وهنا ينظر الفرد إلى الفعل على أنه صواب أو خطأ على أساس النتائج المادية التي سيحصل عليها، فهو يطيع القواعد ولا يحاول كسرها تجنباً للعقاب، ويعتبر أن الحكم الأخلاقي هو الحكم الذي يجنب صاحبه العقاب.

**ب- مرحلة المنفعة النسبية والمقايضة:** وهنا ينظر الفرد إلى الفعل الصحيح بناءاً على ما يحققه من منافع، فيدرك القيم الأخلاقية كالعدل والمساومة على أساس حسي نفعى. (غادة ساطي دراغمة، ٢٠١٣: ١٨).

٢- **مستوى سيادة التمسك بالعرف والتقاليد Conventional Level:** وفي هذا المستوى يعمل الفرد كل ما بوسعه للتصرف وفقا للقواعد الاجتماعية المعمول بها في مجتمعه. ويبذل جهودا حثيثة للاستجابة لتوقعات أسرته، ومجموعة العمل التي ينتمي إليها، والبلد الذي ترعرع فيه، ويعمل جاهدا لإظهار مشاعر الولاء إزاءهم بغض النظر عن النتائج المباشرة المترتبة عن أفعاله. ولا يتعلق الأمر فقط بموقف الامتثال إزاء التوقعات الشخصية أو النظام الاجتماعي. ولكن بموقف الولاء إزاء النظام القائم. وبالمشاركة بشكل فعال في الحفاظ على هذا النظام ودعمه وتبريره. والتماهي مع الشعب أو الجماعة التي ينتمي إليها (أحمد بن حدو إغبال، ٢٠١٤: ٥٨٩). **ويشمل مرحلتين هما:**

**أ- هى مرحلة الإلتزام بالمسايرة الاجتماعية:** حيث يصنف الفرد الفعل إن كان صواباً أو خطأً على أساس مواقف الآخرين منه؛ حيث يكون الفعل صحيحاً إذا أسعد الآخرين ونال قبولهم، وساير سلوك الجماعة، حيث يبرر الفرد هذه الطاعة بأن كل فرد بحاجة لأن يكون محبوباً من قبل الجماعة. (غادة ساطي دراغمة، ٢٠١٣: ١٨)، وهي تدل على بداية تشكل الوعي الاجتماعي الذي يتنامى بقدر ما تتراجع نزعة التمركز حول الذات.

(أحمد بن حدو إغبال، ٢٠١٤: ٥٨٩)، فالمسايرة الاجتماعية هى أساس حكمه الخلقي على السلوكيات بصفة عامة (فايزة محمد الزبون، ٢٠١٠: ١٥).

**ب- مرحلة المحافظة على القانون والنظام:** ويكون التوجه هنا نحو سيادة القانون واحترامه، والسلوك الصائب هو الذي يتم فيه التقيد بالقانون والنظام، ويحافظ على النظام الاجتماعي، كهدف بحد ذاته، ويفصل الفرد فيه وجهة نظره الشخصية من العلاقات القانونية ويرجح الالتزام بالقانون على حساب كل شئ مهما كانت الظروف. (غادة ساطي دراغمة، ٢٠١٣: ١٩).

**٣-مستوى ما بعد التمسك بالعرف والتقاليد Post- Conventional Level:** وفي هذا المستوى تحل المبادئ الأخلاقية محل الالتزامات القانونية والاجتماعية حيث توجه المعاملة بالمثل والتبادلية بالمنطق الأخلاقي، ويبدأ الفرد في التفكير فيما يتعلق بالمبادئ الأخلاقية العامة (Oleen-Junk, 2018: 14) **ويشمل مرحلتين هما:**

**أ- مرحلة العقد الاجتماعي:** حيث يؤمن الفرد هنا بأن القانون هو نتاج عقد اجتماعي على مجموعة من القيم، وهو أداة لتحقيق الصالح العام واحترام وحماية حقوق الإنسان، والقوانين متغيرة ولا يمكن أن تكون ثابتة والحكم الخلقي الصائب هو الذي يراعي الحقوق العامة ويحميها.

**ب- مرحلة المبادئ الأخلاقية العامة:** ويكون القرار الصائب هنا أساسه الضمير فيتمسك الفرد بمبادئ أخلاقية إختارها بإرادته مرتكزة على مفاهيم مثالية توجه الفرد لفعل ما هو صحيح، بغض النظر عن النتائج، فالمهم أنه فعل أخلاقي؛ فيقوم الفرد بالإلتزام بالمبادئ الأخلاقية التي ارتضتها الشعوب عبر الزمان والتي تحقق السعادة للإنسان وتدعو لها كافة الأديان السماوية (غادة ساطي دراغمة، ٢٠١٣: ١٩).

وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت إلى نظرية كولبيرج إلا أنها تعد من النظريات الهامة في مجال النمو الخلقي والتي قدمت أسس نظرية وتجريبية في دراسة كيفية تطور تفكير الأفراد في القضايا الأخلاقية. (Killen & Smetana, 2015: 706)

**العوامل التي تؤثر في النمو الخلقي:** توجود عدد من العوامل التي تؤثر في النمو الخلقي عند الأفراد، يمكن تصنيفها إلى:

**أولاً عوامل فردية وتشمل:**

**١- الذكاء:** يلعب الذكاء دوراً هاماً في النمو الخلقي، حيث يرى كولبيرج أن جميع الأطفال المتقدمين في النمو الخلقي أذكياء، ولكن ليس كل الأطفال الأذكياء متقدمين في النمو الخلقي، مما يدل أن الذكاء يعتبر شرطاً ضرورياً للنمو الخلقي، ولكنه ليس شرطاً كافياً.

**٢- الجنس:** كشفت الدراسات عن نتائج متناقضة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في معدل النمو الخلقي أوسرعته. أشارت بعض الدراسات إلى أن الذكور كانوا أسبق من الإناث في النمو الخلقي. بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في النمو الخلقي أوفي سرعته. ولعل الفروق بين الجنسين في التفكير الخلقي ترجع إلى البيئة وإلى التنميط الثقافي، وإلى اختلاف نظرة المجتمع لكل من الذكور والإناث.

**٣- العمر والخبرة:** مع تقدم الفرد في العمر يمر بالعديد من الخبرات، ونتيجة لاحتكاكه بالآخرين يدرك القواعد وتتشكل الأحكام الأخلاقية لديه (ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩: ٨٧) ويلاحظ أن النظريات النمائية تنظر إلى أن العمر يشكل متغيراً هاماً في عملية النمو الخلقي بينما ترى النظريات الديناميكية التفاعلية أن العمر كمتغير ليس له أهمية في عملية النمو الخلقي للفرد.

**٤- المنبت الاجتماعي الثقافي:** يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن للبيئة دوراً كبير في عملية التعلم للسلوك الخلقي، فالطفل يتعلم السلوك الخلقي الذي تقره بيئته الاجتماعية الثقافية.

**٥-موقع الضبط:** يرتبط موقع الضبط بالسلوك الخلقي للفرد من حيث ضرورة وجود مصدر تعزيز للفرد لسلوكه الخلقي في المواقف الاجتماعية، سواء أكان هذا المصدر داخلياً أو خارجياً، حيث ينتقل مصدر التعزيز لدى الفرد من مصدر تعزيز خارجي مرتبط

بعوامل خارجية إلى مصدر تعزيز داخلي يرتبط بعوامل داخلية للفرد، وبالتالى فإن إلزام الأفراد بالقواعد والمبادئ الخلقية ينتقل من ارتباطه بالبيئة الخارجية للفرد وبمصادر تعزيز خارجية إلى إلتزام داخلي مدفوعاً بأهداف الفرد الذاتية وغير مرهون بالبيئة.

٦-**الأسلوب المعرفي:** وهو عبارة عن طرق الفرد المميزة التي من خلالها يدرك الموقف ويعالجه في ضوء معلوماته وخبراته. ويرتبط الأسلوب المعرفي بالنمو الخلقي من حيث ارتباطه بمكونات السلوك الخلقي المتكاملة، حيث يعتمد تفسير الموقف وتحديد المشكلة الخلقية على إدراك الفرد لعناصر الموقف الخلقي بتحليل عناصره والعلاقات فيما بينها، ثم الإدراك المتكامل لهذه العناصر بناءاً على فهم العلاقات البينية لها، وبالتالى فإن فهم الفرد للموقف الخلقي وقدرته على إدراك ردود فعل الآخرين يؤدى به إلى السلوك الخلقي، ما لم يعيقه مصدر خارجي. (أسيل أكرم الشوارب؛ محمود عبد الله الخوالدة، ٢٠٠٧: ٧٨، ٧٩، ٨٢، ٨٤).

٧-**التفكير التأملي** : يتأثر النمو الخلقي بتفكير الفرد وتأملاته وبصيرته التي تهدف إلى تحليل المواقف المختلفة، ورسم خطوطها للوصول بها إلى المثل العليا، التي تساير أهداف الفرد والجماعة والنوع الإنساني.

**ثانياً عوامل البيئة الاجتماعية وتشمل:**

١- **الخلفية الأسرية:** يتأثر النمو الخلقي للطفل بالخلفية الأسرية له، سواء فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي، أومستوى النمو الخلقي الذي وصل إليه الوالدان. فقد وجد أن أطفال الطبقات المتوسطة يتقدمون بشكل أسرع ويتوصلون إلى مستويات أعلى من النمو الخلقي عن أبناء الطبقات الدنيا. كذلك توجد فروق بين أبناء الريف وأبناء الحضر. كما أن الشعور بالاستقرار العائلي والأمن، والشعور بالحب والحنان، وقلة الصراعات الأسرية وعدم إقحام الطفل فيها، والتفاعل السليم القائم على الاحترام المتبادل بين الإخوة والأقران تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في نمو إدراك الطفل للقواعد الأخلاقية.

٢- **المدرسة:** يؤكد كولبيرج على أهمية دور البيئة المدرسية في النمو الخلقي، حيث أن المدرسة تعمل على توفير الجو المناسب، وتوفير الإمكانات المتاحة والمؤثرة في النمو الخلقي، وذلك من خلال التعرض لمواقف صراع معرفية أخلاقية. وقد أكد علماء التربية وعلم النفس على دور المدرسة في التربية الأخلاقية للطفل، حيث يرى Dewey أن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي التربية الأخلاقية للطفل. (ميسون محمد مشرف ، ٢٠٠٩: ٨٦- ٩١)

٣- **مجتمع الرفاق:** من خلال تفاعل الطفل في مجتمع الرفاق تنشأ بينهم معايير وقواعد تحكم سلوكهم أو الطريقة التي يستجيبون بها للمواقف المختلفة، ويظل هناك احتمال بأن يترك مجتمع الرفاق آثاره على منظومة القيم والأحكام الأخلاقية المتشكلة عند الطفل. (أسيل أكرم الشوارب؛ محمود عبد الله الخوالدة، ٢٠٠٧: ٨٦).

٤- **التربية الدينية:** إن الإيمان والتربية الدينية أمراً ضرورياً جداً للنمو الخلقي السليم، حيث يعد الإيمان المنبع الأساسي لكل فضيلة ومقوم عظيم لسلوك الإنسان، ولذلك ربط الإسلام بين الإيمان والأخلاق، وهذا يتفق مع الفطرة السليمة السوية التي تقبل كل فضيلة وتنفر من كل رذيلة. إلا أن كولبيرج استخلص من دراساته وبحوثه أن الدين ليس شرطاً ضرورياً لنمو التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي(ميسون محمد مشرف ، ٢٠٠٩: ٨٧).

٥- **وسائل الإعلام:** أشارت الدراسات إلى أثر وسائل الإعلام لاسيما البرامج التلفزيونية وما تحمله من اتجاهات وقيم اجتماعية وأخلاقية على النمو الخلقي للطفل. (أسيل أكرم الشوارب؛ محمود عبد الله الخوالدة، ٢٠٠٧: ٨٧).

**دراسات سابقة:**

**أ- المحور الأول دراسات تناولت التفكير التأملي:**

**استهدفت** دراسة شيماء محمود سليمان (٢٠١٦) الكشف عن فاعلية استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي في العلوم الشرعية وذلك لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري، قسمت إلى مجموعة تجريبية

وأخرى ضابطة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار التفكير التأملي وبرنامج تعليمى لتدريس العلوم الشرعية قائم على استخدام مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي في اختبار مهارات التفكير التأملي. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح طالبات المجموعة التجريبية. فعالية مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

**في حين هدفت** دراسة محمد عبدالله العارضة؛ هشام أحمد يوسف العشيري (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي وما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة الأردنية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ قام الباحثان ببناء مقياس للتفكير التأملي، ومقياس لما وراء الذاكرة، وتطبيقهما على عينة الدراسة المكونة من (٣٩٦) طالب وطالبة من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠١٠/٢٠١١). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الطلبة لمستوى التفكير التأملي، ومستوى ما وراء الذاكرة لديهم كان مرتفعا بشكل عام، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائياً بشكل إيجابي بين مستوى التفكير التأملي ومستوى ما وراء الذاكرة لدى الطلبة. وبينت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير التأملي تعزى لمتغيري: الجنس، والمستوى الدراسي؛ لصالح الإناث وطلبة السنة الثالثة والرابعة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. وكشفت النتائج أيضا عن وجود فروق دالة إحصائياً في ما وراء الذاكرة تعزى لمتغير المستوى الدراسي فقط، وقد كانت

هذه الفروق لصالح الطلبة الذين كان مستواهم الدراسي من السنة الثالثة والرابعة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص الأكاديمي.

**وتناولت** دراسة ناز بدرخان السندي (٢٠١٨) التعرف على فاعلية أنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديموقراطية والتفكير التأملي لدى طلاب كلية التربية، استخدم تصميم المجموعتين ذات الاختبار البعدي، اختيرت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس وفقا لأنموذج الأمواج المتداخلة، ومثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، بلغ عدد الطلاب (٦٢) طالب وطالبة ولكل صف (٣١) طالب وطالبة، كوفئت المجموعتين في متغيرات العمر، والذكاء، والتفكير التأملي، أعدت أداتين للبحث هما الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التأملي، وكشفت نتائج البحث عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفقا لأنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديموقراطية لدى طلاب كلية التربية وتفوقهم في التفكير التأملي.

**كما بحثت** دراسة عبير بنت عبد القادر العرابي (٢٠١٨) واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات، بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وذلك على عينة، مكونة من (٣٠) معلمة من معلمات التربية الإسلامية. وتم تطبيق بطاقة ملاحظة، مكونة من (٣١) مهارة، موزعة على خمسة مجالات رئيسة، وأظهرت نتائج الدراسة: أن واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي- في بطاقة الملاحظة- ككل قد جاء في درجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (٣,١١) كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متغير (المؤهل العلمي)، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية وفقاً لمتغيري (التخصص- والخبرة) مما يدل على وعي المعلمة وإدراكها أهمية التفكير التأملي على المستوى النظري. ومن أهم التوصيات: ١- ضرورة تعليم مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير التأملي على وجه الخصوص، من

خلال تضمينها للمقررات الدراسية إجمالاً، ومقررات التربية الإسلامية على وجه التحديد.
٢- تدريب المعلمات على أهم أساليب، واستراتيجيات، وطرق تنمية التفكير التأملي، من خلال عقد الدورات، وورش العمل التدريبية أثناء الخدمة.

**واستهدفت** دراسة لطيفة بنت سراج قمرة (٢٠١٨) التعرف على أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسى لمقرر التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي. قسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق مقياس التفكير التأملي والاختبار التحصيلى قبليا على جميع أفراد العينة، وبعد أن درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة تم تطبيق مقياس التفكير التأملي والاختيار التحصيلى بعديا على جميع أفراد العينة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفكير التأملي واختيار التحصيل الدراسى لصالح المجموعة التجريبية التي تدرس بالتعليم المتمايز . وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقررات العلوم الشرعية.

**كما كشفت** دراسة إسلام محمد خميس؛ عبد اللطيف بن الصفي الجزار؛ أميرة محمد المعتصم (٢٠١٨) عن فاعلية تصميم لعرض المعلومات قائم على الرواية بالمتاحف الإفتراضية، في تنمية جانب التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير التأملي لطالبات الفرقة الثانية تكنولوجيا التعليم، وللوصول لهذا الهدف قام الباحثون بإعداد قائمة معايير لتصميم بيئة متحف افتراضي بنمط عرض المعلومات القائم على الرواية في البحث الحالي، واستخدم الباحثون منهج البحث التطويرى الذي يتناول تحليل النظم وتطويرها من خلال نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٤)، وتكونت عينة البحث من (٨) طالبات، واستخدم التصميم التجريبي المعروف بتصميم المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، واستخدم اختبار تحصيلي لقياس جانب التحصيل المعرفي لمقرر "إنتاج الصور الرقمية ومعالجتها"، ومقياس التفكير التأملي. وتوصلت نتائج البحث إلى: فاعلية تصميم عرض المعلومات القائم على الرواية بالمتاحف الإفتراضية، في تنمية جانب

التحصيل المعرفي لمقرر "إنتاج الصور الرقمية ومعالجتها" ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الفرقة الثانية تكنولوجيا التعليم .

**وتناولت** دراسة Al-khasawnehi and Al-shamayleh (2019) تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلاب التربية البدنية المسجلين في فصول تدريب الجمباز في جامعة اليرموك في الأردن ، وتحديد تأثير الجنس على التفكير التأملي. وذلك لدى عينة مكونة من (٨٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية البدنية الملتحقين بدورة تدريبية في الجمباز. أظهرت النتائج مستوى عال من التفكير التأملي بين الطلاب المسجلين في دورة تدريب الجمباز. كما كان الطلاب الذكور أفضل من الإناث في التفكير التأملي.

**واستهدفت** دراسة نواف خلف الرشيدي (٢٠١٩) التعرف على مستوى التفكير التأملي وعلاقته باتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٨) عضو من أعضاء هيئة التدريس في معاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت من الذكور والإناث، وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء؛ الجزء الأول: يتضمن المتغيرات الديموغرافية، والجزء الثاني: فقرات لقياس التفكير التأملي، والجزء الثالث: فقرات لقياس مستوى اتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى التفكير التأملي واتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، كما تبين وجود مستوى مرتفع من التفكير التأملي لدى رؤساء الأقسام بمتوسط حسابي بلغ(٣,٨١)، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزي لمتغير الجنس، بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزي لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة لصالح ذوى المؤهل العلمي الأعلي والأكثر في سنوات الخبرة.

**وركزت** دراسة معيض بن مشرع العتيبي (٢٠١٩) على الكشف عن مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الباحة، وكذلك التحقق عما إذا كان ثمة فروق في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى متغير التفوق الدراسي. وذلك على عينة مكونة من (١٢) طالب من الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الباحة ، ومن أجل تحقيق الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث كانت أداة الدراسة المستخدمة مقياس التفكير التأملي لأيزنك وولسون، وقد توصل البحث إلى مجموعة نتائج هي: أن نسبة الطلاب ذوي الذكاء المرتفع يشكلون نسبة (٨٥٪) من عينة الدراسة، و(٤٢٪) من الطلاب مستوى التفكير التأملي لديهم متوسط، بينما لم يوجد أي طالب مستوى التفكير التأملي لديه منخفض، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين في مدارس المرحلة المتوسطة التي تطبق برامج رعاية الموهوبين المدرسي بمدينة الباحة تعزى إلى متغير التفوق الدراسي.

**في حين كشفت** دراسة محمود أحمد شما؛ هاني عبد الله وشاح (٢٠١٩) عن أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين التفكير التأملي لديهم، وذلك على عينة مكونة من (٤٠) معلماً ومعلمة ممن يدرسون الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث لمنطقة شمال عمان، قسمت إلي مجموعة ضابطة بلغت (٢٠) معلماً ومعلمة ومجموعة تجريبية بلغت (٢٠) معلماً ومعلمة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير التأملي من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي التربية الإسلامية القائم على الأساليب التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين التفكير التأملي لديهم حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً على اختبار مهارات التفكير التأملي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح القياس البعدى ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في مهارات التفكير التأملي(٠,٠٥) باختلاف الجنس.

**كما انصبت** دراسة ياسين علي المقوسي (٢٠١٩) على الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل التربوي والخبرة التدريسية. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) معلماً ومعلمة يدرسون مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس مديرية قصبة عمان – الأردن، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانه لمهارات التفكير التأملي من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي بعامة فوق المتوسط، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي تعزي لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ولمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين ذوي الخبرة (من ٥ إلى ١٠) سنوات. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزي لمتغير المؤهل التربوي.

**وتناولت** دراسة هدى علي القحطاني؛ محمد محمود القسيم (٢٠١٩) التعرف على فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى عينة مكونة من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة خميس مشيط السعودية، وانقسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخري ضابطة بمعدل (٥٠) طالبة في كل من المجموعتين، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد دليل تدريسي للمعلمة وفق استراتيجية التساؤل الذاتي، وإعداد اختبار تحصيلي في الوحدة المقررة، واختبار للتفكير التأملي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) تعزي إلى استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل لتنمية مهارات التفكير التأملي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

**ب- المحور الثاني دراسات تناولت النمو الخلقي:**

**هدفت** دراسة عدنان العتوم ؛ غادة دراغمة (٢٠١٤) إلى الكشف عن مستوى العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس للعنف الجامعي، كما استخدام اختبار تحديد

القضايا لجيمس رست لقياس النمو الخلقي، ومقياس المنظومة القيمية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٠) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة منخفضة على الأداة ككل، وعلى جميع مجالاته. كما أظهرت النتائج أن هناك ستة متغيرات ساهمت في تفسير ما نسبته (٤٢٪) من العنف الجامعي وهي: القيم الدينية، والقيم السياسية، والقيم الاجتماعية، والقيم المعرفية، والمعدل التراكمي، والتخصص الجامعي.

**وأجريت** دراسة Armenta (2015) للتحقق من تأثير التعليم العالي، وتعليم الأخلاقيات، والخبرة العملية على النمو الخلقي وذلك على عينة مكونة من (٦١) فرد من وكلاء العقارات المرخص لهم، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحديد القضايا لجيمس رست لقياس النمو الخلقي. وأشارت النتائج إلى أن التعليم العالي وتعليم الأخلاقيات والخبرة العملية ليس لها أي تأثير على النمو الخلقي لوكلاء العقارات المرخص لهم.

**كما تناولت** دراسة Cronin (2015) تقييم فاعلية التعليم الليبرالى في تطوير مستوى النمو الخلقي، وذلك لدى عينة مكونة من (٣٢٥) طالب ممن إلتحقوا في السنة الأولي بدورة التعليم الليبرالي، وقد تمثلت أدوات الدراسة في أنشطة ومواد التدريب واستخدام اختبار تحديد القضايا لجيمس رست لقياس النمو الخلقي. وكشفت النتائج الجوانب الفريدة للتعليم الليبرالي التي قد تعزز وتحافظ على النمو الخلقي.

**وركزت** دراسة Wade (2015) على الاختلافات في مستويات تطور التفكير الخلقي بين طلاب تعليم المعلمين الجامعيين المسجلين في دورات الأساليب وطلاب الدراسات العليا لتعليم المعلمين المسجلين في برنامج تعليمي بديل في ضوء بعض المتغيرات، وذلك على عينة حجمها (١٣) من طلاب المرحلة الجامعية الأولي وعدد (٧) من طلاب الدراسات العليا، وذلك باستخدام أداة تحديد القضايا لقياس النمو الخلقي. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى النمو الخلقي تعزي إلى متغير الجنس، والحالة الوالدية، وحضور الكنيسة، والفئة العمرية، ونوع البرنامج، وإدراك

مدى كفاية التدريب بين طلاب تعليم المعلمين الجامعيين والخريجين، بينما وجودت فروق بإختلاف ومستوى التدريس المطلوب لصالح طلاب المرحلة الجامعية الأولى.

**وهدفت** دراسة منيرة صالح القطان (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى النمو الانفعالي والحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٩٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. واستخدام مقياس النمو الانفعالي، واختبار تحديد القضايا لرست لقياس مستوى النمو الخلقي. وأظهرت النتائج أن مستوى النمو الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة كان مرتفعا، وأن مستوى الحكم الخلقي السائد لدى طلبة المرحلة المتوسطة هو المستوى الثاني (مستوى التقاليد). كما تبين وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين النمو الانفعالي ككل وجميع مجالاته والحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

**فى حين كشفت** دراسة إبراهيم محمود أبو الهدى (٢٠١٦) عن التأثيرات التي يمكن أن يحدثها الإفراط في استخدام مواقع التواصل الافتراضية أو ما تعرف ببرامج التواصل الاجتماعي على الأحكام الأخلاقية التي يصدرها المراهقون على المواقف الأخلاقية المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٤) مستخدم لمواقع التواصل الافتراضية من بينهم (٢٦٣) ضمن الأكثر استخداماً لبرامج التواصل الافتراضية، و(٣٣١) ضمن الأقل استخداماً، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس استخدام مواقع التواصل الافتراضية، ومقياس الأحكام الخلقية من إعداد الباحث. وأشارت النتائج إلى أن هناك تأثير بشكل أو بأخر لاستخدام برامج التواصل الاجتماعي الافتراضية على قناعات الأفراد وأحكامهم الأخلاقية، كما أن هناك فروق جوهرية بين كل من الذكور والإناث الأكثر استخداما لبرامج التواصل الافتراضية في جميع مواقف مقياس الحكم الخلقي والدرجة الكلية، كما كانت هناك فروق بين الأفراد في الأحكام الخلقية تعزى للعمر، فقد تبين أن الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (٣٠-٣٩سنة) هم الأعلى في أحكامهم الخلقية

عن غيرهم من ذوي الأعمار الأخرى، وكان الأفراد الذين يستخدمون برنامج Facebook أكثر من تأثرت أحكامهم الخلقية نتيجة استخدام برامج التواصل الافتراضية.

**وبحثت** دراسة Astorini (2016) علاقة مشاركة الطلاب الجامعيين في مشاريع البحث الموجه من قبل أعضاء هيئة التدريس بالكلية ومستويات النمو الخلقي، باستخدام استطلاع طلابي تم توزيعه إلكترونيا على جميع طلاب المرحلة الجامعية النهائية حيث تم قياس النمو الخلقي من خلال درجة التقدير الأخلاقي على اختبار تحديد القضايا لجيمس رست، وقد بلغ حجم العينة (١٧٨) طالب وطالبة. حيث تم فحص مستوى مشاركة الطلاب (درجة الالتزام) في مختلف الخبرات المنهجية المشتركة وخصائص خلفية الطالب (الجنس، المستوى الأكاديمي، العمر) من أجل تحديد علاقتها بالنمو الخلقي. وأظهرت النتائج أن مشاركة الطلاب في مشاريع بحثية تابعة لأعضاء هيئة التدريس كانت لها علاقة كبيرة وإيجابية مع النمو الخلقي، حيث توفر المشاركة في مشروع بحثي فرصة للتعلم التجريبي للعمل خارج الفصل الدراسي مع أحد أعضاء هيئة التدريس كباحث مما يحدث تأثيرات أكبر على رفع الضمير الاجتماعي، والتفاعل في تجارب اجتماعية متنوعة، وخلق صراع أخلاقي يتطلب من الفرد الوصول إلى مهارات التفكير العليا، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى النمو الخلقي باختلاف نوع الجنس لصالح الإناث.

**كما تناولت** دراسة Quarello (2017) علاقة الإنحراف الخلقي بالإضطراب المدرسي بين الشباب المحتجزين في محاكم الأحداث حيث بلغت عينة الدراسة (٣٧) شاب ممن تتراوح أعمارهم بين(١٢- ١٧) عام من الأمريكيين من أصل إفريقي من المشاركين في برنامج بديل للاحتجاز في المجتمع يقدمه مركز الطب الشرعي التابع لمدرسة شيكاغو لعلم النفس المهني وأحد مبادرات المشاركة المدرسية مع شريك مجتمعي في شيكاغو، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الإنحراف الخلقي، واختبار التحصيل، واستمارة المقابلة المقننة. أوضحت النتائج عدم ارتباط الإنحراف الخلقي بعوامل

الاضطراب المدرسي، وكذلك عدم ارتباط التحصيل الدراسي والنظرة المستقبلية للتعليم بعوامل الإضطراب المدرسي.

**وانصبت** دراسة Miklozek (2018) على الكشف عن تأثير الخدمات التعليمية المقدمة عبر الإنترنت على تنمية التفكير الخلقي لدى طلاب الجامعات، وذلك على عينة حجمها(٥٥) طالب من الطلاب الجامعيين المسجلين في دورة أخلاقيات التعليم والمسؤولية الاجتماعية العامة والدورات المخصصة في CEI التي تم تقديمها داخل الحرم الجامعة أوعبر الإنترنت، وقد استخدام اختبار تحديد القضايا لرست لقياس مستوى النمو الخلقي . وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الذين يتلقون الخدمات التعليمية داخل الحرم الجامعي وبين الطلاب الذين يتلقون تلك الخدمات التعليمية عبر الإنترنت لصالح الطلاب الذين يتلقون الخدمات التعليمية داخل الحرم الجامعى، مما يشير إلى أن التعلم داخل الفصل الدراسى يؤثر على المعايير الاجتماعية التي تؤثر على النمو الخلقي للطالب، كما أوضحت نتائج تحليل الانحدار الخطي عدم وجود اختلاف في النمو الخلقي تعزي إلى مستوى التعليم والعمر والجنس والعرق.

**وتناولت** دراسة Oleen–Junk (2018) استكشاف الاختلافات في التعقيد الهرمي بين طلاب الجامعة حول تعقيد التفكير الخلقي عن الوعي بالعدالة الاجتماعية، حيث أجريت مقابلات كلينيكية مع عدد (٣٢) طالبا جامعيا معظمهم من الإناث من الطبقة الوسطى، من البيض وتخصصهم الأكاديمي في مجال علم النفس، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس النمو الخلقي الذي يتضمن معضلات أخلاقية تتعلق بقضايا المرأة والتعددية الثقافية والاحتجاج وحرية التعبير في الحرم الجامعي. وتم تقييم أداء المشاركين باستخدام نظام التسجيل لنموذج التعقيد الهرمي، وهي نظرية مستقلة عن محتوى النمو المعرفي. وأشارت النتائج إلى أن تعقيد التفكير الأخلاقي حول الوعي بالعدالة الاجتماعية كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالتعاطف العرقي – الثقافي والتوجه النشط، ولم يرتبط بالتوجه الاجتماعي أوالهيمنة السياسية. بالإضافة إلى ذلك، تم إعادة

مقابلة الطلاب المرتفعين والمنخفضين في مستوى التفكير الأخلاقي لاستكشاف تجاربهم وأفكارهم حول تعليم العدالة الاجتماعية. وأوضحت التحليلات الكيفية العديد من الاختلافات الموضوعية في الطرق المعنوية والمادية (الملموسة) التي يتبعها المشتغلون في مجال تعليم العدالة الاجتماعية.

**التعقيب على الدرسات السابقة:**

**من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:**

١- استهدفت معظم الدراسات العوامل التي تسهم في النمو الخلقي كدراسة إبراهيم محمود أبو الهدى (٢٠١٦) و Miklozek (2018) إلا أنه في حدود علم الباحثة لم يتم تناول مدى إسهام التفكير التأملي في التنبؤ بالنمو الخلقي مما دفع الباحثة لتناوله بالدراسة.

٢- معظم الدراسات التي تناولت التفكير التأملي والنمو الخلقي طبقت على طلاب الجامعة كدراسة Al-khasawnehi and Al-shamayleh (2019) و Oleen-Junk (2018) وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.

٣- بعض الدراسات التي تناولت التفكير التأملي استخدمت مقياس أيزنك وولسون كدراسة معيض بن مشرع العتيبي (٢٠١٩) وهذا يتفق مع المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- معظم الدراسات التي تناولت النمو الخلقي استخدمت مقياس اختبار تحديد القضايا لجيمس رست المبنى على نظرية كولبيرج للنمو الخلقي كدراسة عدنان العتوم ؛ غادة دراغمة (٢٠١٤) و(2015) Armenta وهذا يتفق مع الدراسة الحالية حيث أعدة الباحثة مقياس للنمو الخلقي مبنى على نظرية كولبيرج.

٥- تباينت نتائج الدراسات التي تناولت التفكير التأملي والنمو الخلقي في تأثير الجنس والتخصص الدراسي كدراسة ياسين علي المقوسي (٢٠١٩) و(2016) Astorini و Cronin (2015) ومحمد عبدالله العارضة؛ هشام أحمد يوسف العشيري (٢٠١٧) مما يشير إلى ضرورة الوقوف على تأثير تلك المتغيرات على كل من التفكير التأملي والنمو الخلقي.

**فروض الدراسة:**

وفقاً للعرض السابق لمفاهيم الدراسة والنتائج التي أسفرت عنها الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- ينتشر التفكير التأملي بمستوى متوسط لدى طلاب الجامعة.

٢- ينتشر النمو الخلقي من المرحلة الرابعة بالمستوي الثاني لدى طلاب الجامعة.

٣- يسهم التفكير التأملي على نحو دال إحصائياً في التنبؤ بالنمو الخلقي.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات التفكير التأملي بإختلاف النوع (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي).

٥- توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات النمو الخلقي بإختلاف النوع (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي).

**إجراءات الدراسة:**

**أولاً منهج الدراسة:** تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك للكشف عن الإسهام النسبى للتفكير التأملي في التنبؤ بالنمو الخلقي.

**ثانياً عينة الدراسة:**

تم إختيار عينة عشوائية قوامها (٥٠٢) طالب وطالبة جامعيين من الذكور والإناث ممن تتراوح أعمارهم بين (١٩- ٢٥) عام، بمتوسط (٢١,٥٥) وإنحراف معياري (١,٣٦) من الفرقة الثالثة والرابعة من كليات نظرية هى (كلية التربية، وكلية الدراسات الإنسانية) وكليات عملية هى (كلية العلوم والهندسة) من جامعة الأزهر مقسمة إلى (٢٥٣) ذكور بواقع (١٢٦) نظري و(١٢٧) عملي، و(٢٤٩) إناث بواقع (١١٥) نظري و(١٣٤) عملي.

**ثالثاً أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على ما يلي:**

١- **استمارة البيانات الأولية:** تتضمن عددا من البيانات الديموغرافية كالنوع، والسن، والكلية، والقسم والمرحلة الدراسية.

**٢- مقياس التفكير التأملي لأيزنك وولسون:**

**Eysenck & Wilson Reflectiveness Scale**

**تعريب وتقنيين / زياد أمين بركات (٢٠٠٥)**

يهدف المقياس إلى قياس مستوى التفكير التأملي وقد وضع أيزنك وولسون الصورة الأصلية للمقياس عام ١٩٧٦م، وترجمه وقننه في البيئة العربية العديد من الباحثين منهم (زياد أمين بركات – ٢٠٠٥) حيث قام بترجمة المقياس وإعادة صياغته ليناسب البيئة العربية، ويتكون المقياس من (٣٠) بند تكون الإجابة عليه بالموافقة، أو عدم الموافقة، منها (٢٠) بندا تمثل اتجاها ايجابيا للتفكير التأملي، ويعطى المفحوص درجة واحدة للموافقة عليها، ويعطى صفرا لعدم الموافقة، بينما تمثل البنود العشرة المتبقية وهى (٥، ٦، ٨، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩) اتجاها سلبيا للتفكير التأملي، وبالتالي يعطى المفحوص درجة إذا كانت إجابته بعدم الموافقة، وصفرا عند الموافقة، وفي الدراسة الحالية أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (٢٤) بند حيث تم حذف البنود الغير دالة وهي البنود رقم (١، ٨، ١٠، ١٦، ١٧، ٢٦) وبذلك تكون الدرجة الكلية على هذا المقياس تتراوح بين (صفر – ٢٤) درجة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التفكير التأملي والعكس صحيح، ويكون مستوى التفكير التأملي على النحو التالى: أقل من(٩) درجات مستوى ضعيف، من (٩-١٦) درجة مستوى متوسط، ومن (١٧-٢٤) درجة مستوى مرتفع.

**الخصائص السيكومترية للمقياس:** قام زياد أمين بركات (٢٠٠٥) بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٣٢) طالبا وطالبة من الطلاب الجامعيين، بعد فاصل زمنى بلغ ثلاثة أسابيع، وقد تراوحت معاملات الثبات على بنود المقياس بين (٠,٨٣) و(٠,٩١) بينما بلغ معامل الثبات الكلى (٠,٨٦)، وهي قيم ثبات جيدة، وقد اكتفي زياد أمين بركات (٢٠٠٥) بدلالات الصدق التي توصل إليها مصمم المقياس الأصلي الذي تحقق من صدقه باستخدام اجراءات صدق البناء (Construct Validity) واجراءات الصدق التلازمي (Concurrent Validity) والتي

تبين أن للمقياس دلالات صدق مرتفعة جعلت العديد من الباحثين يستخدموه في دراساتهم لقياس التفكير التأملي.

**إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لعينة الدراسة الحالية:**

تم عمل تحليل لبنود المقياس للتحقق من ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية وذلك بإيجاد معامل ارتباط درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي:

**جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي (ن = ١٢٤)**

| رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط | رقم البند | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,١٦٨ | ١١ | ٠,٣٣٦** | ٢١ | ٠,٣٦٧** |
| ٢ | ٠,٢١٦* | ١٢ | ٠,١٨١* | ٢٢ | ٠,٣٢٧** |
| ٣ | ٠,٤٩٧** | ١٣ | ٠,٢٧٧** | ٢٣ | ٠,٢٦٦** |
| ٤ | ٠,٢٦٧** | ١٤ | ٠,٢٣٣** | ٢٤ | ٠,٤٥٤** |
| ٥ | ٠,٣٧٨** | ١٥ | ٠,٤١٣** | ٢٥ | ٠,٢٠٧* |
| ٦ | ٠,٢٩٠** | ١٦ | ٠,١٧٥ | ٢٦ | ٠,١٠٧ |
| ٧ | ٠,٢٧٢** | ١٧ | ٠,٠١٢ | ٢٧ | ٠,١٨٨* |
| ٨ | ٠,٠٧٧ | ١٨ | ٠,٥٣٢** | ٢٨ | ٠,٢٠٠* |
| ٩ | ٠,٣٦٠** | ١٩ | ٠,٢٥١** | ٢٩ | ٠,٢١٨* |
| ١٠ | ٠,٠٩٧ | ٢٠ | ٠,٣٦٤** | ٣٠ | ٠,١٩٩* |

(**) دال عند مستوى ٠,٠١ (*) دال عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من نتائج جدول (١) أن كافة بنود المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت دلالتها بين (٠,٠١ –٠,٠٥) فيما عدا العبارات رقم (١، ٨، ١٠، ١٦، ١٧، ٢٦) فهي غير دالة لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس؛ ولذا تم حذفها ثم التحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالى:

**أ- صدق المقياس:** تأكدت الباحثة الحالية من صدق المقياس بالطرائق التالية:

**١- الصدق العاملى:** أجرت الباحثة التحليل العاملى الاستكشافي لبنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component، والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس Varimax وفقاً لمحك كايز Kaiser Normalization، على أن يتم استبعاد البنود التي يقل تشبعها عن (٠,٣)، وقد تراوحت تشبعات (قيم الشيوع) بنود المقياس بين (٠,٤٦٣ - ٠,٧٨٤)، وتمثلت تلك التشبعات على تسعة عوامل، بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، حيث تراوحت قيم الجذر الكامن للعوامل بين (٢,٨٠ - ١,١٠)، واستقطبت هذه العوامل (٥٩,٩٤%) من التباين العاملى الكلى للمصفوفة.

**٢- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):** تم حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس على عينة ممثلة للعينة الأساسية حجمها (١٢٤) طالب وطالبة جامعيين، وذلك باستخدام اختبار T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب المنخفضين والمرتفعين في مقياس التفكير التأملي كما هو واضح من الجدول (٢):

**جدول (٢): دلالة الفروق بين متوسط درجات المنخفضين والمرتفعين في مقياس التفكير التأملي**

| مجموعتى المقارنة | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **المنخفضين** | ٣٢ | ١٢,٠٣ | ١,٢٨٢ | ٢٤,٢٤٠ | ٠,٠٠٠ |
| **المرتفعين** | ٣٤ | ١٩,٠٣ | ١,٠٥٨ | | |

من الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" T-test بلغت (٢٤,٢٤٠) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠٠١) في اتجاه المرتفعين، مما يشير الى القدرة التمييزية لمقياس التفكير التأملي في التمييز بين الطلاب المنخفضين والمرتفعين في التفكير التأملي.

**ب- ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة ممثلة للعينة الأساسية حجمها (١٢٤) طالب وطالبة جامعيين، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٦٦٩)، كما بلغ معامل الارتباط بين نصفي

المقياس (٠,٤٧١)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان – براون Spearman–Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٦٤١)، مما يشير إلى ثبات المقياس.

**٢- مقياس النمو الخلقي: (إعداد الباحثة)**

قامت الباحثة بإعداد أداة مطورة لقياس النمو الخلقي مستندة على نظرية كولبيرج في النمو الخلقي حيث تم الإطلاع على التراث النظري وبعض المقاييس التي تقيس النمو الخلقي مثل اختبار تحديد القضايا لجمس رست ١٩٧٤م تعريب (النصير، ١٩٨١) (في أحمد عبد اللطيف أبو أسعد،٢٠١١) واختبار النمو الأخلاقى للمراهقين والراشدين إعداد (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩١)، حيث لم تتمكن الباحثة من الحصول على أداة مطورة لقياس النمو الخلقي مناسبة لعينة الدراسة، ويهدف المقياس إلى تقدير مستوى النمو الخلقي والمرحلة السائدة لدى طلاب الجامعة، والذي يتضمن ثلاث مستويات هي:

١- **المستوى الأول:** مستوى ما قبل التمسك بالعرف والتقاليد، ويشمل مرحلتان هما (مرحلة الطاعة والخوف من العقاب – مرحلة المنفعة النسبية والمقايضة).

٢- **المستوى الثاني:** مستوى سيادة التمسك بالعرف والتقاليد، ويشمل مرحلتان هما (مرحلة الإلتزام بالمسايرة الاجتماعية – مرحلة المحافظة على القانون والنظام).

٣- **المستوى الثالث:** مستوى ما بعد التمسك بالعرف والتقاليد، ويشمل مرحلتان هما (مرحلة العقد الاجتماعي – مرحلة المبادئ الأخلاقية العامة).

ويتكون المقياس من ستة مواقف تصف مشكلات أخلاقية ويلى كل موقف سؤلان وعلى الطالب اختيار إجابة واحدة فقط لكل سؤال من بين ستة إختيارات بحيث تكون معبرة عن رأيه الخاص، علماً بأن كل إختيار يعبر عن مرحلة معينة من مراحل النمو الخلقي وهى على النحو التالى:

الإختيار (١) يقابل المرحلة الأولى وهى مرحلة الطاعة والخوف من العقاب وتقدر بدرجة واحدة.

الإختيار (٢) يقابل المرحلة الثانية وهى مرحلة المنفعة النسبية والمقايضة وتقدر بدرجتين.

الإختيار (٣) يقابل المرحلة الثالثة وهى مرحلة الإلتزام بالمسايرة الاجتماعية وتقدر بثلاث درجات.

الإختيار (٤) يقابل المرحلة الرابعة وهى مرحلة المحافظة على القانون والنظام وتقدر بأربع درجات.

الإختيار (٥) يقابل المرحلة الخامسة وهى مرحلة العقد الاجتماعي وتقدر بخمس درجات.

الإختيار (٦) يقابل المرحلة السادسة وهى مرحلة المبادئ الأخلاقية العامة وتقدر بستة درجات، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (١٢- ٧٢) درجة، فالدرجة من (١٢ - ٢١) تعبر عن المرحلة الأولى، والدرجة من (٢٢- ٣١) تعبر عن المرحلة الثانية، والدرجة من (٣٢- ٤١) تعبر عن المرحلة الثالثة، والدرجة من (٤٢- ٥١) تعبر عن المرحلة الرابعة، والدرجة من (٥٢- ٦١) تعبر عن المرحلة الخامسة، والدرجة من (٦٢- ٧٢) تعبر عن المرحلة السادسة. حيث أن الدرجة المرتفعة تشير إلى إرتفاع مستوى النمو الخلقي للطالب بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى إنخفاض مستوى النمو الخلقي.

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أ- **صدق المقياس:** تم حساب الصدق بالطرائق التالية:

١. **صدق المحكمين:** حيث تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالات علم النفس والصحة النفسية والتربية (*)، و قد تم إستبعاد جميع البنود التي تقل نسبة الإتفاق عليها عن (٨٠ %)، كما تم اجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.

وقد تم عمل تحليل للمواقف التي يتكون منها المقياس للتحقق من ارتباط المواقف بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بإيجاد معامل ارتباط درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي:

* تتوجه الباحثة بالشكر والتقدير للسادة الأساتذة الدكاترة: أسماء عبد المنعم، أمينة كاظم، خضرة سالم، شاهيناز إسماعيل، صفاء الأعسر، ماجى وليم، منال الخولى، منال عبد العزيز، نادية اسكندر، هبة حسين، لقبولهم تحكيم المقياس.

**جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية لمقياس النمو الخلقي (ن =١٢٤)**

| رقم الموقف | معامل الارتباط |
|---|---|
| ١ | **٠,٣٢٦ |
| ٢ | **٠,٥٩٢ |
| ٣ | **٠,٥١٩ |
| ٤ | **٠,٥٧٥ |
| ٥ | **٠,٦٣٩ |
| ٦ | **٠,٥٧٣ |

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من نتائج جدول (٣) أن جميع مواقف المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

٢- **الصدق العاملى:** أجرت الباحثة التحليل العاملى الاستكشافي لبنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component، والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس Varimax وفقاً لمحك كايز Kaiser Normalization، على أن يتم استبعاد البنود التى يقل تشبعها عن (٠,٣)، وقد تراوحت تشبعات (قيم الشيوع) بنود المقياس بين (٠,٥٣٢ - ٠,٧٦٤)، وتمثلت تلك التشبعات على خمسة عوامل، بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، حيث تراوحت قيم الجذر الكامن للعوامل بين (٢,٣٩ - ١,٠٢)، واستقطبت هذه العوامل (٦٢,٣٥٪) من التباين العاملى الكلى للمصفوفة.

**٣- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):** تم حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس على عينة ممثلة للعينة الأساسية حجمها (١٢٤) طالب وطالبة جامعيين، وذلك باستخدام اختبار T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب المنخفضين والمرتفعين في مقياس النمو الخلقي كما هو واضح من الجدول (٤):

**جدول (٤):دلالة الفروق بين متوسط درجات المنخفضين والمرتفعين في مقياس النمو الخلقي**

| مجموعتى المقارنة | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المنخفضين | ٢٧ | ٤,٢٥ | ٠,٢٤ | ,٠٦٦ ٢٠ | ٠,٠٠٠ |
| المرتفعين | ٢٧ | ٥,٣٩ | ٠,١٦ | | |

من الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" T-test بلغت (٢٠,٠٦٦) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠٠١) لصالح المرتفعين، مما يشير الى القدرة التمييزية لمقياس النمو الخلقي في التمييز بين الطلاب المنخفضين والمرتفعين في النمو الخلقي.

**ب- ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة ممثلة للعينة الأساسية حجمها (١٢٤) طالب وطالبة حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٠٩)، كما بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٢٧٨)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان - براون Spearman-Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٤٣٦)، مما يشير إلى ثبات المقياس.

**رابعاً الخطوات الإجرائية للدراسة:**

١- إعداد وتجهيز أدوات البحث وإجراء الدراسة الإستطلاعية لحساب ثبات وصدق المقاييس إحصائياً.

٢- الحصول على الموافقة من الجهات المعنية للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية من طلاب وطالبة جامعة الأزهر.

٣- أجرى التطبيق بصورة جماعية على عينة الدرسة الأساسية قوامها (ن = ٥٠٢) طالب وطالبة من كليات نظرية وعملية بجامعة الأزهر.

٤- تم تصحيح أدوات الدراسة باستخدام مفاتيح التصحيح، ثم أجرى تفريغ إجابات أفراد العينة ومعالجتها إحصائياً.

٥- إستخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتقديم التوصيات المقترحة بناءاً على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

**خامساً خطة التحليلات الإحصائية:**

**تمثلت خطة التحليل الإحصائي للبيانات على النحو التالي:**

١- حساب المتوسطات الحسابية والإنحرفات المعيارية والنسب والتكرارات.

٢- تحليل الإنحدار الخطى البسيط.

٣- اختبار تحليل التباين في اتجاهين(٢×٢).

**نتائج الدراسة وتفسيرها:**

**١- النتائج في ضوء الفرض الأول وتفسيرها:**

**نص الفرض:** "ينتشر التفكير التأملي بمستوى متوسط لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للدرجة الكلية للتفكير التأملي لدى أفراد العينة، ويوضح جدول (٥) تلك النتائج:

**جدول (٥): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمستوى التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة (ن= ٥٠٢)**

| المتغير | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | النسبة المئوية للمتوسط | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| التفكير التأملي | ١٥,٣١ | ٣,٢٢٠ | ٦٣,٧٩٪ | المتوسط |

وللوقوف على توزيع أفراد العينة على مستويات التفكير التأملي تم حساب التكرارات والنسب المؤية للدرجة الكلية للتفكير التأملي لدى أفراد العينة ويوضح الجدول (٦) تلك النتائج:

**جدول(٦): التكرارات والنسب المئوية لمستويات التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة (ن= ٥٠٢)**

| مستويات التفكير التأملي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **مستوى ضعيف (أقل من ٩) درجات** | ٨ | ١,٥٩٪ |
| **مستوى متوسط من (٩-١٦) درجة** | ٣٢٢ | ٦٤,١٤٪ |
| **مستوى مرتفع من (١٧- ٢٤) درجة** | ١٧٢ | ٣٤,٢٦٪ |
| **المجموع الكلي** | ٥٠٢ | ١٠٠٪ |

يوضح الجدول (٥) و(٦) تحقق صحة الفرض حيث تبين أن المستوى المتوسط للتفكير التأملي هو الشائع لدى طلاب الجامعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٥,٣١) وهو يقابل المستوى المتوسط للتفكير التأملي، حيث أن الدرجة من (٩-١٦) على مقياس التفكير التأملي تمثل المستوى المتوسط. فقد تبين أن نسبة (٦٤,١٤٪) من الطلاب لديهم مستوى متوسط من التفكير التأملي في حين وصل (٣٤,٢٦٪) إلى المستوى المرتفع و(١,٥٩٪) إلى المستوى المنخفض، مما يعنى أن (٩٨,٤١٪) من الطلاب كانت مستوياتهم بين المتوسط والمرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زياد أمين بركات (٢٠٠٥) ودراسة كل من (Lie, 2006; Al-Tarawneh, 2015) والتي أظهرت أن المستوى المتوسط للتفكير التأملي هو المستوى السائد لدى طلاب الجامعة، وكذلك لدى الطلبة في مدارس الموهوبين وطلبة الصف العاشر الأساسي وفقاً لدراسة كل من (نواف مطر العنزي، ٢٠١٣؛ ناجي منور السعايده، ٢٠١٦؛ محمد أحمد الرفوع، ٢٠١٧)، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (علي عادل الشكعة، ٢٠٠٧؛ محمد عبدالله العارضة؛ هشام أحمد يوسف العشيري، ٢٠١٧؛ خالد مفلح المراعية، ٢٠١٧) و (Phan, 2007; Al- khasawnehi & Al- shamayleh, 2019) والتي أوضحت أن

المستوى المرتفع للتفكير التأملي هو المستوى السائد لدى طلاب الجامعة، ولدى طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة الموهوبين وفقاً لدراسة (جمال مثقال القاسم، ٢٠١٢؛ رفعت محمد ظافر، ٢٠١٣؛ معيض بن مشرع العتيبي، ٢٠١٩) ولدى رؤساء الأقسام وفقاً لدراسة نواف خلف الرشيدي (٢٠١٩).

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلي اتباع أساليب التعلم التقليدية ومحدودية توافر البيئة التعليمية التفاعلية التي تساعد على تنمية مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب على نحو مرتفع، فقد أشارت دراسة Koszalka, Song, and Grabowski (2002) إلى أن الطلاب ينظرون إلى ثلاثة عوامل باعتبارها الأكثر أهمية في دعم تفكيرهم التأملي وهى: بيئة التعلم، المعلم، والأدوات والوسائل الداعمة.

كما أكدت العديد من الدراسات كدراسة Kirk (2000) أن أساليب التدريس تؤثر على تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب، فقد أظهرت دراسة (صفاء أحمد محمد، ٢٠١٤؛ أحمد محمد الزعبي، ٢٠١٥؛ تهاني بنت عبد الرحمن المزيني، ٢٠١٥؛ نادية حسن أبو سكينة؛ أرزاق محمد اللوزي؛ جيهان عبد الحي نفاد، ٢٠١٨) و Lim and Angelique (2011) فاعلية أساليب التعلم القائمة على الاستراتيجيات التفاعلية كاستراتيجية التعلم النشط، والتعلم المستند إلى الدماغ، وأساليب التقويم البديل، وحل المشكلات، والتخيل، في تنمية التفكير التأملي عن الأساليب التقليدية في التدريس، حيث أشار محمد أحمد الرفوع (٢٠١٧: ٧٤٥) إلى أن الوصول لمستويات مرتفعة من التفكير التأملي يتطلب تنمية العديد من المهارات كمهارة حل المشكلات، والتأمل بعمق، وحب الاستطلاع، والتحليل والمناقشة، والبحث النشط في الأفكار، وتفسير الأحداث بشكل واعى وعميق، والتخطيط للمستقبل، وغيرها من مهارات إدارة المعرفة، التي ربما لا تستطيع الأساليب التقليدية تحقيقها.

فقد أكدت دراسة ياسين علي المقوسي (٢٠١٩) أن ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التأملي تزيد من مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب، كما يرجع ناجي منور

السعايده (٢٠١٦ :١٧٥٣) وصول الطلاب لمستويات متوسطة من التفكير التأملي إلى عدم توافر فرص التفاعل المباشر والحوار الكافية لتنمية استراتيجيات التفكير التأملي. وكذلك النقص في تدريب الطلبة على استراتيجية كتابة المقالات التأملية التي تعد من أبرز الآليات في تنمية التفكير التأملي فهي تعمل على تعريض الطالب لمهارات عقلية متطورة.

**٢- النتائج في ضوء الفرض الثاني وتفسيرها:**

**نص الفرض:** "ينتشر النمو الخلقي من المرحلة الرابعة بالمستوي الثاني لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للدرجة الكلية للنمو الخلقي لدى أفراد العينة، ويوضح جدول (٧) تلك النتائج:

**جدول (٧): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمستوى النمو الخلقي لدى طلاب الجامعة (ن= ٥٠٢)**

| المتغير | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | المرحلة | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| **النمو الخلقي** | ٥٦,٥٩ | ٧,١٤٣ | الخامسة | الثالث |

يوضح الجدول (٧) عدم تحقق صحة الفرض حيث تبين أن طلاب الجامعة يتبنون المرحلة الخامسة من المستوى الثالث للنمو الخلقي عند مواجهة المواقف التي تصف مشكلات أخلاقية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٥٦,٥٩) وهو يقابل مرحلة العقد الاجتماعي من المستوى الثالث (مستوى ما بعد التمسك بالعرف والتقاليد) للنمو الخلقي، وهى المرحلة التي يرى الفرد فيها الحكم الخلقي الصائب هو الذي يراعي الحقوق العامة ويحميها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (أسماء نايف الصرايرة، ١٩٩٩؛ خالد مفلح المراعية، ٢٠١٧) واللتان توصلتا إلي أن معظم طلبة جامعة مؤتة بالأردن يتبنون المستوى الثالث من النمو الخلقي.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (تيسير محمد الصقر، ٢٠٠٥؛ جيلالي بو حمامه، ٢٠٠٧؛ ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩؛ فايزة محمد الزبون، ٢٠١٠؛ محمد فرحان القصاء؛ محمد عثمان المحيسي؛ حاتم محمد الصمدي، ٢٠١١؛ أحمد محمد الغرايبة، ٢٠١٤؛ تامر أحمد مقالدة، ٢٠١٤) والتي توصلت إلي أن معظم طلبة الجامعة يتبنون المرحلة الرابعة من المستوى الثاني من النمو الخلقي، ودراسة كل من (حسام قسيس، ٢٠١٠؛ سليم عودة الزيون؛ علي أحمد يونس، ٢٠١٣؛ أسعد أمين الكيلاني، ٢٠١٤؛ أحمد عرفات حمودة، ٢٠١٥؛ منيرة صالح القطان، ٢٠١٦) ودراسة Perry–Burney and Takyi (2002) والتي أظهرت أن معظم طلبة المرحلة الثانوية يقعون في المرحلة الرابعة من المستوى الثاني من النمو الخلقي، ودراسة (2010) Kabady and Aldag والتي أوضحت أن المستوى الثاني (المتوسط) من النمو الخلقي هو السائد لدى طلبة المرحلة الإبتدائية من الصف الثامن بالمدارس التركية، ودراسة كريم شريف القرجتاني؛ خة ندان صابر محمد (٢٠١٢) والتي توصلت إلي أن مستوى النمو السائد لدى المراهقين غير المحرومين من الوالدين هو المرحلة الثالثة من المستوى الثاني (مستوى التقاليد) للنمو الخلقي.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلي أن عينة الدراسة الحالية هم طلاب من جامعة الأزهر، ويتميز التعليم الأزهري بتدريس العلوم الشرعية إلى جانب العلوم التخصصية؛ مما يسهم في تنمية وثقل القيم الخلقية التي تؤدي بدورها إلى تبنى مستويات مرتفعة من النمو الخلقي. ولقد أكدت الدراسات على أن تدريس العلوم الشرعية يساهم في تبني مستويات مرتفعة من النمو الخلقي فقد أشارت دراسة سهيلة محمد العساسلة (٢٠١٤) إلى فاعلية برنامج تدريبي معرفي مستند لقصص السيرة النبوية في تحسين مستوى النمو الخلقي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. فالتربية الدينية أحد العوامل المؤثرة في النمو الخلقي، حيث يعد الإيمان المنبع الأساسي لكل فضيلة ومقوم عظيم لسلوك

الإنسان(ميسون محمد مشرف ، ٢٠٠٩: ٨٧). فالدين يعتبر من الأمور الفطرية في حياة أي إنسان.

وإذا تسعي جامعة الأزهر إلى تأهيل طلابها لحمل رسالة الأزهر إلى العالم أجمع والتي تهدف إلى غرس قيم السلام والمحافظة على حقوق الآخرين وحمايتهم؛ والمنطلقة من تعاليم الدين الإسلامي والتي تتضمن العديد من الآداب والأخلاقيات التي تجعل الفرد عضواً صالحاً في المجتمع مثل: الصدق والمحبة، والتعاون، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإخلاص، وإتقان العمل، وغيرها. فغرس مثل هذه الأخلاقيات والفضائل والعادات والقيم الاجتماعية تدعم حياة الفرد، وهو يأخذ دوره في الحياة، وتشعره بمسئوليته تجاه مجتمعه وأمته؛ فقد أظهرت دراسة Koening (2002) أن التوجه نحو التدين يساعد الأفراد على تحمل المشقة, كما أنه يحسن من صحتهم الجسمية والنفسية ويزيد من فاعلية التفاعل الاجتماعي الإيجابي بينهم. وهذا يفسر تبنى معظم أفراد العينة مرحلة العقد الاجتماعي والتي وصفها رست بأنها مرحلة المحافظة على كيان الأفراد باعتبارهم بشراً داخل المجتمع (محمد فرحان القصاء؛ محمد عثمان المحيسي؛ حاتم محمد الصمدي، ٢٠١١: ١٩٦)، فتتسم هذه المرحلة بمدى احترام الحقوق الفردية التي تم الإجماع حولها، ويصبح بالإمكان تغيير القانون لاعتبارات تتعلق بتحقيق منفعة اجتماعية. وهكذا تصبح الموافقة الحرة، والقدرة على التعاقد. والوفاء بالعهود، من جملة العناصر الأساسية للالتزام الخلقي (أحمد بن حدو إغبال، ٢٠١٤: ٥٩٠)

**٣- النتائج في ضوء الفرض الثالث وتفسيرها:**

**نص الفرض:** "يسهم التفكير التأملي على نحو دال إحصائياً في التنبؤ بالنمو الخلقي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط. ويوضح جدول (٨) تلك النتائج:

**جدول (٨): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للتفكير التأملي في التنبؤ بالنمو الخلقي (ن = ٥٠٢)**

| المتغير التابع / المتغير المنبئ | النمو الخلقي | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | قيمة (ر) | قيمة (ر٢) | معاملات الإنحراف المعياري | | ثابت الانحدار Beta | قيمة (ت) | الدلالة | ف | الدلالة |
| | | | الخطأ المعياري | معامل B | | | | | |
| التفكير التأملي | ٠,١٦٠ | ٠,٠٢٦ | ٠,٠٩٨ | ٠,٣٥٦ | ٠,١٦٠ | ٣,٦٣٤ | ٠,٠٠٠ | ١٣,٢٠٨ | ٠,٠٠٠ |

يوضح الجدول (٨) تحقق صحة الفرض حيث تبين وجود قدرة تنبؤية دالة للتفكير التأملي بالنمو الخلقي؛ حيث يسهم التفكير التأملي بنسبة (٢,٦٪) من التباين الكلى للنمو الخلقي؛ مما يشير إلي إسهام التفكير التأملي في تفسير النمو الخلقي لدى طلاب الجامعة، حيث بلغت قيمة(ف) لتحليل الانحدار (١٣,٢٠٨) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١) مما يعني فاعلية نموذج التنبؤ المقترح. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خالد مفلح المراعية (٢٠١٧) والتي أظهرت أن التفكير التأملي يسهام في التنبؤ بالإلتزام الديني بنسبة (٢٣,١٪) .

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتفق مع ما يتوافر من تراث نظري ودراسات سابقة حول تأثير التفكير التأملي في النمو الخلقي، فالتفكير التأملي عاملاً من العوامل المؤثرة على النمو الخلقي، حيث يتأثر النمو الخلقي بتفكير الفرد وتأملاته وبصيرته التي تهدف إلى تحليل المواقف المختلفة، ورسم خطوطها للوصول بها إلى المثل العليا، التي تساير أهداف الفرد والجماعة والنوع الإنساني (ميسون محمد مشرف ، ٢٠٠٩: ٨٦- ٩١). فالتفكير التأملي كما يرى Schon هو تطور وعى الفرد (رباب محمد أبو هنية، ٢٠١١: ٢٦). حيث يتضمن عدة عمليات عقلية كالاستبصار والقدرة على إدراك العلاقات وتفسيرها وتحليل عناصر الموقف وتنظيمه للوصول إلى حل المشكلات (سميح بن هزاع السميح، ٢٠١٨: ٣٨٢)؛ لذا دعى الإسلام إلى التفكر والتأمل من أجل الوصول إلى

حقيقة هذا الكون وصانعه وذلك من خلال التبصر والإمعان في آيات الله عز وجل الموجودة في الكون (خالد مفلح المراعية،٢٠١٧: ٢٠). فقد جعل الله التفكير القائم على التأمل وسيلة عقلية للبشر جمعاء من أجل الإيمان به وتوحيده، فالتأمل في خلق الله يقرب الإنسان من الله ويرسخ الإيمان في القلوب (عصام محمود محمد، ٢٠١٣: ٦٦).

ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام استراتيجيات وأساليب تعليمية لتنمية التفكير التأملي عند تدريس العلوم الدينية كدراسة شيماء محمود سليمان (٢٠١٦) والتي كشفت عن فاعلية استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم الشرعية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري، ودراسة محمود أحمد شما؛ هاني عبد الله وشاح (٢٠١٩) والتي أظهرت فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي التربية الإسلامية القائم على الأساليب التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين التفكير التأملي لديهم، كما أوضحت دراسة لطيفة بنت سراج قمرة (٢٠١٨) أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير التأملي لمقرر التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وأوصت بتوظيف تلك الاستراتيجية في تدريس مقررات العلوم الشرعية، ودراسة عصام محمود محمد (٢٠١٣) التي أظهرت فاعلية برنامج تعليمي في التربية الإسلامية قائم على القبعات الست في تنمية مهارات التفكير التاملي لدى الطلبة الموهوبين، كما أسفرت دراسة إيناس علي الحملي (٢٠١٣) عن فاعلية برنامج في التربية الإسلامية لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ودراسة محمد عبد الله أبو نحل (٢٠١٠) التي استهدفت تحديد مهارات التفكير التأملي التي يجب أن تكون متوفرة في محتوى مناهج الدين الإسلامي، فمثل هذه الأساليب التعليمية التي تقوم على مشاركة الطالب في البحث عن المعلومات بدلاً من أن يتلقها من شأنها تنمية النمو الخلقي، حيث أظهرت دراسة Astorini (2016) أن مشاركة الطلاب في مشاريع بحثية تابعة لأعضاء هيئة التدريس كانت لها علاقة كبيرة وإيجابية بالنمو الخلقي، حيث توفر المشاركة في مشروع بحثي فرصة للتعلم التجريبي للعمل خارج الفصل الدراسي مع أحد أعضاء هيئة التدريس كباحث مما يحدث تأثيرات أكبر على رفع

الضمير الاجتماعي، والتفاعل في تجارب اجتماعية متنوعة، وخلق صراع أخلاقي يتطلب من الفرد الوصول إلى مهارات التفكير العليا.

كما كشفت دراسة Miklozek (2018) على أن التعلم النشط داخل الفصل الدراسى يؤثر على المعايير الاجتماعية التي تؤثر على النمو الخلقي للطالب؛ لذا اهتمت العديد من الدراسات بالكشف عن درجة ممارسة معلمى العلوم الدينية لمهارات التفكير التأملي كدراسة (رباب محمد أبو هنية، ٢٠١١؛ عبير بنت عبد القادر العرابي، ٢٠١٨؛ سميح بن هزاع السميح، ٢٠١٨؛ ياسين علي المقوسي، ٢٠١٩) والتي كشفت عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي، فالتفكير التأملي وفقاً لدراسة Wade and Yarbrough (1996) لا يقتصر على النمو العقلي وانما يتعدى ذلك، إلى النمو الجسمي والانفعالي والنفسي والروحي. فهو يؤدى إلى زيادة وعي الأفراد نحو أهمية الحياة وعظمة الخالق الذي أبدع خلقها مما يزيد من مستوى علاقتهم بربهم بالإضافة إلى تحسين قدرتهم على التعامل مع الآخرين، حيث يساعدهم في التعرف أكثر على الطرق الجيدة والملائمة للتعامل مع الآخرين بحيث يكونوا على رضا وتوافق تام (خالد مفلح المراعية، ٢٠١٧: ٨١).

**٤- النتائج في ضوء الفرض الرابع وتفسيرها:**

**نص الفرض:** "توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات التفكير التأملي بإختلاف النوع (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين في اتجاهين(٢×٢)، ويوضح جدول (٩) تلك النتائج:

**جدول(٩): تحليل التباين الثنائي للآثار الرئيسة والتفاعلية لكل من النوع والتخصص الدراسي في مستوى التفكير التأملي (ن= ٥٠٢)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| النوع | ٢١,٢٧٦ | ١ | ٢١,٢٧٦ | ٢,٠٥٠ | ٠,١٥٣ |
| التخصص الدراسي | ٥,٨٠٨ | ١ | ٥,٨٠٨ | ٠,٥٦٠ | ٠,٤٥٥ |
| النوع × التخصص الدراسي | ٠,٠٥٥ | ١ | ٠,٠٥٥ | ٠,٠٠٥ | ٠,٩٤٢ |
| الخطأ | ٢٤٤١٤,٨٠ | ٤٩٨ | ٤٩,٠٢٦ | | |
| الكلي | ١٦٣٣٢٧١,٠٠ | ٥٠٢ | | | |

يتضح من الجدول (٩) أن التأثيرات الرئيسة والتفاعلية لكل من النوع (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي) في مستوى التفكير التأملي جاءت غير دالة، حيث بلغت قيمة (ف) (٢,٠٥٠) وذلك للنوع (ذكور/ إناث) منفرداً، وبلغت (٠,٥٦٠) للتخصص الدراسى (نظري/ عملي) منفرداً، بينما بلغت (٠,٠٠٥) لتفاعلهما معا وجميعها غير دالة، مما يشير إلى عدم تحقق صحة الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (محمد خريسات، ٢٠٠٥؛ سعودي محمد يونس، ٢٠١٤) واللتان أظهرتا عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزي للنوع (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسي (نظري/ عملي) والتفاعل بينهما، وكذلك دراسة (علي عادل الشكعة، ٢٠٠٧؛ نواف خلف الرشيدي، ٢٠١٩؛ محمود أحمد شما؛ هاني عبد الله وشاح، ٢٠١٩) و(1992) Hosford التي أوضحت عدم وجود فروق في التفكير التأملي تعزي للنوع، ودراسة (نورة بنت عبد الرحمن القضيب، ٢٠١٣؛ محمد عبدالله العارضة؛ هشام أحمد يوسف العشيري، ٢٠١٧) اللتان بينتا عدم وجود فروق في التفكير التأملي تعزي للتخصص الدراسي، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (نورة بنت عبد الرحمن القضيب، ٢٠١٣؛ ناجي منور السعايده، ٢٠١٦؛ بشير محمود عبد القادر؛ فوزية حسين السعيد، ٢٠١٧) ودراسة (Nelson & Shapiro, 1987;

Parker, 1999; Al-khasawnehi & Al-shamayleh, 2019) التي أوضحت وجود فروق في التفكير التأملي تعزي للنوع لصالح الذكور، وفي دراسة (عزو اسماعيل عفانة؛ فتحية صبحى اللولو، ٢٠٠٢؛ محمد عبد الله أبو نحل، ٢٠١٠؛ محمد عبدالله العارضة؛ هشام أحمد يوسف العشيري، ٢٠١٧؛ ياسين علي المقوسي، ٢٠١٩) لصالح الإناث، ودراسة علي عادل الشكعة (٢٠٠٧) التي بينت وجود فروق في التفكير التأملي تعزي للتخصص الدراسي لصالح الكليات الإنسانية، وفي دراسة عزو اسماعيل عفانة؛ فتحية صبحى اللولو (٢٠٠٢) لصالح التخصص العلمي.

وقد اتفقت دراسة زياد أمين بركات (٢٠٠٥) مع هذه النتيجة في جوانب واختلفت في جوانب أخرى حيث اتفقت معها في عدم وجود فروق دالة في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير النوع، وللتفاعل المشترك بين النوع، والتخصص الدراسي، بينما اختلفت مع هذه النتيجة في وجود فروق دالة تعزى للتخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلي تشابه أساليب التنشئة الأسرية والمناخ التعليمي الذي يعمل على تنمية التفكير التأملي سواء للذكور أوالإناث وكذلك لطلاب الكليات النظرية والعملية، فقد بدأت تتجه الأسر إلى أساليب التربية التي تقوم على المساوة بين الذكور والإناث، وأصبحت الأنثي تحصل على فرص متكافئة مع الذكور في صنع القرارات وحل المشكلات وعقد المناقشات وإجراء الحوارات تجاه القضايا المختلفة لا سيما في البيئة التعليمية جعلتها تتشابه مع الذكر في مستوى التفكير التأملي لديها، ووفقا لما أشارت إليه نظرية أيزنك Eysenck 's Theory من أن الفرد ذا الشخصية التأملية هو شخص متحفظ ومحافظ، وهادئ المزاج، ومتردد في التحدث، أوعند اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته، ودائم الانطواء على نفسه، لكنه ينشد الكمال في تفكيره. (نورة بنت عبد الرحمن القضيب، ٢٠١٣: ١٦٢) فإن مثل هذه الصفات تحظي بقبول الأباء والمجتمع سواء اتسم بها الذكور أو الإناث.

وفي ظل ما أكدت عليه العديد من الدراسات كدراسة Koszalka, Song, and Grabowski (2002) من أن العملية التعليمية بما تتضمنه من بيئة التعلم، والمعلم، والأدوات والوسائل الداعمة، تعد من أهم العوامل التي تدعم وتنمي التفكير التأملي لدى الطلاب، كما أظهرت دراسة أيمن القيسي (٢٠١٣) تأثير طريقة التدريس في اكساب الطلاب المفاهيم العلمية ومهارات حل المشكلات، وفي ظل ما أكدته نتائج الفرض الأول في الدراسة الحالية من أن المستوى الشائع لدى طلاب الجامعة هو المستوى المتوسط فإن ذلك يشير إلى أن طلاب الكليات العملية والنظرية من الذكور والإناث يتعرضون لبيئات تعليمية متشابهة من حيث طبيعة المناهج وأساليب التدريس ونوعية الوسائل التعليمية، لذا أصبح التخصص الدراسي والنوع لا يمارسان دوراً بارزاً في تحديد مستوى التفكير التأملي، فالمناخ التعليمي متشابهة في تأثيره على تدعيم وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب، فقد أصبحت الأساليب الدراسية في مجملها سواء عملية أو نظرية تقوم على الأساليب التقليدية التي تقوم على إتباع أساليب الحفظ والتلقين، فالبيئة التعليمية تحتاج إلى توافر المزيد من أساليب التدريس التي تقوم على إجراء مناقشات بين الطلاب ومحاولة إكتساب المعلومات الدراسية من خلال البحث والتأمل والتحليل ووضع حلول مقترحة للمشكلات والوصل إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة يعرضها الطلاب، ولا يظل الطالب أداة تتلقى المعلومات الملاقاه عليه، فقد أشارت دراسة Riding (1986) and Cowley إلى أن الأشخاص الذين يميلون إلى سمة التأمل بمستوياته العليا يتصفون بالاهتمام بالأفكار، والتجريد والرموز، والمشكلات الفلسفية، والمنافسة والحوار، والتفكير التاملي العميق بالمعرفة من أجل المعرفة. فالبيئة التعليمية التي تعمل على تنمية مثل هذه الصفات فإنها تنمى مستويات التفكير التأملي للطلاب وإن اختلف نوع الجنس أو التخصص الدرسي.

**٥- النتائج في ضوء الفرض الخامس وتفسيرها:**

**نص الفرض:** "توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات النمو الخلقي بإختلاف النوع (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى النمو الخلقي وفقاً لإختلاف النوع والتخصص الدراسي، واجراء تحليل التباين في اتجاهين(٢×٢)، ويوضح الجدول (١٠) و(١١) تلك النتائج:

**جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى النمو الخلقي تبعاً لاختلاف النوع والتخصص الدراسي (ن = ٥٠٢)**

| المتغير | | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| النوع | ذكور | ٢٥٣ | ٥٥,١٨ | ٨,٠٩٣ |
| | إناث | ٢٤٩ | ٥٨,٠٢ | ٥,٦٩٤ |
| التخصص الدراسي | نظري | ٢٤١ | ٥٦,١٧ | ٧,٧٤٩ |
| | عملي | ٢٦١ | ٥٦,٩٨ | ٦,٥٢٣ |
| النوع × التخصص الدراسي | ذكور / نظري | ١٢٦ | ٥٤,٤٦ | ٨,٨٨٢ |
| | ذكور / عملي | ١٢٧ | ٥٥,٩٠ | ٧,١٨٩ |
| | إناث / نظري | ١١٥ | ٥٨,٠٣ | ٥,٧٦٠ |
| | إناث / عملي | ١٣٤ | ٥٨,٠١ | ٥,٦٥٩ |

**جدول(١١): تحليل التباين الثنائي للآثار الرئيسة والتفاعلية لكل من النوع والتخصص الدراسي في مستوى النمو الخلقي(ن = ٥٠٢)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| النوع | ١٠١٣,٣٦٣ | ١ | ١٠١٣,٣٦٣ | ٢٠,٦٧٠ | ٠,٠٠٠ |
| التخصص الدراسي | ٦٢,٨٤٩ | ١ | ٦٢,٨٤٩ | ١,٢٨٢ | ٠,٢٥٨ |
| النوع × التخصص الدراسي | ٦٦,٤٢٠ | ١ | ٦٦,٤٢٠ | ١,٣٥٥ | ٠,٢٤٥ |
| الخطأ | ٥١٦٧,٥٨١ | ٤٩٨ | ١٠,٣٧٧ | | |
| الكلي | ١٢٢٨٧٤,٠٠ | ٥٠٢ | | | |

يتضح من جدول (١٠) و(١١) وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات النمو الخلقي بإختلاف النوع (ذكور/ إناث) لصالح الإناث حيث بلغت قيمة (ف) (٢٠,٦٧٠) وهى دالة عند مستوى(٠,٠٠٠١)، كما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة

الإناث(٥٨,٠٢)، بينما لم توجد فروق دالة بإختلاف التخصص الدراسى (نظري/ عملي) والتفاعل بين النوع والتخصص الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جهاد حسين دويدار (١٩٩٥) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في النمو الخلقي تعزي للنوع (ذكور/ إناث) لصالح الإناث ولا توجد فروق تعزي للتخصص الدراسي (نظري/ عملي) أوالتفاعل بين النوع والتخصص الدراسي، وكذلك دراسة (نيفين عبد الرحمن محمد، ١٩٩٧؛ أسماء نايف الصرايرة، ١٩٩٩؛ عماد الكحلوت، ٢٠٠٤؛ تيسير محمد الصقر، ٢٠٠٥؛ أسيل عاطف الرواشدة، ٢٠٠٨؛ ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩؛ تامر أحمد مقالدة، ٢٠١٤؛ إبراهيم محمود أبو الهدى، ٢٠١٦؛ ذياب موسى أبو صعلوك، ٢٠١٦) ودراسة (Nugent, 2002; Vitton &Wasonga, 2009; Klopper, 2010; Malti, Keller & Buchmann, 2013; Astorini,2016) التي أوضحت وجود فروق في النمو الخلقي تعزي للنوع لصالح الإناث، ودراسة صالح عبد العزيز ابن حميد (١٩٩٨) التي بينت عدم وجود فروق في النمو الخلقي تعزي للتخصص الدراسي.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (بسماء آدم، ٢٠٠٢؛ عاصم أحمد المومني، ٢٠٠٥؛ حسام قسيس، ٢٠١٠؛ بن مصمودي علي، ٢٠١٢؛ أسعد أمين الكيلاني، ٢٠١٤) ودراسة (Wainryb, 1993; Shaoanang & Huihong, 2008; Wade, 2015; Miklozek, 2018) التي أوضحت عدم وجود فروق في النمو الخلقي تعزي للنوع، ودراسة (سميرة أبو الحسن، ٢٠٠٢؛ محمد فرحان القصاء؛ محمد عثمان المحيسي؛ حاتم محمد الصمدي، ٢٠١١) ودراسة Work and Kreps (1996) التي أظهرت وجود فروق في النمو الخلقي تعزي للنوع لصالح الذكور، ودراسة (تيسير محمد الصقر؛ ٢٠٠٥؛ ميسون محمد مشرف، ٢٠٠٩؛ محمد فرحان القصاء؛ محمد عثمان المحيسي؛ حاتم محمد الصمدي، ٢٠١١؛ تامر أحمد مقالدة، ٢٠١٤) التي بينت وجود فروق في النمو الخلقي تعزي للتخصص الدراسي لصالح الكليات الإنسانية (النظرية)، وفي دراسة عماد الكحلوت (٢٠٠٤) لصالح التخصص العلمي.

وترجع الباحثة الفروق بين الجنسين في النمو الخلقي إلي دور التنشئة الاجتماعية في عملية النمو الخلقي، حيث يعد النمو الخلقي نتاجاً لتفاعل عوامل التنشئة الاجتماعية والأخلاقية مع النمو المعرفي العقلي، فيقوم الفرد أثناء تفاعله بتعديل بنيته المعرفية الأخلاقية وذلك بإحلال بنى جديدة تبعاً لما يتعرض له من خبرات (تامر أحمد مقالدة، ٢٠١٤: ٨). فقد أشارت ميسون محمد مشرف (٢٠٠٩: ٨٦) أن الفروق بين الجنسين في التفكير الأخلاقي ترجع إلى البيئة والتنميط الثقافي، واختلاف نظرة المجتمع لكل من الذكور والإناث. فقد أظهرت الدراسات أن الآباء كانوا أكثر تسامحاً مع الذكور، وأن الأمهات أكثر ضبطاً للإناث منهن للذكور، كما أن الآباء أكثر ديموقراطية مع الذكور. فالإناث يمتثلن أكثر من الذكور للقواعد والضوابط الاجتماعية والخلقية، أما الذكور فهم أكثر عدواناً وسيطرة وأقل خوفاً، فنسبة الجنوح في الذكور أكثر من الإناث، كذلك ترى رندة جورج نجار (١٩٩١) أن الدور الاجتماعي المفروض على الأنثى بحيث يتوقع منها تعلم القوانين المقبولة اجتماعياً والإلتزام بها والشعور الإيجابى مع الآخرين وغيرها من الممارسات التي تؤثر على المستوى الخلقي لها فتجعله أكثر تطوراً من الذكور، كما ترجع إبراهيم محمود أبو الهدى (٢٠١٦: ٦١) الفروق بين الذكور والإناث في النمو الخلقي إلى دوافع العدوان والعنف التي تنطوى عليها شخصية الذكور التي تصدر في المواقف المثيرة لذلك بشكل أكبر منه لدى الإناث.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتفق مع ما يتوافر من تراث نظري ودراسات سابقة حول تأثير نوع الجنس في النمو الخلقي، فقد ذكرت ميسون محمد مشرف (٢٠٠٩: ٨٧) أن نوع الجنس عاملاً من العوامل الفردية المؤثرة في النمو الخلقي، كما تشير Astorini (2016: 80) أن اكتشاف الفروق بين الجنسين في النمو الخلقي يوفر مزيدا من الدعم لعمل جيليجان التي جادلت بأن هناك اختلافات كبيرة بين الجنسين فيما يتعلق بحل النزاع. حيث تستند نظرية جيليجان وأبحاثها حول الفروق بين الجنسين في صنع القرار الأخلاقي على أساس أن المرأة تبني التفكير الخلقي حول مفاهيم المسؤولية والرعاية

الموجهة نحو الآخرين للمحافظة على العلاقات معهم، بينما يتبنى الذكور المعايير التي تقوم على التوجه نحو القانون والنظام عند اصدار الأحكام الخلقية، ووفقاً لنموذج جيليجان للتفكير الأخلاقي، تستجيب النساء للمعضلات الأخلاقية التي تستخدم أخلاقيات الرعاية أكثر من استخدام أخلاقيات العدالة القانونية، حيث أكدت أبحاث جيليجان على أن النساء يميلون إلى إصدار تصرفات عادلة تعكس مساعدة الآخرين وتجنب العنف، وهذا قد يفسر سبب حصول الإناث على مستويات أعلى من الذكور في النمو الخلقي. وتدعم هذه النتيجة ما أسفرت عنه نتائج الفرض الثاني في الدراسة الحالية من أن مرحلة العقد الإجتماعي هى المرحلة الشائعة لدى طلاب الجامعة.

كما ترجع الباحثة عدم وجود فروق في النمو الخلقي تعزى للتخصص الدراسي إلى تشابه البيئة التعليمية وتأثيرها على النمو الخلقي الذي يتعرض له الطلاب سواء في الكليات النظرية أوالعملية ويؤكد ذلك نتائج الفرض الرابع والتي أظهرت عدم وجود أثر للتخصص الدراسي في التفكير التأملي، فقد أكد ذياب موسى أبو صعلوك (٢٠١٦: ٢٨) على دور المؤسسات التعليمية باختلاف تخصصاتها في تطور مستوى النمو الخلقي للطلاب، حيث تقدم البيئة التعليمية خبرات ومثيرات عديدة تمهد للتطور الخلقي، وأظهرت دراسة Miklozek (2018) أن التعلم داخل الفصل الدراسى يؤثر على المعايير الاجتماعية التي تؤثر على النمو الخلقي للطالب، فالطلاب في عينة الدراسة الحالية يدرسون نفس المقررات الشرعية إلى جانب المقررات التخصصية تلك المقررات التي تلعب دوراً بارزاً في تنمية المستوى الخلقي، فتتيح لهم فرص متكافئة في إجراء المناقشات الأخلاقية، وتحليل القضايا والمواقف والمشكلات الاجتماعية، واقتراح الحلول لها، والبدائل الممكنة، مما يسهم في تطوير مستوى النمو الخلقي لديهم، فقد أشارت دراسة سهيلة محمد العساسلة (٢٠١٤) إلى فاعلية برنامج تدريبي معرفي مستند لقصص السيرة النبوية في تحسين مستوى النمو الخلقي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، كما أظهرت دراسة Wolf (1996) فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الحكم الخلقي من خلال القصص الخلقية. وتدعم هذه النتيجة ما أظهرته نتائج الفرض الثاني في الدراسة الحالية من تبنى

الطلاب لمستويات عالية من النمو الخلقي حيث كان المستوى الثالث للنمو الخلقي هو الشائع بين الطلاب.

**توصيات الدراسة:**

١- توجيه القائمين على وضع الخطط التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة بالتوجه نحو استخدام استرتيجيات التعلم النشط القائم على المشاركة الفاعلة للطالب في العملية التعليمية بدلاً من الأساليب التقليدية.

٢- ضرورة اهتمام الكليات بإعداد المناهج وتدريسها بطرق تساعد على تنمية التفكير التأملي، وكذلك تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التعلم القائمة على التفكير التأملي لتنمية مستوى النمو الخلقي للطلاب.

٣- توجيه أعضاء هيئة التدريس حول مسؤوليتهم ودورهم في النمو الخلقي لطلاب الجامعة من خلال استخدام أنشطة تعليمية تهدف إلى تحويل المفاهيم والقيم الخلقية إلى ممارسات عملية وربطها بالواقع البيئي والمجتمعي في حياة الطالب، مما يسهم في تشكيل الفكر الواعي لديهم.

٤- تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع من خلال عقد الندوات التى تستهدف نشر الوعي لدى الأباء بدورهم في استخدام أساليب تربوية لتنمية السلوك الخلقي القائم على تطوير الفكر ونشر ثقافة الحوار وعقد المناقشات والمشاركة في حل المشكلات مع الأبناء.

**بحوث مقترحة:**

١- تصميم برامج قائمة على استخدام استراتيجيات التفكير التأملي في تحسين مستوى النمو الخلقي.

٢- تأثير البيئة الثقافية والاقتصادية في تنمية التفكير التأملي والنمو الخلقي.

٣- العوامل النفسية والاجتماعية المعززة للنمو الخلقي والتفكير التأملي.

٤- عوامل البيئة التعليمية المعززة للنمو الخلقي والتفكير التأملى لدى مراحل تعليمية مختلفة.

٥- درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير التأملي وأثرها على النمو الخلقي.

## قائمة المراجع

### أولاً: مراجع باللغة العربية


- إبراهيم محمود أبو الهدى. (٢٠١٦). تأثير استخدام مواقع التواصل الافتراضية على الحكم الخلقي. *مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي*، ٤٦، ٤١– ٧٣.
- إسلام محمد خميس؛ عبد اللطيف بن الصفي الجزار؛ أميرة محمد المعتصم. (٢٠١٨). تصميم لعرض المعلومات قائم على الرواية بالمتاحف الافتراضية التعليمية لمقرر إلكترونى وأثره في تنمية التحصيل والتفكير التأملي. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٩(١٩)، ٤٦١– ٥١٩.
- إيناس علي الحملي. (٢٠١٣). فاعلية برنامج في التربية الإسلامية لتنمية بعض المفاهيم الدينية ومهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *رسالة ماجستير*، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة السويس.
- أحمد بن حدو إغبال. (٢٠١٤). القدرة على الحكم الخلقي وكفايات المواطنة لدى عينة من التلاميذ والطلبة الجامعيين بالمغرب. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين – كلية التربية*، ١٥(٤)، ٥٨٣– ٦١٨.
- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد. (٢٠١١). *دليل المقاييس والإختبارات النفسية والتربوية، الجزء الأول*. ط٢، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- أحمد عرفات حمودة. (٢٠١٥). مستوى النمو الخلقي وعلاقته بالهوية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- أحمد محمد الزعبي. (٢٠١٥). أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف الثامن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦(١)، مارس، ٤٣– ٧٥.
- أحمد محمد الغرايبة. (٢٠١٤). القيم الأخلاقية ونمو الحكم الخلقي لدى طلبة جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم الاجتماعية: جامعة الكويت*، ٤٢(٣)، ٤٣– ٨٠.

- أسعد أمين الكيلاني. (٢٠١٤). العلاقة بين النمو الانفعالي وتطور الحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة المثلث في ضوء بعض المتغيرات. *رسالة ماجستير*، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- أسماء نايف الصرايرة. (١٩٩٩). مدى التوافق بين حالات الهوية النفسية ومستويات النمو الخلقي لدى طلبة جامعة مؤتة. *رسالة ماجستير*، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.
- أسيل أكرم الشوارب؛ محمود عبد الله الخوالدة. (٢٠٠٧). *النمو الخلقي والاجتماعي*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- أسيل عاطف الرواشدة. (٢٠٠٨). علاقة الإساءة الوالدية في تطور النمو الأخلاقى لدى عينة من المراهقين في محافظة الكرك. *رسالة ماجستير*، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤته، الأردن.
- أيمن القيسي. (٢٠١٣). أثر تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في تدريس العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي في اكتسابهم المفاهيم العلمية وحل المشكلات وفي اتجاهاتهم نحو العلوم. *رسالة دكتواره*، جامعة اليرموك، الأردن.
- بسماء آدم. (٢٠٠٢). النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدارسي والمستوى الاجتماعي– الاقتصادي للأسرة. *رسالة ماجستير*، جامعة دمشق، سوريا.
- بشير محمود عبد القادر؛ فوزية حسين السعيد. (٢٠١٧). مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدينة حمص. *مجلة جامعة البعث*، ٣٩(٣)، ١١– ٤٢.
- بن مصمودي علي. (٢٠١٢). الحكم الخلقي لدى طلبة جامعة معسكر. *مجلة الحكمة: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع*، ١٤، ٣١٧– ٣٢٧.
- تامر أحمد مقالدة. **(٢٠١٤)**. التفكير الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- تهاني بنت عبد الرحمن المزيني. (٢٠١٥). فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

*مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – السعودية*، ٣، يوليو، ٦٧- ١٣٠.

- تيسير محمد الصقر. (٢٠٠٥). مستوى الحكم الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *رسالة ماجستير*، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- جمال مثقال القاسم. (٢٠١٢). مستوى التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلاب الموهوبين المدموجين في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية. *مجلة كلية التربية بالسويس*، ٥ (٣)، إبريل، ١٠٦- ١٣١.
- جهاد حسين دويدار. (١٩٩٥). مستوى الأحكام الأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية واختلافها تبعاً لموقع الضبط والأسلوب المعرفي. *رسالة ماجستير*، الجامعة الأردنية، عمان.
- جيلالي بو حمامه. (٢٠٠٧). أنماط الأحكام الأخلاقية لدى طلاب جامعة الكويت وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى التعليمي. *المجلة التربوية: الكويت*، ٢١(٨٤)، سبتمبر، ١٣- ٥١.
- حسام قسيس. (٢٠١٠). الحكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة المدارس في مدينة حيفا في ضوء بعض المتغيرات. *رسالة ماجستير*، جامعة اليرموك، الأردن.
- حنان محمود محمد. (٢٠١٨). فعالية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التفكير التأملي والتنظيم الذاتى للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ١٩(٩)، ١٢٣- ١٥٨.
- خالد مفلح المراعية. (٢٠١٧). التفكير التأملي وعلاقته بالالتزام الديني لدى طلبة جامعة مؤتة. *رسالة ماجستير*، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤته، الأردن.

- ذياب موسى أبو صعلوك. (٢٠١٦). فاعلية النقاش حول المعضلات العلمية الأخلاقية في النمو الأخلاقي لدى طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها في النقب. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- رباب محمد أبو هنية. (٢٠١١). درجة ممارسة التفكير التأملي لدى معلمى التربية الإسلامية. *رسالة ماجستير*، عمادة البحث العلمى والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- رفعت محمد ظافر. (٢٠١٣). التفكير التأملي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء. *رسالة ماجستير*، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.
- رندة جورج نجار. (١٩٩١). النمو الخلقي وعلاقته بأسلوب التنشئة الوالدية والبيئة الأسرية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، الأردن.
- زياد أمين بركات. (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين*، ٦(٤)، ٩٨- ١٢٦.
- سعودي محمد يونس. (٢٠١٤). أثر السيطرة المعرفية والتفكير التأملي في نوعية الحياة لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا . *رسالة ماجستير*، قسم علم النفس التربوى، كلية التربية، جامعة المنيا.
- سليم عودة الزيون؛ علي أحمد يونس. (٢٠١٣). النمو الخلقي لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الاجتماعي. *دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمى*،٤٠، ١١٩٥- ١٢٠٦.
- سميح بن هزاع السميح. (٢٠١٨). الدور التدريسى لمعلمى العلوم الشرعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٤(١٩)، ٣٧٥- ٤٠٨.

- سميرة أبو الحسن. (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تنمية الأحكام الخلقية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية. *مجلة الطفولة والتنمية*، ٢(٨)، ١٩٩- ٢٠٧.
- سهيلة محمد العساسلة. (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي معرفي مستند لقصص السيرة النبوية في النمو الأخلاقي لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- شعبان عبد العظيم أحمد. (٢٠١٨). استخدام استراتيجيات نظرية العبء المعرفي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير التأملي والإحتفاظ بها وتقدير الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية*، ٣٤(٥)، مايو، ٤٠- ١٠٧.
- شيماء محمود سليمان. (٢٠١٦). استخدام مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي في تدريس العلوم الشرعية لدى طلبة المرحلة الثانوية الأزهرية. *رسالة ماجستير*، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- صالح عبد العزيز ابن حميد. (١٩٩٨). مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى. *رسالة ماجستير*، جامعة أم القرى، السعودية.
- صفاء أحمد محمد. (٢٠١٤). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الأكاديمي للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ٢(٤٧)، مارس، ١٣- ٣٨.
- عاصم أحمد المومني. (٢٠٠٥). أثر مفهوم الذات والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي في النمو الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- عبير بنت عبد القادر العرابي. (٢٠١٨). واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ٩(٢)، مايو، ١٥٩- ٢٠٢.

- عدنان العتوم؛ غادة دراغمة. (٢٠١٤). العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة المنارة*، ٢٠(٢/ب)، ٢٢١- ٢٤٣.
- عزو اسماعيل عفانة؛ فتحية صبحى اللولو. (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزه. *المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية*، ٥(١)، مارس، ١-٣٦.
- عصام محمود محمد. (٢٠١٣). بناء برنامج تعليمي في التربية الإسلامية قائم على القبعات الست واختبار فاعليته في تحصيل الطلبة الموهوبين وتنمية مهارات التفكير التاملي لديهم. *رسالة دكتوراه*، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- علي عادل الشكعة. (٢٠٠٧). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية*، ٢١(٤)، ١١٤٥-١١٦٢.
- عماد الكحلوت. (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة. *رساالة ماجساتير*، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.
- غادة ساطي دراغمة. (٢٠١٣). العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الخلقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- فايزة محمد الزبون. (٢٠١٠). العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي والعزو الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديميا في الجامعة الهاشمية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- فوزية صالح الجاهلي. (٢٠١٦). درجة توافر مهارات التفكير التأملي في كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية نظام المقررات. *رسالة ماجستير*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- كريم شريف القرجتاني؛ خة ندان صابر محمد. (٢٠١٢). النمو الأخلاقي وعلاقته بالإتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين وغير المحرومين من الوالدين. *العلوم التربوية والنفسية: العراق*، ٨٩، ١١٨– ١٨٨.
- لطيفة بنت سراج قمرة. (٢٠١٨). أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لمقرر التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمى*، ٤٥(١)، ١٣٩ –١٥٦.
- محمد السيد عبد الرحمن. (١٩٩١). *اختبار النمو الأخلاقي للمراهقين والراشدين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد أحمد الرفوع. (٢٠١٧). درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر*، ١٧٤(١)، يوليو، ٧٢١– ٧٥٢.
- محمد خريسات. (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي. *رسالة دكتوراه*، جامعة اليرموك، الأردن.
- محمد عبد الله أبو نحل. (٢٠١٠). مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- محمد عبدالله العارضة؛ هشام أحمد يوسف العشيري . (٢٠١٧). العلاقة بين التفكير التأملي وما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين – كلية التربية*، ١٨(٣) ، ١٧٣– ٢١٣.
- محمد فرحان القصاء؛ محمد عثمان المحيسي؛ حاتم محمد الصمدي. (٢٠١١). مرحلة الحكم الخلقي السائدة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك وفقا لنظرية رست للنمو الخلقي. *مجلة جامعة أم درمان الإسلامية: جامعة أم درمان الإسلامية – معهد البحوث والدراسات الإستراتيجية*، ٢٠، ١٩٢– ٢٩٩.

- محمود أحمد شما؛ هاني عبد الله وشاح. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين التفكير التأملي لديهم. *دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية*، ٤٦(١)، ١-١٥.
- معيض بن مشرع العتيبي. (٢٠١٩). مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الباحة. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط*، ٣٥(٢)، فبراير، ١-١٤.
- منيرة صالح القطان. (٢٠١٦) . مستوى النمو الانفعالي والحكم الخلقي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب*، ٥(٥)، ٢٨٦- ٢٩٩.
- ميسون محمد مشرف. (٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. *رسالة ماجستير*، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة).
- ناجي منور السعايده. (٢٠١٦). التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. *دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي*، ٤٣، ١٧٤٧- ١٧٥٧.
- نادية حسن أبو سكينة؛ أرزاق محمد اللوزي؛ جيهان عبد الحي نفاد. (٢٠١٨). فاعلية التكامل بين استراتيجيتي التخيل الموجه والتساؤل الذاتي في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير التأملي وثقافة العمل التطوعي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ٢٠٤، أكتوبر، ١٢٧- ١٩٦.
- ناز بدرخان السندي. (٢٠١٨). فاعلية أنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديموقراطية والتفكير التأملي لدى طلاب كليات التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ٩٤، ١١١- ١٢٨.
- نجلاء محمود البلشي. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبى قائم على التعلم بالنمذجة في نمو الحكم الخلقي في مادة القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى. *رسالة ماجستير*، قسم علم النفس التربوى، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

- نهى حسن بشارة. (٢٠١٥). دراسة مقارنة بين طالبات الصف الأول والثالث في الحكم الخلقي والتفكير الناقد ومهارات ما وراء المعرفة بالمدرسة الإعدادية المهنية. *رسالة ماجستير* ، قسم علم النفس التربوى، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- نواف خلف الرشيدي. (٢٠١٩). مستوى التفكير التأملي وعلاقته باتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت. *رسالة ماجستير*، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- نواف مطر العنزي. (٢٠١٣). المهارات القيادية التصورية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى الطلبة في مدارس الموهوبين في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية. *رسالة ماجستير*، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.
- نورة بنت عبد الرحمن القضيب. (٢٠١٣). الفروق في التفكير التأملي لدى مستخدمي موقع التواصل الإجتماعي "تويتر" في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس – كلية التربية*، ٣٧(١)، ١٥٦– ١٩٤.
- نيفين عبد الرحمن محمد. (١٩٩٧). العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- هدى علي القحطاني؛ محمد محمود القسيم. (٢٠١٩). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس*، ١٣(١)، يناير، ١٥١– ١٧٤.
- ياسين علي المقوسي. (٢٠١٩). درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمى التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. *دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية*، ٤٦(٢)، ٤٥٦– ٤٧٣.

**ثانياً: مراجع باللغة الإنجليزية**

- Al-khasawnehi, G., & Al-shamayleh, S. (2019). Reflecting Thinking Level for Gymnastic Students in The Faculty of Sport Education in

Yarmouk University, Jordan – A comparative Study. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 5(5), 96- 105.

- Al-Tarawneh, A. (2015). Reflective Thinking and its Relationship with Future Problem Solving for Mut'ah University Students. *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 13 (2), July. 25- 31.
- Armenta, B. J. (2015). Investigating the Moral Development of Working Professionals Using the Defining Issues Test 2. *(Ph.D.),* Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- Astorini, G. F. (2016). The Relationship Between Co-Curricular College Experiences and Students' Moral Development. *(Ph.D.),* University of Miami, Coral Gables, Florida.
- Cobb, J. L. (2017). Critical and Reflective Thinking in An Intermediate Financial Accounting Course: An Action Research Study. *(Ph.D.),* Faculty of the College of Education, Texas Christian University.
- Cronin, K. M. (2015). Assessing Moral Development in the Liberal Arts. *(Ph.D.),* Department of Educational Administration and Higher Education Higher Education Program, Boston College Lynch School of Education.
- Curzer, H. J. (2014). Tweaking the Four-Component Model. *Journal of Moral Education*, 43, 104-123.
- Eysenck, H. J. (1977). *Psychology Is About People*. London: Penguin Books.
- Eysenck, H. J., & Wilson, G. D. (1976). *Know Your Own Personality*. London: Penguin Books.

- Garrigan, B., Adlam, A. L. R., & Langdon, P. E. (2018). Moral Decision-Making and Moral Development: Toward An integrative Framework. *Developmental Review*, 49, 80–100.
- Hosford, K. A. (1992). "A Study of Factors Related to Teaching Efficacy of Student Teachers". *Dissertation Abstracts International*, 53(10), 3500.
- Kabady, A., & Aldag, K. (2010). Comparison of the Moral Development of the Students Attending Different Primary Schools from Different Variables, *International Journal of Human Science*, 7 (1), 878-898.
- Killen, M., &. Smetana, J. G. (2015). Origins and Development of Morality. In Socioemotional processes. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 3, 701-749.
- Kirk, R. (2000). A Study of the Use A private Chat Room to Increase Reflective Thinking in Pry-Service Teachers. *College Student Journal*, 34(1), 115-122.
- Klopper, I. (2010). The Relationship Between Exposure to Violence and Moral Development of Adolescents. *(M.S.C.),* Nelson Mandela Metropolitan University. South Africa.
- Koening, H. (2002). Religion as Cognitive Schema. *International Journal for the Psychology of Religion*, 50.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach. In T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues,* 31–53. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Koszalka, T. A., Song, H-D., & Grabowski, B. (2002). Examining Learning Environmental Design Issues for Prompting Reflective Thinking in Web-Enhanced PBL. *American Educational Research Association*, New Orleans, Louisiana. 1-7.
- Lie, L. (2006). *Students' Reflective Development in APBL Environment*. http://www.myrp.sg/ced/research/papers/tlhe2006/Students__Reflective- Development__ Lim_ LA_. Pdf.
- Lim. Y., & Angelique. L. (2011). A Comparison of Students' Reflective Thinking Across Different Years in a Problem Based Learning Environment. U.K, *Oxford University press*.
- Lyons, N. (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer.
- Malti, T., Keller, M., & Buchmann, M. (2013). Do Moral Choices Make Us Feel Good? The Development of Adolescents' Emotions Following Moral Decision Making. *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell),* 23(2), 389-397.
- Miklozek, D. H. (2018). Is the Development of Moral Reasoning by College Students Impacted by Online Course Delivery? *(Ph.D.),* The College of Graduate and Professional Studies, Department of Educational Leadership, Indiana State University, Terre Haute, Indiana.
- Morales, V. (2014). Decision-Making Based on Levels of Moral Development and Cultural Values. *Masters Abstracts International*, 52(01).

- Nelson, G., & Shapiro, J. (1987). The Role of Arousal in Predicting Impulsive and Reflective Children. *Personality and Individual Differences*, 8(1), 153- 155.
- Nugent, S. A. K. (2002). A Study of Moral Development and Self-Concept in Academically Talented Residential High School Students. *(PhD),* Educational Leadership and School Counseling, The University of Southern Mississippi, Hattiesburg, Mississippi.
- Oleen-Junk, N. A. (2018). Social Justice Consciousness and Moral Development: Exploring Differences in Hierarchical Complexity Among University Students. *(Ph.D.),* M.A. in Mental Health Counseling, Boston College, University of Wisconsin-Madison.
- Parker, M. J. (1999). Are Academic Behaviors Fostered in Web-Based Environments. *ERIC*, N. ED432993.
- Perry-Burney, D., & Takyi, K. (2002). Self Esteem, Academic Achievement, and Moral Development Among Adolescent Girls. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 5(2), 15-27.
- Phan, P. (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(6), 789-806.
- Platt, K. E. (2016). Developing Metacognitive and Self -Regulated Learning Skills Through Reflective Writing Prompts. (*Ph. D.),* College of Musical Arts, The University of Iowa.
- Quarello, M. (2017). The Relationship Between Moral Disengagement and School Disengagement Among Court-involved

Youth. *(Ph.D.),* The Chicago School of Professional Psychology, United States – Illinois.

- Riding, R. J., & Cowley, J. (1986). Extra Version and Sex Differences in Reading Performance in Eight-Year-Old Children. *British Journal of Educational Psychology*. 56(1), 88- 94.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards A new Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Shaoanang, Y., & Huihong, W. (2008). The Feature of Moral Judgment Competence Among Chinese Adolescents. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 296-307.
- Vitton, C. J., & Wasonga, T. A. (2009). Between Kohlberg and Gilligan: Levels of Moral Judgment Among Elementary School Principals, Leadership and Policy in Schools. *ERIC: Institute of Education Science*, 8(1), 92-116.
- Wade, A. M. (2015). A study of Moral Reasoning Development of Teacher Education Students in Northern Louisiana. *(Ph.D.),* University of Phoenix. Phoenix, Arizona.
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). "Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education?". *Teaching & Teacher Education,* 12(1), 63 – 79.
- Wainryb, C. (1993). The Application of Moral Judgments to Other Cultures: Relativism and Universality. *Child Development*, 64(3), 924 – 933.

- Wolf, T. (1996). Collaborative Role-play and Negotiation Across Disciphnary Endeavor. *Journal of Advanced Composition*. 14 (1), 149- 166.
- Work, G., & Kreps, D. J. (1996). Gender and Dilemma Differences in Rea 230—Life Moral Judgment. *Development Psychology*, 32, 220.
- Yost, D., & Sentner, S. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflective: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*. 1(1), 39-50.