اليقظة العقلية وعلاقتها بأسلوب التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسياً

إعداد

د. طلعت محمد محمد أبو عوف* د. عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف عبد اللاه*

د. محمد عبد العظيم محمد محمود**

مقدمة:

يعد إنتاج العقول المبدعة أساساً لبناء الحضارات، وهدفاً رئيساً من أهداف التعليم, لذلك أصبحت تنمية الإمكانات البشرية، والمهارات الفكرية والعقلية ضرورة؛ للتوافق مع التطورات التكنولوجية والمعرفية المتلاحقة التي يواجهها الإنسان, لذا كان من الضروري أن تهتم الأمم بتنمية مواهب الأفراد إلى أقصى ما تؤهله قدراتهم الطبيعية، وأن تسعى جادة إلى اكتشاف ذوى المواهب المتميزة لرعايتهم وتوجيه أصحابها تعليمياً ونفسياً على أسس علمية سليمة، ومن خلال أساليب مقننة، مع توفير الظروف الملائمة لذلك.

ومع الاهتمام بدراسة شخصيات الشباب في شتى المراحل الدراسية بصورة عامة من جهة، والمتفوقين منهم من جهة أخرى، فقد وجد توجه بحثي يهتم بتناول المتغيرات ذات الصبغة الانفعالية والمعرفية في شخصياتهم؛ والتي تسهم في رسم الأحداث النشطة، وخلق تصورات اجتماعية جديدة من شأنها جعل هؤلاء الشباب منفتحين على الخبرات وحساسين إلى السياق الحالي الذي تتم فيه الأحداث.

ومن أبرز هذه المتغيرات: متغير اليقظة العقلية؛ لما لها من أهمية في التعامل مع حالات الانطواء والانغلاق الذهني والقلق بأنواعه والاكتئاب وحالات التوتر، وذلك بواسطة تفكيك العلاقة التلقائية بين الأفكار والعادات وأنماط السلوك غير الصحية وارتباطاتها

* قسم علم النفس التربوي – كلية التربية– جامعة سوهاج

** قسم الصحة النفسية – كلية التربية– جامعة سوهاج

الانفعالية، ومعالجتها والتعايش معها بعقل منتفخ؛ والذي ينعكس إيجاباً على التنظيم السلوكي الذاتي للفرد (Hudon& Pychyl, 2015: 51).

وتتضمن اليقظة العقلية شفقة الفرد بنفسه ومراقبة أفكاره ومشاعره السلبية والانفتاح عليها ومعايشتها بدلاً من احتجازها في الوعي، إضافة إلى عدم إطلاق أحكام سلبية للذات أو التوحد المفرط مع الذات Over–Identification وعدم التشديد على الذات بشكل منفصل مع ترسيخ وحدة الذات (العاسمي، ٢٠١٥: ٢٧).

كما يمكن اعتبار اليقظة العقلية سمة من سمات الوعي، لذا تم توظيفها للدلالة على النشاط في إعادة العقل الكامل أو الانتباه الكامل لكل ما يقوم به الفرد من سلوك محدد في وقت محدد (Mrazek, et al., 2019: 82).

ومن ثمَّ فإن وجود درجة من اليقظة العقلية يسهم بشكل مباشر في عنصرين: عدم إصدار الأحكام، والنقد الذاتي، وزيادة فهم الذات، وبالتالي تعزيز اللطف أو الرحمة بالذات، مع الأخذ بمنظور متوازن لليقظة العقلية، وذلك للابتعاد عن العزلة والأنانية واللذان يُعدان من الأسباب النفسية الرئيسة لأن يفكر الفرد بطريقة غير عقلانية (Shorey, Elmquist, Wolford–Clevenger, Gawrysiak, Anderson& Stuart, 2016: 122).

كما يمكن استخدام اليقظة العقلية لتنمية الوعي وراء المعرفي Meta– Cognitive Awareness الذي يتم تعلمه لملاحظة الأفكار أو المشاعر مثل: التفكير والعاطفة دون إدراك أنها واقع مطلق؛ والتي نحتاج للعمل بموجبها لمواجهة المشاعر السلبية، وتشجيع الفرد على تطوير منظور (Hasker, 2010: 4).

كذلك توجد أدلة بحثية متعددة على أن توظيف اليقظة العقلية قد يساعد الطلاب المتفوقين– من ذوي القدرات العقلية العالية– على التصالح مع ذاتهم وخاصة الذين يعانون منهم من ضغوط، وهو الأمر الذي ينعكس على سلامة التفكير لديهم عبر اتباع أنماط محدد من التفكير كالتفكير التأملي أو التفكير التحليلي (Grow, Collins, Harrop& Marlatt, 2015: 17).

ويمثل التفكير التحليلي– وفقاً لما ذكره عامر (٢٠١٥: ١٥)– أحد المراحل أو الخطوات الأساسية المتصلة بعدد من عمليات التفكير الأكثر تعقيداً منه مثل: التفكير التنسيقي، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والتفكير العلمي، والحل الإبداعي للمشكلات، والتفكير المعرفي، ولا يمكن أن تتم تلك العمليات دون التفكير التحليلي أو مهاراته المتعددة.

وتؤكد رباب الشافعي (٢٠٠٩: ٢٤) على أهمية تنمية هذا النوع من التفكير بناءً على تصنيف بلوم المعرفي لمهارات التفكير، حيث أن التحليل يسبق التقويم الذي يؤدي إلى

الابتكار- والابتكار هو ما حظي بالاهتمام الأكبر- فمن الأولى أن نبدأ بتنمية مهارات التفكير التحليلي أولاً للوصول إلى مستوى الابتكار.

كذلك تأتي أهمية أسلوب التفكير التحليلي من خلال تحقيقه للكثير من الأهداف التربوية، حيث تذكر رابعة عكور (٢٠١٦: ٩) أن الهدف من التفكير التحليلي، ومن تعلم مهاراته أو أساليبه هو بناء جيل مفكر، وإنشاء مجتمع متماسك يتصف التعليم المختلفة، فهو يمثل أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً وتقدماً، ويساعد الفرد في معالجة الرموز والمفاهيم، وفي حل المشكلات التي تواجهه في حياته.

وتؤكد حنان خوج (٢٠١٠: ٢١) على أن تعلم مهارات التفكير يرفع من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعل دور التلميذ إيجابياً فاعلاً، ينعكس بصور عديدة من بينها: تحسين مستوى التحصيل الدراسي، تحقيق الأهداف التعليمية، ومحصلة هذا كله يعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع.

لذا كان العمل على دراسة أسلوب التفكير التحليلي مطلباً تربوياً ملحاً لدى الطلاب عموماً وذوي القدرات العالية (المتفوقين) منهم خصوصاً، حيث تذكر كولانجيلو وديفيز (٢٠١٢: ١٢٧) إن تنمية مهارات الطلاب ذوي القدرات العقلية العالية تتطلب تنمية التفكير لديهم، وخصوصاً التفكير التحليلي بمهاراته التي تتضمن: التصنيف والمقارنة والتتابع، فترتقي عمليات التفكير لديه حتى تصل إلى المستوى الإبداعي.

وعلى ضوء الدلائل السابقة التي تشير إلى أهمية العمل على دراسة كل من اليقظة العقلية، وأسلوب التفكير التحليلي، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين وفقاً لبعض المتغيرات الديموجرافية، وذلك لدى عينة من الطلبة المتفوقين بجامعة سوهاج.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

تمثل دراسة التفكير بأساليبه المختلفة، والعمل على معرفة العوامل التي تؤثر فيها أو تعمل على تنميتها من أهم الأهداف التربوية التي تسعى الأنظمة التربوية الحديثة إلى تحقيقها سواء لدى الطلبة العاديين أو الموهوبين على حد سواء، غير أن هذا الأمر يكتسب أهمية

خاصةً لدى الموهوبين، إذ تساعد هذه الدراسة على الفهم الحقيقي لما يدور في أذهانهم من أفكار حول القضايا والمشكلات المحيطة بهم (الزق، ٢٠١٢: ٣٤١).

من هذا المنطلق اهتمت العديد من الدراسات– التي تناولت الطلاب الموهوبين والمتفوقين– بدراسة أساليب التفكير المختلفة لديهم؛ كأسلوب التفكير الناقد كما في دراسة كل من: عبد الحميد (٢٠١٥)؛ والأسمري (٢٠١٦)، أو أسلوب التفكير الابتكاري كما في دراسة كل من: أحمد (٢٠١٦)؛ والدويك (٢٠١٥)، أو أسلوب التفكير الإبداعي كما في دراسة الحصنة (٢٠١٦)، أو أسلوب التفكير ما وراء المعرفي كما في دراسة الشهري (٢٠١٧).

غير أنه يُلاحظ أن هناك قصور في الدراسات السابقة في تناولها لأساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين أو الموهوبين، حيث انحصرت اهتمامات هذه الدراسات حول الأنماط الشائعة لمهارات التفكير كمهارات التفكير الإبداعي أو الابتكاري أو الناقد، وأهملت دراسة أنواع أخرى من المهارات ذات أهمية في فهم خصائص الموهوبين المعرفية كمهارات التفكير التحليلي.

كما اهتمت الدراسات بتحديد العوامل المرتبطة أو المؤثرة في تشكيل مهارات التفكير المختلفة، سواء العوامل المعرفية مثل: كالدافع المعرفي كما في دراسة بكير (٢٠١٦)، والذكاء الوجداني كما في دراسة حليمة عبد القادر (٢٠١٢)، أو الاجتماعية مثل: دور أولياء الأمور كما في دراسة العجلاني (٢٠١٦)، والمساندة الاجتماعية كما في دراسة زايد (٢٠١٣)، أو النفسية مثل: القلق كما في دراسة علي (٢٠١٤)، والكفاءة الذاتية كما في دراسة الربابعة والخطيب وغسان (٢٠٠٩) أو الدراسية مثل: دور المناهج الدراسية كما في دراسة نعيمة أبو شاقور (٢٠١٣)، والأنشطة الإثرائية كما في دراسة قباض (٢٠١١).

وبالنظر إلى مجموعة العوامل التي ترتبط بأساليب التفكير أو تؤثر فيها يتبين أن الدراسات السابقة تناولت عوامل معرفية واجتماعية ونفسية محددة وذات أهمية في تفسير الكيفية التي تتم من خلالها هذه الأساليب، إلا أنها لم تركز على المتغيرات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بخصائص القدرات العقلية مثل اليقظة العقلية.

واستناداً إلى ما ذكره كل من ويتكويتس وبوين ودوغلاس وهسو (Witkiewitz, Bowen, Douglas& Hsu, 2013: 1564) من أن اليقظة العقلية تعمل إثارة التفكير، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد جوانبها في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما العلاقة بين اليقظة العقلية وأساليب التفكير التحليلي لدى الطلاب المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس، مجموعة الأسئلة البحثية التالية:

١. ما درجة اليقظة العقلية لدى الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج؟

٢. ما درجة التفكير التحليلي لدى الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج؟
٣. ما دلالة العلاقة الارتباطية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية، ومتوسط استجاباتهم على مقياس التفكير التحليلي؟
٤. ما دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة والتي تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، والتخصص الدراسي (أدبي- علمي)؟
٥. ما دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة والتي تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، والتخصص الدراسي (أدبي- علمي)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد درجة اليقظة العقلية لدى الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج.
٢. تحديد درجة التفكير التحليلي لدى الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج.
٣. التعرف على طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية وأسلوب التفكير التحليلي لدى الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج.
٤. الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في درجة اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة والتي تعزى لاختلافهم في متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي.
٥. الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في درجة مهارات التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة والتي تعزى لاختلافهم في متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي.

أهمية الدراسة:

تحددت أهمية الدراسة الحالية في جانبين أساسيين، وهما:

أولاً: الأهمية النظرية (العلمية).

حيث اكتسبت الدراسة الحالية أهميتها على الجانب النظري من خلال إلقاء الضوء على أسلوب التفكير التحليلي ودوره في بناء جيل مفكر، وإنشاء مجتمع متماسك؛ يتصف

أبناؤه بالإدراك والوعي، والوضوح في التفكير، والدقة في التعبير، والموضوعية في الانتقاء والنظر, وعلو في الفكرة والمنطق المعبر عنها, وقوة في الرأي والحجة, وإحاطة شاملة بالموضوع، وانسجام في الأفكار, لذا يُعد من الأهداف التي لا غنى عنها في الارتقاء بالمقررات الدراسية المقدمة لطلبة الجامعة خاصة في ظل التوجه العام محو ضرورة مسايرة هذه المقررات لمعايير الجودة، كذلك إثراء المجال التربوي بأدب نظري عن اليقظة العقلية لما لها من دور في توجيه انفعالات وأفكار الفرد في المواقف التي يمر بها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية (العملية).

والتي تتحدد جوانبها فيما يلي:

١. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على رعاية الطلبة المتفوقين في وضع برامج إثرائية لتنمية اليقظة العقلية لدى الطلبة المتفوقين؛ والتي تساعدهم في توسيع الرؤية للأحداث, وبالتالي تزيد قدرتهم على التعامل الإيجابي من جهة، ومن جهة أخرى تساعدهم في توفير البيئة المناسبة للطلاب المتفوقين لاكتساب مهارات التفكير التحليلي؛ والتي تمكنهم من الوصول إلى مستوى الابتكار.

٢. تعمل الدراسة الحالية على توجيه الباحثين نحو الاهتمام بدراسة المداخل العقلية الجديدة– ومنها اليقظة العقلية– التي تعمل كعامل مثير للتفكير لدى الفرد بصورة عامة، والمتفوقين بصورة خاصة.

٣. إثراء مكتبة البحث العلمي بمقياس نفسي جديد– متى توفرت له خصائص صدق وثبات عالية– لقياس اليقظة العقلية لدى الطلبة المتفوقين.

٤. إمكانية الإفادة من نتائج الدراسة في توسيع نطاق أدوات الكشف والرعاية المقدمة للطلاب المتفوقين لتتضمن أدوات قياس التفكير التحليلي واليقظة العقلية، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على هؤلاء الطلاب، ومن ثمَّ على العملية التعليمية بجملتها.

محددات الدراسة:

تحدد إجراء الدراسة الحالية بمجموعة الحدود التالية:

١. الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة الحالية على تناول متغيري اليقظة العقلية، وأسلوب التفكير التحليلي.

٢. الحد البشري: الطلبة المتفوقين (الذكور والإناث) ممن يدرسون بجميع التخصصات العلمية والأدبية.

٣. الحد المكاني: تم تطبيق أداتي الدراسة على الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج.

٤. الحد الزماني: تم الدراسة الحالية في الفصل الأول للعام الجامعي ٢٠١٧- ٢٠١٨.

أدبيات الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية متغيرين وهما: اليقظة العقلية وأسلوب التفكير التحليلي، حيث تم التأصيل لهما نظرياً مع عرض بعض من الدراسات السابقة ذات الصلة بهما، وتفصيل ذلك كما يلي:

اليقظة العقلية Mindfulness:

على الرغم من الأصول الفلسفية والدينية لليقظة العقلية، فقد تم ترجمتها إلى سياق غير ديني في الغرب في بداية السبعينات عندما قيم الباحثون في دراساتهم تأثير التأمل على كل من: العقل والجسم، واهتمت هذه الدراسات المبكرة بتأملات التركيز والوعي بالأفكار والمشاعر والمثيرات بدون إصدار أحكام عليها أو تفسيرها.

وفي سياق تعريف اليقظة العقلية- كمفهوم نفسي- يعرفها لانجر (Langer, 1992: 4) بأنها "مجال مرّن للقدرة العقلية يكون غير مرتبط بوجهة نظر خاصة، ويسمح برؤية جيدة ومنفتحة على كل الخبرات العقلية والحسية للشخص، ومن دون إصدار أحكام"، كما عرفها "بروان وريان" (Brown& Ryan, 2003: 823) بأنها الانتباه والتقبل للواقع، والوعي بكل ما يتعلق بأحداث التجربة الحالية، وأنها مقدرة الفرد على الانتباه الكامل لكل الخبرات التي تحدث له في اللحظة الآنية مع قبولها وعدم إصدار أحكام بحقها.

كما عرفها مارك وداني (Mark& Danny, 2011: 72) على أنها طريقة تستند الى العقل والجسم معا, تساعد الناس أن يغيروا طريقتهم في التفكير والتعامل مع خبراتهم ولا سيما المؤلمة والمسببة للضغوط النفسية عن طريق محاولة التعايش معها ومواجهتها.

فيما ينظر أبينج وديوفيناج (Pepping& Duvenage, 2016: 130) إلى اليقظة العقلية باعتبارها عملية من الاهتمام الآني باللحظة الحالية- بعدالة وموضوعية- مع مراقبة التغيرات المتلاحقة الحادثة في داخل الفرد وفي البيئة المحيطة به، وهو ما يعني أن غياب

اليقظة العقلية يعني تركيز الفرد على الأحداث الماضية مع الانشغال الذهني بها أو بنتائجها المستقبلية وما يترتب عليها من أحداث.

ويُعرف ويليامز وبنمان (Williams& Penman, 2011: 72) اليقظة العقلية بأنها طريقة تستند إلى العقل والجسم معاً تُساعد الفرد أن يغير طريقته في التفكير والتعامل مع خبراته ولا سيما المؤلمة والمسببة للضغوط النفسية عن طريق استخدام تنقية التأمل والتنفس بعمق، فبدلاً من الاستسلام والتألم وعدم مواجهة موقف صعب لابد من التعايش معه.

وفي تطور تالي، عرف كولينز وزملاؤه (Collins, Grow, Harrop& Marlatt, 2015: 101) اليقظة العقلية بأنها: حالة من الوعي تستلزم وعياً واضحاً مستقراً دون إصدار أحكام على الخبرة المتدفقة لحظة بلحظة، وهذا يؤكد على الملاحظة اليقظة لكل ما يظهر في خبرة الشخص من إحساسات وانفعالات وأفكار وحالات من الوعي، والمهمة الأولى للمتأمل بيقظة عقلية هي أن يبتعد بعقله باستمرار وبهدوء ويرجع إلى الظواهر المتدفقة لحظة بلحظة وهي تحدثن وأثناء ذلك يتعلم الفرد سريعاً كم مرة تلهيه الأفكار الجوالة في ذهنه عن اللحظة الحاضرة والخبرة الراهنة. واليقظة العقلية أساسية لأن رؤية تفاصيل اللحظة أثناء نشاط الفرد تسمح بالوعي بالأفكار تصعد وتهبط دون توحد معها ودون اندماج فيها.

ومما سبق يتبين أن التعريفات السابقة تنظر في مجملها إلى اليقظة العقلية من حيث كونها طريقة في التفكير تؤكد على الانتباه إلى بيئة الفرد وأحاسيسه الداخلية دون إصدار أحكام سلبية أو إيجابية وأن الفرد عندما يمتنع عن إصدار حكم على خبرة بأنها إيجابية أو سلبية فإنه يُمكنه أن يعرضه بشكل واقعي وتحقيق استجابة تكيفية، وهو ما يشير إلى الجانب السلوكي لليقظة العقلية، فضلاً عن الجانب المعرفي الذي يرتبط بالانفتاح على الخبرات وتكوين علاقة جديدة معها.

تتضمن اليقظة العقلية الوعي والانتباه والتركيز على الأحداث الإيجابية أو السلبية في اللحظة الحالية دون تفسيرها أو إصدار أحكام تقييمية (الضبع وطلب، ٢٠١٣: ١٢)، وعليه يُمكن القول أن الممارسات العلمية لليقظة العقلية وتركيز انتباه الشخص على كل ما يدخل لخبرته في الوقت نفسه يسمح للشخص بالتحقق من كل ما يدور من حوله دون الوقوع في الأحكام التلقائية او التفاعلية، وهذا وصف يقترح عدة عناصر، بما في ذلك المراقبة للحظة الممارسة الحالية للتجربة الى الوقت الحاضر (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006: 28).

وقد ذكر شابيرو وآخرون (Shapiro, Carlson, Astin& Freedman, 2006: 379) أربعة مكونات لليقظة العقلية تتسق تماماً مع حقائق اليقظة العقلية الثلاثة: القصد- الانتباه- الاتجاه؛ وهي:

١- تنظيم الذات Self- Regulation
٢- إدارة الذات Self – Management
٣- المرونة الانفعالية والمعرفية والسلوكية وتوضيح القيم Values Clarification
٤- التعريض Exposure

فيما ذكر هاسكر (Hasker, 2010: 12) مكونين رئيسيين لليقظة العقلية وهما: التنظيم الذاتي للانتباه Self- Regulation of attention في اللحظة الحالية، والانفتاح والاستعداد والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية.

كما حدد براون (Browen, 2011: 2) مكونين أيضاً لليقظة العقلية، هما:

- المكون الأول في حالة الوعي State of Awareness كما هي في اللحظة الحالية، مع الشعور الهادف Purposeful والمُركز والواعي، ويُشير مفهوم "هادف" إلى التركيز الموجه، حيث أن الانتباه لا يتعلق بمثيرات معينة أو ينتج معها مثل: التفكير والشعور والإدراك البصري.
- المكون الثاني في المعالجة المعرفية لليقظة العقلية Cognitive Processing of Mindfulness، وهذا المكون تم فهمه غالباً على أنه ملاحظة فضولية ومحايدة بدون إصدار أحكام تقييمية على المثيرات كما هي في الوقت الحاضر.

وترتبط أهمية اليقظة العقلية بمبادئ سبعة حددها ماي May والتي تُمثل مجموعة من الأنشطة التي إذا ما انخرط فيها الفرد فإنها ستحفز الذهن، وتبني المقدرات الفردية، وتُقلل الضغط الذي ربما يتعرض له الفرد، وتتمثل هذه المبادئ بالآتي (Bernay, 2009: 4):

١- عدم التسرع في الحكم على النفس، أو الآخرين، أو الاحداث عند وقوعها.
٢- بث الصبر بالنفس والآخرين.
٣- الاستمتاع بجمال وحداثة كل لحظة.
٤- الثقة بالنفس والمشاعر الخاصة.
٥- الاهتمام بما هو صحيح بدلاً من السعي وراء الأخطاء.

٦- قبول الأشياء على حقيقتها كما هي، وليس كما يصوره الآخرون.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات تأثيرات إيجابية وفوائد لليقظة العقلية، حيث يُمكن استخدامها في تطبيقات عديدة، إذ تُغير علاقة الفرد بأفكاره، وفي تنمية وعي ما وراء المعرفة، كما تُساعد الفرد وتشجعه على تطوير منظور عدم التمركز مع التسليم بأن هذه الأفكار ليست حقائق.

حيث يُمكن استخدام اليقظة العقلية لتنمية وعي ما وراء المعرفة Meta– Cognitive awareness الذي يتم تعلمه لملاحظة الأفكار أو المشاعر مثل: التفكير والعاطفة دون إدراك أنها واقع مطلق، والتي نحتاج للعمل بموجبها، وتشجيع الفرد على تطوير منظور عدم التمركز مع التسليم بأن هذه الأفكار ليست حقائق، وأنها لا تحتاج إلى أية إجراءات للتخفيف من التفكير، وعلى الرغم من محاولة تغيير الأفكار إلا أنه يتم التأكيد على عدم تغيير الوعي بالأفكار والعلاقة بها (Hasker, 2010: 15)

كما أن التدخلات المبنية على اليقظة العقلية تُستخدم في تطبيقات عديدة ومنها: المزاج (القلق والاكتئاب)، والهلوسات، والسلوكيات (الشره العصبي، الإدمان، إيذاء الذات، العنف)، ومشكلات التعلق (الاتجاهات، والتعاطف)، ومشكلات الذات (الوعي بالذات، كراهية الذات) (Mace, 2008: 151).

ولليقظة العقلية فوائد كثيرة يُمكن إجمالها وفق ما أورده دراسة كل من ياه وتشانج وتشان (Yeh, Chang& Chen, 2019: 64) فيما يلي:

١- تعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة الضغوط.

٢- تحسين الشعور بالتماسك، لأن الوعي لحظة بلحظة ربما يسهل الانفتاح على الخبرات والاحساس بها.

٣- تعزيز الشعور بمعنى الحياة واستكشاف المعنى.

٤- تفتح الذات تجاه البعد الروحي، فالشعور المتزايد بالحرية الداخلي والوعي يربطنا أثر بالشعور بغاية تتجاوزنا كأشخاص وتفتح الطرق مباشرة لاختبار الحياة بأبعد من بعدها المادي وفتح ذواتنا تجاه بعدها الروحي.

٥- المزيد من التركيز، فحين نركز انتباهنا نكتسب المزيد من السيطرة والقوة في جميع مجالات الحياة، فالتركيز المتأني من اليقظة العلية يحسن أدائنا في العمل، في الدراسة، في الحياة الاجتماعية.

كما أوضح فيلدين (Fielden, 2018: 56) أنه يُمكن استخدام اليقظة العقلية لتنمية الوعي فيما وراء المعرفة التي يتم تعلمها من خلال إدراك الأفكار أو المشاعر مثل التفكير والعاطفة، وتشجيع الفرد على تطوير منظور عدم التمركز، كما أن لليقظة العقلية فوائد نفسية وفسيولوجية وتتمثل في الفوائد النفسية في خفض الضغوط والقلق والمخاوف المرضية، وتعمل على تحسين الذاكرة العامة وعمليات الانتباه والتسامح.

وفي ذات السياق؛ فإن لليقظة العقلية تأثيرات إيجابية على أداء الفرد مثل الانتباه والانفعالات والأداء الراقي في العمل (Glomb, Duffy, Bono&Yang, 2011: 116)، وللعلاقات الاجتماعية، والصمود، وأداء المهام والالتزام بالمهمة والتمتع بها، ونمو الذكاء الانفعالي، والانفتاح على الخبرة، والهناء النفسي (Brown& Ryan, 2003: 823)، وتزيد من فعالية التعلم من الخبرة، والتنظيم، والرضا عن الحياة والتسامح، وقبول الانفعالات غير المريحة (Desbordes; Gard; Hoge; Hölzel; Kerr& Lazar, 2015; 356).

أما في المجال الأكاديمي، فإن دراسة اليقظة العقلية لها دور كبير في تحسين الأداء الأكاديمي وتحقيق النجاح الدراسي للطلاب، حيث تسهم اليقظة العقلية في إحداث تغيير إيجابي في السلوك والانفعالات والعلاقات الاجتماعية للأطفال والمراهقين (Shorey,, Anderson, & Stuart, 2013; Neale, 2006)، كما تسهم في تحسين السلوكيات الصفية، مثل ضبط النفس والمشاركة في الأنشطة الصفية (McClintock, Anderson& Cranston, 2015).

ومن الدراسات التي اهتمت بتناول اليقظة العقلية في سياق مرتبط بالمتغيرات المعرفية او المجال الدراسي، دراسة حاجي راملي وآخرين (Hj Ramli ,Alavi, Mehrinezhad& Ahmadi, 2018) والتي هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط لليقظة العقلية بين الضغوط الأكاديمية والتنظيم الذاتي لدى طلاب الثانوية في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من ٣٨٤ طالب بواقع (٢٩٠ ذكر-٩٤ انثي) تتراوح أعمارهم من ١٨-٢٥، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي وعلاقة سلبية بين الضغوط الأكاديمية واليقظة العقلية وعلاقة سلبية بين التنظيم الذاتي والضغوط الأكاديمية.

كما هدفت دراسة الوليدي (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوي اليقظة العقلية لدي طلاب جامعة الملك خالد والعلاقة بينها وبين السعادة النفسية، ومدي إمكانية التنبؤ بالسعادة

النفسية من خلال اليقظة العقلية، وتكونت العينة من ٢٧٥ طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوي متوسط من اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، كما وجدت فروق بين الجنسين في اليقظة العقلية لصالح الطالبات، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية في بُعد واحد من أبعاد اليقظة العقلية وهو الاستقلال الذاتي، كما أشارت النتائج أيضاً إلى إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال اليقظة العقلية لدى الطالبات فقط.

أما دراسة هاله سناري (٢٠١٧) فقد هدفت إلى التعرف على مستوي المرونة النفسية ومستوي اليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية والعلاقة بينهما والكشف عن إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية من خلال المرونة النفسية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٣ طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات منخفضة من المرونة النفسية ومستويات أعلي من المتوسط في اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، ووجدت علاقة موجبة بين المرونة النفسية واليقظة العقلية، كما أن اليقظة العقلية أسهمت في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية.

كما هدفت دراسة حسن (٢٠١٧) إلى التعرف على درجة إسهام كل من الفخر الأكاديمي والخجل الأكاديمي عبر الجوانب الأكاديمية المختلفة وأبعاد اليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتكونت عينة الدراسة من ٢٦٦ طالب وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى إسهام بعض أبعاد انفعالي الإنجاز (الفخر– الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأن لليقظة العقلية تأثيرات مباشرة على الجوانب الانفعالية لدى الطلاب.

أما دراسة زهرة ورايس (Zahra& Riaz, 2017) فقد هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط لليقظة العقلية بين المرونة النفسية والضغوط المدركة لدى طلبة الثانوية، وتكونت العينة من ٣٩١ من طلاب جامعة جوجرات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية وعلاقة سلبية بين اليقظة العقلية والضغوط المدركة، وأن لليقظة العقلية دور في العلاقة بين المرونة النفسية والضغوط المدركة.

فيما هدفت دراسة السقا (٢٠١٧) إلى الكشف عن مستوي اليقظة الذهنية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس بمصر، والتعرف على العلاقة بين اليقظة الذهنية والغضب وإدارة الغضب، وتكونت عينة الدراسة من(١٦٠) طالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة من اليقظة الذهنية لدى عينة الدراسة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة

بين اليقظة الذهنية والغضب(حالة وسمة)، ووجود علاقة موجبة بين اليقظة الذهنية وإدارة الغضب.

كما أجرى أبينج وديوفيناج (Pepping& Duvenage, 2016) دراسة هدفت إلى دراسة الفروق في مستوى اليقظة العقلية لدى المراهقين من الجنسين في المرحلة الجامعية وفقاً لأساليب الرعاية الوالدية لديهم، وقد أجريت الدراسة على (١٢٨) طالباً وطالبة، وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية يرتبط ارتباطاً موجباً بنوعية الأساليب الوالدية، حيث يزداد مستوى اليقظة العقلية مع شعور المراهقين بالدفء الأسري، ويقل مع شعورهم بالصد والتجنب أو النبذ والإهمال، كذلك تعمل اليقظة العقلية على تخفيف حدة حالة القلق النفسي الناجمة عن أساليب الرعاية الوالدية السلبية.

وهدفت دراسة كول وآخرين (Cole, Nonterah, Utsey, Hook, Hubbard, Opare-Henaku, & Fischer, 2015) إلى التعرف على الدور الوسيط لمرونة الأنا واليقظة العقلية بين الضغوط الأكاديمية وأعراض الصحة النفسية (الاكتئاب – القلق) لدى عينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٧ طالب وطالبة بواقع (١٨١ ذكور، و٢٢٦ إناث)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الضغوط الأكاديمية ترتبط إيجابياً مع القلق والاكتئاب، كما أن اليقظة العقلية ومرونة الأنا ترتبط سلبياً مع القلق والاكتئاب، كما أن اليقظة العقلية تتوسط العلاقة الإيجابية بين الضغوط الأكاديمية والاكتئاب بينما مرونة الأنا تتوسط العلاقة الإيجابية بين القلق والضغوط الأكاديمية، وأن درجة اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة كانت مرتفعة.

ومما سبق يرى الباحثون أن لليقظة العقلية تأثيرات متعددة على مدركات الفرد الشعورية وقدراته المعرفية على حد سواء، وبالتالي فهي تؤثر على حالته النفسية ومستواه الأكاديمي، وهو ما يدفع نحو دراسة علاقة اليقظة العقلية بالتفكير التحليلي.

التفكير التحليلي Analytical Thinking:

يمثل التفكير أعقد أنواع السلوك الإنساني، حيث يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، وهو أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ لدى الإنسان، فالقدرة على التفكير من خصائص الإنسان التي كرمه الله بها.

ويعرف العتوم والجراح وبشارة (٢٠١١: ٢٢٧) التفكير عامةً بأنه: "القدرة على تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء".

أما التفكير التحليلي، فقد تعدد تعريفات الباحثين حوله بشكل كبير، حيث تشير الأدبيات التربوية التي تناولت التفكير التحليلي إلى أنه يندرج تحت المفاهيم الغامضة, التي تكثر التعريفات التي تم تقديمها له.

حيث يرى حبيب (٢٠٠٦: ٨٩) أنه: "قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات بحرص، وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، بالإضافة إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين نظرة شمولية، والاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق، وإمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية، وإمكانية التجزيء والحكم على الأشياء في إطار عام، والمساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الحصول إلى استنتاجات".

كما يعرِّفه سلامة (٢٠١٤: ١٥٧) بأنه: "نمط من التفكير يتميز بالنظام والتسلسل والتتابع في خطوات محددة، ويتطلب مستوى متقدمًا من العمليات الذهنية"،

أما عامر (٢٠١٥: ٦٤) فيعرف التفكير التحليلي بأنه: "نمط التفكير الذي يؤدي إلى تجزئة أية مشكلة أو موضوع أو فكرة أو موقف أو مهمة إلى مكوناتها الفرعية، أو عناصرها الأساسية والفرعية من خلال تحديد جوانب الاختلاف والتشابه بين عناصر الموضوع محل الاهتمام".

ويعرِّفه قطامي (٢٠٠٨: ٥٧٦) بأنه: تفكير منتظم، متتابع، ومتسلسل بخطوات ثابتة في تطورها، إذ يسير التفكير التحليلي عبر مراحل محددة بمعايير.

أما سعادة (٢٠٠٩: ٤٠) فيعرف التفكير التحليلي بأنه: "ذلك النمط من التفكير الذي يقوم به الفرد بتجزئة المادة التعليمية أو الموقف إلى عناصر ثانوية أو فرعية، وإدراك ما بينهما من علاقات أو روابط، مما يساعد على فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة".

كما تعِّرفه ليلى حسام الدين (٢٠١١: ١٥١) بأنه: "نشاط عقلي يمارس المتعلم من خلال عددًا من المهارات مثل: تحديد السمات أو الخصائص، وإدراك علاقة الجزء بالكل، والتتابع، وإدراك العلاقات، والمقارنة والمقابلة".

ومن خلال التعريفات السابقة يرى الباحث اهتمام تلك التعريفات بعدد من النقاط:

- الاهتمام بالتفاصيل وتجزئة الموقف إلى عناصره الأساسية.
- تفكير منظم يسير في خطوات متسلسلة بشكل متتابع.

- رؤية العاقات بين تلك الأجزاء.
- الوصول إلى استنتاجات أو حلول مقنعة.

ومن ثمَّ يُعد التفكير التحليلي من أهم مهارات التفكير التي يكتسبها الفرد بالتدريب والممارسة, فهو يمثل إحدى العمليات العقلية العليا التي يشتمل عليها التنظيم العقلي والمعرفي, وهو نشاط عقلي واعي يقوم على مجموعة من الافتراضات والتي تشكل خصائص عامة لهذا النمط من التفكير.

وفي ضوء ما أوردته العديد من البحوث والدراسات، ومنها: قطامي (٢٠٠٨)، والخياط (٢٠٠٨)، وثناء رجب (٢٠٠٩)، ورباب الشافعي (٢٠٠٩) يتبين أن للتفكير التحليلي افتراضات وخصائص، يمكن تحديدها في التالي:

١. أن التفكير عملية ذهنية نشطة، يكون الفرد فيها واعياً ومنشغلاً بما يواجهه، ويهدف إلى أن يتغلب على المشكلة وبذلك يكون نشطاً.
٢. أن التفكير يتضمن عمليات ذهنية متتابعة متسلسلة، ومنتظمة تسير وفق نسق، وليست عمليات عشوائية متذبذبة كعمليات المحاولة والخطأ.
٣. التفكير التحليلي يتطلب من الفرد استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالموقف الأكثر نضجاً، والأكثر ارتباطًا بالموقف المشكل الذي يواجهه.
٤. التفكير التحليلي ذو طبيعة محورية، أي أن كل الفعاليات الذهنية متمركزة نحو الموقف المشكل لفهم طبيعته، وعناصره، والعوامل المؤثرة فيه.
٥. التفكير التحليلي تفكير هادف، فهو يهدف إلى إيصال الفرد إلى حالة من الاتزان الذهني، وتفسير الكثير من المواقف مثل: الغموض، الخوف، وكذلك حل المشكلات.
٦. التفكير التحليلي تفكير منطقي، يسير فيه الفرد وفق منطق محدد، ويصل فيه إلى تفسير الكثير من المواقف، وحل المشكلات التي يواجهها بعد أن يعمل ذهنه في إدراك وتمثيل الموقف المشكل.
٧. التفكير التحليلي مهارة ذهنية قابلة للتعلم والتدرب، ورفع كفاءة الذهن في إدارة المواقف والمشكلات.
٨. التفكير التحليلي الناجح تفكير يختلف ويتمايز عن التفكير الاستبصاري، والتفكير الوسيلي Instrumental Mechanical Thinking فهو تفكير يتطلب إدراكًا وتنظيمًا

واستبصارًا، ويضع فروضًا، ويختبر الفروض ليصل إلى النتائج ، ثم يتحقق في النتائج ليصل إلى مرحلة التميز.

٩. يمكن أن يكن التفكير التحليلي الناجح تفكيرًا معقدا، يتطلب تفكيرًا صامتا، يستغرق فترة طويلة من الزمن، ويستدعي عمليات ذهنية منظمة، تتطلب أنشطة ذهنية ذكية ودقيقة، تعتمد على معطيات الموقف، وخصائص ما فيه من متغيرات.

١٠. التفكير التحليلي الناجح تفكير صامت ذهني يقوم على ممارسة عمليات ذهنية، ويستدل علية من خلال الإجراءات التي يجربها الفرد في البيئة المحيطة التي تظهر عليها آثاره وأفكاره.

١١. يمكن أن يسير التفكير التحليلي الناجح بمستوى بسيط لدى الأطفال، إذ يبدأ بنظريات وافتراضات بسيطة، ويسير بتسلسل بسيط إلى أن يتم اختبارها، ويصل إلى جواب للمشكلة.

١٢. التفكير التحليلي من الطرق المختلفة التي يمكن عن طريقها تقسيم الشيء إلى أجزاء، تم استخدم هذه الأجزاء لإدراك الشيء الأصلي أو أشياء آخر.

١٣. التفكير التحليلي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية لأخرى، ويتغير كمًّا ونوعًا تبعًا لنمو الفرد، وتراكم خبراته.

١٤. التفكير التحليلي عكس التفكير الناقد، فالتفكير التحليلي يسعى إلى تفتيت الأفكار إلى أجزائها دون إصدار حكم على مدى أفضلية أي جزء على باقي الأجزاء، بينما يهتم التفكير الناقد بإصدار حكم على نوعية الأفكار بعد المفاضلة بينهما.

فيما ترى ثناء رجب (٢٠٠٩: ٥٧) أن التفكير التحليلي يتكون من عدة مكونات معقدة هي:

- المكون المعرفي: ويتمثل في المعلومات والحقائق والمفاهيم الخاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.
- المكون الإدراكي: ويتمثل في الوعي، والانتباه، والأهمية.
- المكون الوجداني: ويشمل الخصائص الذاتية، التركيز، الصبر، الدافعية، الاسترخاء، الثقة بالنفس، أي استعدادات وعوامل شخصية.
- المكون التنسيقي: ويشمل التنسيق العقلي، والعضلي، والاستجابات الحركية، وحركات الحواس الخمس، والحركات العصبية.

ويهدف التفكير التحليلي إلى تحقيق العديد من المهام التي تساعد في الوصول إلى نتائج مرضية، وحلول مقنعة، حيث تذكر جميلة الوائلي (٢٠٠٨: ٩) أن الهدف من التفكير التحليلي، ومن تنمية مهاراته هو بناء جيل مفكر، وإنشاء مجتمع متماسك، يتصف أبناؤه

بالإدراك والوعي، والوضوح في التفكير، والدقة في التعبير، والموضوعية في الانتقاء والنظر, وعلو في الفكرة والمنطق المعبر عنها, وقوة في الرأي والحجة, وإحاطة شاملة بالموضوع، وانسجام في الأفكار, لذا يعد من الأهداف التي لا غنى عنها في الارتقاء بالمناهج التعليمية.

ويرى الخياط (٢٠١١: ٣) بأن تنمية التفكير التحليلي ومهاراته، هو بمثابة هدف أساسي من أهداف البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم المختلفة، فهو يمثل أكثر النشاطات المعرفية تعقيدًا وتقدمًا، يساعد الفرد في معالجة الرموز والمفاهيم، وفي حل المشكلات التي تواجهه في حياته.

ويساعد التفكير التحليلي على اتخاذ الحل الأنسب، والقرار السليم، حيث تذكر إستبرق المعموري (٢٠١١: ١٢) أن التفكير التحليلي يساعد الفرد على اتخاذ قرارات سليمة، التي لم تأتِ إلا بعد دراسة مستفيضة لجميع الحلول المتاحة، واختيار الأفضل منها، مما يزيد ثقة الفرد بنفسه، ويجعله أكثر تكيفاً في المواقف الاجتماعية.

كما أن التفكير التحليلي يرتبط بالعلميات العقلية المتعددة، حيث يذكر زخاري (٢٠١٧: ٧) أن الاهتمام بالتفكير التحليلي، يعد اهتمامًا بفهم الأجزاء المكونة للكل؛ لذا يجب تدريب المتعلمين على عمليات التفكير التحليلي؛ للارتقاء به إلى المرحلة التالية من مراحل التفكير، لا سيما إذا كان هذا النوع من التفكير يرتبط أشد الارتباط بالعمليات العقلية الأخرى في نسق متكامل.

وتؤكد رباب الشافعي (٢٠٠٩: ٢٤) على أهمية تنمية التفكير التحليلي بناءً على تصنيف بلوم المعرفي لمهارات التفكير، حيث أن التحليل يسبق التقويم الذي يؤدي إلى الابتكار، وهو ما حظي بالاهتمام الأكبر، فمن الأولى أن نبدأ بتنمية مهارات التفكير التحليلي أولاً للوصول إلى مستوى الابتكار.

كذلك يذكر الخياط (٢٠١١: ٣٧) إن استخدام عملية التفكير التحليلي الناجح يوفر للمتعلم المزايا التالية:

- التعلم المستقل والفعال للاتصال بالمواضيع المطروحة بشكل أفضل.
- الفرصة لتطوير قدرات الاتصال، وتوظيف مهارات تقنية واستيعابية وتقييميه.
- الفرصة الكافية للقراءة ، والاستيعاب، وتحليل الحالة.
- التفكير بمبادئ وتطبيقات اللغة بشكل واضح مهما كان فيها من رموز.

- خبرة الاستكشاف، والتقييم المحكي، والاتصال بالمعلومات لتنظيمها وتحريرها، وتقييم الأفكار فيها.
- القدرة على إدارة الأهداف والمحددات عند تطبيق مهارات التحليل.

ومن الدراسات التي اهتمت بتناول التفكير التحليلي، دراسة أحلام الجنابي (٢٠١٧) والتي هدفت إلى تحديد مدى قدرة طلاب جامعة القادسية على مهارة التفكير التحليلي وحل المشكلات، حيث تكونت العينة من ٤٠٠ طالبٍ، وقد أظهرت النتائج امتلاك الطالب الجامعي درجة تحليلية (متوسط) في اختيار نتائج حل المشكلات وكذلك درجة متوسطة من حل المشكلات، فيما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين التفكير التحليلي وحل المشكلات.

أما دراسة كايلي ويلمز (Kayali& Yilmaz, 2016) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التفكر التحليلي والتفكير المنطقي لدى طلاب كلية هندسة الحاسوب، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بصورته الارتباطية، حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٤٥) طالباً وطالبة، قد بينت النتائج أن مستوى مهارات التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارات التفكر التحليلي والتفكير المنطقي.

فيما هدفت دراسة أبو عواد وأبو جادو والسلطي (٢٠١٤) إلى الكشف عن دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب– الأنروا وذلك وفقاً لعدد من المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) طالباً وطالبة، وقد بينت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير التحليلي كان أكثر شيوعاً بين طلبة الكلية مقارنة بأسلوب التفكير الشمولي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير التحليلي تعزى لجنس الطالب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الشمولي بين طلبة الكلية تعزى للفرع الأكاديمي في الثانوية العامة وللمستوى الدراسي للطالب،

فيما هدفت دراسة الرازقي (٢٠١٤) إلى التعرف على التفكير التحليلي وعادات العقل والإبداع لدى طلبة الجامعة، وتم اختيار عينة بلغ حجمها ٤٠٠ طالباً وطالبة، وبينت النتائج إن طلبة الجامعة يمتلكون القدرة على التفكير التحليلي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التحليلي وفقاً لمتغيري التخصص والنوع (ذكور، إناث) لدى طلبة الجامعة، كما كانت نتيجة علاقة التفكير التحليلي مع عادات العقل علاقة طردية إيجابية، أما علاقة بعض عادات العقل بالإبداع وعلاقة التفكير التحليلي بالإبداع فكانت علاقة غير دالة إحصائياً.

أما دراسة جاكوس وكريزيمير (Jakus& Krešimir, 2014) فقد هدفت إلى الكشف عن طبعة العلاقة بين مهارات التفكير التحليلي والتفكير الناقد في مجال تنفيذ مشاريع العلاقات العامة، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٦٩) طالباً وطالبة، وقد بنت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة لمهارات التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مهارات التفكر التحليلي والتفكير الناقد لدى عينة الدراسة.

أما دراسة أبو عقيل (٢٠١٣) فقد هدفت معرفة مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل بفلسطين، وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكونت عينتها من (٣٠٧) طالباً وطالبة، وبينت النتائج أن كل من التفكير التحليلي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل كانا بدرجة متوسطة، كما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير التحليلي والقدرة حل المشكلات لدى عينة الدراسة، فيما بينت النتائج أن الإناث لديهن درجة أكبر من التفكير التحليلي من الذكور حيث كانت الفروق لصالحهن.

وأجرى جن ولاين (Jen& Lien, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة عمليات العزو لدى الأفراد ذوي التفكير التحليلي أو الشمولي وقد أجريت هذه الدراسة استكمالاً لدراسة عبر ثقافية سابقة مفادها أن الطلبة الشرق آسيويين يميلون إلى أن يكون أسلوب تفكيرهم شمولياً، بينما الطلبة الغربيون يميلون إلى الانخراط في التفكير التحليلي. وقد اهتمت هذه الدراسة بعملية العزو في بيئة ثقافية واحدة، وأجريت لذلك تجربتان، الأولى طبقت على عينة من ٦٦ طالباً وطالبة وقد تبين أن كلا النمطين من المفكرين متشابهون نسبياً في عمليات العزو، حيث كانت الفروق بين ذوي التفكير التحليلي وذوي التفكير الشمولي غير دالة إحصائياً.

كذلك هدفت دراسة منى العطواني (٢٠١١) إلى تعرف العلاقة بين الحساب الذهني والتفكير التحليلي حسب متغير النوع (ذكور –إناث)، وتحددت الدراسة بطلبة الجامعة المستنصرية، في الكليات أو الأقسام العلمية للدراسة، وفي ضوء أهداف الدراسة تم التوصل إلى النتائج الآتية: إن عينة الدراسة الحالية ليس لديها حساب ذهني، وإن عينة الدراسة الحالية لديها تفكير تحليلي، كما توجد علاقة دالة موجبة بين الحساب الذهني والتفكير التحليلي للعينة بأكملها، كذلك توجد فروق دالة إحصائيا في متغيري الدراسة لصالح الإناث.

أما دراسة المعموري (٢٠١٠) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة مركز التحكم لدى أفراد عينة الدراسة، وكذلك الكشف عن درجة التفكير التحليلي لدى أفراد عينة الدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة وجود درجة مرتفعة من التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة، كما توجد فروق بين الذكور والإناث في التفكير التحليلي لصالح الذكور.

وكذلك دراسة جروثوف وآخرين (Groothoff, et al., 2008) والتي هدفت إلى تحديد مستويات مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة كلية الطب بجامعة أمستردام بهولندا، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود مستوى مرتفع لدى عينة الدراسة الكلية، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب في مستوى مهارات التفكير التحليلي وفقاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح طلاب السنة السادسة، مما يشير إلى أن هذا النوع من مهارات التفكير يتطور مع العمر الزمني.

أما دراسة جانينا (Janina, 2005) فقد هدفت إلى الحكم على مستوى مهارات التفكير التحليلي والتفكير الإبداعي والتفكير العملي لدى عينة من الطلبة المتفوقين، وكذلك تحديد العلاقة بين مستويات التفكير الثلاث والنجاح الدراسي، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأجريت على عينة مكونة من (١٦٧) طالباً وطالبة، وبينت النتائج وجود درجة متوسطة لمهارات التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة، كما وجدت علاقة قوية بين التفكير التحليلي وكل من التفكير الإبداعي ثم العملي على الترتيب من حيث القوة.

ووفقاً للعرض السابق لأدبيات الدراسة، يتبين أن الدراسة الحالية تتميز عن مجمل الدراسات السابقة في كونها الدراسة الأولى– في حدود ما اطلع عليه الباحثون من دراسات سابقة في قواعد البيانات العربية والأجنبية المتوفرة– التي تستهدف فحص العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارات التفكير التحليلي خاصة لدى الطلبة المتفوقين.

وبناءً على ما سبق، فإن الدراسة سعت نحو اختبار صحة الفروض التالية:

١. تظهر عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج درجة مرتفعة من اليقظة العقلية.
٢. تظهر عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج درجة مرتفعة من التفكير التحليلي.
٣. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية، ومتوسط استجاباتهم على اختبار التفكير التحليلي.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة والتي تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، والتخصص الدراسي (أدبي- علمي).

٥. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة والتي تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، والتخصص الدراسي (أدبي- علمي).

منهج وإجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لكونه مناسباً لطبيعة الدراسة الهادفة إلى تناول العلاقة بين اليقظة العقلية وأسلوب التفكير التحليلي.

- **مجتمع وعينة الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المتفوقين المنقولين للفرق التالية (الثانية والثالثة والرابعة) للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، والحاصلين على المراكز الخمس الأولى على دفعهم بما يزيد عن نسبة ٨٥٪ من المجموع الكلي لفرقهم، وبالرجوع إلى الإحصاءات المقدمة من شؤون الطلاب بكلية التربية بجامعة سوهاج، تبين أن عددهم هو (٢١٩) طالباً وطالبة، فيما تم اختيار عينة الدراسة من مجتمعها بطريقة طبقية عشوائية، بحيث تكونت العينة في صورتها النهائية- بعد خصم طلاب العينة الاستطلاعية- من (١٧٢) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين، بواقع (٦٨) طالباً، و(١٠٤) طالبة، وبواقع (٧٩) طالباً وطالبة يدرسون بتخصصات علمية، و(٩٣) طالباً وطالبة يدرسون بتخصصات أدبية.

- **أدوات الدراسة:**

اعتمدت الدراسة الحالية في قياسها لمتغيريها على أداتين، وهما كالتالي:

الأداة الأولى: مقياس اليقظة العقلية:

أعد هذا المقياس كل من جونسون وبيرك وبرينكمان وواد (Johnson, Burke, Brinkman& Wade, 2016) بعنوان: القائمة الشاملة لخبرات اليقظة العقلية لدى

المراهقين –The Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences Adolescents (CHIME-A)

- وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته التي تم تطبيقها على عينة التقنين الأجنبية من (٣٦) فقرة، موزعة على (٨) أبعاد تكشف في مجملها عن الخبرات المكونة لليقظة العقلية لدى الشباب، وهي كالتالي:

١) الوعي بالخبرة الداخلية، ويشير إلى وعي المستجيب وتركيزه العقلي على تأثير الخبرات التي يمر بها على جسده وعلى مشاعره الداخلية، وتقيسه (٥) فقرات.

٢) الوعي بالخبرة الخارجية، ويشير إلى وعي المستجيب بالأشياء (من جمادات أو أصوات أو مناظر طبيعية) في البيئة الخارجية المحيطة به، وتقيسه (٤) فقرات.

٣) التصرف بوعي، ويشير إلى حالة الوعي التي يبديها المستجيب نحو ما يقوم به من سلوكيات، في مقابل شعوره بالشرود الذهني أو تشتت الذاكرة، وتقيسه (٥) فقرات.

٤) التقبل والتوجيه غير المنطقين، ويشير إلى وجود تقبل المستجيب لمشاعره دون توجيه لوم لذاته أو تعنيف لها على ما يقوم به من أخطاء، وتقيسه (٥) فقرات.

٥) فقدان التركيز وعدم التفاعلية، ويشير إلى مدى استجابة الفرد الانفعالية للأفكار المزعجة أو المواقف العصيبة، وكيفية تعامله السلوكي مع هذه الأفكار أو المواقف وتقيسه (٥) فقرات.

٦) الانفتاح على الخبرات، ويشير إلى درجة تقبل المستجيب للخبرات التي يمر بها، أو المشاعر التي يحسها، وقدرته على التعامل معها، وتقيسه (٤) فقرات.

٧) نسبية الأفكار، ويشير إلى تصورات المستجيب حول الأفكار التي تمر على عقله، وقدرته على الفصل بين ما يعتقد أنه رأي أو حقيقة، وتقيسه (٤) فقرات.

٨) الفهم الواعي (البصيرة)، ويشير إلى قدرة المستجيب على التعامل مع الأحداث العصيبة بروح من التفاؤل، ومواجهتها بإيجابية، وتقيسه (٤) فقرات.

- تصحيح المقياس:

قام معدو القائمة بصياغة فقراتها في أغلب الأبعاد بصياغة موجبة لتشير في دلالتها إلى الجانب الصحي للبعد، فيما صيغت فقرات بعض الأبعاد الأخرى صياغة سلبية لتشير في دلالتها على الجانب المرضي للبعد المُقاس، ويستجيب الطالب على فقرات القائمة باختيار بديل واحد من بدائل الاستجابة المتدرجة من ١ : ٥ (تنطبق تماماً- تنطبق- إلى حد ما- لا تنطبق- لا تنطبق تماماً) على أن يُعكس التقدير في حالة الفقرة ذات الصياغة السلبية.

وقد التزم الباحثون الحاليون عند الترجمة بمراعاة المعني الإيجابي أو السلبي لكل فقرة وفق النسخة الأصلية للمقياس، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى وجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية.

- صدق وثبات المقياس:

تحقق معدو المقياس من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي؛ والذي أظهرت نتائجه ان العوامل الثمانية للمقياس تشكل معاً الظاهرة موضوع القياس بنسب تباين تتراوح ما بين (٠.٣٤) إلى (٠.٧٣)، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ودلت النتائج على توفر درجة مرتفعة من الثبات للمقياس، حيث تراوحت قيم معامل ألفا ما بين (٠.٨٠) إلى (٠.٨٥).

- صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

للتحقق من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية، قام الباحثون بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (٤٧) طالبٍ وطالبة من الطلبة المتفوقين- من خارج عينة الدراسة الأساسية- حيث تم تحليل بيانات هذا التطبيق وفق الإجراءات التالية:

- صدق المقياس:

قام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقتين وهما:

أ- الصدق الظاهري:

والذي تم حسابه عن طريق عرض الأداة على مجموعة من المحكمين والمختصين في أقسام علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية، حيث بلغ عددهم (١١) محكمين؛ لتقدير صدق الأداة حيث أمكن حساب نسبة الاتفاق على بنوده وفق معادلة كندال لمعامل اتفاق المحكمين Kendall Coefficient of Concordance؛ والذي يتم حسابه وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل كندال لاتفاق المحكمين (ر.ك)} = \frac{12 \times \text{مجـ ف}^2}{\text{م}^2 \times \text{ن} (\text{ن}^2 - 1)}$$

حيث: (مج ف٢) مجموع مربعات الفروق عن المتوسط الخاص بالصفوف، و(م) عدد المحكمين، و(ن) عدد بنود الاختبار (ملحم، ٢٠١٢، ١٨٢).

والجدول التالي يبين النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال تطبيق هذه المعادلة.

جدول (١) معامل كندال لاتفاق المحكمين على فقرات مقياس اليقظة العقلية

المتغيرات	العدد	معامل كندال (ر. ك)	قيمة (ف)	درجة الحرية	الدلالة
عدد المحكمين	١١	٠.٨٩	٧٦.٦٥	١٠	٠.٠١
عدد بنود المقياس	٣٦			٣٥	

ويشير معامل كندال (٠.٨٩) إلى وجود اتفاق مرتفع بين تقديرات المحكمين للمقياس، وهذا ما يعني توفر معيار الصدق الظاهري للمقياس بشكله الحالي، فضلاً عن كون هذا الإجراء يوفر للمقياس ما يُعرف بصدق المحتوى.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

وفضلاً عن ذلك قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وفق خطواته الثلاث، وذلك على النحو التالي:

(١) حساب معاملات الارتباط لعبارات المقياس مع الدرجة الكلية له:

حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس البالغ عددها (٣٦) فقرة، وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول التالي يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين فقرات مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية له

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٤٢**	١٠	٠.٤٦**	١٩	٠.٤٠**	٢٨	٠.٥٢**
٢	٠.٤٤**	١١	٠.٣٦**	٢٠	٠.٤٢**	٢٩	٠.٥٥**
٣	٠.٣٦**	١٢	٠.٦٦**	٢١	٠.٥٥**	٣٠	٠.٦٠**
٤	٠.٦٦**	١٣	٠.٥٧**	٢٢	٠.٣٨**	٣١	٠.٦٨**
٥	٠.٥٢**	١٤	٠.٥٨**	٢٣	٠.٦٤**	٣٢	٠.٥٧**
٦	٠.٤٤**	١٥	٠.٥٣**	٢٤	٠.٥٣**	٣٣	٠.٥٨**
٧	٠.٤٥**	١٦	٠.٤٨**	٢٥	٠.٤٦**	٣٤	٠.٤٦**
٨	٠.٥٣**	١٧	٠.٣٦**	٢٦	٠.٥٠**	٣٥	٠.٤٦**
٩	٠.٤٨**	١٨	٠.٣٣**	٢٧	٠.٤٨**	٣٦	٠.٤٣**

يتبين من الجدول السابق، دلالة معاملات الارتباط بين جميع عبارات المقياس والدرجة الكلية له، وقد جاءت جميع المعاملات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بدون استثناء، وهو ما يشير إلى تحقق صدق المقياس عند المرحلة الأولى من مراحل الاتساق الداخلي، وهذا بدوره يبين اتساق عباراته جميعاً في قياس الظاهرة موضوع القياس.

(٢) حساب معاملات الارتباط لعبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له:

حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس البالغ عددها (٣٦) فقرة، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، وعددها (٨) أبعاد، فجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
البعد الأول: الوعي بالخبرة الداخلية		البعد الثاني: الوعي بالخبرة الخارجية		البعد الثالث: التصرف بوعي		البعد الرابع: التقبل والتوجيه غير المنطقين	
١	**٠.٥٩	٦	**٠.٧٤	١٠	**٠.٦٠	١٥	**٠.٤٦
٢	**٠.٦٢	٧	**٠.٦٨	١١	**٠.٥٧	١٦	**٠.٥٥
٣	**٠.٦٥	٨	**٠.٨٢	١٢	**٠.٧٢	١٧	**٠.٥٣
٤	**٠.٧٩	٩	**٠.٨٠	١٣	**٠.٦١	١٨	**٠.٤٨
٥	**٠.٦٧			١٤	**٠.٦٦	١٩	**٠.٤٧
البعد الخامس: فقدان التركيز وعدم التفاعلية		البعد السادس: الانفتاح على الخبرات		البعد السابع: نسبية الأفكار		البعد الثامن: الفهم الواعي	
٢٠	**٠.٦٧	٢٥	**٠.٦٨	٢٩	**٠.٧٤	٣٣	**٠.٦٤
٢١	**٠.٧٠	٢٦	**٠.٨١	٣٠	**٠.٨٤	٣٤	**٠.٧٩
٢٢	**٠.٦٣	٢٧	**٠.٦٦	٣١	**٠.٧٧	٣٥	**٠.٧٧
٢٣	**٠.٧٨	٢٨	**٠.٦٩	٣٢	**٠.٧٩	٣٦	**٠.٧٢
٢٤	**٠.٦٤						

ويتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط لعبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له قد جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١) بدون استثناء، وهو ما يشير إلى

تحقق صدق الاستبيان عند المرحلة الثانية من مراحل الاتساق الداخلي، وهذا بدوره يبين اتساق عبارات كل بعد في قياس البعد الذي يندرج تحته.

(٣) حساب مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له:

حيث تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس البالغ عددها (٨) بعداً وبعضها البعض من جهة، ثم بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، والجدول التالي يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (٤) مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد وبعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية ككل

البعد	البعد (١)	البعد (٢)	البعد (٣)	البعد (٤)	البعد (٥)	البعد (٦)	البعد (٧)	البعد (٨)	الدرجة الكلية
البعد الاول: الوعي بالخبرة الداخلية	-	٠,٤٣**	٠,٧٦**	٠,١٢	٠,٤٤**	٠,٣٥**	٠,٣٥**	٠,٣٩**	٠,٧٣**
البعد الثاني: الوعي بالخبرة الخارجية		-	٠,٤٩**	٠,٢٠	٠,٣٥**	٠,٣١**	٠,٣١*	٠,٢٤*	٠,٦٣**
البعد الثالث: التصرف بوعي			-	٠,٦١**	٠,٤٩**	٠,٣٦**	٠,٦٢**	٠,٦٣**	٠,٨٤**
البعد الرابع: التقبل والتوجيه غير المنطقين				-	-٠,٥٨**	-٠,٣٧**	٠,٤٠**	-٠,٣٧**	٠,٢٢*
البعد الخامس: فقدان التركيز وعدم التفاعلية					-	٠,٥٨**	٠,٥٨**	٠,٤٧**	٠,٧٤**
البعد السادس: الانفتاح على الخبرات						-	٠,٥٤**	٠,٥٤**	٠,٦٩**
البعد السابع: نسبية الأفكار							-	٠,٥٥**	٠,٧٦**
البعد الثامن: الفهم الواعي								-	٠,٦٩**
الدرجة الكلية									-

ويتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد الاستبيان وبعضها البعض من جهة، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل من جهة أخرى قد جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١) باستثناء العلاقة بين البعد الثاني والبعد الثامن وبين البعد الرابع والدرجة الكلية للمقياس؛ والتي جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهو ما يشير إلى تحقق صدق المقياس عند المرحلة الثالثة من مراحل الاتساق الداخلي، وهذا بدوره يبين اتساق أبعاد المقياس في قياسها لليقظة العقلية.

وفي ضوء النتائج السابقة، يتبين أن مقياس اليقظة العقلية تتوفر له مؤشرات عالية في الدلالة على صدقه في الدراسة الحالية.

- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات الاستبيان من خلال إجراءين، وهما:

أ- حساب معامل ألفا للثبات في معادلة كرونباخ- ألفا.

فجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٥) معاملات ألفا لثبات مقياس اليقظة العقلية (الأبعاد والدرجة الكلية)

البعد	معامل ألفا	البعد	معامل ألفا
البعد الأول: الوعي بالخبرة الداخلية	٠.٦٨	البعد الخامس: فقدان التركيز وعدم التفاعلية	٠.٧٢
البعد الثاني: الوعي بالخبرة الخارجية	٠.٧٦	البعد السادس: الانفتاح على الخبرات	٠.٦٧
البعد الثالث: التصرف بوعي	٠.٦٣	البعد السابع: نسبية الأفكار	٠.٧٩
البعد الرابع: التقبل والتوجيه غير المنطقين	٠.٦٦	البعد الثامن: الفهم الواعي	٠.٧١
الدرجة الكلية للمقياس= ٠.٨٩			

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا للثبات المستخرجة باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا قد تراوحت بالنسبة لأبعاد مقياس اليقظة العقلية ما بين (٠.٦٣)، و(٠.٧٩) وهي قيم دالة على ثبات المقياس، وكذلك بالأمر بالنسبة للدرجة الكلية والتي بلغت قيمة معامل الثبات لها (٠.٨٩).

ب- حساب معامل التجزئة النصفية:

لتحديد معامل الارتباط بين نصفي عدد العبارات الخاصة بكل بعد وبالدرجة الكلية للمقياس ككل، ثم تحديد معادلة التصحيح حسب التباين النتائج في كل بعد؛ لاختيار إما معادلة جتمان في حالة عدم تساوي التباين، وسبيرمان- بروان في حالة تساوي التباين، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس اليقظة العقلية (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام التجزئة النصفية

البعد	معامل التجزئة النصفية	معامل التجزئة المصحح	البعد	معامل التجزئة النصفية	معامل التجزئة المصحح
١	٠.٧٥	٠.٨٢	٥	٠.٦٠	٠.٧٣
٢	٠.٥٤	٠.٧٠	٦	٠.٥٣	٠.٥٨
٣	٠.٥٠	٠.٦٠	٧	٠.٦٤	٠.٧٨
٤	٠.٤٦	٠.٥٧	٨	٠.٥٦	٠.٧٢
الدرجة الكلية	٠.٥٨	٠.٧٣			

يتبين من الجدول السابق، دلالة جميع معاملات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له، حيث تراوحت المعاملات قبل التصحيح ما بين (٠.٤٦)، و(٠.٧٥)، بينما تراوحت بعد التصحيح ما بين (٠.٥٨) و(٠.٨٢)،بينما بلغت القيمة للدرجة الكلية قبل التصحيح (٠.٥٨)، وبعده (٠.٧٣)، وهي قيم مرتفعة الدلالة على ثبات المقياس بصورته الحالية.

وعلى ضوء الإجراءين السابقين يمكن القول بأن مقياس اليقظة العقلية الحالي تتوفر له مؤشرات ثبات عالية، مما يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية بدرجة عالية من الموثوقية.

كما تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) فقرة، موزعة على النحو التالي:

جدول (٧) توزيع فقرات مقياس اليقظة العقلية على أبعاده في صورته النهائية

البعد	عدد الفقرات الممثلة له	أرقام الفقرات
(١) الوعي بالخبرة الداخلية	٥	١ – ٥
(٢) الوعي بالخبرة الخارجية	٤	٦ – ٩
(٣) التصرف بوعي	٥	١٠ – ١٤
(٤) التقبل والتوجيه غير المنطقين	٥	١٥ – ١٩
(٥) فقدان التركيز وعدم التفاعلية	٥	٢٠ – ٢٤
(٦) الانفتاح على الخبرات	٤	٢٥ – ٢٨
(٧) نسبية الأفكار	٤	٢٩ – ٣٢
(٨) الفهم الواعي	٤	٣٣ – ٣٦
المقياس الكلي	٣٦	١ : ٣٦

ولغاية الحكم على درجة كل من: اليقظة العقلية (الدرجة الكلية والأبعاد)، تم تقدير الاستجابة على فقرات المقياس من خلال ما أورده ملحم (٢٠١٢: ٦٦)، كما يلي:

- طول الفئة = المدى/ عدد الفئات.
- المدى = الفرق بين أكبر وأصغر بديل للاستجابة على الأداة / عدد بدائل الاستجابة.
- المدى للمقياس= (٥-١)/ ٥= ٠.٨٠.

وبالتالي يكون مقياس الحكم على توفر كل من اليقظة العقلية على النحو الآتي:

- من (١) إلى أقل من (١.٨) مستوى قليل جداً
- من (١.٨) إلى أقل من (٢.٦) مستوى قليل
- من (٢.٦) إلى أقل من (٣.٤) مستوى متوسط
- من (٣.٤) إلى أقل من (٤.٢) مستوى كبير
- من (٤.٢) إلى (٥.٠٠) مستوى كبير جداً

ونحو مزيد من الدقة حول تقدير الحكم على المقياس، قام الباحثون بجمع فئتي لا تنطبق ولا تنطبق تماماً في فئة واحدة، وبالمثل مع فئتي تنطبق تماماً وتنطبق، وبالتالي يكون الحكم على متوسط استجابة العينة على المقياس وفق التقدير الثلاثي التالي للمتوسط الموزون:

جدول (٨) تقدير الاستجابة على مقياس اليقظة العقلية

الحكم / الدرجة	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة كبيرة
من	٣.٤٠	٢.٦٠	١.٠٠
إلى	٥.٠٠	٣.٣٩	٢.٥٩

ثانياً: اختبار التفكير التحليلي.

أعد هذا المقياس الرازقي (٢٠١٤)، والذي تكون من (٤٠) فقرة لاختبار التفكير التحليلي وفقاً لعدد من الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، على أن تكون الإجابة على كل فقرة باختيار بديل من بديلين (أ، وب)، بحيث يتم تقييم الاستجابات وفق تدرج ثنائي (صفر، ١) وبذلك تتراوح الدرجة على الاختبار ما بين (صفر، ٤٠)، وقد تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٤) محكماً، حيث اتفقت الآراء على

صلاحية فقرات الاختبار في قياس التفكير التحليلي، كما تحقق معد الاختبار من صدقه وثباته بتطبيقه على (٦٠) طالباً وطالبة بالمرحلتين الثانوية والجامعية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين جميع فقرات التفكير التحليلي والدرجة الكلية له، كما بلغت قيمة ثبات الاختبار (٠.٧٦).

- صدق وثبات الاختبار في الدراسة الحالية:

للتحقق من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية، قام الباحثون بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (٤٧) طالباً وطالبة، حيث تم تحليل بيانات هذا التطبيق وفق الإجراءات التالية:

(١) صدق الاختبار:

قام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقتين وهما:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين).

حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين قوامها (١١) محكماً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، وقد جاءت آرائهم على النحو التالي:

١. اتفق المحكمون بنسب تتراوح ما بين ٨١.٨٢٪ إلى ١٠٠٪ على بقاء جميع فقرات الاختبار كما هي من حيث العدد.
٢. اتفق المحكمون على تغيير صياغة فقرة من فقرات الاختبار، وهي الفقرة رقم (١٧) كما يلي:

قبل: خلال مشاركتي بالسفرات الخارجية.

بعد: خلال سفري.

ووفقاً لهذا الإجراء يمكن القول بأن المقياس بصورته الحالية تتوفر له مؤشرات صدق ظاهري قوية في دلالتها على صدق المقياس وإمكانية تطبيقه على العينة المستهدفة.

ب- الصدق البنائي.

استخدم الباحث طريقة الصدق البنائي لحساب صدق المقياس نظراً لكون الاختبار يقيس درجة كلية للظاهرة موضع القياس- أي ليست لها أبعاد فرعية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (٤٠) فقرة، وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل مخصوماً منها درجة الفقرة (أبو علام، ٢٠١٢: ٩٨)، والجدول التالي يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين فقرات اختبار التفكير التحليلي والدرجة الكلية له

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٨**	11	٠.٥١**	21	٠.٥٣**	31	٠.٥٧**
٢	٠.٤٦**	12	٠.٦٦**	22	٠.٤٦**	32	٠.٥٣**
٣	٠.٣٣*	13	٠.٥٢**	23	٠.٤٨**	33	٠.٦٢**
٤	٠.٥٥**	14	٠.٤٥**	24	٠.٤٢**	34	٠.٣٦*
٥	٠.٥٢**	15	٠.٣٠*	25	٠.٥٩**	35	٠.٥٥**
٦	٠.٤٤**	16	٠.٦٤**	26	٠.٥١**	36	٠.٤٨**
٧	٠.٦١**	17	٠.٥٣**	27	٠.٦٧**	37	٠.٥٥**
٨	٠.٥٠**	18	٠.٤٦**	28	٠.٤٩**	38	٠.٥٨**
9	٠.٥٨**	19	٠.٥٥**	29	٠.٥٢**	39	٠.٦٣**
10	٠.٦٢**	20	٠.٥١**	30	٠.٦٦**	40	٠.٥١**

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يتبين من الجدول السابق، دلالة معاملات الارتباط بين جميع فقرات الاختبار والدرجة الكلية له، وقد جاءت جميع المعاملات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) باستثناء ثلاث فقرات جاءت معاملاتها دالة عند مستوى (٠.٠٥) وهي (٣، و١٥، و٣٤)، وهو ما يشير إلى تحقق الصدق البنائي للاختبار بشكل يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

(٢) ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين:

الأولى: من خلال حساب معامل ألفا للثبات في معادلة كرونباخ- ألفا لاستجابات عينة الدراسة الاستطلاعية (ن= ٤٧).

الثانية: من خلال حساب معامل سبيرمان- بروان في معادلة التجزئة النصفية المصححة؛ نظراً لكون التباينات في استجابات العينة الاستطلاعية دالة إحصائياً.

والجدول التالي يبين نتائج هذين الإجراءين.

جدول (١٠) معاملي الثبات لاختبار التفكير التحليلي (الدرجة الكلية)

المعامل	القيمة
معامل ألفا	٠.٩٣
معامل سبيرمان– بروان	٠.٨٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملي الثبات المستخرجة قد تراوحت بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠.٨٩)، و(٠.٩٣) وهي قيم دالة على ثبات الاختبار؛ لتجاوزها القيمة (٠.٧٠) الدالة على قوة معامل الثبات (عبد الرحمن، ٢٠٠٣: ١٠٩).

ولغاية الحكم على درجة التفكير التحليلي تم حساب الإرباعيات لدرجات العينة الأساسية، فجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١١) تقدير الاستجابة على اختبار التفكير التحليلي

الحكم / الدرجة	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة
من	٣٣.٠٠	١٥.٠٠	٠.٠٠
إلى	٤٠.٠٠	٣٢.٠٠	١٤.٠٠

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقدتم استخدام العديد من الأساليب الاحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومنها:

١) معامل الارتباط البسيط لبيرسون.

٢) معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل ألفا.

٣) معادلتي سبيرمان– بروان وجتمان لتصحيح معامل التجزئة النصفية.

٤) المتوسط والانحراف المعياري ثم الأرباعيات.

٥) اختبار (ت) T–test لقياس الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين غير مترابطتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن تناول ما توصلت إليه الدراسة من نتائج على النحو التالي:

نتيجة الإجابة عن الفرض الأول ومناقشتها:

والذي نصه: " تظهر عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج درجة مرتفعة من اليقظة العقلية".

وللإجابة عن هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية لكل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، لاستجابات عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين (ن= ١٧٢)، ثم تقدير المتوسط حسب معيار الحكم على متوسط الاستجابة على المقياس؛ والذي سبقت الإشارة إليه في إجراءات الدراسة، والجدول (١٢) يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة (ن= ١٧٢) على مقياس اليقظة العقلية (الأبعاد والدرجة الكلية) مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم البعد في المقياس	البعد	المتوسط الموزون (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة اليقظة العقلية	الرتبة
١	الوعي بالخبرة الداخلية	3.85	1.05	مرتفعة	١
٢	الوعي بالخبرة الخارجية	3.77	1.11	مرتفعة	٢
٦	الانفتاح على الخبرات	3.61	1.12	مرتفعة	٣
٤	التقبل والتوجيه غير المنطقين	3.45	0.59	مرتفعة	٤
٣	التصرف بوعي	3.42	0.88	مرتفعة	٥
٨	الفهم الواعي	3.34	0.94	متوسطة	٦
٧	نسبية الأفكار	3.29	0.87	متوسطة	٧
٥	فقدان التركيز وعدم التفاعلية	3.06	1.04	متوسطة	٨
الدرجة الكلية		3.47	0.95	مرتفعة	

يتبين من الجدول (١٢) أن متوسط استجابات عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين بكلية التربية على الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية بلغت القيمة (٣.٤٧)، بانحراف معياري (٠.٩٥) مما يشير إلى أن درجة اليقظة العقلية الكلية لدى عينة الدراسة كانت (مرتفعة).

أما على مستوى الأبعاد، فقد جاءت درجة (٥) أبعاد (مرتفعة)، بينما جاءت درجة (٣) أبعاد (متوسطة)، وفي الرتب المتقدمة لأبعاد المقياس جاء البعد الأول (الوعي بالخبرة الداخلية) في الرتبة الأولى من بين أبعاد المقياس الثمانية بمتوسط حسابي قدره (٣.٨٥) وانحراف معياري (١.٠٥)، تلاه البعد الثاني (الوعي بالخبرة الخارجية) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣.٧٧) وانحراف معياري (١.١١)، أما في الرتب المتأخرة، فقد جاء البعد الخامس (فقدان التركيز وعدم التفاعلية) في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣.٠٦) وانحراف معياري (١.٠٤)، سبقه في الرتبة قبل الأخيرة البعد السابع (نسبية الأفكار) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٩) وانحراف معياري (٠.٨٧).

وتتفق النتيجة الحالية في دلالتها على وجود درجة (مرتفعة) من اليقظة العقلية لدى الطلبة المتفوقين بالمرحلة الجامعية مع نتائج دراسة السقا (٢٠١٧) والتي بينت وجود درجة مرتفعة من اليقظة العقلية لدى طالبات الجامعة بمصر، وأيضاً تتفق مع نتائج دراسة كول وآخرين (Cole, et al., 2015)، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة أحلام عبد الله (٢٠١٢) والتي كشفت عن وجود مستوى (مرتفع) من اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة ديالى.

بينما تختلف النتيجة الحالية عن نتائج دراسة الوليدي (٢٠١٧) والتي كشفت عن وجود درجة متوسطة لليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة بالسعودية، وكذلك تختلف عن نتائج دراسة هاله سناري (٢٠١٧) والتي أظهرت وجود درجة أعلى من المتوسط من اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة بمصر.

ويمكن عزو النتيجة الحالية في دلالتها على إدراك عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج لوجود درجة (مرتفعة) من اليقظة العقلية لديهم إلى مجموعة من العوامل، ومنها ما يلي:

أ- النظرة الذاتية الإيجابية للدراسة لدى الطلبة، حيث أمكنهم الرقي بمستواهم التعليمي عبر تفوقهم الأكاديمي، وهذا ما أكسب كل الطلاب والطالبات الثقة التي تمكنهم من الانتباه لمواقف الحياة التي يمرون بها.

ب- الشعور الذاتي لدى الطالب/ الطالبة بإمكانية الارتقاء بقدراته النفسية والعلمية، يمثل له دافعاً ذاتياً نحو مقاومة المعوقات التي تعترض طريقه في سبيل تحقيق مكاسب اجتماعية وعلمية واقتصادية، وهو ما يجعله متيقظاً لكافة المتغيرات التي تعترضه بدرجة أو بأخرى.

ج- النضج المعرفي والفكري الذى وصل إليه الطلبة المتفوقين بالمرحلة الجامعية يمكنهم من تحقيق الضبط الذاتي للأفعال والانفعالات التي يصدرونها.

د- كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تتطلبه اليقظة العقلية من قيام الشخص بالشفقة بذاته، وعدم جلدها أو توبيخها، وهو الأمر الذي يقلل لديه الشعور بالذنب، كما تعمل اليقظة العقلية على تجنيب الفرد لإصدار الأحكام السلبية عن ذاته، وهو ما ينعكس إيجاباً على مستوى الشعور بالنقص؛ والذي تقل حدته بزيادة درجة اليقظة العقلية.

وهذه العوامل معاً ساهمت في وجود الدرجة المرتفعة لليقظة العقلية لدى عينة الدراسة؛ والتي تجاوز متوسطها البالغ قدره (٣.٤٧) الحد الأدنى لفئة الدرجات المرتفعة والممتدة من (٣.٤٠) إلى (٥.٠٠).

أما على مستوى الأبعاد ذات الرتب المتقدمة، فقد يرجع حصول البعد الأول (الوعي بالخبرة الداخلية) على الرتبة الأولى من بين أبعاد المقياس الثمانية إلى حرص الطلبة المتفوقين على الاستفادة من الفرصة التي أُتيحت لهم لإكمال دراستهم، والرغبة في تحقيق الاستفادة القصوى من عملية تعلمهم، وهو ما جعلهم يعقدون آمالاً على دراستهم تلك، فاستغرقوا في تحليل خبراتهم الداخلية بشكل كبير، فجاءت درجة هذا البعد مرتفعة.

كما يمكن عزو تأخر رتبة البعد الخامس (فقدان التركيز وعدم التفاعلية) إلى الرتبة الأخيرة من بين أبعاد المقياس الثمانية إلى أن هذا البعد يعبر عن مفهوم سلبي، حيث يرفض الطالب الاستجابة للأفكار المزعجة وهو الأمر الذي قد يجعله لا يتعامل سلوكياً معها، وبالتالي تقل درجة يقظته العقلية، وتشير هذه النتيجة أن الطلبة المتفوقين يلجؤون إلى هذا الأمر كحل أخير بدلالة حصوله على الرتبة الأخيرة لأبعاد اليقظة العقلية.

نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

والذي نصه: " تظهر عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج درجة مرتفعة من التفكير التحليلي".

وللإجابة على هذا الفرض قام الباحثون بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الموزونة وفق معادلة "فيشر"، والحكم على المتوسط وفق معيار الإرباعيات الخاص بالدراسة الحالية- المشار إليها في فصل إجراءات الدراسة- فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومقارنتها بمعيار الإرباعيات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير التحليلي (الدرجة الكلية)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإرباعي المقابل	الحكم على درجة التفكير التحليلي
الدرجة الكلية لاختبار	30.28	4.09	32 : 15	متوسطة

تبين النتائج في الجدول (١٣) أن مستوى الاستجابة لتقدير أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار التفكير التحليلي جاء بمتوسط (٣٠.٢٨) وبانحراف معياري (١.٠٩)، ومن ثمَّ تشير هذه النتيجة إلى أن التفكير التحليلي لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين جاء بدرجة (متوسطة).

وتتفق النتيجة الحالية في دلالتها على وجود درجة (متوسطة) من التفكير التحليلي لدى الطلبة المتفوقين بكلية التربية بجامعة سوهاج مع نتائج دراسة أحلام الجنابي (٢٠١٧) والتي بينت وجود درجة متوسطة للتفكير التحليلي لدى الطلبة الجامعيين، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة جاكوس وكريزيمير (Jakus& Krešimir, 2014) والتي أظهرت وجود درجة متوسطة من التفكير التحليلي لدى الطلبة المراهقين، وأيضاً تتفق مع نتائج دراسة أبو عقيل (٢٠١٣) والتي كشفت عن وجود درجة متوسطة للتفكير التحليلي لدى طلبة جامعة الخليل.

بينما تختلف النتيجة الحالية عن نتائج دراسة كايلي ويلمز (Kayali& Yilmaz, 2016) والتي أظهرت وجود درجة مرتفعة من التفكير التحليلي لدى الطلبة الجامعيين في كلية الهندسة، وكذلك دراسة أبو عواد وآخرين (٢٠١٤) والتي بينت انتشار التفكير التحليلي في مقابل التفكير الشمولي لدى الطلبة الجامعيين، وأيضاً تختلف عن نتائج دراسة الرازقي (٢٠١٤) التي بينت أن طلبة الجامعة يمتلكون القدرة على التفكير التحليلي.

ويمكن عزو النتيجة الحالية في دلالتها على وجود درجة متوسطة لتوفر أساليب التفكير التحليلي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر الطلبة المتفوقون؛ وهي مرحلة المراهقة المتأخرة وبداية مرحلة الرشد، حيث تتميز تلك المرحلة بشكل كبير بنمو العمليات العقلية لدى المراهقين، والتي تظهر في نضجهم المعرفي وميلهم إلى النقد بصورة عامة والتطلع إلى الأفضل (الأشول، ٢٠٠٨: ٣٢٦)، ولذا جاءت الدرجة الكلية للتفكير التحليلي متأثرة بدرجة واضحة– نسبياً– بهذا المظهر من مظاهر النمو.

ومن ناحية أخرى يرجع الباحثون عدم وصول الدرجة الكلية للتفكير التحليلي إلى مستوى مرتفع– وهذا هو المرجو– إلى أن الواقع التربوي لا يدعم هذا النوع من مهارات التفكير بشكل مباشر؛ إذ أن التركيز في العملية التعليمية في الجامعة منصب على المهارات

العقلية الدنيا وما تتضمنه من عمليات الحفظ والاستظهار بعيداً عن مهارات التفكير العليا كالتفكير التحليلي، وأيضاً حجم المناهج والمقررات الجامعية يمثل عائقاً أمام الاهتمام بمهارات التفكير التحليلي، فحجم هذه المناهج لا يدع مجالاً لتدريب الطلبة تدريباً كافياً على ممارسة هذه النوعية من أساليب التفكير بالشكل الذي يمكنهم من إتقانها، كما أنه لا يوجد محفزات للطلبة الذين يمارسون التفكير التحليلي، ويتوصلون من خلاله إلى منتج معرفي متميز، وهذا ما يؤثر على دافعية الطلبة المتفوقين ويقلل من أدائهم المتعلق بتلك النوعية من المهارات العليا للتفكير.

نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها.

والذي نص على: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية، ومتوسط استجاباتهم على اختبار التفكير التحليلي".

حيث تمت الإجابة عن هذا الفرض من خلال حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة اليقظة العقلية وأبعادها الثمانية والدرجة الكلية للتفكير التحليلي، فجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين اليقظة العقلية والتفكير التحليلي

اليقظة العقلية	التفكير التحليلي	
	قيمة (ر)	مستوى الدلالة
١) الوعي بالخبرة الداخلية	٠.٥٦	٠.٠١
٢) الوعي بالخبرة الخارجية	٠.٥١	٠.٠١
٣) التصرف بوعي	٠.٤٥	٠.٠١
٤) التقبل والتوجيه غير المنطقين	-٠.١٧*	٠.٠٥
٥) فقدان التركيز وعدم التفاعلية	-٠.٠٨	٠.١٩ غير دالة
٦) الانفتاح على الخبرات	٠.٦١	٠.٠١
٧) نسبية الأفكار	٠.٣٦	٠.٠١
٨) الفهم الواعي	٠.٤٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٧٧	٠.٠١

يتبين من الجدول (١٤) التالي ما يلي:

١. وجود علاقة ارتباطية (موجبة) ودالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتفكير التحليلي و(٦) أبعاد لليقظة العقلية، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بينهما (٠.٣٦) إلى (٠.٦١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

٢. وجود علاقة ارتباطية (سالبة) ودالة إحصائياً بين بعد (التقبل والتوجيه غير المنطقيين) من أبعاد اليقظة العقلية، والدرجة الكلية للتفكير التحليلي، حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠.١٧-) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

٣. وجود علاقة ارتباطية (موجبة) ودالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية، والدرجة الكلية للتفكير التحليلي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠.٧٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

٤. عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة البعد (فقدان التركيز وعدم التفاعلية) من أبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية للتفكير التحليلي، حيث لم تصل معاملات ارتباطها حد الدلالة الإحصائية.

وتتفق النتيجة الحالية بشكل غير مباشر مع نتائج الدراسات التي تشير إلى أن اليقظة العقلية ترتبط وبعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير مثل الوظائف المعرفية (عبد الله، ٢٠١٢)، أو تلك التي ربطت بين التفكير التحليلي وبعض المظاهر النفسية المرتبطة بالنشاط العقلي كعادات العقل (الرازقي، ٢٠١٤)، والحساب الذهني (العطواني، ٢٠١١).

ويعزو الباحث النتيجة الحالية إلى أن اليقظة العقلية تحث الجوانب الانفعالية والإدراكية، فيصبح لدى الفرد قدرة أكبر على تحمل ضغوط الحياة: وآثار هذه اليقظة العقلية الفائقة هي حالة من الاتزان، وتحقيق وحدة التركيز، والانفعال عن الضوضاء والتشويش والإثارة الناتجة عن العواطف الحادة مثل الخوف والحزن والغضب والاكتئاب أو الرغبات، بل إن هذه الانفعالات تتأثر بحالة اليقظة العقلية، فتصبح أكثر استقراراً، وبالتالي يتمكن الفرد من التفكير بعقلانية.

كذلك يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء ما أشار إليه الضبع وطلب (٢٠١٣، ١٥) من أن لليقظة العقلية فوائد يُمكن إجمالها فيما يلي:

١- تعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة الضغوط.

٢- تحسين الشعور بالتماسك لأن الوعي لحظة بلحظة ربما يسهل الانفتاح على الخبرات والإحساس بها.

٣- تعزيز الشعور بالمعنى، والعمل على تحفيز الفرد نحو استكشاف المعنى في المحيط البيئي الذي يعيش فيه، وفي الخبرات التي يتعرض لها.

وفي ضوء هذه الوظائف فإن الفرد يميل إلى التفكير الإيجابي الذي يتعامل مباشرة مع الموقف الراهن، ويبتعد عن التفكير السلبي، وهو ما يؤدي به إلى فهم هذا الموقف بكافة تفاصيله، ومن ثَمَّ تتدعم العلاقة بين التفكير التحليلي وأغلب جوانب اليقظة العقلية ودرجتها الكلية.

فيما يمكن عزو العلاقة الارتباطية السالبة بين بعد (التقبل والتوجيه غير المنطقيين) من أبعاد اليقظة العقلية، والدرجة الكلية للتفكير التحليلي، فهو ما يبدو منطقياً إلى حد كبير، فالدرجة المنخفضة من اليقظة العقلية عند هذا البعد تشير إلى أن الطالب يميل إلى إعمال عقله في الخبرات والمواقف التي يتعرض لها أو يمر بها بمنطقية وعقلانية بعيداً عن التسرع أو السطحية، وهو ما يرتبط بالتفكير التحليلي، والعكس صحيح فإن الدرجة المرتفعة من هذا البعد تشير إلى السطحية في التفكير والبعد عن التعمق، وهو ما يرتبط سلباً بالتفكير التحليلي وفق ما كشفت عنه النتائج الخاصة بهذا البعد.

نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

والذي نص على: "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة والتي تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، والتخصص الدراسي (أدبي- علمي)".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم ما يلي:

أ- حساب دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية وفق متغير النوع الاجتماعي:

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية، ثم تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ وذلك نظراً لتوزيع عينة الدراسة وفقاً لهذا المتغير إلى مجموعتين: مجموعة الطلاب الذكور ويمثلها (٦٨) طالباً، ومجموعة الطالبات الإناث ويمثلها (١٠٤) طالبة، فجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الطلبة المتفوقين في متغير اليقظة العقلية طبقاً لمتغير النوع (ذكور– إناث)

الأسلوب	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	الطلاب (الذكور)	3.60	0.13	١٧٠	١٢.٧٥	٠.٠١
	الطالبات (الإناث)	3.37	0.18			

يتبين من الجدول (١٥) السابق ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلاب الذكور، ومتوسطات استجابات الطالبات الإناث في (اليقظة العقلية) حيث بلغت (ت) القيمة (١٢.٧٥) وهي قيمة تتجاوز حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠١)، ونظراً لكون اتجاه دلالة الفروق يميل لصالح المتوسط الأعلى، فإن الفروق في اليقظة العقلية تكون لصالح الذكور.

وتتفق النتيجة الحالية في دلالتها على وجود فروق في درجة اليقظة العقلية لدى الطلبة المتفوقين لصالح الذكور مع نتائج دراسة أحلام عبد الله (٢٠١٢) والتي بينت أن الفروق في اليقظة العقلية كانت لصالح الذكور.

ويعزو الباحث النتيجة الحالية إلى كون الذكور أكثر تأثراً بالتغيرات التي تطرأ عليهم في مرحلة المراهقة وهو ما يوفر لهم القدرة النفسية والعقلية التي تتطلبها اليقظة العقلية، فوفقاً لما ذكره الأشول (٢٠٠٨: ٣٦٦) فإن الذكور يميلون إلى توظيف قدراتهم العقلية والمعرفية بصورة أكبر من الإناث؛ نظراً لما يُتاح لهم من خبرات وتفاعل اجتماعي أكبر مما هو متاح للإناث.

كذلك تأتي النتيجة الحالية متسقة مع الأدبيات التربوية التي تبين أن الذكور في مرحلة المراهقة تبرز لديهم الاهتمامات المتعلقة بفحص العوامل التي من شأنها تحقيق وضوح الوعي سواء للعوامل الداخلية أم الخارجية المحيطة بالفرد، بما في ذلك الأفكار والعواطف والأحاسيس والتصرفات والأمور المتعلقة به، ومع توفر هذا الفهم الوعي يركز الفرد على اللحظة الحالية التي يعيشها، ويعيها بدقة، ومن ثمَّ ترتفع درجة اليقظة العقلية لدى الذكور بشكل أكبر من درجة اليقظة العقلية الإناث.

ب– حساب دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية وفق متغير التخصص الدراسي:

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية، ثم تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ وذلك نظراً لتوزيع عينة الدراسة وفقاً لهذا المتغير إلى مجموعتين: مجموعة الطلبة الذين يدرسون بالتخصصات العلمية ويمثلها (٧٩) طالباً وطالبة، ومجموعة الطلبة الذين يدرسون بالتخصصات الأدبية ويمثلها (٩٣) طالباً وطالبة، فجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الطلبة المتفوقين في متغير اليقظة العقلية طبقاً لمتغير التخصص العلمي (أدبي- علمي)

الأسلوب	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	طلبة الأدبي	3.47	0.19	١٧٠	-١.٠٩	غير دالة
	طلبة العلمي	3.51	0.21			

يتبين من الجدول (١٦) السابق ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة التخصصات الأدبية، ومتوسطات استجابات طلبة التخصصات العلمية في (اليقظة العقلية) حيث بلغت (ت) القيمة (١.٠٩) وهي قيمة لا تتجاوز حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠١).

ولم يقف الباحث على دراسة سابقة تناولت دلالة الفروق في اليقظة العقلية وفق متغير التخصص الدراسي، وعليه فإن الدراسة الحالية بنتيجتها الحالية تمثل لبنة أولى- في حدود علم الباحثين- فيما يتعلق بهذا المتغير.

كما يمكن عزو النتيجة الحالية إلى تعدد وتنوع المعارف والخبرات التي يتعرض لها طلبة كل تخصص علمي، مما يجعل العوامل التي من شأنها التأثير على درجة اليقظة العقلية غير متوفرة، وعليه فقد تقاربت درجات طلبة كل تخصص إلى الحد الذي لم يكشف عن فروق بينها في هذا المتغير.

نتيجة السؤال الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

والذي نص على: " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة والتي تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور– إناث)، والتخصص الدراسي (أدبي– علمي)".

وللإجابة عن هذا الفرض، تم ما يلي:

أ– حساب دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على اختبار التفكير التحليلي وفق متغير النوع الاجتماعي:

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على اختبار التفكير التحليلي، ثم تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ وذلك نظراً لتوزيع عينة الدراسة وفقاً لهذا المتغير إلى مجموعتين: مجموعة الطلاب الذكور ويمثلها (٦٨) طالباً، ومجموعة الطالبات الإناث ويمثلها (١٠٤) طالبة، فجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٧) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الطلبة المتفوقين في متغير التفكير التحليلي طبقاً لمتغير النوع (ذكور– إناث)

الأسلوب	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتفكير التحليلي	الطلاب (الذكور)	30.81	8.20	١٧٠	١.٠٧	غير دالة
	الطالبات (الإناث)	29.80	7.50			

يتبين من الجدول (١٧) السابق ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلاب الذكور، ومتوسطات استجابات الطالبات الإناث في (التفكير التحليلي) حيث بلغت (ت) القيمة (١.٠٧) وهي قيمة لم تصل حد الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وتتفق النتيجة الحالية في دلالتها على وجود فروق في درجة التفكير التحليلي لدى الطلبة المتفوقين مع نتائج دراسة أبو عواد وآخرين (٢٠١٤) والتي كشفت عن عدم وجود فروق في التفكير التحليلي يعزى لاختلاف جنس الطالب.

بينما تختلف النتيجة الحالية عن نتائج دراسة أبو عقيل (٢٠١٣) والتي كشفت عن وجود فروق بين الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية في درجة التفكير التحليلي لصالح الإناث، كذلك تختلف عن نتائج دراسة المعموري (٢٠١٠) والتي بينت وجود فروق بين

الذكور والإناث في التفكير التحليلي لصالح الذكور.

ويمكن عزو عدم دلالة الفروق بين الجنسين (الذكور- الإناث) إلى أن جميع أفراد العينة من ذكور وإناث ممن تم تصنيفهم كطلبة متفوقين وفق معيار واحد وهو التفوق الدراسي، ومن ثمَّ فإنه على المستوى النظري تتوفر لديهم مستويات متقاربة من القدرات العقلية؛ أي أن الاستعدادات العقلية المرتبطة بممارسة الطلبة لأساليب التفكير التحليلي قريبة- نسبياً- فيما بينهم، ولذا جاءت درجة امتلاكهم لهذه المهارات متقاربة بشكل لم يكشف عن فروق حقيقية بين الذكور والإناث من الطلبة المتفوقين.

كما أن الخبرات التي يتعرض لها الطلبة المتفوقين- من ذكور وإناث- سواء في مناحي الحياة بصورة عامة أم في المجال الأكاديمي متشابه إلى حد كبير، وهذه الخبرات تسهم في إثراء مهارات التفكير التحليلي بصورة نسبية، ولما كانت المدخلات التي تؤثر في إثراء القدرات العقلية لدى الطلبة المتفوقين واحدة كانت المخرجات؛ والتي تتمثل في أساليب التفكير التحليلي متشابهة في درجة امتلاكها بين الجنسين.

كذلك يتعرض الطلبة المتفوقين- من ذكور وإناث- لنفس المناخ الاجتماعي والثقافي العام الذي يؤثر في درجة امتلاك أساليب التفكير التحليلي، ومع تشابه القدرات العقلية والخبرات التعليمية والاجتماعية التي يمتلكها ويتعرض لها الطلبة الموهوبين، جاءت النتائج الحالية لتشير إلى عدم وجود فروق حقيقية بين الذكور والإناث في درجة امتلاك أساليب التفكير التحليلي.

ب- حساب دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على اختبار التفكير التحليلي وفق متغير التخصص الدراسي:

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على اختبار التفكير التحليلي، ثم تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ وذلك نظراً لتوزيع عينة الدراسة وفقاً لهذا المتغير إلى مجموعتين: مجموعة الطلبة الذين يدرسون بالتخصصات العلمية ويمثلها (٧٩) طالباً وطالبة، ومجموعة الطلبة الذين يدرسون بالتخصصات الأدبية ويمثلها (٩٣) طالباً وطالبة، فجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٨) نتائج اختبار (ف) لدلالة الفروق بين الطلبة المتفوقين في متغير التفكير التحليلي طبقاً لمتغير التخصص الدراسي (أدبي– علمي)

الأسلوب	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	طلبة الأدبي	27.86	7.18	١٧٠	-٥.١٩	٠.٠١
	طلبة العلمي	32.69	6.27			

يتبين من الجدول (١٨) السابق ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة التخصصات الأدبية، ومتوسطات استجابات طلبة التخصصات العلمية في (التفكير التحليلي) حيث بلغت (ت) القيمة (٥.١٩) وهي قيمة تتجاوز حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠١)، ونظراً لكون اتجاه دلالة الفروق يميل لصالح المتوسط الأعلى، فإن الفروق في التفكير التحليلي تكون لصالح طلبة التخصصات العلمية.

ويمكن عزو النتيجة الحالية في دلالتها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات الأدبية والعلمية إلى اختلاف أسلوب العمل أو طريقة التركيز في المقررات الدراسية الخاصة بكل تخصص، فالمقررات الدراسية في التخصصات العلمية تتطلب استخدام عمليات ذهنية منظمة متتابعة موجهة نحو هدف محدد، وهو الأمر الذي يتطلب امتلاك الفرد لكثير من المهارات والخصائص مثل القدرة على تحديد المشكلة، وضع الفرضيات، القدرة على اختبارها، وضع الحلول الممكنة والمناسبة، واختيار الحل الأمثل وفق معايير مناسبة، وبدون توفر هذه المهارات لن يتمكن الطلاب من التفوق في هذه النوعية من المقررات الدراسية، ومن ثمَّ فإن طبيعة التخصص العلمي دعمت توجه طلبته نحو استخدام التفكير التحليلي، وعليه جاءت الفروق لصالحهم.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يمكن تقديم عدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير وتدعيم درجتي كل من اليقظة العقلية والتفكير التحليلي لدى الطلبة المتفوقين بالمرحلة الجامعية، وتتمثل هذه التوصيات فيما يلي

١. حث السادة أعضاء هيئة الدريس على ضرورة تطوير محتوى المقررات الدراسية المقدمة لطلبتهم، بحيث تزداد المساحة المخصصة للجانب العملي المهاري من المقرر بصورة

فعلية- وليست بشكل نظري- لتقديم نماذج تحاكي أسلوب التفكير التحليلي التي يتم تدريب الطلاب عليها.

٢. تفعيل الخدمات الإرشادية داخل نطاق الجامعة؛ والتي تعمل على تدعيم الجوانب النفسية الإيجابية لدى الطلبة المتفوقين، والتخفيف من حدة الأفكار أو السلوكيات السلبية، فضلاً عن السعي نحو التخلص منها؛ مما يعزز الاتجاه الإيجابي الداعم للشخصية السوية بوجه عام.

٣. ضرورة التعامل مع الطالب/ الطالبة بروح المودة، والاحترام، مما يساعد على نمو الطالب وتقدمه في بناء قدراته وتنمية إمكانياته، والاهتمام بُالبعد الإنساني في التعامل مع الطالب، والاقتراب من اهتماماته الشخصية، وكسر حاجز التعامل الرسمي، وتوفير مناخ يشعر فيه بأنه ينتمي إلى مجتمع يقدره، وهو ما يوجد توجهاً إيجابياً نحو اليقظة العقلية من جهة، ويدفع الطلاب نحو تحمل مسؤولياتهم من جهة أخرى، وهو ما يعزز الجوانب الإيجابية في شخصياتهم ومنها اليقظة العقلية.

٤. تحفيز الطلبة المتفوقين على ممارسة اليقظة العقلية بأبعادها المختلفة في سياق محتوى المنهج الدراسي المقدم لهم، أو من خلال الأنشطة التعليمية التي يمارسونها داخل نطاق الجامعة أو خارجها، بحيث يتم تدريب الطلبة المتفوقين فيها على توظيف هذه المهارة العقلية في سياقات مختلفة.

٥. بناء اختبار متكامل للتفكير التحليلي- وفق رؤية علمية تنظر إليه باعتباره متغيراً متعدد الأبعاد- والتحقق من فاعلية فقراته في الكشف عن الطلبة المتفوقين في مختلف المراحل الدراسية

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

أبو شاقور، نعيمة المهدي (٢٠١٣). دور المناهج في تنمية التفكير الإبداعي والاهتمام بالموهوبين. المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان: "معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين"، *المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين* – الأردن, ج ٢، ٥٨٥ – ٥٩٨.

أبو عقيل، إبراهيم (٢٠١٤). مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة الخليل للبحوث : العلوم الإنسانية*، ٨(١)، ١ –٢٨.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١٢). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط ٧، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو عواد، فريال محمد وأبو جادو، صالح محمد والسلطي، ناديا سميح (٢٠١٤). استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب– الأثروا وفقاً لعدد من المتغيرات. *دراسات: العلوم التربوية– الأردن*، ٤١(ملحق)، ٥٧٣ – ٥٩١.

أحمد، بدرية كمال (٢٠١٦). التفكير الابتكاري لدى عينة من الطلاب الموهوبين. *مجلة القراءة والمعرفة – مصر*، ١٧٩، ١–٣٤.

الأسمري، فهد عبدالله (٢٠١٦). *مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

الأشول، عادل عزالدين (٢٠٠٨). *علم نفس النمو*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٣). *القياس النفسي*: القاهرة: دار الفكر العربي.

الجنابي، أحلام حميد (٢٠١٧). مستوى التفكير التحليلي وحل المشكلات لدى طلبة جامعة القادسية. *مجلة كلية التربية*، ١(٢)، ٧٥–٩٦.

حبيب، مجدي عبد الكريم.(٢٠٠٦). *دراسات في أساليب التفكير*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حسام الدين، ليلى عبد الله.(٢٠١١). تدريس بعض قضايا البيئية بالجدل العلمي لتنمية القدرة على التفسير العلمي والتفكير التحليلي لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة التربية العلمية*– القاهرة، ١٤(٤)، ص ١٤١: ١٨٤.

حسن، كمال إسماعيل (٢٠١٧). الاسهام النسبي لانفعالي الإنجاز "الفخر، الخجل" الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*–مصر، ٢٨(١٠٩)، ١٠٧–١٨٢.

الحصنه، عاتق سعد (٢٠١٦). *التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى التلاميذ الموهوبين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

خوج، حنان أسعد (٢٠١٠). *التفكير: المهارات الأساسية والسلوك*. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الخياط، ماجد محمد.(٢٠٠٨). *أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التحليلي على حل المشكلات الحياتية لدى طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

الخياط، ماجد محمد.(٢٠١١). *التفكير التحليلي وحل المشكلات الحياتية*. عمّان: دار الراية.

الدويك، محمد محمود (٢٠١٥). أثر تنمية حب الاستطلاع على مستوى التفكير الابتكاري لدى الأطفال الموهوبين محدودي الثقافة الأسرية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* – السعودية، ع(٥٨)، ٣٣٥ – ٣٧٥.

الرازقي، سعد صالح (٢٠١٤). *التفكير التحليلي وعادات العقل وعلاقتهما بالإبداع لدى طلبة الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة ديالي.

الربابعة، جعفر كامل والخطيب، بلال عادل وخضير، غسان، محمد خضير (٢٠٠٩). العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية العلمية لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع في المراكز الريادية في الأردن. *مجلة كلية التربية (جامعة عين شمس)*– مصر، ٣٣(٤)، ٦٣٣ – ٦٧٢.

رجب، ثناء عبد المنعم.(٢٠٠٩). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي، وفاعليته في تنمية الفهم القرائي، والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس– جامعة عين شمس*، ١٤٤، ٤٧– ٩٣.

زايد، سامي مصطفى (٢٠١٣). استخدام المساندة الاجتماعية في تنمية التفكير الابتكاري لجماعات الموهوبين. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية* – مصر، ٤٣(١٨)، ٦٨٣٥ – ٦٨٨٤.

زخاري، أسحق نصر.(٢٠١٧). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الرياضيات في ضوء نظرية بياجيه*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

الزق، أحمد يحيي (٢٠١٢). مستوي التفكير الناقد لدي الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين، ومدي الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين*، ١٣(٢)، ٣٣٩ – ٣٦٤.

سعادة، جودت أحمد .(٢٠٠٩). *تدريس مهارات التفكير*. ط٤، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السقا، وردة عثمان (٢٠١٧). *تنمية اليقظة الذهنية كمدخل لخفض مستوى الغضب وتحسين إدارته*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

سلامة، عبد الحافظ محمد.(٢٠١٤). *تصميم التدريس*. ط٣، دار الخريجي، المملكة العربية السعودية، الرياض.

سناري، هالة خير (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية :دراسة تنبؤية. *مجلة الارشاد النفسي– مصر*، ع(٥٠)، ٢٨٧–٣٣٥.

الشافعي، رباب عبده.(٢٠٠٩). *فعالية برنامج مقترح قائم على المدخل المنظومي بمساعدة الكمبيوتر في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير التحليلي لدى أطفال الرياض*. رسالة دكتوراه، جامعة قناة السويس، كلية التربية النوعية ببور سعيد، مصر.

الشهري، عبدالله عامر (٢٠١٧). *مهارات التفكير ما وراء المعرفي و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

الضبع، فتحي عبد الرحمن وطلب، أحمد علي (٢٠١٣). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*–مركز الإرشاد النفسي، ٣٤، ١–٧٤.

العاسمي، رياض نايل (٢٠١٥). اليقظة العقلية وسيطاً للعلاقة بين المرونة والاكتئاب والضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٣١(١)، ١–٣٥.

عامر، أيمن محمد (٢٠١٥). *التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب*. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث الهندسية.

عبد الله، أحلام مهدي (٢٠١٢). *اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة*. مجلة الأستاذ، ٢٠٥، ٣٤٣-٣٦٦.

عبدالحميد، أيمن الهادي (٢٠١٥). فعالية برنامج دي بونو لتعليم التفكير CORT3 في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد للطلاب الموهوبين. *مجلة التربية الخاصة- مصر*، ١١، ٥٦ – ٩٣.

عبدالقادر، حليمة عبد المولى (٢٠١٢). *العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء الوجداني لدى عينة من الموهوبين عقليا وفى الرياضيات من طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر.

العتوم، عدنان؛ الجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق .(٢٠١١). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجلاني، أحمد محمد (٢٠١٦). *مساهمة أولياء الأمور في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أبنائهم الطلبة الموهوبين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

العطواني، منى محمد (٢٠١١). *الحساب الذهني وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

عكور، رابعة عبدالوهاب (٢٠١٦). *أثر تدريس النحو العربي باستراتيجية القصة في تحسين مهارات التفكير التحليلي اللغوي والتحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة اليرموك.

علي، عباس محمد (٢٠١٤). *القلق وعلاقته بالتفكير الابتكاري لدى الطلبة الموهوبين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

قباض، عبدالله عباس (٢٠١١). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين*، ١٢(٣)، ١١٣ – ١٣٤.

قطامي، يوسف.(٢٠٠٨). *تصميم التدريس*. ط٣، عمَّان: دار المفكر.

كولانجيلو، نيكولاس وديفيز، غازي (٢٠١٢). *المرجع في تربية الموهوبين*. ترجمة: مكتب الترجمة بمكتبة العبيكان، الرياض: مكتبة العبيكان.

المعموري، استبرق عبد الله.(٢٠١١). *مركز التحكم وعلاقته بالتفكير التحليلي عند طلبة المدارس المتوسطة وأقرانهم المتميزين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

ملحم، سامي (٢٠١٢). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط٣، عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الوائلي، جميلة رحيم .(٢٠٠٨). *التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض والنقصان التدريجي في تنمية التفكير التحليلي لدى التلاميذ*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

الوليدي، علي محمد علي (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية* ، ٢٨، ٤١–٦٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

Baer, A., Smith, T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. ***Assessment*****, N(13), 27-45.**

Bernay, R. (2009).Using mindfulness to slow down in order to speed up progress for children with special needs. ***Double Blind Peer Reviewed Proceedings of the Making Inclusive Education*****, Sept. 28-30, Wellington.**

Blouin-Hudon, E.& Pychyl, T. (2015). Experiencing the temporally extended self: Initial support for the role of affective states, vivid mental imagery, and future self-continuity in the prediction of academic procrastination. ***Personality and Individual Differences,*** **86, 50-56.**

Browen, P. (2011). ***Teaching mindfulness to individuals with schizophrenia*****. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Montana, Missoula, MT.**

Brown, W. & Ryan, M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** **84, 822-848.**

Cole, W., Nonterah, T., Utsey, E., Hook, D., Hubbard, K., Opare-Henaku,G. & Fischer, M. (2015). Intermediate role of ego flexibility and mental alertness between academic pressures and symptoms of mental health (depression - anxiety). ***Behavior Therapy,*** **53, 118–129.**

Collins, S., Grow, J., Harrop, E.& Marlatt, G. (2015). Enactment of home practice following mindfulness-based relapse prevention and its association with substance-use outcomes. ***Addictive Behaviors,*** **40(1), 16-20.**

Desbordes, G., Gard, T., Hoge, E. A., Hölzel, B. K., Kerr, C., Lazar, S. W& Vago, D. R. (2015). Moving beyond mindfulness: defining equanimity as an outcome measure in meditation and contemplative research. ***Mindfulness*****, 6(2), 356–372.**

Fielden, K. (2005). ***Mindful knowing. New Zealand:*** **united institute of technology.**

Glomb , M, Duffy , K, Bono J ,E&Yang T. (2011). Mindfulness at work. ***Res. Pers. Hum. Resour. Manag*****, N(30), 115– 157.**

Groothoff, W; Frenkel, J.; Tytgat, M.; Vreede, B.; Bosman, K.; Ten C.& Olle, J. (2008). Growth of analytical thinking skills over time as measured with the MATCH test. ***Medical Education*****, 42(10), 1037-1043.**

Hasker, M. (2010). ***Evaluation Of The Mindfulness-Acceptance-Commitment (Mac) Approach For Enhancing Athletic Performance.*** **Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University of Pennsylvania, U.S.A.**

Hj Ramli, N., Alavi, M., Mehrinezhad, S. & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: ***Mediator Role of Mindfulness. Behavior Science*****, 8(1), 12-24.**

Jakus, D.& Krešimir, Z. (2014). Analytical and critical thinking skills in public relations. ***Marketing of Scientific and Research Organisations*****, 14(4), 51-60.**

Janina, U, (2005). Different Type of Thinking of Seven-yearold Children and their Achievements in School , ***Early Child Development and Care,*** **175(8), 671- 680.**

Jen, C. & Lien, Y. (2010). What is the source of cultural differences? - Examining the influence of thinking style on the attribution process. ***Acta Psychologica*****, 133, 154-162.**

Kayali, S.& Yilmaz, M.(2016) . An Exploratory Study to Assess Analytical and Logical Thinking Skills of the Software Practitioners using a Gamification Perspective. ***Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi,*** **21(1), 10-189.**

Langer, E. (1992). ***Minffulness*****. New York: Addison Wesley publishing.**

Mace, C. (2008). ***Mindfulness and mental health: therapy, theory and science*****. Abingdon, Oxford shire: Rutledge.**

Mark, W.& Danny, P. (2011). ***Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world Paperback*****. London: Spiritual Meditation, UK.**

McClintock, A., Anderson, T.& Cranston, S. (2015). Mindfulness Therapy for Maladaptive Interpersonal Dependency: A Preliminary Randomized Controlled Trial. ***Behavior Therapy*****, 46, 856–868.**

Mrazek, A., Mrazek, M Cherolini,, C., Cloughesy, J.& Schooler, J. (2019). The future of mindfulness training is digital, and the future is now. ***Current Opinion in Psychology*****, 28, 81-86.**

Neale, M. (2006) ***Mindfulness meditation An integration of perspectives from Buddhism, science and clinical psychol*****ogy. Ph.D. thesis, California Institute of Integral Studies**.

Pepping, C.& Duvenage, M. (2016).The origins of individual differences in dispositional mindfulness. ***Personality and Individual Differences,*** **93(1), 130-136**.

Segal, Z.V., Williams, J.M.G., & Teasdale, J.D. (2002). ***Mindfulness-hased cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*****. New York: Guilford Press.**

Shapiro, S.; Carlson, L.; Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. ***Journal of Clinical Psychology*****, 62(3), 373-386.**

Shorey, C., Anderson, S. & Stuart, G. L. (2013). Early maladaptive schemas of substance abusers and their intimate partners. ***Journal of Psychoactive Drugs,*** **4, 266–275**.

Shorey, C., Elmquist, J., Clevenger, W., Gawrysiak, M., Anderson, S.& Stuart, G. (2016). The relationship between dispositional mindfulness, borderline personality features, and suicidal ideation in a sample of women in reside ntial substance use treatment. ***Psychiatry Research*****, 238, 122-128**.

Witkiewitz, K., Bowen, S., Douglas, H.& Hsu, S. (2013). Mindfulness-based relapse prevention for substance craving. ***Addict Behav*****. 38(2), 1563-1571**.

Yeh, Y., Chang,, H.& Chen, S. (2019). Mindful learning: A mediator of mastery experience during digital creativity game-

based learning among elementary school students. *Computers & Education*, 132, 63-75.

Zahra, S.& Riaz, A. (2017). Intermediate role of mental alertness between psychological flexibility and perceived pressures among high school students. *Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 28(1), 201-215.,

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة كل من اليقظة العقلية وأسلوب التفكير التحليلي، وكذلك العلاقة بينهما والفروق فيهما وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور– إناث) والتخصص الدراسي (أدبي– علمي) وذلك لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسياً، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج الوصفي، حيث تم استخدام مقياس اليقظة العقلية (تقنين: الباحثين)، واختبار التفكير التحليلي (الرازقي، ٢٠١٤) وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، ومن ثمَّ تطبيقهما على عينة الدراسة البالغ عددها (١٧٢) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين بكلية التربية، بواقع (٦٨) طالباً، و(١٠٤) طالبة، وبواقع (٧٩) طالباً وطالبة يدرسون بتخصصات علمية، و(٩٣) طالباً وطالبة يدرسون بتخصصات أدبية، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة اليقظة العقلية لدى الطلبة المتفوقين كانت (مرتفعة)، فيما كانت درجة أسلوب التفكير التحليلي لديهم (متوسطة)، كذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين كل من اليقظة العقلية وأسلوب التفكير التحليلي، أيضاً أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي استجابات الطلبة المتفوقين في الدرجة الكلية لليقظة العقلية وفق متغير النوع لصالح الذكور، فيما لم تكن الفروق في هذا المتغير دالة وفق متغير الصف الدراسي، فيما كانت الفروق غير دالة دالة إحصائياً بين الطلبة المتفوقين في الدرجة الكلية لأسلوب التفكير التحليلي وفق متغير النوع، ودالة وفق متغير التخصص الدراسي لصالح التخصصات العلمية.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية؛ أسلوب التفكير التحليلي.

Abstract

The study aimed to identify the degree of mindfulness and analytical thinking method, as well as the relationship between them, and the differences in those variables according to of gender (male - female) and the academic specialization (literary - scientific) among the highest achievers students, to achieve this objective the study followed the descriptive approach in its survey image, then a scale of mindfulness (Prepared by: the researches) and analytical thinking test (Prepared by: AlRazaky, 2014) were applied, and it was checked by its validity and reliability, then applied to the sample of the study (172) students of the highest achievers students in faculty of education, (68) male students, (104) female students, and (79) students studying in scientific disciplines, and (93) students studying literary disciplines. The study found that the degree of mindfulness among the highest achievers students was high and the degree of analytical thinking among the highest achievers students was moderate. There was also a statistically significant correlation between mindfulness and analytical thinking, The results also showed statistically significant differences between the average responses of the highest achievers students in the total degree of mindfulness according to the gender variable in favor of males. The differences in this variable were not function according to the specialization, While the differences were not statistically significant function among the outstanding students in the overall score of the analytical thinking method according to the type variable, and function according to the variable of specialization in favor of students in scientific disciplines.