مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي وعلاقته بمهارات التحليل القرائي

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي، والتحليل القرائي، والوقوف على العلاقة القائمة بينهما. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبة من كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض. (قسم المناهج وطرق التدريس، قسم التربية الخاصة، قسم الطفولة المبكرة) تم بناء مقياس للتفكير التأملي، وقائمة بمهارات القراءة التحليلية، واختبار لقياس مستوى الطالبات فيها. تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧هـ، وبعد تحليل البيانات وتفسيرها كانت النتائج كالتالي: ممارسة الطالبات للعبارات المندرجة تحت مجالات التفكير التأملي بدرجة (غالبا) لكل من العمل الروتيني، العمل التفكيري، التأمل، التأمل العميق. كما جاء أداء الطالبات في مهارات القراءة التحليلية يتراوح بين (متوسط) و(منخفض) حيث بلغ متوسط الأداء في مهارة تحليل المعاني (٨٩,٤٠) تلاه مهارة تحليل الأفكار بمتوسط (٨٩,٥٣) ثم مهارة تحليل العلاقات التي جاءت بمتوسط (٤٨,٤٥). كما أسفرت النتائج عن أن العلاقة بين أداء أفراد العينة في كل من مقياس التفكير التأملي واختبار القراءة التحليلية منعدما أو شبه منعدم. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: العناية برفع مستوى التفكير التأملي والقراءة التحليلية للطالبات من خلال الخطط الدراسية والبرامج التدريبية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى الطالبات.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي – القراءة التحليلية – طالبات كلية التربية.

Abstract:

The Study aims at specifying the level of students at faculty of education at contemplative thinking and analytical reading, and establishing the relationship between them. The Sample consisted of 300 hundred teacher trainees from the University of Princess Nourah Bint Abdurrahmaan at Riyadh, Department Syllabus Design, Early childhood Section. A contemplative thinking scale has been designed, a list of analytical reading skills, a level estimation tests have also been constructed. Test results have been analyzed and study tools have been applied in the second semester of the Academic year 1437. After analyzing the results, the phrases subsumed under contemplative thinking like routine work, thinking based work, contemplation, deep contemplation ,to all this the response was "often". The score ranged between average and low regarding performance of Students at Proficient analytical reading. Performance average in meaning analysis was

(40.89), Idea analysis average was (53.89). Relationship analysis average scored (45.48). Results of the study also showed that the relationship between the participants of the sample In both measurement of contemplative thinking and analytical reading test was nil or negligible. The study recommended that more attention should be paid to contemplative thinking and analytical reading. This can be achieved through teaching plans and training programs for teaching staff at universities.

Keywords: Contemplative thinking – analytical reading – Students of faculty of Education.

مقدمة:

من الأهداف الرئيسة للعملية التعليمية، ترسيخ مبدأ تنظيم التفكير عند المتعلمين، حيث إن ثمرة التعلم الحقيقية في إعمال الفكر الناتج عن دراسة المعارف وليس في تراكمها، لذا فإن تنمية التفكير لدى الطلبة هو الطريق المناسب للخروج من أزمة التلقين وإلغاء العقول. ويحدد كوستا Costa في (سرور، ٢٠٠٠، ٣٧) مفهوم التفكير بأنه "المعالجة العقلية للمدخلات الحسية، وذلك لتشكيل الأفكار، وقيام الفرد من خلال هذه المعالجة بإدراك الأمور والحكم عليها".

ويعد التفكير بمهاراته وأساليبه المختلفة بمثابة تزويد المتعلم بالأدوات والوسائل التي يحتاجها للتعامل بفعالية مع جميع أنواع المعلومات، كما يسهم في إكسابه فهماً أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية، ويعمل على تنشيط ذهنه باستمرار. (الطناوي، ٢٠٠٧، ٢٣٤).

والتفكير التأملي أحد أنماط التفكير العليا، التي تساعد الفرد على الفهم الصحيح، والتفكير المنطقي العقلاني، والوصول إلى استنتاجات سليمة، كما يستخدم في تنفيذ الكثير من المهام التي تساعد في إطالة عملية التعلم، بحيث يصبح هذا الأسلوب جزءا من العملية التعليمية. (خوالدة، ٢٠١٠، ٨) وتشير (أبو سويلم، ٢٠٠٩، ٣٤) إلى أهمية دور التفكير التأملي في عملية التعليم والتعلم، فهو أساس في فهم الموضوعات وترتيب المتناقضات والتوضيح والشرح للأهداف والأفكار الرئيسة. كما يصنف (Zimmerman, 1990, 17) هذا النمط من التفكير كإحدى استراتيجيات التعلم التي تساعد المتعلم على تحسين إدراكه المعرفي، وتمكنه من استخدام وتطبيق المعرفة، حيث يعمل كدافع داخلي يوجه الذات لاستخدام استراتيجيات فعالة لتحقيق الأهداف المرجوة.

واستجابة لما سبق، كان توجه عدد من الدراسات التطبيقية للعمل على تنمية التفكير التأملي وقياسه لدى المتعلمين في مراحل التعليم مختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة (درويش، ٢٠١٠) التي أثبتت أن تنمية التفكير التأملي عند الطلبة يسهل عمليات الفهم والتحليل ويساعد على التمكن من مهاراتها. ودراسة (أبو صبيح، ٢٠١٤) الذي توصل

إلى أن ممارسة التفكير التأملي عند الطلاب أدى إلى تفوقهم في حل مشكلات التفكير الإبداعي والتحصيل لديهم. وأوصى الزعبي (٢٠١٥) في دراسته بالعمل على ممارسة التفكير التأملي كأحد الركائز الأساسية في الكشف عن مواهب الطلاب وإبداعاتهم.

كما تطرقت اللقاءات التي كان الطالب الجامعي مادتها الرئيسة إلى هذا النمط من التفكير وأهميته في الإعداد للمستقبل، من ذلك ما أوصى به "المؤتمر الرابع لأبحاث الموهبة والتفوق في الوطن العربي" (٢٠١٥) أن من أهم مواصفات معلم المستقبل العمل على إكسابه مهارات التفكير التأملي من خلال البرامج والخطط التعليمية، وبناء المقاييس للتأكد من تمكنه منه قبل التخرج.

وقد أكد عدد من المتخصصين في مجال علم النفس اللغوي، بأن اللغة جزء لا يتجزأ من عملية التفكير بأنماطه المختلفة، بحيث لا نستطيع فصل أي منهما عن الآخر، لذا ترى النظريات الحديثة بأن التفكير هو أساس اللغة، ممثلا ذلك في خلايا الدماغ التي تختص بالنطق والإدراك والفهم، واللفظ بشكل صحيح (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ١٢٩).

والقراءة مهارة لغوية ذات أهمية كبرى في منظومة المهارات اللغوية الأربع، والأداة الأكثر أهمية من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات ومواد القراءة في مدة زمنية قصيرة.

والقراءة عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، ونشاط يحوي أنماط التفكير والتحليل، وليس نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة "فالقراءة تفاعل متبادل بين القارئ والنص، يفحص فيه القارئ بخبراته ومعارفه ما يتضمنه النص من إيحاءات وإشارات ورموز ودلالات، ويتفاعل معه بالتفسير والتعليق والتحليل والنقد، مما يجعله حاكما للنص، لا محكوما به، ويساعد على إيجاد قارئ ذو نشاط إيجابي" (موسى، ٢٠٠١، ٤٥).

وقد مر مفهوم القراءة بأطوار منها تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها، وتفاعل الخبرة الشخصية مع النص، والبحث وراء ظاهرة المضمون، بما يعرف بمفهوم التحليل، أو القراءة التحليلية، التي تقوم على عقد الصلة بين الشكل وما له من ملامح ومضامين.

وهذا ما يراه (محمد، ٢٠١٣، ١٠٩) بأن "القراءة التحليلية إجراءات عملية في قراءة النص تتميز بالتحليل والنقد شكلا ومضمونا، من خلال تعرف مكونات الشكل، والبحث في خصائص التراكيب والجمل والمفردات، واستخلاص المضامين، المباشر منها والضمني، واستخلاص الخبرة المربية وتوظيفها".

وتعد القراءة التحليلية ضرورة ملحة في برامج الإعداد الجامعي، التي عادة ما

تتطلب قدرة الطالب على التحليل، والنقد، ودراسة الموضوعات بعمق وتأمل، ليتمكن من فهم المعاني بدقة، والتي يتوقع ألا يتخرج إلا وقد تزود بها، وأصبحت لديه القدرة على تحليل المقروء، ونقده وإبداء الرأي فيه، وهذا لا يكون إلا من خلال القراءة التحليلية في ما يتعرض له من قراءات في سائر مقررات الإعداد، وهذا ما أكده (الكوني، ٢٠١٥) في دراسته المقدمة للمؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، حيث أكد العلاقة بين مستوى المتعلمين في مهارات القراءة بمستوياتها المختلفة والتحصيل في سائر المقررات الدراسية.

الإحساس بالمشكلة:

على الرغم من أهمية القراءة التحليلية في المرحلة الجامعية، فإن الضعف القرائي أحد أهم المشكلات التي تواجههم فقد أقر (الكوني، ٢٠١٥) أنه "إذا لم يتدارك المثقفون والتربويون هذه المشكلة، فإن العواقب ستكون وخيمة على المشهدين الثقافي والعلمي، فضعف الطلاب قرائيا يعني قصورا في أداء مهامهم ثقافيا وعلميا، وفي التواصل مع مصادر المعرفة".

كما أن الاتجاهات التربوية الحديثة في جودة التعليم ومخرجاته، تركز على الاهتمام بتقويم الكفايات العلمية، من أهمها التميز باللغة السليمة الواضحة.

وأوصت العديد من الدراسات بأهمية استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس القراءة مثل دراسة كل من عبد الله (٢٠٠٠) التي استخدمت استراتيجية معرفية لتنمية المهارات العليا للفهم،في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة كلوب (CLOPPE ٢٠٠٢)، التي استخدمت استراتيجية مقترحة تقوم على مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ودراسة دوجوش (DUGOSH٢٠٠٤)، ودراسة محمد موسي (٢٠٠٧) التي استخدمت الحاسوب لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات والنهوض بالمستوى المتدني لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة زهري(٢٠٠٩)، فقد اختيرت استراتيجية القراءة التبادلية، وذلك لما لها من علاقة وثيقة بطبيعة القراءة الابتكارية ومراحلها، علاوة على ملاءمتها لطلاب المرحلة الثانوية، بالإضافة لدراسة صفاء محمد (٢٠٠٨) التي استخدمت نموذج تأملي في التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لطلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة Lubawski, Caitlyn (٢٠١٠) والتي استخدمت مجموعة من الاستراتيجيات لتنمية الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة Abuseileek, Ali Farhan (٢٠١١) التي استخدمت الوسائط الفائقة لتنمية الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثانوية.

كما أن بعض الباحثين يؤكدون على ضرورة اتساع تعليم القراءة ليشمل الابتكـــار والإبداع، والتفكير الناقد، وليس مجرد الاقتصار على المفهوم الضيق، والمقصور على مهارات الفهم المباشر والمهارات الميكانيكية فحسب.(يونس، ٢٠٠٠، ١٥، وجاب الله، ١٩٩٧، ٣٣، وفهمي، ٢٠٠٣، ٦٠).

وقد تنامى الإحساس بمشكلة البحث مما لاحظته الباحثة أثناء تدريسها مقرر استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ومقرر مهارات التفكير، والاطلاع على أوراق الإجابات والتقارير التي تقدمها الطالبات، أو الإشراف عليهن أثناء التدريب الميداني، من تدني القدرة القرائية ومهاراتها بشكل عام عن مستوى الصحة اللغوية، فضلا عن المستوى المتقدم في القراءة التحليلية، وممارسة التأمل وعملياته أثناء الدراسة. وهذا ما أكدته عدد من عضوات هيئة التدريس في كلية التربية في تخصصات مختلفة، من الضعف العام في مهارات القراءة بعامة، الأمر الذي يعقبه ضعف في مهارات الفهم والتحليل، وضرورة تمكنهن من مجالات التفكير التأملي، وما يصاحبه من عمليات فحص المعلومات وتحليلها وتدعيم التعلم، حيث أجمعن على أهمية تقويم تمكن الطالبات منها، وكشف أسبابها وآثارها عليهن في تخصصات مختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء ما تقدم تبرز مشكلة الدراسة في جوانب تتصل بأهمية التفكير التأملي والقراءة التحليلية لطالبات كلية التربية، ووجود مؤشرات للضعف في ممارستهما لديهن، لذا ارتأت الباحثة ضرورة إعداد دراسة تقويمية على أسس علمية، تكشف مستوى الطالبات فيهما والعلاقة القائمة بينهما، باعتبار ذلك من مطالب الدراسة الجامعية. وعلى ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في:

١. ما مجالات التفكير التأملي اللازمة لطالبات كلية التربية؟
٢. ما درجة ممارسة طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لمجالات التفكير التأملي؟
٣. ما مهارات القراءة التحليلية اللازمة لطالبات كلية التربية؟
٤. ما درجة تمكن طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من مهارات القراءة التحليلية؟
٥. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة الطالبات لمجالات التفكير التأملي، ودرجة تمكنهن من مهارات القراءة التحليلية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة للكشف عن مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي

وعلاقته بالقراءة التحليلية، ولذلك سعت الدراسة لتحديد مجالات التفكير التأملي اللازمة لطالبات كلية التربية، ودرجة ممارستهن لها، وكذلك تحديد مهارات القراءة التحليلية اللازمة لطالبات كلية التربية، ودرجة تمكنهن منها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها:

١. تعد استجابة للاتجاهات التي تنادي بضرورة الاهتمام بالتفكير ومستوياته للطالب الجامعي.
٢. تقدم الدراسة مقياسا للتفكير التأملي للطالب في المرحلة الجامعية.
٣. تساهم في إعطاء تصور واضح عن مستوى ممارسة مجالات التفكير التأملي لدى طالبات كلية التربية، وبالتالي تطوير البرامج التعليمية، وتبني الاستراتيجيات لتنميته وتدعيمه.
٤. تشجع أعضاء هيئة التدريس على تبني فكرة تنمية التفكير في عملية التعليم لرفع كفاءة العملية التعليمية وتنمية نواتجها.
٥. تتناول جانبا مهما من جوانب إعداد الطالب الجامعي وتأهيله، من حيث القدرة على التحليل القرائي مما يساعد في رصد الواقع واقتراح أوجه العلاج.
٦. تقدم قائمة بأهم مهارات التحليل القرائي اللازمة للطالب الجامعي، والتي قد تكون عونا استرشاديا للطالبات، وغيرهن من القائمين على البرامج التعليمية.
٧. تقدم اختبارا في القراءة التحليلية لطالبات كلية التربية، يمكن أن يثري برنامج إعدادهن للوقوف على مستوى أدائهن في مهاراتها.
٨. تتأكد أهمية هذه الدراسة لقلة البحوث النظرية والميدانية التي تناولت القراءة التحليلية كنمط قرائي مستقل، وقاست تمكن الطالب الجامعي من مهاراتها.

مصطلحات الدراسة:

التفكير التأملي: يعرفه بركات (٢٠٠٤، ٤٥) بأنه "القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه".

ويمكن تعريف التفكير التأملي إجرائيا بأنه: عملية تقوم بها الطالبات نحو المواقف، بتحليلها إلى عناصرها واتباع الإجراءات اللازمة لفهمها، بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، ويقاس ذلك بدرجة ممارستهن لجوانب التفكير التأملي المحددة في الدراسة.

التحليل القرائي: يعرف التحليل القرائي بأنه "إجراءات عملية في قراءة النص تتميز بالتحليل والنقد لمكوناته شكلا ومضمونا، والبحث في خصائص التراكيب والجمل والمفردات، واستخلاص الخبرة المربية وتوظيفها" (عوض، ٢٠٠١، ٧٣).

ويمكن تعريفها إجرائيا: بأنها العملية التي يتم من خلالها تعامل طالبات كلية التربية مع النصوص المقروءة من خلال تحليل الأفكار، تحليل المعاني، تحليل العلاقات، والتي يستدل عليها من خلال المهارات التي حددتها الدراسة، للوقوف على درجة تمكنهن منها.

حدود الدراسة:

سوف يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- تقتصر الدراسة في حدودها الموضوعية على مجالات التفكير التأملي التالية: العمل الروتيني، العمل التفكيري، التأمل، التأمل العميق، وذلك عند إعداد مقياس التفكير التأملي. كما تقتصر على أهم مهارات التحليل القرائي عند مستوى تحليل المعاني، تحليل الأفكار، تحليل العلاقات.
- يقتصر تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية في الأقسام التعليمية التالية: (مناهج وطرق تدريس، التربية الخاصة، الطفولة المبكرة) والمسجلات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

الإطار النظري:

التفكير التأملي، مفهومه:

تعد أعمال (ديوي) أساس المعرفة حول التفكير التأملي، فقد أشارت دراساته إلى أن التفكير التأملي يجب أن يحقق هدف التعلم، ليصبح تعلما أفضل، وأنه يدفع الطالب نحو التعلم بشكل أكثر حماسا، وركز على أن التفكير التأملي يحدث عندما يواجه الطالب حالات صعبة ويفكر فيها بشكل مباشر. وعد شولمان (Shulman, 1987) التأمل واحدا من المكونات الرئيسة المهمة للعملية التعليمية، التي تضاف إلى الفهم والتفكير والتحليل.

وقد تعددت تعريفات التفكير التأملي بتعدد العناصر التي يتضمنها، فقد بين شون (Schon, 1987) أن للتفكير التأملي قدرة حدسية للشخص تمكنه من استقصاء نشط ومتأمل حول معتقداته وخبراته المفاهيمية، لوصف المواقف وتحليلها، واشتقاق الاستدلالات منها، وخلق قواعد مفيدة للتدريب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة.

ويعرف (مصطفى، ١٩٩٢، ٨) التفكير التأملي بأنه "استقصاء ذهني نشط واع للفرد حول معتقداته ومعارفه في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، مما يجعله قادرا على تكوين نظرة خاصة به". كما يعرف بأنه "التفكير الذي يتأمل فيه الفرد موقفا ما، ويحلله إلى عناصره ويضع الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، بالإضافة إلى تقويم النتائج في ضوء هذه الخطط" (العتوم وآخرون، ٢٠١١، ٣٢).

طبيعة التفكير التأملي:

يتطلب التفكير التأملي استخدام آليات التفكير التأملية، ويتضمن عمليات تفكير نشطة

حيث يقوم الشخص المتأمل بطرح كافة القضايا بشكل صحيح لكي يتم نقاشها. ويعد أحد القدرات الذهنية التي تحلل الظواهر إلى عناصرها من خلال توجيه أسئلة للذات، وإعادة تنظيم الخبرة.

ويستخدم التفكير التأملي أحيانا تحت اسم حل المشكلات أو التفكير المنظم، حيث يقوم على استخدام أساليب السؤال المنظم والعقلي فيصبح الشخص المتأمل قادرا على مواجهة كثير من المعيقات الشخصية والوظيفية وحلها.

وقد فصل ميزيرو (Mezirow, 1991) طبيعة التفكير التأملي في ثلاثة محاور:

١. التأمل بالمحتوى: وحدده بأنه التفكير بما نواجه وما نفكر وما نتصرف على أساسه، والتأمل بالمحتوى يهتم بالسؤال الذي يبدأ بكلمة (ماذا).
٢. التأمل بالعملية: يهتم بشكل أكبر بالطريقة أو الأسلوب الذي نتأمل به، أي دراسة الكيفية التي يقوم بها المتعلم بمهام التعلم من حيث إدارتها والتفكير فيها والشعور بها وتنفيذها، وتقويم مستوى الأداء في تنفيذها، أي تهتم بالسؤال الذي يبدأ بكلمة (كيف).
٣. التأمل الأولي وهو التأمل الذي يجعل الطالب يدرك لماذا يدرك الأشياء، ويفكر بها ويشعر بها وينفذها. وينظر كمبر (Kember, 2002) إلى التأمل الأولي على أنه يمثل المستوى الأعلى من التفكير التأملي إذ يمكن به نقل المعنى العام الذي يدور في الذهن، وأنه يفتح المجال أمام احتمالية تبادل وجهات النظر المختلفة.

مجالات التفكير التأملي:

قام كيمبر وآخرون (Kember, et, 2000) بتصنيف مجالات التفكير التأملي إلى أربع مجالات متدرجة من الأقل تأملا إلى الأكثر تأملا، وتتلخص في:

العمل الاعتيادي: ويعد أدنى مستويات التفكير التأملي، ويشير إلى كل ما تعلمه المتعلم سابقا، بحيث يقوم باستخدامه بشكل تلقائي، وآلي في المواقف المألوفة، وحينما يواجه مشكلة ما في أوقات مختلفة، فإن طريقته في التعامل معها ستصبح آلية.

الفهم: يتضمن إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالاتها أو معانيها، ويعد الفهم ضروريا لتأمل المواقف بشكل أعمق، من ذلك قراءة الطالب لموضوع ما في كتاب، ثم استيعاب محتوياته دون إجراء معالجة عميقة له.

التأمل: يشير إلى قيام الطلاب باستكشاف الخبرات التي يمتلكها حيال موضوع ما، والتعمق في دلالات المفهوم أو الموقف للتوصل إلى فهم جديد، كما يمكن من خلال التأمل تأمل الفرضيات المتعلقة بمحتوى أو عملية أو حل مشكلة ما، أو البحث في الأمور التي تعد مسلمات، وإثارة الأسئلة بشأنها.

التأمل الناقد: يعد أعلى مستويات التفكير التأملي ويتضمن التفكير بعمق حول موقف

ما، ثم بناء فهم جديد له، بالإضافة إلى إصدار حكم حيال هذا الموقف، ويتحقق ذلك حينما يكون الطالب قادرا على تبرير وجهة نظره، وأفكاره ومشاعره وإجراءاته.

أهمية التفكير التأملي للطالب الجامعي:

يعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير المهمة للطالب الجامعي فهو يطور استراتيجياتهم في استخدام معارف جديدة، بالمواقف التعليمية والمهام يواجهونها في نشاطاتهم التعليمية وتطوير مهارات التفكير المنظم في تنفيذ المهام أثناء التعلم.

ويؤكد أبو صبيح (٢٠١٤، ٢٠٢) على أهمية ممارسة الطالب الجامعي للتفكير التأملي، للربط بين النظرية والتطبيق وحل المشكلات، إذ ينبغي توعيتهم بهذا النمط من التفكير، وتجريبه معهم في سائر المساقات الدراسية.

ويرى كيش وشيهان (Kish & Sheehan, 1997, 65) أن التعليم المستند إلى الطرق التأملية يساعد الطلبة على استكشاف آليات تعليمية جديدة، والتفكير بعمق، ومساعدتهم في حل المشكلات من خلال تعزيز آرائهم وتحليل الأمور بشكل دقيق، وتنويع الأفكار حول الموضوع، وتنمية الحالة النفسية لديهم.

ويلخص درويش (٢٠١٠، ٣٢) فوائد التفكير التأملي للطالب الجامعي بأنه: يطور استراتيجياته في التعليم والتعلم، ويساعده في تحسين نوعية التفكير، وحل المشكلات غير الاعتيادية بطرق غير تقليدية، وتشجيع الاتصال بأنواعه المختلفة، ومساعدة الطلبة في تقويم أعمالهم ذاتيا، والتأمل بأفكار متعددة حول الموضوعات، وتنمية الناحية النفسية لدى الطلبة.

وترى الباحثة أن التفكير التأملي ينمي قدرة الطلبة، ويسهم في حل المشكلات التي تواجههم بكل دقة ووضوح، ويساعدهم على إصدار الأحكام المناسبة، واتخاذ القرارات الملائمة في ضوء المعلومات المتوافرة، وتعويدهم الموضوعية، كما أنه استقصاء ذهني نشط متأمل مستمر، لاعتقادات المتعلم وأفكاره وافتراضاته، يمكنه من معالجة المشكلات عن طريق مراجعته لخبراته السابقة، والانفتاح الذهني والمسؤولية الفكرية. كما أنه يزود الطالب بالآلية التي تصبح معارف الطالب من خلالها مترابطة ومتداخلة مع خبراته السابقة، مما يمكنه من تعديل معارفه وخبراته حسب الحاجة.

وقد اهتم عدد غير قليل من الباحثين بقياس التفكير التأملي لطلاب الجامعة، من ذلك دراسة (الشهري، ٢٠٠٩) حيث تعرف على أنماط التأمل لطلاب جامعة طيبة، وكشفت النتائج عن فروق لصالح طلاب التربية. وأجرى (القرعان والحموري، ٢٠١١) دراسة كشفت عن العلاقة الإيجابية بين مستوى التفكير التأملي ومهارة الحوار اللغوي، وأوصى الباحثان بربط التفكير التأملي مع المهارات اللغوية أثناء التدريس. وقدمت (الزرعة، ٢٠١٢) برنامجا لتنمية التأمل لطلاب جامعة الفيصل، وأوصت بضرورة الاهتمام بالتفكير

التأملي لدى الطالب الجامعي، وتضمينه في المقررات الدراسية لأهميته في زيادة التحصيل. واستقصى (المرشد، ٢٠١٤) مستويات طلاب جامعة الجوف في التفكير التأملي والكشف عن علاقته بالمعدل التراكمي، وأسفرت النتائج عن أن مستويات الطلاب تقل عن الحد المطلوب، مع وجود علاقة موجبة بين المعدل التراكمي ومستواهم في التفكير التأملي.

مفهوم القراءة التحليلية، وطبيعتها:

سبقت الإشارة إلى أن القراءة التحليلية أسلوب من أساليب النشاط الفكري ترفع مستوى الفهم والتحليل للمادة المقروءة، "والتحليل الذي هو عماد القراءة التحليلية، يعني تفكيك المركبات لمعرفة الجزئيات التي تتكون منها، وهذه المعرفة تقتضي إفراد كل جزء على حدة، وإدراك خصائصه ووظيفته المعنوية، بهدف دقة الفهم والتعمق فيه" (عوض، ٢٠٠١، ٦٢).

وللقراءة التحليلية طبيعة خاصة تعتمد على عناصر عدة تكون فعلها القرائي، وهي (ليرنر Lerner, 1998):

عملية معرفية: تعتمد على ما يكتسبه القارئ من معاني المادة المكتوبة من خلال خبراته السابقة.

عملية لغوية: لا تعتمد على الحرف فقط وإنما المعنى والسياق وباقي جوانب اللغة.

عملية تفكير: تهدف إلى الوصول إلى المعاني الضمنية باستخدام المفاهيم وفرض الفروض وحل المشكلات. التفاعل مع النص: ويكون نشطا ومستمرا بين القارئ، والنص، والهدف من القراءة.

وتستند القراءة التحليلية إلى قدرة الفرد على ممارسة عمليات التفكير التحليلي، وهو "القدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للوقائع والأفكار والحلول والأشياء والمواقف، وتفتيتها إلى أجزاء أو تقسيمها إلى مكونات فرعية" (قطامي، ٢٠٠٨، ٥٧٦).

وتقود عمليات هذا النمط من التفكير إلى أن يهتم المتعلم بالتحليل والبحث عن المعنى، والغوص في المضمون، والتوصل لاستنتاجات، والتفاعل النشط مع المحتوى، ومناقشة الأفكار، وتوليفها داخل منظومة الخبرات السابقة، بطريقة تجعلها جزءا من تفكيره.

"وفي التفكير التحليلي يمارس المتعلم مهارات كثيرة، تجعله يفكر في ما يقرأ بدقة وعمق، ويستخلص الأفكار ويتفاعل معها، ويغوص في المضمون فيكتشف ما يظهره

النص وما يخفيه بين الأسطر، فتتسع آفاق معرفته، ويصبح الفهم القرائي الجيد سمة من سمات شخصيته، وهذه المهارات ليست منفصلة عن بعضها، لكنها تكون في مجموعها خريطة التفكير التحليلي أثناء الفهم القرائي" (رجب، ٢٠٠٩، ٦٦).

ويعد هذا النمط من التفكير من الدعائم النمائية للطالب الجامعي، كما أوصى بذلك مؤتمر "التربية آفاق مستقبلية" المنعقد في جامعة الباحة ٢٠١٥، حيث أكدت توصياته ضرورة تدريب طلاب الجامعات على مهارات التفكير التحليلي، وتطوير الخطط الدراسية لتضمين عمليات التفكير التحليلي ومهاراته في سائر المقررات الجامعية.

ومن خلال طبيعة التفكير التحليلي وبالاستناد إلى افتراض مؤداه أن هذا النمط من التفكير يمكن أن يستدل عليه بخطوات محددة، يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص التي تميز القراءة التحليلية: أنها تقوم على ممارسة عمليات ذهنية يستدل عليها من خلال معالجة المقروء على مستوى المفردات والتراكيب والأفكار، وتقسيم المقروء إلى أجزاء بهدف الإدراك والفهم يلي ذلك استخدامه في استيعاب النص الأصل وإنجاز أهدافه. كما تهدف إلى إيصال المتعلم إلى حالة من الاتزان الذهني حيث يسير في خطوات متتابعة. وتتطلب استدعاء الفرد لخبراته السابقة الأكثر ارتباطا بالمقروء.

وترى الباحثة أن ثمة مستويات متدرجة تزاول من خلالها عملية التحليل في القراءة، يمكن أن تتحدد في:

- فحص المقروء: ويشمل فهم لغة النص، والوصول إلى الاستنتاجات الظاهرية والضمنية فيه.
- التفاعل مع المقروء: ويتمثل في إظهار ردة فعل القارئ تجاه المقروء، وربطه بمنظومة خبراته السابقة.
- التقويم: يبدي القارئ اهتماما بالحكم على تلاؤم أجزاء المقروء، ومصداقية العبارات.
- تكوين الانطباع الداخلي: عملية ختامية يكون القارئ من خلالها رأيا مستقلا حول المقروء، ليصبح جزءا من خلفيته المعرفية، باستخدام مهارات التحليل.

أهمية القراءة التحليلية للطالب الجامعي:

بالنظر إلى المرحلة الجامعية بما تحويه من غايات وأهداف، وما يتسم به المتعلمون من اضطراد التفكير المجرد وزيادة القدرة على الفهم، تزداد الحاجة إلى ممارسة مهارات التفكير التحليلي في المواد القرائية لكافة المقررات الدراسية، وإكسابهم عاداتها المطلوبة، من تفسير المقروء والتعمق فيه، واتخاذ رأي مستقل بشأن أفكاره واتجاهاته، وإصدار حكم عليه بالقبول أو الرفض. أكد (النجار، ٢٠١٥) لمؤتمر التطوير التربوي

المنعقد في عمان، ضرورة بناء منهجية التفكير التحليلي ضمن منظومة رسالة كليات التربية، من خلال ممارسة مهاراته، والسعي لتدريب الطالب على البحث عن الأسباب والمبررات والأدلة المنطقية، في كافة المقررات الدراسية.

ومن المؤكد أن القدرة على القراءة التحليلية عند الطالب الجامعي تساعده في فحص ما يتلقاه قراءة أو استماعا وتمحيصه وتقويمه، وعلى هذا فإن تقويم تمكنه من مهاراتها يعد مطلبا ضروريا، خاصة أن هذه المرحلة هي نهاية مراحل التعليم بالنسبة له.

"وفي المشوار الجامعي فإن القراءة التحليلية تعد أمرا ضروريا، لأنه سيتعرض لمواقف تتطلب إجادة مهاراتها، كالبحث والاطلاع والتلخيص وتعدي حدود الكتاب المقرر، واتخاذ رأي مستقل في المناقشة والحوار، ولا يكون ذلك بالقراءة السطحية، بل القراءة التحليلية المتعمقة" (عوض، ٢٠٠١، ٦٦).

وترى الباحثة أن حاجة الطالب الجامعي إلى ممارسة التحليل القرائي تكمن في جعل استجاباته أكثر إتقانا واستدعاء لمعارفه السابقة، مما يجعل دوره إيجابيا فعالا. ويكسبه تميزا في المهارات اللغوية والتفكيرية في آن واحد.

ويحتاج الطالب الجامعي القراءة التحليلية لفحص الموضوعات بعمق وتأمل، أو الموازنة بين موضوع وغيره، لفهم المعاني وتمحيصها، وعقد الموازنات بينها، وتلخيص المقروء. (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ١٩٢).

وقد تناول عدد محدود من الدراسات التربوية القراءة التحليلية كنمط قرائي مستقل من ذلك دراسة (عبد الرحمن، ٢٠٠٩) التي دارت حول أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب الجامعة، وأوصت بتطوير مقرر للتحليل القرائي في كليات التربية. كما طبق (محمد، ٢٠١٣) برنامجا قائما على استراتيجيات التفاعل لتنمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب كلية التربية، مما أدى إلى تحسن ممارستها، وأوصى بالاهتمام بتدريب طلاب الجامعات على القراءة التحليلية كهدف مباشر في سائر المقررات الدراسية.

علاقة التفكير التأملي بالتحليل القرائي:

بالنظر إلى طبيعة التفكير التأملي يتضح أنه يقوم على المعالجة العقلية المتأنية والهادفة من خلال عمليات التحليل ومستوياته، وصولا إلى الفهم العميق. ويؤكد ذلك "جون ديوي" حيث استخدم مصطلح التأمل في كتابه "كيف نفكر" ليشير إلى أنه "يقوم على تحليل المعلومات إلى عناصرها وتفصيلها للوصول إلى قرارات ونتائج" (الخوالدة، ٢٠١٠) (محمد، ٢٠٠٩).

واللغة أداة للتفكير، فالصلة بينها وبين الفكر وثيقة، إذ أنها تعطي الفكر الشكل والمضمون، وهي أداة العقل في التحليل والاستنتاج وإدراك العلاقات، والتنبؤ بها. (صرخوه، ٢٠٠٦، ٤٧).

ويعد التأمل من العمليات العقلية المتضمنة في عمليات القراءة التحليلية ومهاراتها، ويرتكز ذلك على عملية تلقي المعلومات وإرسالها إلى الدماغ للمعالجة، ومن ثم التوصل للمضامين وتحليلها، حيث يحصل ما يطلق عليه التأمل الذي يشمل نتاجات معرفية. (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ٧٦).

والقراءة التحليلية عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، ونشاط يحوي أنماطا من التأمل والتحليل. ومجموعة من العمليات العقلية تتناول المعاني الصريحة والضمنية للنصوص لعقد المقارنات والتوصل إلى العلاقات المنطقية بين الأفكار، وترى الباحثة أنها أكثر الأنماط القرائية اتصالا بالتفكير التأملي، حيث تستند في عملياتها التفكيرية إلى استراتيجياته ومجالاته.

وقد أشارت دراسة (عصر، ٢٠٠٣، ٣٣) إلى أن للتفكير التأملي مهارات عقلية ذات مؤشرات سلوكية دالة، منها مهارة التحليل ومؤشراتها، من تحليل المشكلات وتحديد عناصرها للوصول إلى النتائج. كما تقرر (عبد الله، ٢٠١٤، ٩٤) أن الطالب الذي يتمتع بالقدرة على التفكير التأملي هو القادر على أن يحدد الهدف من المقروء، ويستبعد العناصر غير المهمة، كما ينظر إلى النص من زوايا متعددة ويحلل مدى تماثل وارتباط خبراته به، ويعمل استنتاجات ورسم نتائج لما يقوم بقراءته، مما يدعوه إلى توسيع المعرفة وصقلها وتعميق فهمه للمادة المقروءة.

وقد تناول ذلك عدد من الدراسات منها (العماوي، ٢٠٠٩) حيث أثبتت العلاقة الارتباطية الدالة بين مستويات الطلاب في الفهم القرائي ودرجة ممارسة التفكير التأملي. وأوصت بالعمل على تنمية التفكير التأملي في الدرس القرائي. وأجرى (زعرب، ٢٠١٢) دراسة للكشف عن أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي من خلال التحليل القرائي، كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة بين مستويات التفكير التأملي للطلاب وممارستهن لمهارات التحليل القرائي، كما أجرى (الهروط، ٢٠١٢) دراسة قدم من خلالها برنامجا مقترحا في القراءة الناقدة تضمنت مستوى تحليل المقروء، وأثره على تنمية مهارات التفكير التأملي، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين التحليل القرائي والتفكير التأملي.

وقام (الغامدي، ٢٠١٣) بدراسة عن أثر استخدام موقع في الإنترنت على تنمية مهارات القراءة الناقدة عند مستوى التحليل، ومهارات التفكير التأملي، في دروس قرائية إثرائية، أثبتت الدراسة فاعلية التعلم في نمو مهارات التفكير التأملي والقراءة الناقدة ووجود علاقة ارتباطية بين درجات العينة في كل منهما.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي: وهو المنهج الذي يعتمد على مجموعة من الأدوات التي تعين على وصف الظاهرة المدروسة دون تدخل ذاتي، للوصول إلى معلومات يتم تنظيمها وتحليلها والوقوف على ما بها من استنتاجات ذات دلالة فيما يتصل بمشكلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: يمثل مجتمع الدراسة جميع طالبات كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، للعام الجامعي ١٤٣٧هـ الفصل الدراسي الأول، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق القسم

القسم	العدد	النسبة
قسم الطفولة	٩٨	٣٢,٨
قسم المناهج	١٠٢	٣٤,١
قسم التربية الخاصة	٩٩	٣٣,١
المجموع	٢٩٩	١٠٠,٠

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التفكير التأملي لطالبات كلية التربية:

صممت الباحثة مقياسا للتفكير التأملي وفق الخطوات التالية:

تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تحديد مستوى طالبات كلية التربية في مجالات التفكير التأملي والمؤشرات الدالة عليها.

مصادر بناء المقياس: تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والأطر النظرية، في مجال التفكير التأملي، وعدد من المقاييس العربية والأجنبية في مجال قياس التفكير التأملي. (كيمبر وآخرون Kember, et, 2000، إيزنك وولسون Ysenck & Weilson، قاسم، ٢٠١٢، الخوالدة، ٢٠١٠).

تحديد مجالات المقياس: تكون المقياس من (٢١) مفردة موزعة على أربعة مجالات رئيسة، وهي: العمل الروتيني: وتندرج تحته ست مفردات.العمل التفكيري: وتندرج تحته خمس مفردات. التأمل: وتندرج تحته خمس مفردات. التأمل العميق: وتندرج تحته خمس مفردات. وأمام كل مفردة أربع استجابات من نوع مقياس لكرت (دائما، غالبا،

أحيانا، منعدما) وتقدر بإعطاء الدرجات (٤ -٣- ٢- ١).

صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على أساتذة في التقويم والتربية، ملحق رقم (١) وطلب إليهم إبداء رأيهم فيه من حيث: ارتباط المفردات بكل مجال أدرجت فيه، مناسبتها لطالبات كلية التربية، تعديل وإضافة ما يرون من عبارات. وقد عدلت صياغة بعض الفقرات، وتم تفكيك عدد منها، ومن ثم خرج المقياس في صورته النهائية.

كما تم حساب صدق الارتباط الداخلي لفقرات المقياس، ودلت على أن فقرات المقياس تتمتع بالصدق الداخلي لفقراته. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط مجالات مقياس التفكير التأملي بالدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية: ن=٦٠)

المجال	معامل الارتباط
العمل الروتيني	٠,٧٣١٤**
العمل التفكيري	٠,٨٥٩٧**
التأمل	٠,٨٧١٤**
التأمل العميق	٠,٨٦٣٨**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة (ألفاكرومباخ) وبلغت قيمة الثبات (٠,٩٠) وهي قيمة تدل على ثبات المقياس وقبوله لغرض الدراسة.

جدول رقم (٣) معاملات ثبات مقياس التفكير التأملي (العينة الاستطلاعية: ن=٦٠)

المجال	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
العمل الروتيني	٦	٠,٦١
العمل التفكيري	٥	٠,٦٥
التأمل	٥	٠,٧٨
التأمل العميق	٥	٠,٧٧

الثبات الكلي لمقياس التفكير التأملي	٢١	٠,٩٠

تطبيق المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة من طالبات كلية (كما ورد في جدول (١) المسجلات في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٧هـ. بتاريخ ١٣- ١٤- ١٥/ ٧/ ١٤٣٧هـ

ثانياً: قائمة مهارات القراءة التحليلية:

الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد أهم مهارات القراءة التحليلية اللازمة لطالبات كلية التربية.

تحديد مصادر بناء القائمة: راجعت الباحثة الأدبيات التربوية التي تناولت التحليل القرائي ومستوياته، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

وصف القائمة: تكونت قائمة مهارات القراءة التحليلية من ثلاثة محاور هي: المحور الأول: تحليل الأفكار، المحور الثاني: تحليل المعاني: المحور الثالث: تحليل العلاقات. ويندرج تحت كل محور عدد من المهارات وبذلك تكون القائمة قد تضمنت ١٦ مهارة.

عرض القائمة على المحكمين: للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، تم عرض القائمة على متخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وطلب إليهم إبداء الرأي في انتماء المهارات للقراءة التحليلية، ومناسبتها لطالبات كلية التربية. تلي ذلك إعادة صياغة بعض المهارات وحذف بعضها، حيث الاقتصار على الأكثر أهمية. وبذلك خرجت القائمة في صورتها النهائية.

ثالثاً: اختبار مهارات القراءة التحليلية:

تم بناء اختبار مهارات القراءة التحليلية وفق الخطوات التالية:

تحديد الهدف من الاختبار: يهدف إلى قياس مستوى طالبات كلية التربية في مهارات القراءة التحليلية المحددة في الدراسة.

مصادر بناء الاختبار: اعتمد الاختبار في بنائه على نصوص قرائية متنوعة من الكتب والقراءات في المجلات الثقافية الهادفة منا اعتمد على الدراسات السابقة التي قامت بإعداد اختبارات مشابهة وكذلك الأدب النظري الذي تناول موضوعات مشابهة لموضوعات الاختبار الحالي.

تحديد المستوى الإدراكي لأسئلة الاختبار: تم تحديد المستوى الإدراكي للاختبار

بما يتناسب مع مهارات القراءة التحليلية، الرئيسة والفرعية، وتم وضع الأسئلة بحسب مستوى (التحليل) من مستويات بلوم للأهداف المعرفية، وقد روعي مناسبتها لطالبات المرحلة الجامعية.

إعداد الصورة الأولية للاختبار: تكون اختبار القراءة التحليلية في صورته الأولية من (٢٤) سؤالا بواقع (٨) أسئلة لكل محور من محاور القائمة. وتم تحديد سؤالين لكل مهارة. شملت أسئلة الاختيار من متعدد، ورصدت علامة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة.

والجدول التالي يوضح توزيع أسئلة الاختبار على المهارات:

جدول رقم (٤) توزيع أسئلة الاختبار على المهارات

مهارات القراءة التحليلية	الأسئلة التي تقيسها
تحليل الأفكار	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨
تحليل المعاني	٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦
تحليل العلاقات	١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤

صدق الاختبار: تم التحقق من الصدق الظاهري لاختبار القراءة التحليلية، بعرضه على عدد من المتخصصين في تعليم اللغة العربية، وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم حول الاختبار من حيث مناسبة كل سؤال لقياس المهارة، وانتماء السؤال للمستوى الإدراكي، ومدى سلامة صياغة الفقرات، مع إضافة وتعديل ما يرونه مناسبا.

وبناء على ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الأسئلة ليصبح الاختبار صالحاً للتطبيق في صورته النهائية.

ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات اختبار مهارات القراءة التحليلية طبقت معادلة (كودر ريتشاردسون ٢٠ KR20) وأشارت النتيجة إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة من الاتساق الداخلي تبلغ (٠,٧٢) وهي قيمة ثبات عالية.

جدول رقم (٥) معاملات ثبات اختبار القراءة التحليلية (العينة الاستطلاعية: ن=٦٠)

المتغير	عدد البنود	ثبات كودر – ريتشارسون
الثبات الكلي للاختبار	٢٤	٠,٧٢

** دالة عند ٠,٠١

تحليل فقرات الاختبار: لمعرفة خصائص فقرات الاختبار تم إيجاد معاملات السهولة والتمييز وصدق الاتساق الداخلي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦) معاملات السهولة ومعاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين بنود بالدرجة الكلية للاختبار ومعاملات تمييز بنود اختبار القراءة التحليلية (العينة الاستطلاعية: ن=٦٠)

رقم البند	معامل السهولة	معامل الارتباط (صدق الاتساق الداخلي)	معامل التمييز
١	٠,٣٢	*٠,٣١٨٢	٠,٣٨
٢	٠,٧٨	*٠,٢٥٤٣	٠,٣٠
٣	٠,٧٠	**٠,٤١٧٣	٠,٤٧
٤	٠,٢٥	**٠,٥٢٧١	٠,٦٤
٥	٠,٨٣	**٠,٦٢٠٣	٠,٥٣
٦	٠,٦٣	**٠,٥٢٩١	٠,٦٥
٧	٠,٣٣	*٠,٢٥٥٣	٠,٤٤
٨	٠,٧٥	**٠,٤١٧٠	٠,٤٢
٩	٠,٤٧	**٠,٤٧٢٧	٠,٤٩
١٠	٠,٤٠	**٠,٤٨٠٨	٠,٦١
١١	٠,٣٨	**٠,٦٠٨٨	٠,٧٧
١٢	٠,٢٣	**٠,٥٦٤٣	٠,٧٨
١٣	٠,٤٢	**٠,٣٤٠٢	٠,٢١
١٤	٠,٣٠	**٠,٣٨٣٣	٠,٣٨
١٥	٠,٥٣	**٠,٥٨٨٤	٠,٧٧
١٦	٠,٦٢	*٠,٢٧٧٤	٠,٣٧
١٧	٠,٧٧	**٠,٥٦٥٣	٠,٥٣

رقم البند	معامل السهولة	معامل الارتباط (صدق الاتساق الداخلي)	معامل التمييز
١٨	٠,١٥	**٠,٣٤٠٢	٠,٦٣
١٩	٠,٣٥	**٠,٣٥٧٩	٠,٥٥
٢٠	٠,٦٠	**٠,٥٦٦٢	٠,٦٠
٢١	٠,٥٧	**٠,٣٤٠١	٠,٤٢
٢٢	٠,٥٠	**٠,٤٠٢٢	٠,٤٨
٢٣	٠,٤٢	٠,٢١٣٦	٠,٣٢
٢٤	٠,٤٣	**٠,٦٣٧١	٠,٧٢

* دالة عند ٠,٠٥

** دالة عند ٠,٠١

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن فقرات الاختبار تتمتع بمعاملات سهولة، وصدق داخلي، وتمييز لفقراته في الحدود المقبولة تربويا.

تطبيق الاختبار: بعد أن تأكدت الباحثة من صدق الاختبار وثباته، قامت بتطبيقه على عينة الدراسة، كما في (جدول ١) وتم التطبيق بتاريخ ١٣-١٤-١٥/٧/١٤٣٧هـ وقد بينت الباحثة للطالبات أن الهدف من الاختبار الوصول إلى نتائج بحثية، ومساعدتهن في رفع أدائهن في المهارات. واستغرق تطبيقه (٣٠) دقيقة، تبع ذلك تصحيح الاختبار وفقا لنموذج الإجابة. ومن ثم رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سوف يتم عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن تساؤلاتها.

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على ما يلي: ما مجالات التفكير التأملي اللازمة لطالبات كلية التربية؟

تمت الإجابة عن السؤال السابق في إجراءات الدراسة، حيث تم تحديد مجالات التفكير التأملي، وبناء المقياس في ضوئها.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على ما يلي: ما درجة ممارسة طالبات كلية التربية لمجالات التفكير التأملي؟

تم استخدام مقياس التفكير التأملي، ولتسهيل تفسير نتائج هذا السؤال استخدمت

الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود السؤال. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (دائماً=٤، غالباً=٣، أحياناً=٢، أبداً=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤-١) ÷ ٤ = ٠,٧٥ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٧) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
دائماً	٣,٢٦ – ٤,٠٠
غالباً	٢,٥١ – ٣,٢٥
أحياناً	١,٧٦ – ٢,٥٠
أبداً	١,٠٠ – ١,٧٥

وفيما يأتي عرض النتائج الخاصة بهذا السؤال:

المجال الأول: العمل الروتيني:

جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة ممارستهن لمهارات التفكير التأملي في مجال العمل الروتيني

م	العبارة		درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً			
٣	أطلب من زميلاتي توضيح أي غموض في آرائهن.	ت	١٢٧	٩٥	٧١	٥	٣,١٥	٠,٨٤	١
		%	٤٢,٦	٣١,٩	٢٣,٨	١,٧			
٦	أدون ملاحظاتي حول الموضوع المدروس لزيادة إتقانه.	ت	١٣٣	٨٦	٦٦	١٣	٣,١٤	٠,٩١	٢
		%	٤٤,٦	٢٨,٩	٢٢,١	٤,٤			
٢	أعتمد على دليل كي أقبل أو أرفض فكرة ما أثناء الحوار.	ت	١٠٢	١١٣	٧٥	٦	٣,٠٥	٠,٨٢	٣
		%	٣٤,٥	٣٨,٢	٢٥,٣	٢,٠			
٥	أعتمد على التخطيط في الدراسة وتنفيذ الأنشطة العلمية.	ت	١١٦	٨١	٩٠	٥	٣,٠٥	٠,٨٨	٣
		%	٣٩,٧	٢٧,٧	٣٠,٨	١,٧			

م	العبـــارة		درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً			
١	أشعر بمتعة في البحث عن المعلومات الجديدة.	ت	٧٨	٩٣	١١٩	٩	٢,٨٠	٠,٨٦	٥
		%	٢٦,١	٣١,١	٣٩,٨	٣,٠			
٤	أقضي وقتاً ثابتـاً فـي القراءة والمطالعة.	ت	١٤	٥٠	١٥٧	٧٥	٢,٠١	٠,٧٨	٦
		%	٤,٧	١٦,٩	٥٣,٠	٢٥,٣			
المتوسط* العام للمجال							٢,٨٧		
الانحراف المعياري							٠,٤٧		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول رقم (٨) أن درجة ممارسة طالبات كلية التربية للتفكير التأملي في مجال العمل الروتيني على النحو التالي: جاء متوسط الإجابة عن ممارسة التفكير التأملي على المجال بصفة عامة بـ (غالبا) للمجال بشكل عام، ولكل عبارة من عباراته، كما جاءت عبارة "أقضي وقتا ثابتا في القراءة والمطالعة" بدرجة (أحيانا) وقد اختلفت العبارات في درجة ممارستها بالترتيب الموضح في الجدول. وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن التفكير التأملي في مجال العمل الروتيني يتم بصورة آلية، ومع التكرار يتأصل في سلوك الفرد ويصبح جزءا من عادات التفكير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخوالدة، ٢٠١٠) (الشهري، ٢٠٠٩).

المجال الثاني: العمل التفكيري:

جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة ممارستهن لمهارات التفكير التأملي في مجال العمل التفكيري

م	العبـــــــارة		درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً			
٢	أربط المعرفـة الجديـدة بخبراتي السابقة.	ت	١٤٩	٩٧	٤٣	٥	٣,٣٣	٠,٧٩	١
		%	٥٠,٧	٣٣,٠	١٤,٦	١,٧			
٤	أعتمـد علـى الأدلـة والبراهين في اسـتيعاب المعارف الجديدة.	ت	١١٨	١٠٧	٦٤	٩	٣,١٢	٠,٨٥	٢
		%	٣٩,٦	٣٥,٩	٢١,٥	٣,٠			
١	أفكر بعمق في المعرفة	ت	١٠٠	١٢٤	٦٣	١٢	٣,٠٤	٠,٨٤	٣

م	العبـــــــارة		درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً			
	الجديدة وتطبيقاتها.	%	٣٣,٤	٤١,٥	٢١,١	٤,٠			
٣	أهـــتم بدراســـة الموضوعات التي تقدم تفـــسيرات منطقيـــة للأحداث.	ت	٩٢	١٠٩	٨٨	٩	٢,٩٥	٠,٨٥	٤
		%	٣٠,٩	٣٦,٦	٢٩,٥	٣,٠			
٥	أهـــتم بدراســـة الموضوعات المثيـــرة للتفكير.	ت	٨٨	٨٧	١١٧	٥	٢,٨٧	٠,٨٦	٥
		%	٢٩,٦	٢٩,٣	٣٩,٤	١,٧			
المتوسط* العام للمجال							٣,٠٦		
الانحراف المعياري							٠,٥٤		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول (٩) أن درجة ممارسة طالبات كلية التربية للتفكير التأملي في مجال العمل التفكيري بصفة عامة جاءت إجابتها بـــ (غالبا) للمجال بشكل عام، ولكل عبارة من عباراته. عدا عبارة "أربط المعرفة الجديدة بخبراتي السابقة" التي مورست بدرجة (دائما) وتعزى هذه النتيجة إلى حقيقة مفادها أن التفكير التأملي موجود لدى الطالبات، وأنه قابل للتنمية والتحسين والتطوير، شريطة توافر البرامج التربوية الملائمة لمستوياتهن العقلية والمعرفية وإعطائهن الدور الكبير في استنباط المعرفة وتحليلها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (درويش، ٢٠١٠) (أبو صبيح، ٢٠١٤).

المجال الثالث: التأمل:

جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة ممارستهن لمهارات التفكير التأملي في مجال التأمل

م	العبـــــــارة		درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً			
٣	أقوم المعارف الـــسابقة فـــي ضـــوء المعـــارف الجديدة التي أكتسبها.	ت	٨٦	١١٥	٧٨	١٠	٢,٩٦	٠,٨٤	١
		%	٢٩,٨	٣٩,٨	٢٧,٠	٣,٥			
٥	أهتم بمعرفة الطرق التي تؤدي إلى إيجاد المعلومة	ت	٩٠	١٠٠	٩٤	١٣	٢,٩٠	٠,٨٩	٢
		%	٣٠,٣	٣٣,٧	٣١,٦	٤,٤			

م	العبـــــــــارة		درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً			
	أكثر من المعلومة بحـد ذاتها.								
٤	أواجه الأفكار الجديـدة بالتحليـل ولا أتعامـل معها بتسرع.	ت	٧٢	١٢٠	٩٥	٩	٢,٨٦	٠,٨٢	٣
		%	٢٤,٣	٤٠,٥	٣٢,١	٣,٠			
١	أطرح مجموعـة مـن التساؤلات الجوهريـة قبل التعلم وبعده.	ت	٤٣	١٠٣	١٢٦	٢٧	٢,٥٤	٠,٨٥	٤
		%	١٤,٤	٣٤,٤	٤٢,١	٩,٠			
٢	أحلل مـشكلات الـتعلم تحلـيلاً علميـاً أثنـاء دراستها.	ت	٣٥	٩٤	١٤٢	٢٥	٢,٤٧	٠,٨١	٥
		%	١١,٨	٣١,٨	٤٨,٠	٨,٤			
المتوسط* العام للمجال							٢,٧٤		
الانحراف المعياري							٠,٥٧		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن طالبات كلية التربية يمارسن التفكير التأملي في مجال التأمل على مستوى المجال ككل بدرجة (غالبا) وكذلك لكل عبارة من عباراته عدا عبارة "أحلل مشكلات التعلم تحليلا علميا أثناء دراستها" التي يمارسنها بدرجة (أحيانا) وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى تنوع المقررات التي تدرسها الطالبة في كلية التربية وإلى طبيعة تلك المقررات وتنوعها، حيث تتيح مجالا واسعا من المعلومات واستخدام طرق البحث العلمي ومواجهة المشكلات من خلال إثارة الأسئلة التفكيرية، واستخدام الأنشطة المصاحبة وأسلوب العصف الذهني. مما يدل على أن المؤشرات موجودة وقابلة للتنمية والتحسين للأفضل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (الزعبي، ٢٠١٥) (المرشد، ٢٠١٤).

المجال الرابع: التأمل العميق:

جدول رقم (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة ممارستهن لمهارات التفكير التأملي في مجال التأمل العميق

م	العبـــــــــارة	درجة الممارسة	المتوسط	الانحراف	الترتيب

			دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً			
٤	أقترح حلولاً متعددة للمشكلات أثناء التعلم.	ت	١٠٦	١٠٣	٧٨	١١	٣,٠٢	٠,٨٨	١
		%	٣٥,٦	٣٤,٦	٢٦,٢	٣,٧			
٣	أقدم تبريرات منطقية لوجهات النظر المختلفة.	ت	١٠٣	٩٨	٨٨	٩	٢,٩٩	٠,٨٧	٢
		%	٣٤,٦	٣٢,٩	٢٩,٥	٣,٠			
٥	أقترح تطبيقات جديدة لحل المشكلات في محيطي.	ت	١٠١	١٠١	٨٦	١١	٢,٩٨	٠,٨٨	٣
		%	٣٣,٨	٣٣,٨	٢٨,٨	٣,٧			
١	أتأمل ما أدرسه لتوليد دلالات جديدة من المعرفة.	ت	٧٨	١١٣	٩٧	٩	٢,٨٨	٠,٨٤	٤
		%	٢٦,٣	٣٨,٠	٣٢,٧	٣,٠			
٢	أولد معرفة جديدة بمناقشة أفكاري مع أستاذاتي وزميلاتي.	ت	٧٥	١٠٦	٩٨	١٦	٢,٨١	٠,٨٨	٥
		%	٢٥,٤	٣٥,٩	٣٣,٢	٥,٤			
المتوسط* العام للمجال							٢,٩٤		
الانحراف المعياري							٠,٦٠		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

بالنظر إلى الجدول رقم (١١) يتضح أن ممارسة طالبات كلية التربية للتفكير التأملي في مجال التأمل العميق جاء بدرجة (غالبا) في جميع عباراته وللمجال بوجه عام. وترجع هذه النتيجة إلى ممارستهن لتلك الأساليب أثناء دراسة بعض المقررات كمقرر "حلقة نقاش" حيث يطبقن الأساليب العقلية في حل المشكلات، ويناقشن ويحاورن بشكل إيجابي، وينقدن الأفكار والمسائل وإيجاد الحلول لها، وتشجيعهن على إنتاج المعرفة. وجميع هذه المؤشرات للمفكر التأملي العميق. وتخالف هذه النتيجة ما توصل إليه (المرشد، ٢٠١٤) (القرعان والحموري، ٢٠١١).

السؤال الثالث: ما مهارات القراءة التحليلية اللازمة لطالبات كلية التربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة مهارات القراءة التحليلية، واتباع الإجراءات المنهجية في ذلك، وتحددت في ثلاث مهارات رئيسة، تندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية وذلك على النحو التالي:

أولاً: تحليل الأفكار:

- استخلاص الفكرة المركزية من الموضوع.
- استنتاج الأفكار الرئيسة من المادة المقروءة.
- تحديد المعاني الجزئية التي انتظمتها كل فكرة.
- استنتاج المسلمات والتعميمات من النص.

ثانياً: تحليل المعاني:

- فهم الدلالات اللغوية للمفردات من السياق.
- استنتاج المعاني الضمنية غير المصرح بها.
- تحليل المقروء في ضوء الخبرة الذاتية.
- تحليل الكليات والمسائل العامة إلى تفاصيلها.

ثالثاً: تحليل العلاقات:

- استنتاج أهداف الكاتب من النص.
- إدراك العلاقة بين الأفكار في النص.
- ربط الأفكار مع المشكلات الحاضرة.
- وضع عناوين فرعية لأجزاء النص بحسب أفكاره.

السؤال الرابع: ما درجة تمكن طالبات كلية التربية من مهارات القراءة التحليلية؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطالبات في كل مهارة فرعية ورئيسية من مهارات اختبار القراءة التحليلية، ثم قامت بتصنيف أفراد العينة في كل مهارة فرعية على النحو التالي:

جدول رقم (١٢) تصنيف العينة في المهارات الفرعية

الوصف	مدى المتوسطات
مرتفع	١٠٠ – ٦٦,٨
متوسط	٦٦,٧ – ٣٣,٤
منخفض	٣٣,٣ – ٠

المهارة الرئيسة الأولى: تحليل الأفكار:

جدول رقم (١٣) التكرارات والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستويات عينة الدراسة في مهارة تحليل الأفكار

م	المهارات		المستوى			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			مرتفع	متوسط	منخفض			
٣	تحديد المعاني الجزئية التي انتظمتها كل فكرة	ت	١٦٥	٨٩	٤٥	٧٠,١	٣٧	١
		%	٥٥,٢	٢٩,٨	١٥,١			
٢	استنتاج الأفكار الرئيسة في المادة المقروءة	ت	٦٨	١٦٧	٦٤	٥٠,٧	٣٣	٢
		%	٢٢,٧	٥٥,٩	٢١,٤			
٤	استنتاج المسلمات والتعميمات من النص	ت	٥٠	١٩١	٥٨	٤٨,٧	٣٠	٣
		%	١٦,٧	٦٣,٩	١٩,٤			
١	استخلاص الفكرة المركزية من الموضوع	ت	٦٥	١٤٦	٨٨	٤٦,٢	٣٦	٤
		%	٢١,٧	٤٨,٨	٢٩,٤			
المتوسط* العام للمهارة						٥٣,٨٩		
الانحراف المعياري						١٩,٩٦		

*** المتوسط الحسابي من ١٠٠ درجة**

يتضح من الجدول (١٣) أن أداء طالبات كلية التربية في اختبار القراءة التحليلية جاء متوسطا في مهارة (تحليل الأفكار) بوجه عام، وكذلك فيما يندرج تحتها من مهارات فرعية (استنتاج الأفكار الرئيسة، استنتاج المسلمات والتعميمات، استخلاص الفكرة المركزية من الموضوع) وتعد نتيجة غير مرضية أمام أهمية هذه المهارة اللغوية، مما يدل على عدم تلقيهن التدريب الكافي في استخلاص الأفكار وتحليلها ومناقشتها في المواد المقروءة، والاكتفاء بالفهم الظاهري للنصوص في المقررات الدراسية أو القراءات الإضافية. بينما جاء أداؤهن في مهارة (تحديد المعاني الجزئية التي انتظمتها كل فكرة) مرتفعا، مما يدل تلقيهن التدريب الكافي على إدراك فهم المقروء واستخلاص الأفكار الجزئية في القراءات الخاصة بالمقررات، أو الأنشطة الإضافية.

المهارة الرئيسة الثانية: تحليل المعاني:

جدول رقم (١٤) التكرارات والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستويات عينة

الدراسة في مهارة تحليل المعاني

م	المهارات		المستوى			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			مرتفع	متوسط	منخفض			
٨	تحليل الكليات والمسائل العامة إلى تفاصيلها	ت	١١٧	٨٨	٩٤	٥٣,٩	٤٢	١
		%	٣٩,١	٢٩,٤	٣١,٤			
٥	فهم الدلالات اللغوية للمفردات من السياق	ت	٦٥	١٣٥	٩٩	٤٤,٣	٣٧	٢
		%	٢١,٧	٤٥,٢	٣٣,١			
٧	تحليل المقروء في ضوء الخبرة الذاتية	ت	٣١	١٣٩	١٢٩	٣٣,٠	٣٣	٣
		%	١٠,٤	٤٦,٥	٤٣,١			
٦	استنتاج المعاني الضمنية غير المصرح بها	ت	١٥	١٦٠	١٢٤	٣١,٠	٢٩	٤
		%	٥,٠	٥٣,٥	٤١,٥			
المتوسط* العام للمهارة						٤٠,٨٩		
الانحراف المعياري						٢١,٦١		

* المتوسط الحسابي من ١٠٠ درجة

بالنظر إلى الجدول (١٤) يتضح أن أداء الطالبات في مهارة تحليل المعاني كان متوسطا بشكل عام، وكذلك في مهارتي (تحليل الكليات والمسائل العامة إلى تفاصيلها، فهم الدلالات اللغوية للمفردات من السياق) أما مهارتي (تحليل المقروء في ضوء الخبرة الذاتية، استنتاج المعاني الضمنية غير المصرح بها) فقد جاء أداؤهن فيها منخفضا، ويعد ذلك مؤشرا على عدم التأكيد على الفهم والتحليل الذي ينمي القدرة على استنتاج المعاني، وقلة المناقشات العقلية أثناء تناول المواد القرائية المدروسة، مع قلة المواضيع الخاصة بالتحليل الدلالي للألفاظ، وقلة القراءات الإضافية واقتصارها في الغالب على شبكة الإنترنت.

المهارة الرئيسة الثالثة: تحليل العلاقات:

جدول رقم (١٥) التكرارات والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستويات عينة الدراسة في مهارة تحليل العلاقات

م	المهارات	المستوى			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		مرتفع	متوسط	منخفض			

م	المهارات		المستوى			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			مرتفع	متوسط	منخفض			
٩	استنتاج أهداف الكاتب من النص	ت	٥٨	١٦٢	٧٩	٤٦,٥	٣٤	١
		%	١٩,٤	٥٤,٢	٢٦,٤			
١١	ربط الأفكار مع المشكلات الحاضرة	ت	٦٣	١٥٠	٨٦	٤٦,٢	٣٥	٢
		%	٢١,١	٥٠,٢	٢٨,٨			
١٢	وضع عناوين فرعية لأجزاء النص بحسب أفكاره	ت	٧٥	١٢١	١٠٣	٤٥,٣	٣٨	٣
		%	٢٥,١	٤٠,٥	٣٤,٤			
١٠	إدراك العلاقة بين الأفكار في النص	ت	٦٥	١٣٣	١٠١	٤٤،٠	٣٧	٤
		%	٢١,٧	٤٤,٥	٣٣,٨			
المتوسط* العام للمهارة						٤٥,٤٨		
الانحراف المعياري						٢٢,٦٦		

* المتوسط الحسابي من ١٠٠ درجة

يتضح من الجدول السابق أن أداء طالبات كلية التربية في مهارة تحليل العلاقات، جاء متوسطا بوجه عام، وفي جميع مهاراتها الفرعية، مما يدل على قلة الاهتمام بالتحليل اللغوي، وتنمية مهاراته لديهن أثناء الدراسة، وأن إدراك العلاقات القائمة بين أفكار المقروء والتأمل في العلاقات الداخلية بين أجزائه من الجوانب التي يتم إغفالها، أثناء تناول المقررات الدراسية أو الأنشطة القرائية الإضافية، وأن حث الطالبات على التأمل في المقروء ودلالاته، لا يحدث بالشكل المطلوب.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجة ممارسة الطالبات لمجالات التفكير التأملي، وبين تمكنهن من مهارات القراءة التحليلية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات عينة الدراسة في كل مجال من مجالات التفكير التأملي: (العمل الروتيني، العمل التفكيري، التأمل، التأمل العميق)، وبين درجاتهن في المهارات الرئيسة لاختبار القراءة التحليلية: (تحليل الأفكار، تحليل المعاني، تحليل العلاقات)، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول رقم (١٦) معاملات الارتباط بين مجالات التفكير التأملي وبين مهارات القراءة

التحليلية

مجالات التفكير التأملي / مهارات القراءة التحليلية		تحليل الأفكار	تحليل المعاني	تحليل العلاقات	الدرجة الكلية للقراءة التحليلية
العمل الروتيني	معامل الارتباط	٠,٠٢٦٢	٠,٠٠٢٤	-٠,٠٣٧٩	-٠,٠٠٥٤
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	منعدمة	شبه منعدمة	منعدمة
العمل التفكيري	معامل الارتباط	٠,٠١٥٨	-٠,٠٠١١	٠,٠٠٨٤	٠,٠٠٩١
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
التأمل	معامل الارتباط	٠,٠٤١١	-٠,٠٣٦١	-٠,٠٢٢٩	-٠,٠٠٩١
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	منعدمة
التأمل العميق	معامل الارتباط	٠,٠٠٢٣	-٠,٠٥٣٧	-٠,٠٤٩٩	-٠,٠٤٢٥
	وصف العلاقة	منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة
الدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي	معامل الارتباط	٠,٠٢٦٣	-٠,٠٢٨٢	-٠,٠٣٢٣	-٠,٠١٥٥
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة

يتضح من الجدول رقم (١٦) أنه لا توجد علاقة بين أداء الطالبات في مقياس التفكير التأملي، ودرجاتهن في المهارات الرئيسة لاختبار القراءة التحليلية، على الرغم من أن الإطار النظري أثبت العلاقة بين التفكير التأملي والتحليل القرائي، كذلك عدد من الدراسات التي سبقت الإشارة إليها، وترجع الباحثة ذلك إلى عدم التكامل بين الجانبين المنهجي والمتمثل في المقررات الدراسية وتناول أعضاء هيئة التدريس لها مع قلة الاهتمام بالتأمل وتنمية مهاراته، والتحليل القرائي أثناء دراسة المقررات أو المناقشة داخل المحاضرات، والأنشطة الإضافية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائجها توصي الدراسة بما يأتي:

١. إعداد برامج هادفة تزيد من مستوى التفكير التأملي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة.

٢. تصميم برامج تدريبية لرفع مستويات طالبات الجامعة في مجالات التفكير التأملي.

٣. تضمين الخطط الدراسية لطالبات البكالوريوس مقررا في تعليم التفكير التأملي حتى يدعم مستواهن الحالي، ويرفعه لأفضل.

٤. إلحاق عضوات هيئة التدريس بدورات تدريبية في التفكير بوجه عام والتفكير التأملي بوجه خاص، وإكسابهن آليات وممارسات تنميته لدى الطالبات.

٥. تقديم برنامج تدريبي في القراءة التحليلية بدءا من السنة التحضيرية، للتدريب على مهاراتها من خلال مواد لغوية متنوعة.

٦. تقديم دورات تدريبية لعضوات هيئة التدريس لمواصفات المستوى التحليلي اللغوي الذي ينبغي أن تصل إليه الطالبات. وممارسة تعليمها لطالباتهن بالطريقة المجدية.

٧. العناية باختيار المادة المقروءة في المقررات الجامعية، وجعل القراءة التحليلية مطلبا أساسا، لتحليل المقروء واستنباط الجوانب المراد تعلمها.

٨. إجراء مزيد من الدراسات تستقصي مستويات التفكير التأملي والقراءة التحليلية لدى طالبات الجامعات بالمملكة العربية السعودية.

المراجع:

- أبو سويلم، إيمان حسين. (٢٠٠٩). "أثر تنمية القدرة على التفكير التأملي عند معلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا على توظيف الطريقة التكاملية في تعليم مهارات الاتصال". أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية :عمان، الأردن.
- أبو صبيح، تغريد. (٢٠١٤). "أثر برنامج تدريبي قائم على أسلوب التفكير التأملي في تنمية مهارات حل المشكلات الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادة اللغة العربية". مجلة الثقافة والتنمية. العدد: الثاني والثمانون.
- بركات، إبراهيم. (٢٠١١). "أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية". مجلة التربية العلمية. المجلد: ١٤. العدد: ١.
- توصيات "المؤتمر الرابع لأبحاث الموهبة والتفوق في الوطن العربي" ١١ الطالب في مدرسة المستقبل – ١٢ أغسطس، عمان، الجامعة الأردنية.
- توصيات مؤتمر "التربية آفاق مستقبلية" ٢٣ – ١٤٣٦/٦/٢٦هـ. الباحة: جامعة الباحة.
- جاب الله، على سعد (١٩٩٧): تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط العام، مجلة كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، الجزء الثاني.
- حسن، ثناء. (٢٠٠٩). "برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: ١٤٤.
- خوالدة، أكرم. (٢٠١٠). "فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية.
- درويش، محمود. (٢٠١٠). "أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج جنسن للتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المفاهيم النحوية والتفكير التأملي". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية.
- الزرعة، ليلى. (٢٠١٢). "برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل". مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. العدد: ٤٨.
- الزعبي، أحمد. (٢٠١٥). "أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف الثامن". مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البلقاء. المجاد: ١٦. العدد: ١.

- زعرب، هاني. (٢٠١٢). "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير الإبداعي التأملي في دروس القراءة للصف الثالث الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- زهري، عبد الحميد (٢٠٠٩). فاعلية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد (١٤٣) فبراير.
- سرور، نادية. (٢٠٠٠). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. دار الفكر: عمان.
- صرخوه، نادية. (٢٠٠٦). "أثر استراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج كاربلس في اكتساب المفاهيم البلاغية والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان.
- الطناوي، عفت. (٢٠٠٧). "تعليم التفكير في برامج التربية العلمية" المؤتمر العلمي الحادي عشر، التربية العلمية إلى أين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٩ – ٧/٣١، ص ص ٢٣٣ – ٢٥١.
- عبد الرحمن، هدى. (٢٠٠٩). "برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية باستخدام التعلم التعاوني لدى الطلاب المعلمين وأثره على ما وراء الفهم القرائي". دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: ١٥٠.
- عبد الله، عبد الحميد: فعالية استراتيجية معرفية معنية لتنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدي طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني، سبتمبر،٢٠٠٠، ص ص ١٩١ – ٢٤١.
- عبد الهادي، محمد. وآخرون. (٢٠٠٣). مهارات في اللغة والتفكير. دار المسيرة: عمان.
- عبد الله، رشا. (٢٠١٤). تعليم التفكير من خلال القراءة. الدار المصرية اللبنانية.
- العتوم، عدنان. وآخرون. (٢٠١١). تنمية مهارات التفكير. دار المسيرة: عمان.
- عصر، حسني. (٢٠٠٣). مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج الدراسي، الرياض، مكتبة الشقري.
- العماوي، جيهان. (٢٠٠٩). "أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- عوض، أحمد. (٢٠٠١). "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة والنصوص الأدبية في ضوء تنميتهم مهارات القراءة التحليلية". مجلة البحوث التربوية والنفسية. المجلد: ١٦. العدد:٢.
- الغامدي، عبد الله. (٢٠١٣). "فاعلية استخدام طريقة الويب كوست في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة القراءة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الباحة. الباحة.

- فهمي، إحسان عبد الرحيم (٢٠٠٣): فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٣)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يونيو ٢٠٠٣.
- القرعان، جهاد، والحموري، خالد. (٢٠١١). "العلاقة بين مستوى التفكير التأملي والكفاءة المعرفية للتحاور لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين في مدينة الزرقاء". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد: ٣٥.
- قطامي، نايفة. (٢٠٠٨). سيكولوجية التدريس، عمان، دار الشروق.
- قطامي، نايفة. (٢٠٠٩). "الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا للطلبة الجامعيين وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي". مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد: ١٠. العدد: ٣٢.
- الكوني، سالم. (٢٠١٦). "علاقة المهارات اللغوية بالتحصيل الدراسي". المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية ٦ -١٠ ماي. دبي.
- محمد، خلف. (٢٠١٣). "فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد: الثالث والأربعون.
- محمد، زبيده. (٢٠٠٩). "التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرارات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم". دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: ١٤٩.
- محمد، صفاء محمد علي (٢٠٠٨): فعالية نموذج تأملي في التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٤١، ديسمبر، ص ص ١٦٥ – ٢٠٤.
- المرشد، يوسف. (٢٠١٤). "مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف". مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، العدد: ٢.
- مصطفى، شريف محمد. (١٩٩٢). "أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية". أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية :عمان، الأردن.
- موسى، محمد (٢٠٠١): فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٧٠، ص ص ١٥٥ -٢١٥ .
- موسى، مصطفى. (٢٠٠١). "أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". المؤتمر العلمي الأول. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- النجار، هيفاء. (٢٠١٥). "الطالب الذي نريد". ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التطوير

التربوي. ١٦ – ١٩ يناير. عمان.الأردن.

- الهروط، موسى. (٢٠١١). "أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على القراءة الناقدة في تنمية مهارات التفكير التأملي والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو القراءة الناقدة". رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.
- يونس، فتحي علي (١٩٩٧): منهاج مدرسي للتفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٧.
- AbuSeileek, All Farhan : Hypermedia Annotation Presentation: The Effect of Location and Type on the EFL Learners' Achievement in Reading Comprehension and Vocabulary Acqu'sition, ERIC No EJ9 18738,2001.
- Clopper, A,Et,at :Never Late, Approach to Reading Instruction for Secondary Students with Disabilities Research to Practice Brief , Improving Secondary Educational and transition Servres Through Research ERTC.NO-Ed.4669139,2002.
- Dugosh, F. I, Fc Paulus,p : Cognitive and Social Comparison Processe brainstorming Experimental Social Psychology , 41 (3) 2004
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. & Yeung, E. (2000). Devel- opment of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(4), 381 - 395.
- Kish, Cherly K & Sheehan, Janet K. (1997). Portfolios in the classroom: Vehicles for developing reflective thinking. High School Journal ,80(4)7-254.
- Lerner, Janet; (____) Learning Disabilities Theories Diagnosis and Teaching Strategies. Northeastern, Lionies University.
- Lubawski, Michael; Sheehan, Caitlyn : Reading Comprehension across Different Genres: An Action Research Study ERIC No ED512895,2010.
- Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions Of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, D. A. (1987) Education the reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions, San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L. (1986). Those who understand teaching: Knowledge growth in Teaching . Educational Researcher,15(2) 4-14.
- Zimmerman, B and Matinez-pons. M.1990. Student Differences in Self-regulated Learning: Relating Grade. Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. Journal of Education Psychology. V 82 (1), p 51-59.