البحث السادس:

مستوى التفكير التأملي لدي عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

إعداد :

د/ منال محمد حسين شعبان
أستاذ مساعد قسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة جدة

مستوى التفكير التأملي لدي عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

د/ منال محمد حسين شعبان

• الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف **على مستوى التفكير التأملي لدي عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية،** والمتمثلة بـــ (الجنس، والمرحلة الدراسية)، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمدارس الدامجة والمستقلة للموهوبين للمرحلة الدراسية المتوسطة والثانوية الحكومية والخاصة بمدينة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير التأملي (RTQ) لكيمبر وزملائه، (Kember et al. , 2000) لتحديد مستويات التفكير التأملي. بعد التأكد من عاملي الصدق والثبات، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستويات التفكير التأملي حيث احتل مستوى الفهم المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، بينما جاء التأمل الناقد في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة فروقا بين الطلبة الموهوبين على أبعاد مقياس التفكير التأملي تعزى لأثر المرحلة الدراسية (متوسط/ ثانوي) في جميع المكونات وفي الدرجة الكلية باستثناء العمل الاعتيادي وجاءت الفروق لصالح المرحلة الثانوية، وفروقا تعزى لأثر المرحلة الدراسية (متوسط/ ثانوي) في جميع المكونات وفي الدرجة الكلية باستثناء الفهم، والتأمل وجاءت الفروق لصالح الذكور وأوصت الباحثة بأهمية الالتفات إلى التفكير التأملي كعادة عقلية وتضمينها من خلال المنهاج الدراسي والبرامج الاثرائية في مدارس الموهوبين.

الكلمات المفتاحية (التفكير التأملي – الطلبة الموهوبين– المتغيرات الديموغرافيه).

Level of Reflective Thinking among a Sample of Gifted Students in light of Some Demographic Variables

Dr. Manal Mohammed Hussein Sha'ban

Abstract:

The study aimed to identify the level of reflective thinking among a sample of gifted students in light of some demographic variables, represented in (sex, school stage). The study sample consisted of (128) talented students (male and female) enrolled in gifted inclusive and independent schools including public and private intermediate and high schools in Jeddah.

To achieve the objectives of the study, Kember et al. (2000) reflective thinking scale (RTQ) was used to determine the levels of reflective thinking, following the confirmation of validity and reliability factors. The results showed statistically significant differences in the levels of reflective thinking where the level of understanding ranked first with the highest mean, while the critical reflection came in the last place. The study findings also showed differences between the gifted students on dimensions of reflective thinking scale due to the impact of school stage (intermediate / secondary) in all components as well as in the total score with the

exception of normal work. The differences were in favor of the secondary school, besides differences attributable to the impact of educational stage (intermediate / secondary school) in all components and in the total score with the exception of understanding, and reflection. Such differences were in favor of males.

The researcher stresses the importance of paying attention to the reflective thinking as mental habit and preferably include it in curriculum as well as in enrichment programs of gifted schools.

Keywords: reflective thinking – gifted students - demographic variables.

• المقدمة:

يعد التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى، كالإدراك والإحساس والتحصيل والإبداع، وكذلك على العمليات العقلية كالتذكر والتمييز والتعميم والمقارنة والاستدلال والتحليل، والتفكر ذروة سنام العمليات العقلية، والتفكير التأملي نمطاً من أنماطه يعتمد على الخبرة، والموضوعية والتركيز الموجه وتفسير الظواهر والأحداث لاتخاذ القرارات وحل المشكلات (شكعه، ٢٠٠٧). ويمثل التفكير ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

- التفكير العرضي غير الموجه: وحدوده الذاكرة قصيرة المدى، ويعد أبسط أنواع التفكير، ويوظف بشكل غير هادف لتخزين المعلومات البسيطة.
- التفكير الموجه: ويعتمد على عمليات ذهنية راقية كالذاكرة، التخيل، وتكوين الارتباطات، يمارسه الفرد لتحقيق هدف معين، كحل مشكلة ما.
- التفكير القصدي: تفكير منظم ومخطط، حيث يضع الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذا مستوى عال من العمليات الذهنية لتحديد هدف ما، ويحتاج لكفاءة عقلية لفهم واستيعاب العناصر والخبرات المتعلمة، لتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وهذا النوع من التفكير يساعد على تعلم المناهج الدراسية، وحل المشكلات ومن أنماطه التفكير التأملي (بركات، ٢٠٠٥).

والتفكير التأملي يجعل الفرد دائم التخطيط، يقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها في اتخاذ القرارات، ويعتمد بشكل رئيس على مواجهة المشكلات وتغير الظواهر والأحداث. لكونه يعتمد على إدراك العلاقات، وصياغة الملخصات، والنظر من زوايا متعددة والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهات النظر المختلفة (عبد الوهاب، ٢٠٠٥).

والمتتبع للدراسات العلمية المطروحة على الساحة العلمية يلاحظ بأنه لم يعد تعليم التفكير للطلبة اليوم هو ما يشغل علماء التربية وإنما أصبحت **جودة التفكير** هي أهم التوجهات التربوية المعاصرة التي تتطلب من الطالب التفاعل مع مشكلات حياته ومتغيراتها، ليصبح ذا قدرة على تحليل المواقف واتخاذ

القرارات، حيث أصبح جوهر عمليات التربية الآن تعليم الطلبة كيف يفكرون بطريقة فاعلة تجنبهم مزالق التفكير وتدربهم على استراتيجياته. ومن هذه الاستراتيجيات التفكير التأملي الذي يتمحور حول وعي الفرد بما يقوم به من مهارات وعمليات في أثناء التفكير بغية تحسين الذاكرة ومراقبة عمليات التعليم وضبطها.

ومن هنا يكمن دور البيئة التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي وصولا بها إلى ارقي المستويات من خلال لفت انتباه الطلبة إلى التأمل في تفاعلاتهم، مع منح الوقت الكافي لإجراء العملية التأملية، مما يتيح لهم فرصة ربط المجريات القديمة بالخبرات الحديثة (جروان، ٢٠٠٤).

وتتضح أهمية التفكير التأملي بالنظر إلى مجريات العالم المعاصر من حولنا وما يحويه من تعقيدات، مما يقتضى من المعلمين تغيير الاتجاهات وتغير أساليب حل المشكلات، وبهذا تتنامى أهمية استثارة التفكير التأملي لدى الطلبة لتطوير أساليب المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال الأنشطة اليومية، بهدف تشكيل فكر ذا مستوى عال، فالارتقاء بمستويات التفكير التأملي تكسب الطلبة معرفة الذات، مما يكسبهم فهماً أعمق للقيم الأخلاقية الجديرة بالاهتمام، والأخذ بوجهة نظر الآخرين، والتأمل في بعض الإجراءات لانتقاء الأفضل، بعد الإمعان في البدائل، وعواقب الأفعال (Canning & Reed, 2010).

- **مشكلة الدراسة**:

إن تربية وتعليم طلبة المستقبل قائمة على تزويدهم بالمهارات الفكرية المختلفة حتى يتمكنوا من استعمال ذكائهم وقدراتهم في التفكير التأملي، من خلال تنمية نماذجهم الخاصة في التعامل مع الظواهر المحيطة بهم بطريقة حرة ومتفتحة تتضمن كل عناصر التطوير من تعديل وحذف وإضافة لإنتاج أفكار جديدة ذات معنى وقيمة (المبارك، ٢٠٠٩). فالتبصر المعرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج (Dewey , 1988) والمتتبع لواقعنا يلاحظ أنه ما زالت الممارسات التربوية متواضعة في مجال الاهتمام بتنمية التفكير التأملي، وليس هناك بيانات كافيه تتصل بمتغيرات الدراسة لدى الطلبة الموهوبين، ولاسيما أن الحاجة أصبحت ماسة لدراسات من هذا القبيل، وبناء على ذلك تبرز مشكلة الدراسة المتمثلة في محاولتها التعرف على طبيعة التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمدارس الحكومية والخاصة في ضوء بعض المتغيرات وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى التفكير التأملي لدي عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية.

- هل هناك فروق بين مستويات التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الموهوبين تعزي للمرحلة الدراسية ؟
- هل هناك فروق بين مستويات التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الموهوبين تعزي للجنس ؟

- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- تتناول الدراسة الحالية موضوعاً في غاية الأهمية وهو مستويات التفكير التأملي، والذي يعد من القضايا التربوية المتجددة والمتطورة وثيقة الصلة بحركة الفكر التربوي المعاصر.
- تساهم الدراسة الحالية في تحسين البرامج التعليمية والاثرائية وتضمينها لمهارات التفكير التأملي لدي الطلاب الموهوبين بما يتناسب مع احتياجاتهم الفعلية.
- قلة الدراسات التي تناولت مستوى التفكير التأملي للطلبة الموهوبين بشكل خاص في المراحل الدراسية الأساسية.
- توفر الدراسة مقياسا يمكن استخدامه لتحديد مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين بشكل خاص والطلبة العاديين بشكل عام.

- **هدف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على رتب مستويات التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس مدينة جدة للمرحلة المتوسطة والثانوية.
- التعرف على ما إذا كان هناك فروقا في مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الموهوبين بين الذكور والإناث.

- **التعريفات الإجرائية**:

التفكير التأملي: تعرفه (Tillman, 2003) بأنه حوار داخلي مع الذات يساعد الفرد على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارساته العقلية بصورة أكثر عمقاً ووضوحاً، حيث يقوده ذلك إلى تبني مواقف واتجاهات واتخاذ قرارات تزيد من قدرته على المشاركة في حوار جماعي يقوم على تبادل الخبرات والمعارف. ويعرفه الحلاق (٢٠١٠) بأن التفكير الذي يتأمل فيه الفرد للموقف الماثل أمامه ويحلله إلى عناصره، مع رسم الخطط اللازم لاستيعابه بغية الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف وتقويمها بناء على الخطط الموضوعة ويشترك فيها كل من التفكير الاستبصاري مع التفكير الناقد.

إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التفكير التأملي المعد لإجراءات الدراسة.

الطلبة الموهوبون: الموهوبون هم الأفراد الذين يشخصون في مرحلة ما قبل المدرسة، أو مرحلة المدرسة الابتدائية أو الثانوية على أنهم يمتلكون إمكانات أو قدرات عقلية، أو إبداعية، أو أكاديمية، أو قيادية أو فنية مرتفعه وبالتالي فهم بحاجة إلى برامج وخدمات خاصة تراعي هذه الإمكانات لتطويرها إلى أقصى درجة ممكنة (جروان، ٢٠٠٤).

إجرائياً: وهم الطلبة الملتحقين بالمدارس الحكومية من الذكور والإناث للمرحلة الدراسية المتوسطة والثانوية، والمصنفين كموهوبين بناء على خضوعهم لاختبارات قدرات عقلية مقننه من وزارة التعليم.

- **حدود الدراسة ومحدداتها**:

- **الحدود البشرية**: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من الطلبة الموهوبين الملتحقين في المدارس الحكومية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ
- **الحدود المكانية**: المدارس المتوسطة للبنات (٢٤/٩٥/٩٨)، المدارس الثانوية للبنات (١٣/٦٧/ ٩٨)، ومدرسة الفيصلية للموهوبين "الذكور" (للمرحلة المتوسطة والثانوية) وثانوية ابن خلدون.
- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على الحدود التالية المتمثلة في مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس مدينة جدة.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

على الرغم من أن الدعوة للتأمل والتفكير التأملي في المجال التربوي وليدة القرن الحادي والعشرين، ألا أنها دعوة قديمة تبنتها الديانات السماوية، وجاءت بمستوياتها وأشكالها الجلية في القران الكريم. لما لها الأثر الكبير في إعمال الذهن وإمعان الفكر وإحكام التدبر.

كما تنوعت المستويات التي انتمت إلي التفكير التأملي كنشاطٍ ممارس يقوم به الفرد في معظم الأحيان بطريقة مقصودة أو من دون وعي تبعاً للمستوى الذي يصنف فيه هذا النشاط. فكلمة "تأمل" لا تعني دوما الفكر الذي يحدد العائد المنشود من خلال الممارسة العابرة، ومن هذا المنطلق أجمع الباحثين على تصنيف مستويات التفكير التأملي وأوردوها في ثلاث مستويات متمثلة بالتالي:

- **المستوى الأول: التأمل العابر اليومي**: ويحدث معظم الأوقات بطريقة عشوائية غير مخطط لها، وخاصة عندما يختلي الفرد بنفسه وتقع حدوده في التفكير والتذكر أو الحوار مع فرد آخر، ويعد بمثابة المرحلة التمهيدية لممارسة التأمل.
- **المستوى الثاني: التأمل المدروس/ المتعهد**. ويتضمن التأمل المتأني القصدي المخطط من خلال المراجعة لتشكيل الممارسة الفردية المعتمد على طرق متنوعة مدروسة والتي يمكن أن تكون فردية أو جماعية، والتأمل في هذا

المستوى يمثل التأمل على أو حول الإجراء وربما يسهم أو لا يسهم بشكل مباشر في تطوير الممارسة.

- **المستوى الثالث: التأمل المدروس والمنظومي - المبرمج**.ويعد من أرقى المستويات لكونه يحدث ضمن المراجعة المقصودة والثابتة وبرامج التطوير، وغالبا ما يحدث من خلال الإجراء أو العمل فهو قائم على وحول الإجراء، وهذه البرامج تأخذ شكل المشاريع، وتتطلب فترة كبيرة من الوقت الفحص والتخطيط الدقيق، كما تتطلب التمويل لدعم تلك الحاجات (عبد السلام، ٢٠٠٩).

وقد أجمع معظم الباحثين اللذين تناولوا مستويات التفكير التأملي بأن لكل مستوى قيمته المؤكدة ويعتمد على مستوى على الهدف المحدد الذي يختاره المتأمل.

ومن وجهة نظر أخرى عبر (Van Manen) منقول عن(الريان، ٢٠١٠)عن التفكير التأملي بثلاث مستويات متمثلة بـــ

- **المستوى التقني**: وترتبط باستراتيجيات محددة بغية الوصول إلى أهداف ثابتة، مع التركيز على فاعلية الوسائل لتحقيق غايات مقصودة.
- **المستوى العملي**: ويتصف بالشمولية فهو يركز على الوسائل والأهداف والافتراضات ذات الصلة بالأهداف ويهتم بالنتائج الحقيقية.
- **المستوى النقدي**: ويتناول التفكير الأخلاقي القيمي والاجتماعي، وعلاقتها بالتضمين والتخطيط كما يهتم بإصدار الأحكام.

في حين أخر تناول كل من (خوالده، ٢٠١٠)، و(ربابعة، ٢٠٠٩) أربعة مستويات للتفكير التأملي متمثلة

- **العمل الاعتيادي الروتيني**: ويمثل العمل النمطي المتكرر ويقوم به الفرد بشكل تلقائي.
- **الفهم والاستيعاب**: ويطلق عليه العمل التفكيري وتقع حدوده في المعرفة المتوفرة بدون تقويم تلك المعرفة.
- **التأمل**: وهو الأصل من التفكير التأملي كسمة للتعلم والتعليم، وهو تفكير نشط وثابت وحذر في أي معتقد أو صيغة مفترضة من المعرفة في ضوء الأسس التي تعمه والنتيجة التي يصل إليها.
- **التأمل الناقد (العميق)**: ويعتمد هذا المستوى على التأمل المنطقي ويتضمن إدراك الفرد ووعيه بماذا ولماذا يفكر، ويشعر بالعملية التفكيرية بأكملها، ويتطلب هذا النوع مراجعة جادة وواقعيه للافتراضات المتبناة سابقا من الوعي واللاوعي ونتائجه.

ولا يختلف اثنان على أن معظم النظريات التي تناولت التفكير التأملي من وجهات نظر مختلفة ركزت على أن التفكير التأملي هو بمثابة مفهوم قائم على تهيئة مواقف يتفاعل فيها الفرد بهدف تطوير خبراته التي تسهم في تطوير

وإعادة بناء البنى المعرفية لديه (القرارعة، ٢٠٠٩)، ولكي يكون الفرد متأملاً فهو بحاجة للقيام بنشاط انعكاسي، أو التفات للخلف بعودة العقل إلى الموضوعات التي تحتل جزءا منه للتفكر، والتبصر بها، فهي إستراتيجية ما وراء معرفية تساعد الفرد على التأمل في الخبرات والإجراءات واتخاذ القرارات (ريان، ٢٠١٠). فالمتأمل يمر بحالة من الشك والتردد، والارتباك لوجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، والبحث والاستفسار، بغية العثور على المواد التي يمكن أن تحل هذا الشك وصولا إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب (Canning & Reed, 2010). والتفكير التأملي نوع من التفكير يختلف عن العمليات الأخرى التي يطلق عليها اسم الفكر فهي قوة العقل التي فيها يشعر الشخص المتأمل بأفعاله أو حالاته الخاصة، والقدرة على الحكم بعقلانية بما يتناسب مع العادات الأخلاق والقواعد والمعايير المتعارف عليها(Kim, 2005). ولا يتم ذلك إلا من خلال تطوير إستراتيجيات التفكير والعمليات الذهنية الموظفة في المواقف الجديدة، فالإنسان بطبيعته كائن نشط يتفاعل مع البيئة التي يوجد فيها ويتفاعل مع المواقف الجديدة بأسلوب يركز على محاولة تنظيم، أو إعادة تنظيم ما لديه من معارف وخبرات وانتقاء للاستجابات في محاولة لتحقيق ما يهدف إليه (القرارعة، ٢٠٠٩). من خلال تركيز الأفكار والانتباه بأسلوب خاص وبشكل قصدي على اللحظات الآنية أو على شيء معين بحذر واهتمام ويكون ذلك بدون قيام الشخص بأي تحكيم (ريان، ٢٠١٠). فالذي يشكل فكر الإنسان ونشاطه المعرفي، هو تصوره وتقييمه للحدث والمثير وليس الحدث نفسه أو المثير. ويشير بياجيه أن الإنسان يلجأ لعملية الموازنة أو التنظيم الذاتي عند التفاعل مع بيئته، فقد يصادف مثيراً غريبا عليه، أو مشكلة تتحدى فكره، فيحاول أن يستخدم التراكيب المعرفية الموجودة في عقله لكي يفسر أو يفهم هذا المثير، أو يحل تلك المشكلة، فإذا لم تتوافر التراكيب المعرفية المناسبة للموقف فإنه يكون في حالة استثارة عقلية أو اضطراب أو حالة عدم اتزان قد تؤدي به إلى الانسحاب بعيدا عن المثير أو حل المشكلة (القرارعة، ٢٠٠٩). ويقوم بذلك من خلال وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب، لاتخاذ قرار حول الشيء الذي نصدقه أو نؤمن به أو نفعله (Ennis,1985)، وتؤدي هذه الأنشطة إلى تراكيب معرفية جديدة.

ويعرف شون (Schon, 1983) التفكير التأملي بأنه استقصاء ذهني نشط واع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه لكي يمكنه من حل مشكلاته وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، وهذا المعنى يؤهله إلى اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية، والتي ستقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات التي يريد تحقيقها في المستقبل. بينما يعرفه (خوالده، ٢٠١٠) بأنه "عملية تفكر واهتمام

ومراقبة للموقف الذي يواجهه الفرد أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه واستيعابه بالإمعان بجوانبه ومراجعته وتقويمه ضمن ثلاث مهارات أساسية متمثلة بالانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية في ضوء المعارف والخبرات التي يكتسبها. ومن وجهة نظر(Griffith & Frieden, 2000) فهو قائم على دراسة الأفكار والافتراضات المتوافرة في ذهن الفرد بشكل مستمر، حيث تسهم في تعزيز وتدعيم مجموعة من الآراء والأفكار والمعتقدات. وتضيف ليونز(Lyons, 2010) بأن التفكير التأملي يقلل من التسرع والتفكير بشكل روتيني، ويمكننا من التبصر في الأمور، والعمل بطريقة مدروسة ومتعمدة لتحقيق أغراض محددة عن طريق وضع النتائج المترتبة على طرق مختلفة وفق خطوط العمل قبل العقل، كما تؤكد على أن ممارسة التفكير التأملي يحول الشخص من مستهلك إلى منتج للمعرفة.

وقد أشار (Rodgers, 2002) إلى أن هنالك صعوبات تواجه الباحثين فيما يتعلق بتعريف واضح للتفكير التأملي وهي عدم وضوح كيفية اختلاف التفكير التأملي عن أنماط التفكير الأخرى، من خلال تحديد المعيار المستخدم لحدوث عملية التأمل، كيفية حدوث عملية التأمل، وعدم وضوح لما يقصد بعملية التأمل.

حيث أشارت بعض الدراسات التربوية العملية أن ممارسة التأمل يؤدي إلى نتائج إيجابية على أكثر من صعيد، ومنها.

- تعزيز الاعتقاد بفعالية الذات (Self-efficacy) بأن النتائج المرغوب فيها ممكنة.
- المرونة: القدرة على استيعاب آراء الآخرين والتكيف مع الظروف المتغيرة.
- المسؤولية الاجتماعية: بأن المعرفة لا تتم في فراغ بل بمشاركة فعّالة ونقاش مع الآخرين.
- الوعي: إدراك جميع العوامل التي تؤثر في عملية صنع القرار ووضعها في الاعتبار.
- التمكين (من خلال الحوار مع النفس ومع الآخرين حيث يطور الفرد مهارات البحث والتفكير الناقد والاستبصار عبر الحوار وتعزيز الأنماط البديلة (Lyons. 2010).

وقد أشار برومفيلد (Broomfield,1987) بأن التفكير التأملي هو تفكير ناقد يتضمن أنشطة معرفية كالاستدلال المنطقي، وفحص المناقشات، والتعرف إلى الافتراضات. عن طريق تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج وصولاً للتبصر المعرفي (Dewey, ١٩٨٨).

وترى (Kovalik & Olsen, 2010) بأن الميل إلى التفكير التأملي عادة لا تقدر بثمن بالنسبة للعقل، فهو يقلل من الإجهاد، ويعزز الأداء، ويساعد على صنع

القرار، ويتيح للطالب الانتقال من معالجة "ماذا في ذلك ؟" إلى "كيف يمكنني استخدام هذا في الوقت الآني والمستقبل؟" مما يؤدي إلى تخزين التعلم في الذاكرة طويلة المدى.

ويتضمن التأمل أربعة معايير يتمثل أولها بعمليات بناء المعنى، وتتم من خلال نقل الخبرات والأفكار السابقة إلى خبرات جديدة بفهم أعمق، ويتناول المعيار الثاني التأمل بكونه طريقة منظمة ومخططة في التفكير تنبثق جذورها من عمليات الاستقصاء العلمي، ويتعلق المعيار الثالث بالمناخ التأملي الوثيق الصلة بالتفاعل في سياقات اجتماعية متعددة، فالمجتمع مصفوفة متداخلة البنى لتشكيل الخبرة، وأخيرا يتعلق المعيار الرابع بالاتجاهات للتأمل لمنح قيمة للأفراد ونموهم العقلي الذاتي أو مع الآخرين (Rodgers, 2002). وللتفكير التأملي مستويات عديدة تحدد تبعاً للباحث وفلسفته التي ينطلق منها حيث حدد (Hatton and Smith 1995) خمسة مستويات للتأمل متمثلة بـ:

- العقلانية التقنية: وتمثل التطبيق الفعال للمعرفة التربوية لتحقيق غايات مسلم بها وليست محل تساؤل.
- الوصف والتأويل: وتتطلب تحليل الافتراضات والقناعات المعتمدة من القرارات والخطط وربطها بالقيم والمعايير والاتجاهات.
- الحوار والنقاش: ويتضمن المداولة والفهم ووزن وجهات النظر المتباينة واختيار البديل الأفضل.
- التفكير النّاقد: ويشمل تفكيك المقولات وإعادة بنائها ورؤية الأهداف والممارسات في ضوء المعايير الأخلاقية.
- تأطير وجهات النّظر المتعددة: ويضمن وضع العمل في سياقه المتعدد الجوانب مع ما يترتب عليه من عواقب على كل سلوك يتخذ لأداء العمل.

كما يرتبط التفكير التأملي بمرحلة النضج التي بلغها الفرد من حيث خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وعوامل بيئته المعززة التي تدفعه إلى التفكير التأملي، وبالتالي فإن القرارات التي يتخذها الطالب سواء كانت آنية أو مستقبلية تقع ضمن أربع مراحل وهي:

- **مرحلة التخطيط**: وتأخذ منحاها قبل البدء بعمليتي التعلم والتعليم عن طريق تنظيم الوقت والإعداد الجيد والاستعداد النفسي والجسمي.
- **مرحلة تشكيل الإجراءات العملية**: ويتم ذلك أثناء العملية التعلمية في قاعة الدرس.
- **مرحلة التحليل والمقارنة**: للمعلومات المعروضة التي تمثل المحتوى الدراسي.
- **مرحلة التطبيق**: وهي مرحلة التحقيق بالعودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة لتطبيقها في مواقف جديدة مشابهة Clark & Peterson, (1988).

وبناء ما سبق فالتفكير التأملي غائي وهادف فهو عملية ذهنية للتعقيل أي إخضاع المواقف للمبادئ العقلية ومحاولة الوصول إلى نتيجة ما تتعلق بأشياء معينة. وهو عملية استخدام العقل في محاولةٍ لحل بعض المشكلات، أو الوصول إلى نتيجة ما في موضوع معين. والأكثر عمقا هو النزوع إلى الاستقلالية في اكتساب المعرفة، واستقصائها عن طريق التأمل العميق، إذ لا يكفي فقط أن نأخذ ما نتعلمه من معلومات كمسلمات مطلقة وكأنها صحيحة دائمًا، بل على الطالب أن يفكر بها ويتأملها جيدًا ومن ثم يتخذ القرار بشأن الاعتقاد بها، ولا يكون ذلك ممكنًا إلا بالتدرب على التحليل والتقويم الذاتيين بشكل متأني وحذر(Peterson, 1987)

وتعد الشخصية الأسلوب المتفرد للفرد، والطريقة المثلى لدراستها قائمة على التركيز الفردي، بالتعرف على نمط التفكير الذي يتبناه الفرد في اكتساب المعلومات عن العالم المحيط به، وكيفية تحويلها إلى علم ومعرفة ويظهر ذلك جلياً في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة، فالشخصية ليست عامة أو كلية في طبيعتها، بل هي سمة خاصة بكل فرد تعتمد على نمط التفكير المستخدم والذي يعد المؤشر الرئيس لها (Gregorc, 1979). وهذا يتطلب منا كمعلمين ومختصين توفير بيئة ديمقراطية لممارسة التفكير التأملي، تشجع على التفكير الحر والتخيل، وتمنح الفرص للخروج عن المألوف، والعمل على توجيه الاهتمام نحو التفكير وإعمال العقل من خلال تشجيع الطلبة على تفحص آرائهم وميولهم التحيزية والتحلي بمرونة التفكير، وفحص الأفكار من عدة زوايا والابتعاد عن التعصب والجمود الذهني (الجدبة، ٢٠١٢) فالتفكير التأملي يساعد الطلبة على البحث عن المعلومات وتقيميها وبالتالي يصبحون أكثر علم ودرايةٍ بالمجريات من حولهم ويتحكمون بممارسة نشاطات يعرفونها، كما يشكون وعيا ما هم بحاجة إلى معرفته وكيف يجسرون الفجوات التي يمرون من خلالها (Choy & Oo 2012).

وتشجيع الطلبة على تقييم أنفسهم بأنفسهم فهي عملية تدعو الفرد للتفكير، وإدراك مواطن الضعف والقوة لديه، وضبط النفس والتأني في التعامل مع المواقف وبالتالي التأني في إصدار الحكم، وهذه العملية لا تساهم في حدوث التأمل بشكل مباشر ولكنها تهيئ الشخص لممارسة بعض العمليات ذات العلاقة بالتفكير التأملي. ولضمان النجاح يتطلب الاهتمام بالعمليات العقلية المتضمنة في التفكير التأملي بشكل متكامل والتدرج في تنميتها (موسى، ١٩٨١).

- **الدراسات السابقة**:

سعت دراسة بركات (٢٠٠٥) التعرف **على مستوى التفكير التأملي لدى عينتين من الطلاب: الجامعيين والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**، بلغت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة من كلا الجنسين

موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة. وأسفرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، مع وجود فروق في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغيرات نوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، وعمل الأم، ومهنة الأب، لمصلحة دراسة الفرع العلمي، والمرحلة الجامعية، أبناء الأمهات العملات، وأبناء المزارعين على الترتيب، ومن جهة أخرى توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في تحصيل الطلاب العام تعزى لمستوى التفكير التأملي لديهم، عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي ومتغيرات: الجنس، ونوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، ومهنة الأب في التحصيل العام للطلاب، بينما كان هناك أثر لهذا التفاعل في ضوء متغير عمل الأم، لمصلحة الطلاب ذوي التفكير المرتفع وأبناء الأمهات العاملات.

ركزت دراسة لي (٢٠٠٦) Lie على **مستويات التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة في البيئات التعليمية التي تعتمد على حل المشكلات**، تكونت عينة الدراسة من (٣٩١) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم مابين (١٦ -٢٦) سنة، تم توزيعهم على أربع مراحل دراسية، وأظهرت النتائج حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول على مقياس مستويات التفكير التأملي، يليه مستوى التأمل، ومن ثم التأمل الناقد، وجاء العمل الاعتيادي في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج فروقاً بين الطلبة في مستوى العمل الاعتيادي، والتأمل، والتأمل النقد تبعاً للمرحلة الدراسية.

تناول ماهارديل ودرس (Mahardale et al., (2008 في دراسته **أثر التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. بهدف التعرف على الفروق في مستويات التفكير التأملي بين الطلبة اللذين يدرسون بالطريقة التقليدية والطلبة اللذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ودعمت نتائج هذه الدراسة فرضية أن التلاميذ المشاركين في التعلم القائم على حل المشكلات، أظهروا مستويات أعلى من التفكير التأملي عند مقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة، وأن التعلم القائم على حل المشكلات يعزز الممارسة التأملية، والأسلوب العميق للتعلم.

ركزت دراسة فان (٢٠٠٨) Phan على **أثر بيئة التعلم الصفية على التحصيل ومهارات التفكير التأملي**. تكونت عينة الدراسة (٢٩٨) من كلا الجنسين (ذكور، إناث) موزعين على أربعة مدارس بأستراليا. وأظهرت النتائج وجود أثر البيئة التعلم الصفية على التحصيل الدراسي ومستويات التفكير التأملي، وجاءت في الترتيب التالي. حصل مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه التفكير الناقد في المرتبة الثانية ومن ثم التأمل، وحصل العمل الاعتيادي على المرتبة الأخيرة، مع

وجود فروق في مستويات التفكير التأملي تعزى للجنس، إضافة إلى ما سبق الأثر الايجابي للبيئة الصفية على التفكير التأملي.

تناولت دراسة ريان (٢٠١٠) **دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية**. تكونت عينة الدراسة من (٣٣٣) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، وأسفرت النتائج بحصول مستوى الفهم على المستوى الأول بأعلى متوسط حسابي، يليه مستوى التأمل، ومن ثم التأمل الناقد، وجاء في الترتيب الأخير مستوى العمل الاعتيادي، كما ظهرت فروق ذات دلاله لمستوى العمل الاعتيادي لمتغير الجنس ولصالح الطالبات، في حين آخر لم تظهر فروق داله على أبعاد المقياس لباقي المستويات، إضافة لما سبق أظهرت الدراسة فروق على المقياس ككل وعلى مستوى الفهم، التأمل، والتأمل الناقد لمتغير فاعلية الذات الرياضية، لصالح الفئة المرتفعة، ولم تظهر فروق على مستوى العمل الاعتيادي، مع وجود فروق على مستوى التأمل الناقد تعزى للتفاعل بين الجنس والفاعلية.

كما أجرى المشهراوي (٢٠١٠) دراسة بعنوان **العلاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية والتفكير التأملي**. بلغت عينة الدراسة (٤٨٥) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في مدينة غزة، وأسفرت النتائج بأن مستوى التفكير التأملي كان بمستوى جيد، مع وجود علاقة ايجابية بين كل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي.

تناولت دراسة الجدبة (٢٠١٢) **فاعلية توظيف إستراتيجية التخيل الموجه في تنميّة المفاهيم ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**. تكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالبة من طالبات الصف التاسع بمدينة غزة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وأسفرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين على اختبار المفاهيم العلمية ومهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، مع وجود علاقة ارتباطيه بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار المفاهيم العلمية والتفكير التأملي.

هدفت دراسة بات وكليفكم (٢٠١٣) Bat & Kilvilcm **العلاقة بين التفكير التأملي ومهارة حل المشكلات والتفوق الدراسي في الرياضيات ودورات الهندسة لدى طلبة المرحلة الثانوية**. وتكونت عينة الدراسة من (٤١٠) طالبا وطالبة للمرحلة الثانوية في تركيا، وكشفت النتائج عن علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير التأملي وحل المشكلات والتفوق الدراسي لدى الطلبة في مادة الرياضيات ودورات الهندسة.

ركزت دراسة المرشد (٢٠١٤) على **استقصاء نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف**، بلغت عينة الدراسة (١٦٤٨) طالباً وطالبة موزعين

على كليات العلوم الإنسانية والأكاديمية، حيث بلغ عدد الذكور (١٠٩٢)، وعدد الإناث (٥٦٦) طالبة. وتم الاستعانة باستبانة التفكير التأملي لكيمبر وزملائه التي شملت أربعة مستويات: الأداء الاعتيادية، والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد، وأسفرت النتائج أن مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تقل عن حد الكفاية (٧٥٪) ويوجد انحدار في نسب النمو المحققة بين المستويات الدراسية الأربعة من المستوى الأول للثالث، ثم يعود النمو إلى الارتفاع مرة أخرى في المستوى الرابع في جميع مستويات التفكير التأملي، مع وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي لصالح الذكور، ما عدا مستوى الأداء الاعتيادية، كما وجدت معاملات ارتباطيه موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي.

تناولت دراسة الرشيدي (٢٠١٥) **مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات.** تكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالباً وطالبة، تم استخدام مقياس التفكير التأملي لكمبير وزملائه، وأسفرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير التأملي وتقدير الذات، كما جاء مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين مرتفعاً في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي وكانت الفروق لصالح الذكور، كما حصل المجال المتعلق بتقدير الذات الدراسي على المرتبة الأولى، مع وجود فروق لدى الطلبة الموهوبين في كل من مجالي تقدير الذات الرفاقي وتقدير الذات الكلي تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الذكور.

هدفت دراسة السعايدة (٢٠١٦) إلى التعرف على مستويات التفكير التأملي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلاب الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، حسب الجنس، والمتغيرات المرحلة التعليمية. وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة تتألف من (١٣١) طالبا وطالبة بنسبة (٦٥) من الذكور و(٦٦) من الإناث. استخدم الباحث مقياس (أيزناخ ويلسون). ويتكون (٣٠) فقرة. وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب والمتوسطة في المتوسط، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وتعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح الثانوية، كما أظهرت النتائج بعدم وجود تفاعل بين متغيرات الجنس والرتبة في التفكير التأملي.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

◄◄ تناولت مجموعة من الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي والذي يمثل الواقع الحالي كما والبعض الآخر المنهج التجريبي المطبق على مجموعتين ضابطة وتجريبية، بهدف تحديد مستويات التفكير التأملي وعلاقته بعدد من

المتغيرات مثل الجنس (ذكور، إناث)/ المرحلة التعليمية (طلاب المرحلة الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، والمرحلة الجامعية/ البيئة التعلمية الصفية (القائمة على حل المشكلات، والتعلم التقليدي)/ والتحصيل الأكاديمي (الذي يتفاوت من جيد، جيد جدا، ممتاز)، إضافة إلى ذلك العمر الزمني لعينة المفحوصين.

- اتفقت بعض الدراسات في نتائجها والتي أسفرت حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، وحصول مستوى العمل الاعتيادي على مقياس التفكير التأملي على المرتبة الأخيرة ومنها دراسة (Phan. ٢٠٠٨)، (ريان، ٢٠١٠)، (Lie , ٢٠٠٦)، (السعايده، ٢٠١٦).
- أظهرت النتائج للدراسات السابقة علاقة ارتباطية بين كل من التفكير التأملي وعلاقته بالتخيل كدراسة الجدبة (٢٠١٢)، ومهارة حل المشكلات كدراسة (٢٠١٣) Bat & Kilvilcm ومدى ارتباطه بعدد من المتغيرات كالتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية السعايدة (٢٠١٦) ، وتقدير الذات كدراسة الرشيدي (٢٠١٥).

- **الطريقة والإجراءات**:
- **منهج الدراسة**:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وتحليلها، والوقوف على العوامل المؤثرة فيها دون التدخل بها.

- **متغيرات الدراسة**:

اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات وهي:

- المتغيرات المستقلة وتتضمن
  - ✓ المرحلة الدراسية (المتوسط/ الثانوي).
  - ✓ الجنس (ذكور/ إناث)
- المتغير التابع
  - ✓ مقياس التفكير التأملي

- **مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمدارس الحكومية لمرحلتي المتوسطة والثانوية بمدينة جدة من كلا الجنسين، وقد تم تحديد المدارس التي تحتضن في مظلتها الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث حيث بلغ عدد الموهوبين للذكور (١٢٠) طالب للمرحلة المتوسطة الأول والثاني المتوسط، و(٩٧) طالبا للمرحلة الثانوية، بينما بلغ اجمالي الطالبات الملتحقات للعام الدراسي الحالي (١٧٩) طالبة، بواقع عشرة فصول موزعة بين مكاتب التعليم، هي كالآتي: المرحلة الابتدائية (٣) فصول في «ب ٩٠، ٧٠، الأول»، المرحلة المتوسطة أربعة فصول في «٩٨، ٩٥، ١٠٦، ٢٤»، والمرحلة الثانوية ثلاثة فصول، توزعت بين المدارس الآتية: «١٣، ٦٧، ٩٨.

الجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة

م	المدرسة	المرحلة الدراسية	عدد الطالبات	الجنس	العدد
١	مدرسة (٩٨) المتوسطة للبنات	المرحلة المتوسطة	١٣	إناث	٦٦
٢	مدرسة (٩٥) المتوسطة للبنات		١٠		
٣	مدرسة (٢٤) المتوسطة للبنات		٨		
٤	مدرسة (٦٧) الثانوية للبنات	المرحلة الثانوية	١٢		
٥	مدرسة (١٣) الثانوية للبنات		٩		
٦	مدرسة (٩٨) الثانوية للبنات		١٤		
٧	مدرسة الفيصلية للموهوبين	المرحلة المتوسطة	٢٢	ذكور	٦٢
٨	مدرسة دار الفكر للبنين		١٠		
٩	مدرسة الفيصلية للموهوبين	المرحلة الثانوية	١٨		
١٠	ثانوية ابن خلدون		١٢		
المجموع					١٢٨

ويوضح الجدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية تبعاً لمغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة التعليمية).

جدول (٢)التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	62	48.4
	انثى	66	51.6
المرحلة	متوسط	63	49.2
	ثانوي	65	50.8
المجموع		128	100.0

- **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) طالباً وطالبة موزعين على صفوف المرحلة المتوسطة والثانوية للبنين والبنات والمصنفين ضمن الطلبة الموهوبين بعد إخضاعهم لاختبارات الذكاء المقننة والمعتمدة من قبل وزارة التربية والتعلم والجدول التالي يمثل توزيع أفراد العينة لكل من المرحلة الدراسية والجنس.

- **أداة الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم مقياس التفكير التأملي (RTQ) لكيمبر وزملائه وقد تم اختيار المقياس بناء على عدة اعتبارات

- يتمتع المقياس بدرجة صدق وثبات عالية.
- الوضوح والشفافية للأبعاد الرئيسية والفقرات المكونة لكل بعد.

وتكونت الاستبانة الأصلية من (١٦) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية تمثلت بـ (العمل الاعتيادي (HA) ويندرج تحته أربع فقرات ١٣،٩،٥،١/ الفهم والاستيعاب (U) ويندرج تحتها الفقرات ١٠،٦،٢، ١٤/ التأمل (R) ويمثلها الفقرات ١٥،١١،٧،٣/ التأمل الناقد (CR) وتمثله الفقرات ١٦،١٢،٨،٤).

• **تصحيح المقياس**:

تم اعتماد نظام ليكرت الخماسي في تصحيح المقياس ومثلت درجة ١معارض بشدة/ ٢معارض/٣غير متأكد/ ٤ موافق/ ٥ موافق بشدة. وبناء على ما سبق تمثل العلامة القصوى لكل بعد (٢٠) درجة، والدرجة الدنيا (٤) درجات.

• **هدف المقياس**:

التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية.

• **صدق المقياس**:

تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في كلية التربية بجدة، وبعض من الخبراء والأخصائيين بعلم النفس، بلغ قوامها (٨)، للحكم على مدى ملائمة صياغة الفقرات ووضعها بصورتها الإجرائية وملائمة الفقرات للأبعاد والأهداف التي وضعت لأجله. وقد اتفق جميع المحكمين على ملائمة فقرات المقياس بنسبة (٩٠٪).

• **ثبات المقياس**:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٢٥)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٣) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٣)معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
العمل الاعتيادي	.86	0.72
الفهم	.94	0.70
التأمل	.97	0.74
التأمل الناقد	.99	0.71
التفكير التأملي ككل	.97	0.79

• **النتائج**:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير التأملي لدي عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدي عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدي عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المكون	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	الفهم	3.30	.685	
٢	١	العمل الاعتيادي	3.04	.898	
٣	٣	التأمل	3.00	.776	
٤	٤	التأمل الناقد	2.99	.750	
		التفكير التأملي ككل	3.08	.584	

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.99 -3.30)، حيث جاء الفهم في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.30)، بينما جاء التأمل الناقد في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.99)، وبلغ المتوسط الحسابي للتفكير التأملي ككل (3.08).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مكون على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

- **أولا: العمل الاعتيادي**

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالعمل الاعتيادي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	5	أقوم بنفس العمل عدة مرات دونما أفكر فيما أقوم به.	3.34	1.031	
٢	13	متابعتي للمعلم تغني عن التفكير كثيراً في المادة.	3.13	1.414	
٣	9	طالما أستطيع تذكر مادة الإمتحان، فلا داع للتفكير كثيرا.	3.11	1.096	
٤	1	أنفذ بعض الأنشطة دون التفكير فيما أقوم به	2.57	1.478	
		العمل الاعتيادي	3.04	.898	

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.57 -3.34)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "أقوم بنفس العمل عدة مرات دونما أفكر فيما أقوم به" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.34)، بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "أنفذ بعض الأنشطة دون التفكير فيما أقوم به" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.57). وبلغ المتوسط الحسابي للعمل الاعتيادي ككل (3.04).

• **ثانيا: الفهم**

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالفهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	10	يتطلب تنفيذ الأنشطة العملية فهم المواد التي أتعلمها.	3.51	.988	
٢	2	استوعب المفاهيم التي يطرحها المعلم.	3.40	.881	
٣	6	من متطلبات النجاح فهم محتوى المواد التي أتعلمها.	3.35	1.047	
٤	14	أفكر باستمرار بالمواد التي أتعلمها.	2.96	1.111	
		الفهم	3.30	.685	

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.96 -3.51)، حيث جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "يتطلب تنفيذ الأنشطة العملية فهم المواد التي أتعلمها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.51)، بينما جاءت الفقرة رقم (14) ونصها "أفكر باستمرار بالمواد التي أتعلمها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.96). وبلغ المتوسط الحسابي للفهم ككل (3.30).

• **ثالثا: التأمل**

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالتأمل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	11	أتأمل غالباً أفعالي لأرى ما باستطاعتي تحسين ما سأفعله.	3.13	1.153	
٢	3	أناقشّ الآخرين في طرق تفكيرهم وأحاول التفكير بطريقة أفضل.	3.06	1.155	
٣	7	أفكر ملياً فيما أقوم به، و أبحث عن طرق بديلة للقيام بنفس العمل.	2.92	1.106	
٤	15	أعيد النظر في خبراتي لكي أتعلم منها و أقوم بتحسينها في المرات القادمة.	2.87	1.015	
		التأمل	3.00	.776	

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.87 -3.13)، حيث جاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "أتأمل غالبا أفعالي لأرى ما باستطاعتي تحسين ما سأفعله" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.13)، بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "أعيد النظر في خبراتي لكي أتعلم منها

وأقوم بتحسينها في المرات القادمة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.87). وبلغ المتوسط الحسابي للتأمل ككل (3.00).

- **رابعا: التأمل الناقد**

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالتأمل الناقد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	8	تغيرت لدى بعض الأفكار إلتي كنت مقتنعاً بها سابقا.	3.10	1.018	
٢	16	اكتشف الأخطاء التي كنت أعتقد سابقاً أنها صحيحة.	3.02	1.129	
٣	12	أنوع في الطرق التي تعودت عليها في تنفيذ أعمالي.	2.98	.988	
٤	4	تعلمي ساعدني في تغير الطريقة التي انظر بها تجاه نفسي.	2.84	1.104	
		التأمل الناقد	2.99	.750	

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.84 -3.10)، حيث جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "تغيرت لدى بعض الأفكار التي كنت مقتنعاً به سابقا" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.10)، بينما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها "تعلمي ساعدني في تغير الطريقة التي انظر بها تجاه نفسي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.84). وبلغ المتوسط الحسابي للتأمل الناقد ككل (2.99).

السؤال الثاني: هل هناك فروق بين مستويات التفكير التأملي تعزي للمرحلة الدراسية (متوسط/ ثانوي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات التفكير التأملي حسب متغير المرحلة الدراسية (متوسط/ ثانوي)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المرحلة الدراسية على مستويات التفكير التأملي

المحاور	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العمل الاعتيادي	متوسط	63	2.90	.758	-1.753	126	.082
	ثانوي	65	3.17	1.004			
الفهم	متوسط	63	2.79	.390	-12.247	126	.000
	ثانوي	65	3.80	.527			
التأمل	متوسط	63	2.43	.422	-11.738	126	.000
	ثانوي	65	3.55	.631			
التأمل الناقد	متوسط	63	2.44	.447	-11.805	126	.000
	ثانوي	65	3.52	.580			
التفكير التأملي ككل	متوسط	63	2.64	.247	-12.681	126	.000
	ثانوي	65	3.51	.488			

يتبين من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية α= ٠.٠٥) تعزى لأثر المرحلة الدراسية (متوسط/ ثانوي) في جميع المكونات وفي الدرجة الكلية باستثناء العمل الاعتيادي وجاءت الفروق لصالح المرحلة الثانوية.

السؤال الثالث: هل هناك فروق بين مستويات التفكير التأملي تعزي للجنس (ذكور/ إناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات التفكير التأملي حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على مستويات التفكير التأملي

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العمل الاعتيادي	ذكر	62	3.28	.990	3.037	126	.003
	أنثى	66	2.81	.742			
الفهم	ذكر	62	3.38	.686	1.192	126	.236
	أنثى	66	3.23	.682			
التأمل	ذكر	62	3.13	.888	1.838	126	.068
	أنثى	66	2.88	.637			
التأمل الناقد	ذكر	62	3.21	.772	3.466	126	.001
	أنثى	66	2.77	.666			
التفكير التأملي ككل	ذكر	62	3.25	.723	3.274	126	.001
	أنثى	66	2.92	.350			

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية α= ٠.٠٥) تعزى لأثر المرحلة الدراسية (متوسط/ ثانوي) في جميع المكونات وفي الدرجة الكلية باستثناء الفهم، والتأمل وجاءت الفروق لصالح الذكور.

- **مناقشة النتائج**:

◄◄ أسفرت نتائج الدراسة الحالية والتي تتناول مستويات التفكير التأملي استجابة للسؤال الأول المطروح مامستويات التفكير التأملي لدي عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية؟ وتمثلت النتائج بحصول مستوى الفهم في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، بينما جاء التأمل الناقد في المرتبة الأخيرة، أي أن الطلاب الموهوبين يمتلكون الحد الأعلى من التفكير التأملي القائم على العمل التفكيري والتي تقع حدوده في المعرفة المتوفرة بدون تقويم لتلك المعرفة (Clark & Peterson, 1988). بخلاف التأمل الناقد الذي حصل على المرتبة الأخيرة ويعتمد هذا المستوى على التأمل المنطقي الذي يتضمن إدراك الفرد ووعيه بماذا ولماذا يفكر، ويشعر بالعملية التفكيرية بأكملها، ويتطلب هذا النوع مراجعة جادة وواقعيه للافتراضات المتبناة سابقاً من الوعي واللاوعي ونتائجه. وقد يرجع مرد هذه النتيجة إلى قصور دور البيئة التعليمية وتوجهها نحو تدريب الطلبة على

مهارات التفكير التأملي، لبيان مدى فاعلية استخدام أدوات التفكير التأملي من قبل المعلمين في تنمية مستويات التفكير التأملي وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من (Phan. ٢٠٠٨)، (ريان، ٢٠١٠)، (Lie , ٢٠٠٦)، (السعايده، ٢٠١٦).

- وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المرحلة الدراسية (متوسط/ ثانوي) في جميع المكونات وفي الدرجة الكلية باستثناء العمل الاعتيادي وجاءت الفروق لصالح المرحلة الثانوية، وقد يرجع مرد هذه النتيجة أن التفكير التأملي يتأثر بعامل النضج والخبرة التي بلغها أفراد العينة من حيث الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، والعوامل البيئية المعززة التي دفعتهم إلى التفكير التأملي(Clark & Peterson, 1988). وتتفق النتيجة مع دراسة كل من لي (٢٠٠٦) Lie ودراسة المشهراوي (٢٠١٠)، ودراسة دراسة بات وكليفكم (٢٠١٣) Bat & Kilvilcm ودراسة السعايدة (٢٠١٦).
- وفيما يتعلق بمستويات التفكير التأملي تبعاً للجنس لوحظ فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المرحلة الدراسية (متوسط/ ثانوي) في جميع المكونات وفي الدرجة الكلية باستثناء الفهم، والتأمل وجاءت الفروق لصالح الذكور، وقد يرجع مرد هذه النتيجة إلى طبيعة الثقافة الدارجة في المجتمعات العربية وخاصة فيما يتعلق بالذكور من حيث الفرص المنوحة لهم، كما أن المسؤولية الاجتماعية المتوقعة من الذكور مغايرة عما هو متوقع من الإناث، فالمعرفة لا تتم في فراغ بل بمشاركة فعّالة ونقاش مع الآخرين(Rodgers, 2002) وتتفق النتيجة مع دراسة المرشد (٢٠١٤)، دراسة الرشيدي (٢٠١٥)، دراسة السعايدة (٢٠١٦)، وتختلف مع دراسة ريان (٢٠١٠)

- **التوصيات**:

- إتاحة الفرص للطلبة الموهوبين لممارسة التفكير التأملي، من خلال تزويدهم بخبرات تعلمية تمس واقعهم الفعلي، مع توفير المناخ التأملي للارتقاء بالعملية التأملية.
- الالتفات إلى أهمية التفكير التأملي وتضمينه خلال المناهج التعليمية والبرامج الإثرائية لما له الأثر الكبير في تنمية الذكاء الناقد وحل المشكلات.
- إجراء دراسات مشابهة تتناول مستويات التفكير التأملي لمتغيرات أخرى.

- **المراجع العربية**:

- بركات، زياد (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية العلوم، جامعة البحرين، المجلد (٤) ٩٧ -١٢٦.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٤). أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الجدبة، صفية أحمد محمود (2012). فاعلية توظيف إستراتيجية التخيل الم وجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية.
- الحلاق، علي (٢٠١٠). اللغة والتفكير الناقد" أسس نظرية وإستراتيجية تدريسية."عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خوالدة، أكرم صالح (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- ربابعة، علي محمد (٢٠٠٩). أثر إستراتيجيتي التدريس التشاركي والحوار والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا ,جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- ريان، عادل (٢٠١٠). دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد العشرون، حزيران ٢٠١٠.
- الرشيدي، فاطمة سحاب (٢٠١٥). مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد (١٠)، العدد (١)، ص (٢٣٣ - ٢٤٩).
- السعايدة، ناجي منور (٢٠١٦). التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (٤٣)، المحلق الرابع.
- الشكعة، على (2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية،كلية العلوم التربوية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ،المجلد (٢١)، العدد(٤) نابلس، فلسطين.
- عبد الوهاب، فاطمة (2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. مجلة التربية العلمية، المجلد(8)، العدد(4) ، ديسمبر، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية – جامعة عين شمس.
- عبد السلام، مصطفى (٢٠٠٩). تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- القرارعة، أحمد عودة (٢٠٠٩). تصميم التدريس رؤية تطبيقية، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١). علم النفس التربوي، القاهرةدار الثقافة للطباعة والنشر.
- المبارك، سليمان سعيد (٢٠٠٩). المعالجة المعلوماتية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (٩)، العدد (١).

- المرشد، يوسف عقلا (٢٠١٤). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف "دراسة مستعرضة" مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد (٩)، العدد (٢)، من صفحة ١٦٣ - ١٨٤.
- المشهراوي، بسام محمد (٢٠١٠). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة - فلسطين.

• المراجع الأجنبية:

–Bat, Gokhan, & Kivilcim. (2013). The Correlation Between Reflective Thinking Skills towards Problem Solving and Academic Success in Mathematics and Geometry Courses of High School Students, Journal of Kirsehir Education Faculty. , 14 (3), 1-17.
–Choy, S & Oo, Pou (2012). Reflective Thinking And Teaching Practices: A Precursor For Incorporating Critical Thinking Into The Classroom, International Journal Of Instruction .5(1), 167-183.
– Clark , C . M & Peterson , P . L (1988) Teachers : Thought Processes . 3rd ed , New York : Macmillan.
– Dewey.& Peteison, P:(1988).Teachers: Thought Processes.3tided, New York , McMillan.
–Ennis, R.H.(1985).A logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. Educational Leadership.43,(2) 44-48.
–Griffith, B. and Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. Counselor Education and Supervision, 40, 82-93.
–Griffith, B. frieden, G. (2000). A facilitating Reflective thinking of vividness of imager Perceptual & motor skills. 78 (3), 1067 – 1071.
–Hatton, N. and Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
–Kim ,Y. (2005) . Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective hinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on- line learning. Unpublished Doctoral dissertation , The Pennsylvania State University.
– Kovalik ,S and Olsen, K. (2010) : Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6, first edition , U.S.A : Sage
– Kember , David Others: (1999) . " Determining level of reflection thinking from students , written journals using A coding schema based on the work of mezirow " International Journal of Lifelong Education ,Vol : 18,no.1, pp 18-3 .

–Lyons, N (2010) . Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry, U.S.A: Sppringer.
–Lie ,L. (2006) . Sudents' reflective development in a PBL environment. http://www.myrp.sg/ced/research/papers/ tlhe2006/ Students__Reflective_ Development__Lim_LA_. Pdf.
– Mahardale, J., Neville, R., Jais, N. and Chan, C. (2008). Reflective thinking in a problem-based English programme: a study on the development of thinking in elementary students. Retrieved from: http://www.pbl2008.com/PDF/0048.pdf.
– Petrson , P . L (1987) " Teachers schemata for teaching and learning" . Teaching & Teacher Education , V . 3 , N . 4 pp 319 – 331
– Phan ,H. (2008). Achievement goals, the classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 6 (3) , 571 – 602.
– Rodgers ,G. (2002) . Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teacher College Record , 104 (4) , 842 – 866.
– Schon, D (1983). The reflective practitioner: how professional think in action, London, Temple Smith.
– Tillman, Linda C. (2003). Mentoring, Reflection and Reciprocal Journaling. Theory into Practice. Vol. 42, No 3.

❋❋❋❋❋