International Journal for Research in Education

Volume 44 | Issue 1 Article 2

2020

Reflective Thinking Level at Arabic Language College Students at Ummul Qura University in Light of some Variables

Mardhi Alzahrani
Umm Al-Qura University, mgzahrani@uqu.edu.sa

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Curriculum and Instruction Commons

Recommended Citation

Alzahrani, Mardhi (2020) "Reflective Thinking Level at Arabic Language College Students at Ummul Qura University in Light of some Variables," *International Journal for Research in Education*: Vol. 44 : Iss. 1 , Article 2.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol44/iss1/2

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

DOI: http://doi.org/10.36771/ijre.44.1.20-pp45-70

Reflective Thinking Level at Arabic Language College Students at Umm Al-Qura University in Light of some Variables.

Dr. Mardhi G. Allah Al Zahrani
Umm Al-Qura University, Suadi Arabia
mgzahrani@uqu.edu.sa

Abstract:

The study sought to determine the level of reflective thinking exhibited by the students of Arabic Language College at Umm Al-Qura University. The reflective thinking scale used a random sample of 207 students. The results of the study showed that the level of meditative thinking was high, with the arithmetic mean of 3.840 and a percentage of 76.9. Also, non-existence of statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the effective thinking level imputed to academic achievement level except for the ordinary (usual) performance level, where the differences came in favor of the low achievement level students. Moreover, the existence of statistically significant differences indicated in the level of meditative thinking due to the difference of academic specialty on behalf of students majoring in language grammar, morphology, eloquence and criticism; while statistically significant differences did not exist in the level of meditative attributed to a difference in academic level.

Keywords: thinking; reflective thinking; Arabic Language College Students; Umm Al-Qura University.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات

د. مرضي غرم الله الزهراني
جامعة أم القرى، كلية التربية بمكة المكرمة – المملكة العربية السعودية
mgzahrani@uqu.edu.sa

مستخلص الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، وطبق مقياس التفكير التأملي على عينة عشوائية تكونت من (257) طالبا من طلاب كلية اللغة العربية ، وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى التفكير التأملي جاء عالياً ،حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.840) وبنسبة مئوية بلغت (76.9%)، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\leq$0.05) في مستوى التفكير التأملي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي عدا في الأداء المألوف، حيث جاءت الفروق لصالح ذوي التحصيل المنخفض، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي لصالح المتخصصين في اللغة والنحو والصرف، والبلاغة والنقد، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى تعزى لاختلاف المستوى الدراسي .

الكلمات المفتاحية: التفكير؛ التفكير التأملي؛ طلاب كلية اللغة العربية؛ جامعة أم القرى.

مقدمة الدراسة

يعد التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، وهي الهبة العظمى التي منحها الله تعالى للإنسان، وفضّله بها على سائر مخلوقاته، والحضارة الإنسانية خير شاهد على آثار هذا التفكير ، ونظراً لأهمية التفكير بوصفه عملية عقلية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء فقد حظي هذا الموضوع باهتمام الفلاسفة والعلماء والتربويين ، واجتهد المنظرون في مجالاتهم المختلفة في تفسير هذه الظاهرة، وأحوال أسرارها رغبة منهم في تطوير استراتيجيات وطرق تساعدهم على تطوير هذه العملية بما يجعل الإنسان قادراً على توظيفها في تكيفه وتحسين ظروف حياته في مجالاتها المختلفة (أبو جادو ونوفل، 2007).

إن زيادة الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته لدى الطلاب يزيد من دافعيتهم للتعلم، وينتج طلاباً دائمي التعلم يمتلكون أدوات التعلم الذاتي، والدافعية الذاتية لاكتساب المعرفة والبحث عنها، كما أن للتفكير أثراً كبيراً في إنعاش عقول الطلاب، وتدريبهم على حل المشكلات التي تعترضهم، وتدبر أمور حياتهم، ثم يدفعهم لمسايرة التطورات الحديثة، والمتغيرات المتسارعة في شتى مناحي الحياة (العياصرة، 2015). ويقود التفكير التأملي إلى الاستقلال في التفكير والعمل؛ بالإضافة إلى أنه يزيد من طرق المعالجة الفعالة للمشكلات؛ لذا تعد تنمية التفكير من أكثر أهداف المدرسة الحديثة إلحاحاً؛ وذلك نظراً للتقدم المعرفي الهائل الذي يشهده هذا القرن، وكثرة المشكلات التي تحتاج إلى حل ومعالجة وفق الأسس العلمية.

ويساعد التفكير التأملي الطلاب على تطوير استراتيجياتهم في استخدام معارف جديدة؛ خاصة في المواقف الصفية التي يواجهونها في نشاطاتهم اليومية، كما يسهم في تطوير مهارات التفكير المنظم من خلال ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة، والتفكير بما هو مجرد وما هو محسوس، وفهم استراتيجيات التعليم والتفكير. (العياصرة، 2015). وهذا يتطلب تطوير طرق واستراتيجيات ونماذج تعمل على تنمية مهارات التفكير، وخاصة مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة؛ ليصبحوا قادرين على مواجهة التحديات المختلفة التي يواجهها المجتمع، ويقوموا بدورهم على أكمل وجه.

ولذا فقد أوصت دراسة بركات (2005) بالاهتمام بدراسة التفكير التأملي وتدريب المعلمين والطلاب على استراتيجيات هذا النمط من التفكير، وأكدت دراسة (Keogh, 2005) وجود علاقة قوية بين فهم التأمل لدى معلمي ما قبل الخدمة ودرجة التفكير التأملي لديهم، وأوصت بضرورة تضمين مقررات إعداد المعلمين في كليات التربية مفهوم التفكير التأملي. ويعتمد هذا النوع من التفكير على التحليل الموضوعي العميق، والاستبصار في مواجهة المشكلات التي تواجه الفرد والتعامل بكفاءة مع مختلف المتغيرات المتسارعة التي يعج بها العصر الحالي (العتوم وزملاؤه، 2013).

وقد عرف (Dewey, 1997) التفكير التأملي بأنه" التدارس النشط والثابت والحذر لأي

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

معتقد أو شكل مقترح من المعرفة على ضوء الأسس التي تدعم ذلك، والاستنتاجات الإضافية التي تميل إليها، ويتألف التأمل من وجهة نظر ديوي من الأنشطة المعرفية والوجدانية التي يقوم بها الفرد؛ لكي يختبر الخبرات من أجل تكوين مدركات جديدة، وأن العملية التأملية توازي المراحل الست للطريقة العملية". وعرفه (Schon, 1987, p. 49) بأنه: " استقصاء ذهني نشط وواعٍ ومتأنٍ للفرد، حول معتقداته الابستمولوجية وخبراته ومعارفه المفاهيمية والإجرائية، على ضوء الواقع الذي يعمل فيه؛ بما يمكنه من حل المشكلات العملية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعد ذلك المعنى في استدلالات الخبرات المرغوب في تحقيقها مستقبلاً".

ويعرف (Kember et al., 2000, p. 380) التفكير التأملي بأنه:"عملية الكشف الداخلية عن قضية مثيرة للاهتمام نجمت عن خبرة سابقة، وتخلق وتوضح المعنى على ضوء الذات، وينتج عنها منظور مفاهيمي يتم تغييره". ويرى جروان (2002 ، ص 51) بأنه: " عملية كلية تتم عن طريقها المعالجة العقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالاتها، أو الحكم عليها، وهي عملية تتضمن الإدراك والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية، والاحتضان والحدس وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى ". وفي ذات السياق عرفه عبيد وعفانة (2003، ص 50) بأنه " تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط".

ويرى علام (2012، ص 109) بأن التفكير التأملي "عملية تختبر عن طريقها الموضوعات والنتائج، وذلك عندما نحاول حل مشكلة ما في حياتنا المفعمة بالمعوقات والمشكلات والأزمات التي تسبب لنا الحيرة".وعرف العياصرة (2015، ص 211) التفكير التأملي بأنه: "ذلك التفكير المرتبط بالوعي الذاتي والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي الذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر إلى الأمور بعمق".

ويستنتج مما سبق أن التفكير التأملي يتكون من مستويات متعددة تدعم قدرة الفرد على الاستقصاء النشط والمنظم والواعي للمشكلات التي تواجهه في المواقف المختلفة، بما يساعد على حلها واتخاذ قرار بشأنها وفق الطرق العلمية.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف التفكير التأملي إجرائياً بأنه: قدرة الطالب على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات اللغوية والأدبية والبلاغية والاجتماعية وفق أربعة مستويات فرعية هي: الأداء المألوف، والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد، وتحليلها بعمق وتأني لاتخاذ القرار المناسب لتحقيق الأهداف المرجوة منه.

ويمثل التفكير التأملي أهمية خاصة لطلاب المرحلة الجامعية؛ نظراً لطبيعة التعليم الجامعي، وطبيعة الطالب في هذه المرحلة إذ تنمو لديه مهارات التحكم، والضبط والمراقبة الذهنية، وهي مهارات أضحت تمثل أهمية كبيرة؛ خاصةً في هذا العصر المتغير؛ مما يتطلب الاستفادة منها وتوظيفها لتحقيق تعلم فعال، ويمكن إبراز أهمية التفكير التأملي كما أوردها (الشريف، 2013؛

العياصرة،2015؛ والسلمي، 1437) فيما يلي:

- ينمي التفكير التأملي مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، ويدربهم على الخطوات المنهجية العلمية لحلها.
- يسهم في تنمية قدرات الطلاب على التفكير في المفاهيم المحسوسة والمجردة، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، وتوظيفها في المواقف اللازمة.
- ينمي قدرة الطلاب على التعلم الذاتي المستقل، فهو يعلمهم كيف يتعلمون، وكيف يعتمدون على أنفسهم في جمع المعلومات وتقويمها.
- يتيح لهم فرصاً واسعة لتطبيق استراتيجيات تفكير جديدة في المواقف غير المألوفة.
- ينمي لدى الطلاب القدرة على الإحساس بالمسؤولية، وإعدادهم لمواجهة صعوبات الحياة.
- يعود الطلاب على الدقة والتحري ورفض الحلول المطلقة.
- يسهم في زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم في مواجهة كل ما يعترضهم من مواقف وأحداث.
- يسهم في تنمية التفاعل الاجتماعي بين الطلاب فيما بينهم من جهة، وبين المعلمين من جهة أخرى، بصورة تدعم عملية التعلم وتزيد من فاعليته.
- يسهم في تنمية قدرة الطلاب على اتخاذ القرارات المناسبة مع معطيات محددة؛ فهو ينمي لديهم المرونة التفكيرية والتكيف مع مختلف المستجدات.

وفي هذا الصدد فقد أكدت دراسة (Lie, 2006) أن طلاب الجامعة يميلون أكثر إلى تقدير أنفسهم بأنهم ذوو مستوى أعلى في التفكير التأملي، ومن ثم يزيدون في مستوياتهم للتأمل كلما تقدموا في دراستهم.

ويتضح مما سبق أن التفكير التأملي يسهم في بناء شخصية الطالب من زوايا عدة نفسية واجتماعية، وعقلية فهو يكسب الطالب الثقة في نفسه فيواجه المشكلات بمسؤولية، ويعمل على حلها وفق الأسس العلمية، معتمداً على ما لديه من خبرات سابقة، فيستطيع في ضوء ذلك تحليل المشكلات، ونقدها وتقويمها وإصدار الأحكام اللازمة بشأنها.

ويرى Rodgers (2002) أن التفكير التأملي يمر بمراحل أربع يمكن إيجازها فيما يلي:

1. التفسير المبدئي للمشكلة: وهو تفسير مبدئي غير واعٍ، يتسم بالعفوية والتلقائية والانطباعية، ويظهر في أعقاب الإحساس بمشكلة معينة بناء على تجارب وخبرات سابقة.
2. تحديد المشكلة بصورة منظمة ودقيقة، وتعد هذه المرحلة أول عتبة من عتبات التفكير التأملي.
3. وضع الفرضيات، ويتم ذلك في ضوء تحديد المشكلة وأبعادها، حيث يتم وضع الفرضيات التي قد تؤدي إلى حل تلك المشكلة، وذلك في ضوء ما يجتمع من استدلالات مبدئية تختبر صحتها بعد ذلك؛ للتأكد من سلامتها وقدرتها على حل المشكلة من مختلف أبعادها.
4. اختبار الفرضيات وذلك من خلال التحقق من صدقها بتجربتها تمهيداً لإصدار حكم عام.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

وقد تكون هذه الخطوات هي نفسها الخطوات التي يعتمد عليها حل المشكلة إلاّ أن هناك اختلافاً من حيث إن خطوات التفكير التأملي لا تسير باستمرار بالتتابع نفسه التي حددها ديوي، كما أنه ليست بالضرورة مراحل فكرية منفصلة، ولكن يحدث كثير من التداخل فيما بينها، فالطالب ينتقل من مرحلة إلى أخرى فيغير، ويبحث ويبدل، ويفسر في ضوء ما لديه من خبرات، وما توافر لديه من معطيات (عبيد وعفانة، 2003).

وهناك سمات ينبغي توافرها في أي برنامج أو محتوى تعليمي يستهدف تنمية مهارات التفكير التأملي وذلك من خلال اتباع طرق تعليمية متنوعة واستراتيجيات خاصة لتنفيذ تلك المحتويات بحيث تسهم في إتاحة فرص واسعة أمام الطلاب للتأويل والقيام بتخمينات مقبولة، بهدف الوصول إلى استنتاجات مناسبة، واتابع خطوات منظمة تستهدف اختبار التخمينات التي يضعها الطالب (Pollard, 2015).

بالإضافة إلى ضرورة تشجيع الطلاب على المناقشة والحوار وإبداء الرأي، واحترام تنوع آرائهم، وتقبلها مع تنميتها وتقويمها، والسير وفق استراتيجيات استقرائية، وتدريبهم على الإصغاء لوجهات نظر الآخرين، وتقويم أفكارهم وفق منهجية علمية منظمة ومبررة (الشريف، 2013).

ويجد المتتبع للأدب التربوي المتعلق بالتفكير التأملي تعدد تصنيفات مستويات التفكير التأملي حيث أورد بركات (2005) التصنيف المقترح من (Eysenk &Weilson, 1976) الذي انطلق من مستويين رئيسين هما:

1. التفكير التأملي الإيجابي، وخصص له عشرون بنداً تمثل الجانب الإيجابي للتفكير التأملي، يمنح فيها المفحوص درجة واحدة للموافقة عليها، وصفراً في حال عدم الموافقة.
2. التفكير التأملي السلبي: وخصص له عشرة بنود تمثل الجانب السلبي للتفكير التأملي يمنح فيها المفحوص درجة واحدة في حال عدم الموافقة، وصفراً في حال الموافقة.

وقدم (Kember et al., 2000) أربع بنى تمثل مستويات التفكير التأملي متدرجة من الأقل تأملاً إلى الأكثر تأملاً، حيث يتضمن كل مستوى مجموعة من العبارات الخبرية المصاغة وفق نمط التقرير الذاتي، يجيب عنها الطالب وفق مقياس ليكرت الخماسي، وتشتمل على ما يلي:

1. مستوى الأداء الاعتيادي (المألوف)، ويعد أدنى مستويات التفكير التأملي، وهو أداء تم تعلمه من قبل وأصبح تنفيذه ذا طابع تلقائي مع قليل من التفكير الواعي، فعندما يواجه الطالب مشكلة ما فإن طريقته في التعامل تصبح آلية، مثل: الكتابة على الحاسوب، وقيادة السيارة ونحو ذلك، مع الإشارة إلى أن ما هو اعتيادي ومألوف يختلف من طالب إلى طالب إذ يعتمد ذلك على مدى ما اعتادوا عليه عند أداء المهمة.
2. مستوى الاستيعاب (الفهم): أي استيعاب المعارف السابقة دون التأمل في دلالتها ومحاولة

تقييمها، والفهم ضروري لتأمل الموقف بشكل أعمق، ومن أمثلته قراءة الطالب لكتاب معين، وتفهم محتوياته دون إجراء معالجات عميقة له، مثل: المقارنات أو نقد ما اشتمل عليه من أفكار وآراء وتوجهات.

3. مستوى التأمل: ويشمل استكشاف الطالب الخبرات التي يمتلكها حيال موضوع معين، ونقد المسلمات والافتراضات والأفكار المسبقة حول محتوى أو عملية حل المشكلة؛ بغية الوصول إلى فهم جديد يسهم في حل مشكلة معينة.
4. مستوى التأمل الناقد: ويعد أعلى مستويات التفكير التأملي، ويتضمن التفكير بعمق حيال موضوع معين، وإصدار حكم مرتبط به، وبناء فهم جديد له، ويتطلب هذا المستوى مراجعة نقدية شاملة للمسلمات من خلال التعلم القبلي الشعوري واللاشعوري (الوعي بأسباب إدراكه وشعوره وأدائه) ويتحقق ذلك عندما يكون الطالب قادراً على تبرير وجهة نظره ومشاعره.

وقد حظي هذا التصنيف بقبول وترحيب واسع في الأوساط التربوية ظهر ذلك من خلال اتساع نطاق استخدامه في عدد من الدراسات والأبحاث السابقة التي عنيت بالتفكير التأملي وهذا ما يبرر اعتماده في الدراسة الحالية.

وقد تعددت تصنيفات مهارات التفكير التأملي تبعاً لاختلاف الرؤى حول مفهومه وطبيعته حيث يرى (Hatton & Smith, 1995) أن التفكير التأملي يتضمن أربع مهارات هي:

1. وصف حدث أو موقف معين.
2. تحديد الأسباب الممكنة لحدوث الموقف.
3. تفسير كافة البيانات المتوافرة.
4. تحديد أسباب اتخاذ قرار ما.

بينما يصنفها (Yost & Sentner, 2000) إلى:

1. مهارات الاستقصاء، وتتضمن تجميع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض المناسبة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية.
2. مهارات التفكير الناقد، وتتضمن الاستنباط، والاستدلال، والاستنتاج، وتقديم الحجج والمناقشات.

وصنفها (Allison, 2006, p. 40) إلى خمس مهارات رئيسة هي:

1. التأمل والملاحظة، وتعني الرؤية البصرية الناقدة أي القدرة على تأمل المشكلة، وتحليلها وعرض جوانبها، والتعرف على محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها؛ بحيث يمكن اكتشاف العلاقة الموجودة بصرياً.
2. الكشف عن المغالطات، وتعني القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة من خلال تحديد، وتوضيح العلاقات غير الصحيحة، أو الطبيعية، والمنطقية، والخطأ في إنجاز المهمات.
3. الوصول إلى استنتاجات للمشكلة، ويقصد بها القدرة على إيضاح العلاقات المنطقية المحدودة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها، والتوصل إلى فرض الفروض، والتوصل

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

لحلول مناسبة.

4. إعطاء تفسيرات مقنعة، وتعني القدرة على وضع الخطط، والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلات القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة.
5. وضع حلول مقترحة والقدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، تقوم على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

ولأهمية التفكير التأملي فقد نال اهتمام الباحثين؛ ففي مجال الكشف عن مستوى التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات أجرى (Kember et al., 2000) دراسة هدفت إلى مقارنة مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من طلبة البكالوريوس والدراسات العليا، وطبق عليهم مقياس التفكير التأملي، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن طلبة الدراسات العليا كانوا أكثر مشاركة وتأملاً مقارنة بطلبة البكالوريوس.

وهدفت دراسة بركات (2005) إلى تعرف مستوى التفكير التأملي لدى عينة من طلاب الجامعة والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، ولتحقيق ذلك طبق الباحث مقياس أيزنك للتفكير التأملي على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث موزعين بالتساوي بين مرحلتي التعليم الجامعي والثانوية العامة ، وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، بينما كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغيرات الدراسة التالية (نوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، وعمل الأم ومهنة الأب لصالح دراسة الفرع العلمي ، والمرحلة الجامعية، وأبناء الأمهات العاملات، وأبناء المزارعين على الترتيب، ومن جهة أخرى توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في تحصيل الطلاب العام بحيث تعزى لمستوى التفكير التأملي ومتغيرات الجنس ، ونوع الدراسة والمرحلة التعليمية، ومهنة الأب في التحصيل العام للطلاب، بينما كان هناك أثر لهذا التفاعل في ضوء متغير عمل الأم لمصلحة الطلاب ذوي التفكير المرتفع وأبناء الأمهات العاملات.

وفي السياق ذاته هدفت دراسة الشكعة (2007) إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بفلسطين، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الدراسي، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (641) طالباً وطالبة وذلك بواقع (550) من طلبة البكالوريوس و(91) من طلبة الماجستير وطبق عليهم مقياس أيزنك وويلسون الذي اشتمل على (30) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية كان جيداً، حيث وصل المتوسط الحسابي (23.21) وبنسبة مئوية (77.66%) كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.5) في مستوى التفكير التأملي

لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس والماجستير لصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً للجنس.

وسعت دراسة المرشد (2014) إلى استقصاء نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف، وتعرف الفروق بينهم في مستويات التفكير التأملي التي قد تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى عينة الدراسة، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (1648) طالباً وطالبة موزعين على كليات العلوم الإنسانية والأكاديمية وفي المستويات الدراسية الأربعة، واستعانت الدراسة باستبانة التفكير التأملي (RTQ) (Kember etal,2000) وأسفرت الدراسة عن أن مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تقل عن حد الكفاية (75%) ، ووجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي لصالح الذكور، ما عدا مستوى الأداءات الاعتيادية، كما وجدت معاملات ارتباطية موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة .

وهدفت دراسة الرشيدي (2015) إلى تعرف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة الرس ، وعلاقته بتقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (85) طالباً وطالبة ، وتم استخدام مقياس التفكير التأملي لكيمبر وزملائه (Kember et al., 2000) النسخة الإنجليزية ، وكذلك مقياس تقدير الذات لبروس هير (Bruse Hair) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التأملي، وتقدير الذات ، وأن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعاً في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدى الطلبة الموهوبين على درجات المقياس تعزى للنوع الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح الذكور، ووجود تقدير ذات مرتفع لدى الطلبة الموهوبين على المقياس الكلي.

واهتمت دراسة السعايدة (2016) بتعرف مستوى التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (131) طالباً وطالبة بواقع (65) طالباً و(66) طالبة، وقد استخدم الباحث مقياس أيزنك وويلسون للتفكير التأملي والمطور من قبل بركات (2005) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المرحلة الدراسة لصالح طلبة المرحلة الثانوية ، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة الدراسية في مستوى التفكير التأملي.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

وسعت دراسة (Keogh, 2005) إلى معرفة العلاقة بين فهم المعلمين قبل الخدمة للتفكير التأملي ودرجة استخدامهم له، واشتملت الدراسة على عينة من المعلمين، المجموعة الأولى كانت من معلمي التعليم العام غير المتخرجين، ومعلمي المرحلة الأساسية المتخرجين، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الميل للتأمل ودرجة التأمل لدى المعلمين، بينما وجدت علاقة قوية بين فهم التأمل لدى معلمي ما قبل الخدمة، ودرجة التفكير التأملي لديهم.

واهتمت دراسة (Phan, 2006) بالكشف عن الآثار المباشرة وغير المباشرة بين مداخل التعلم المستخدمة والمعتقدات الأبستمولوجية والتفكير التأملي والأداء الأكاديمي، وتوصلت إلى وجود علاقة سببية بين أسلوب الطالب في التعلم ومستوى التفكير التأملي، ووجد أن أسلوب التعلم السطحي يتنبأ بمستوى الأعمال الاعتيادية أو المألوفة، وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم الاعتيادي، والتأمل الناقد كلها تعد منبئات للأداء الأكاديمي؛ فالمعتقدات الابستمولوجية تؤثر في أساليب التعلم والمراحل الأربع للتأمل لدى طلاب الجامعة.

أما دراسة (Phan, 2007) الثانية فقد سعت إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب التعليمية، ومعتقدات الكفاءة الذاتية في التفكير التأملي، وعلاقته بالجنس والتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (141) طالبا وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية، والتفكير التأملي، وبين التفكير التأملي والتحصيل، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس.

وسعت دراسة (Mahardale Neville, Jais, & Chan, 2007) إلى الكشف عن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الذين يدرسون في بيئات تعلم تقليدية والذين يدرسون في بيئات تعلم متطورة تقوم على حل المشكلات في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباًوطالبة وأسفرت نتائج الدراسة عن حصول تلاميذ المجموعة الضابطة على الترتيب الأول في مستوى الفهم، بينما حصلوا على الترتيب الأخير في مستوى التأمل، أما المجموعة التجريبية فقد جاء مستوى الفهم في الترتيب الأول، والعمل الاعتيادي في المرتبة الأخيرة، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في جميع المستويات لصالح المجموعة التجريبية في مستويات الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد ، في حين كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة في مستوى العمل الاعتيادي .

وهدفت (Phan, 2008) إلى التعرف على أثر بيئة التعلم الصفية على التحصيل ومهارات التفكير التأملي، وتكونت عينة الدراسة من (298) طالباً وطالبة موزعين على أربع مدارس في مدينة سدني بأستراليا ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر لبيئة التعليم الصفية على أهداف التحصيل (إنجاز – إتقان) وعلى مستويات التفكير التأملي، وكشفت نتائج الدراسة عن حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل الناقد ، ثم التأمل، بينما جاء مستوى العمل الاعتيادي في الترتيب الأخير، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس .

واهتمت دراسة المشهراوي (2010م) بالكشف عن العلاقة بين الواقع المعرفي والبيئة الصفية، والتفكير التأملي، وتكونت عينة الدراسة من (485) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في غزة بفلسطين، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى التفكير التأملي لدى عينة الدراسة جيد؛ وأشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الدافع المعرفي والتفكير التأملي

وهدفت دراسة هادي (2014م) إلى الكشف عن أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي ، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً بواقع (35) طالباً في المجموعة التجريبية، و(35) طالباً في المجموعة الضابطة ، واستمر تطبيق التجربة (12) أسبوعاً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في الأداء البعدي إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا التعبير وفق مهارات التفكير التأملي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

تحديد مشكلة الدراسة

في ضوء العرض السابق لأدبيات الدراسة والدراسات السابقة يتضح ندرة الدراسات السابقة التي كشفت عن مستوى التفكير التأملي لدى المتخصصين في اللغة العربية سواء على مستوى التعليم العام أو الجامعي وفي ضوء الاهتمام الذي توليه وزارة التعليم لمواكبة خطط التحول الوطني لتحقيق رؤية المملكة (2030) وما نصت عليه الأهداف الاستراتيجية المتعلقة بالتعليم من ضرورة ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلية، ولعل من أهمها امتلاك مهارات التفكير التأملي؛ بالإضافة إلى أن الالتحاق ببرامج الإعداد التربوي في الجامعات يتطلب اجتياز اختبار القدرات العامة للجامعيين وبدرجة لا تقل عن (65) ، كما أن الالتحاق بمهنة التعليم يتطلب اجتياز اختبار الكفايات المهنية والتخصصية، وأمام ما يحدث من تطورات ومتغيرات في شتى مناحي الحياة ، وما فرضته تلك التحولات على الطلاب الذين يفترض أن يمتلكون مهارات التفكير؛ برزت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية للوقوف على مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى الذين يعدون لأدوار مستقبلية من أهمها التدريس الذي يتطلب امتلاكهم كفايات تخصصية ومهنية وشخصية تتناسب مع ما يطلب منهم.

عليه فقد تحددت المشكلة ويمكن التصدي لها من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء مستوى التحصيل الدراسي، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان التاليان:

1. ما مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى؟

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في أبعاد مقياس التفكير التأملي تعزى لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي؟

فروض الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني اختبرت الفروض التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في أبعاد مقياس التفكير التأملي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي (تقديرات المعدل التراكمي).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في أبعاد مقياس التفكير التأملي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (اللغة والنحو والصرف ، والأدب ، البلاغة والنقد).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في أبعاد مقياس التفكير التأملي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

1. تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية في جامعة أم القرى.
2. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى تعزى إلى المتغيرات التالية: (مستوى التحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، والمستوى الدراسي).

أهمية الدراسة

1. تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تبحثه، وهو التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى؛ خاصة في ظل الانفتاح المعرفي، والتقدم التقني الذي فرض على الجامعات تحديات كثيرة تحتم عليها الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.
2. تزود الدراسة القائمين على تعليم اللغة العربية في الجامعات بمستوى التفكير التأملي لدى الطلاب؛ ومن ثم يتم تعهد جوانب القوة لتعزيزها، ومعرفة جوانب القصور ومعالجتها.
3. قد تفيد القائمين على تعليم اللغة العربية في التعليم الجامعي بضرورة العمل على رفع مستوى التفكير وأنماطه المختلفة لدى الطلاب، وتدريبهم على الاستراتيجيات اللازمة لاكتسابها.

مصطلحات الدراسة

مستوى التفكير التأملي: الدرجة التي يحصل عليها طالب كلية اللغة العربية في كل مستوى من مستويات التفكير التأملي الأربعة، وفي المستويات مجتمعة وفق المقياس الذي أعده (Kember et al., 2000).

التفكير التأملي: قدرة طالب كلية اللغة العربية على التعامل مع المواقف والأحداث والمتغيرات اللغوية والأدبية والبلاغية والاجتماعية وفق أربعة مستويات فرعية، هي: الأداء المألوف، والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد وتحليلها بعمق لاتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة .

طلاب كلية اللغة العربية: هم الطلاب الملتحقون بكلية اللغة العربية في جامعة أم القرى في التخصصات التالية: (اللغة العربية، والنحو والصرف، والأدب، والبلاغة والنقد) من أجل الحصول على درجة البكالوريوس في اللغة العربية.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحدود التالية:

1. طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام 1437/ 1438.
2. طبقت الدراسة على عينة من طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.
3. استهدفت الدراسة تحديد مستويات التفكير التأملي في ضوء المقياس المعد لهذا الغرض، وفي ضوء المتغيرات التالية: (مستوى التحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، والمستوى الدراسي).

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ حيث إن الدراسة هدفت إلى تحديد مستويات التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وربطها بالمتغيرات التالية: (التحصيل الدراسي، والتخصص الدراسي، المستوى الدراسي) ولذا فإن هذا المنهج هو الأنسب للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى دون فروعها المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني من عام 1437- 2017 وعددهم (1280) طالبا.

عينة الدراسة

عينة الدراسة عينة عشوائية بسيطة تكونت من (257) طالبا من طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني من عام 1437هـ-1438هـ والجداول التالية

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

(1، 2، 3) توضح الخصائص الديموغرافية للعينة.

جدول 1

التوزيع التكراري للخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة حسب المستوى الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي (ن =257)

المستوى الدراسي	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		المجموع الكلي	
مستوى التحصيل الدراسي (حسب أرباعيات المعدل التراكمي)	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1 – تحصيل مرتفع (2.4950) فأعلى	14	5.4	12	4.7	18	7.0	20	7.8	64	24.9
2 – تحصيل متوسط (أقل من 2.4950 – 1.6701)	28	10.9	19	7.4	20	7.8	62	24.1	129	50.2
3 – تحصيل منخفض (أقل من 1.6701)	37	14.4	10	3.9	7	2.7	10	3.9	64	24.9
المجموع الكلي	79	30.7	41	16.0	45	17.5	92	35.8	257	100.0
المتوسط الحسابي للمعدل التراكمي الخام حسب المستوى الدراسي	1.7684		2.1961		2.3989		2.2177		2.1079	
الانحراف المعياري	0.831		0.811		0.730		0.558		0.756	

يتضح من الجدول (1) أن أفراد عينة الدراسة يتوزعون حسب المستوى الدراسي حيث يمثل (79) منهم طلاب المستوى الأولى بنسبة (30.7%) بينما يمثل طلاب المستوى الثاني (41) وبنسبة (16%) وطلاب المستوى الثالث (45) وبنسبة (17%) ويمثل طلاب المستوى الرابع (92) بنسبة (35.8%) ويمثل ذوو التحصيل المرتفع منهم (24.9%) من عينة الدراسة، بينما يمثل ذوو التحصيل المتوسط (129) بنسبة (52%) وذوو التحصيل المنخفض (64) بنسبة (24.9%) وهذا يشير إلى أن خصائص العينة المختارة تتفق مع التوزيع الطبيعي.

جدول 2

التوزيع التكراري للخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة حسب المستوى الدراسي والتخصص الدراسي (ن =257)

المستوى الدراسي	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		المجموع الكلي	
التخصص الدراسي	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1 – اللغة والنحو والصرف	50	19.5	19	7.4	19	7.4	33	12.8	121	47.1
2 – الأدب	26	10.1	17	6.6	19	7.4	32	12.5	94	36.6
3 – البلاغة والنقد	3	1.2	5	1.9	7	2.7	27	10.5	42	16.3
المجموع الكلي	79	30.7	41	16.0	45	17.5	92	35.8	257	100.0

يتضح من الجدول (2) أن عينة الدراسة يتوزعون حسب التخصص الدراسي حيث يمثل (121) منهم بنسبة (47.1%) تخصص اللغة والنحو والصرف في جميع المستويات الدراسية الأربعة، بينما يمثل (94) منهم، وبنسبة (36.6%) تخصص الأدب، و(42) منهم وبنسبة (16.3%) تخصص البلاغة والنقد، وهذا يعود لطبيعة القبول في التخصصات، حيث يحظى القبول في قسم اللغة والنحو والصرف بالنصيب الأكبر.

جدول 3

التوزيع التكراري للخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة حسب مستوى التحصيل الدراسي والتخصص الدراسي (ن =257)

التحصيل الدراسي / التخصص الدراسي	1 - تحصيل مرتفع		2 - تحصيل متوسط		3 - تحصيل منخفض		المجموع الكلي	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1 – اللغة والنحو والصرف	28	10.9	60	23.3	33	12.8	121	47.1
2 – الأدب	30	11.7	40	15.6	24	9.3	94	36.6
3 – البلاغة والنقد	6	2.3	29	11.3	7	16.3	42	16.3
المجموع الكلي	64	24.9	129	50.2	64	24.9	257	100.0

يتضح من الجدول (3) أن عينة الدراسة يتوزعون حسب التحصيل الدراسي، حيث يمثل (64) طالباً منهم بنسبة (24.9%) التحصيل المرتفع في جميع التخصصات، بينما يأتي (129) منهم بنسبة (50.4%) في مستوى التحصيل المتوسط، و(64) منهم وبنسبة (24.9%) في التحصيل المنخفض في جميع التخصصات، وقد دمجت المستويات لأغراض التحليل الإحصائي وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة يتوزعون وفق التوزيع الطبيعي.

مقياس التفكير التأملي

استخدم الباحث مقياس (Kember et al., 2000) بعد أخذ الموافقة الخطية من صاحب المقياس، والذي تكون من (16) فقرة تقيس مستويات التفكير التأملي توزعت على أربعة مستويات رئيسة على النحو التالي:

- مستوى الأداء الاعتيادي (المألوف)، وقد تضمن هذا البعد الفقرات التالية (1،5،9،13).
- مستوى الاستيعاب (الفهم) وتضمن هذا البعد الفقرات التالية (2،6،10،14).
- مستوى التأمل، وتضمن هذا البعد الفقرات التالية :(3،7،11،15)
- مستوى التأمل الناقد، وقد تضمن هذا البعد الفقرات التالية :(4،8،12،16).

وبعد ترجمة المقياس ومراجعته لغويا، عمل الباحث على التحقق من صدقه حيث عرضه على عدد من المتخصصين في علم النفس، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ حيث طلب إليهم التأكد من وضوح فقرات المقياس وسلامتها اللغوية، وملاءمتها لطلاب المرحلة الجامعية.

ثبات المقياس.

للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (30) طالباً، وتم حساب معامل ألفاكرونباخ لفقرات المقياس في كل بعد من الأبعاد وللمقياس الكلي، والجدول التالي يوضح ذلك.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

جدول 4

قيم ثبات أبعاد المقياس والمحسوبة بطريقة آلفا كرونباخ لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=30)

أبعاد أداة الدراسة	عدد البنود	قيمة معامل آلفا كرونباخ
1 – الأداء المألوف	4	0.84
2 – الاستيعاب	4	0.83
3 – التأمل	4	0.85
4 – التأمل الناقد	4	0.80
5 – التفكير التأملي الكلي	16	0.83

تشـــير نتائج الجدول (4) أن قيم معاملات الثبات قد بلغت (0.83) للمقياس كاملاً، بينما جاء ثبات مستوى الأداء المألوف (0.844) ومستوى الاستيعاب (0.83) ومستوى التأمل (0.85) والتأمل الناقد (0.80) وهي قيم مرتفعة، وتؤكد ثبات المقياس، وصـــلاحيته للتطبيق على عينة الدراســـة؛ وللتحقق من دلالة صدق المقياس تم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة المقياس الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول 5

نتائج قيم الصدق الارتباطي لبنود أبعاد أداة الدراسة لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 30)

	ارتباط درجات عبارات البعد بمتوسط الدرجة الكلية لـ :										
رقم العبارة البعد1	البعد1	التفكير الكلي5	رقم العبارة البعد2	البعد2	التفكير الكلي5	رقم العبارة البعد3	البعد3	التفكير الكلي5	رقم العبارة البعد4	البعد4	التفكير الكلي5
01	0.709**	0.504**	02	0.675**	0.521**	03	0.639**	0.597**	04	0.715**	0.622**
05	0.682**	0.567**	06	0.668**	0.513**	07	0.714**	0.502**	08	0.748**	0.522**
09	0.530**	0.628**	10	0.722**	0.432**	11	0.539**	0.622**	12	0.777**	0.639**
13	0.531**	0.466**	14	0.709**	0.538**	15	0.721**	0.520**	16	0.666**	0.490**
البعد1	-	-	-	0.506**	-	-	0.481**	-	-	0.484**	0.570**
البعد2	-	-	-	-	-	-	0.500**	-	-	0.566**	0.656**
البعد3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.592**	0.667**
البعد4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.779**
التفكير الكلي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

يتضـــح من الجدول (5) أن معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.432- 0.779) وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق الارتباطي الأمر الذي يبرر استخدامه لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس.

تكون المقياس في صورته النهائية من (16) فقرة، واستخدم الباحث مقياسا خماسيا متدرجا، وبما أن المقياس مكون من (16) فقرة؛ فإن أعلى درجة يمكن أن يحصـــل عليها الطالب هي :(80) درجة، وأقل درجة (16) درجة.

وقد تمت عملية تصنيف مستوى (التفكير التأملي) لعينة الدراسة الكلية بناء على قيم المتوسط الحسابي، ونسبته المئوية والحدود الحقيقية له في ضوء قانون المدى والمسافة بين فئات مقياس أداة الدراسة بحيث يمكن اعتبار المستوى للعبارة أو للبعد، أو للمقياس ككل

جدول 6

تصنيف مستويات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة الكلية

الدرجة	المستوى	المدى
5	عالي جداً	إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (أعلى من أو يساوي 4.20 أو بنسبة مئوية أعلى من أو يساوي 84.0 %)
4	عالي	إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح فيما بين (أقل من 4.20 – 3.40 أو بنسبة مئوية تتراوح فيما بين أقل من 84.0 – 68.0%)
3	متوسط	إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح فيما بين (أقل من 3.40 – 2.60 أو بنسبة مئوية تتراوح فيما بين أقل من 68.0 – 52.0 %)
2	منخفض	إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح فيما بين (أقل من 2.60 – 1.80 أو بنسبة مئوية تتراوح فيما بين أقل من 52.0 – 36.0 %)
1	منخفض جداً	إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (أقل من 1.80 أو بنسبة مئوية أقل من 36.0 %)

نتائج الدراسة

نتائج الإجابة على السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى التفكير التأملي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 7

المتوسطات الحسابية المتحققة ونسبها المئوية وانحرافاتها المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى عينة الدراسة مرتبة حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية تنازلياً وانحرافاتها المعيارية تصاعدياً (ن=257)

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	نسبة متوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات للبعد	ترتيب العبارات للكل	مستوى التفكير التأملي
2	الاستيعاب	4.272	85.4	0.551	-	1	عالي جداً
3	التأمل	4.097	81.9	0.577	-	2	عالي
4	التأمل الناقد	3.817	76.3	0.735	-	3	عالي
1	الأداء المألوف	3.193	63.9	0.689	-	4	متوسط
5	مستوى التفكير التأملي الكلي	3.845	76.9	0.428	-	-	عالي

يتضح من الجدول (7) أن مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى (عينة الدراسة) جاء عالياً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.840) بانحراف معياري قدره

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

(0.428) وبنسبة مئوية قدرها (76.9%) وفقاً للمعيار الذي حددته الدراسة، وفيما يتعلق بترتيب المستويات فقد جاء مستوى الاستيعاب في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مستوى التأمل، وفي المرتبة الثالثة مستوى التأمل الناقد، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة مستوى الأداء المألوف.

وقد يرجع سبب ارتفاع مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب إلى طبيعة المقررات المقدمة، والطرق المستخدمة في عرضها وتناولها، وكذلك أساليب التقويم المتبعة التي يرون أنها ساعدتهم على الممارسات التأملية من خلال التأمل في القضايا النحوية والصرفية والأدبية والبلاغية وإيجاد الحلول الملائمة لها باستخدام طرق تفكير منظمة ومتسلسلة وسليمة، كما أن لطبيعة الأسئلة التي يتم إعطاؤها للطلاب دوراً في ذلك فهي أسئلة تعتمد على الأسئلة السابرة التي تراعي مهارات التفكير العليا التي تعمل على زيادة القدرة على التأمل، والتفكير الناقد، فيما يواجههم من قضايا تعليمية .

وهذا ما كشفت عنه دراسة (Phan, 2006) التي أكدت وجود علاقة سببية بين أسلوب الطالب في التعلم، ومستوى التفكير التأملي، فأسلوب التعلم السطحي يتنبأ بمستوى الأعمال الاعتيادية أو (المألوفة)، وأسلوب التعلم العميق يتنبأ بالتأمل، والتأمل الناقد.

وقد أشارت دراسة (Kiltilcom, 2013) إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة ومهارة حل المشكلات والتفوق الأكاديمي، ودراسة مهارديل (Mahardule, 2007) التي أكدت وجود أثر دال إحصائياً في مستويات التفكير التأملي والفهم التأملي، والتأمل الناقد لدى الطلاب الذين درسوا في بيئات تعلم متطورة تقوم على حل المشكلات مقارنة بالبيئات التقليدية، كما أكدت دراسة هادي (2014) أن التدريس وفق مهارات التفكير التأملي ساعد على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب .

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة (Lie, 2006) التي أكدت أن طلاب الجامعة يميلون أكثر إلى تقدير أنفسهم بأنهم ذوي مستوى أعلى في التفكير التأملي ، ومن ثم فهم يزيدون في مستوياتهم للتأمل كلما تقدموا في دراستهم ،ودراسة الشكعة (2007م) التي أكدت أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح كان جيداً ، ودراسة (Phan,2008) التي أكدت وجود أثر لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل الدراسي ومستويات التفكير التأملي، ودراسة المشهراوي (2011) التي أكدت أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة جيد.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في أبعاد مقياس التفكير التأملي تعزى لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي؟ تم اختبار فروض الدراسة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

نتائج اختبار الفرض الأول.

لاختبار فرض الدراسة الأول ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥α) بين متوسطات درجات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في أبعاد مقياس التفكير التأملي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي (تقديرات المعدل التراكمي) ؟

جدول 8

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA) للفروق في المتوسطات الكلية لدرجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس التفكير التأملي حسب مستوى التحصيل الدراسي (تقدير المعدل التراكمي) (ن = 257)

مستويات التفكير التأملي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الأداء المألوف	بين المجموعات	4.012	2	2.006	4.338	0.05
	مع المجموعات	117.454	254	0.462		
	المجموع	121.466	256			
الاستيعاب	بين المجموعات	0.122	2	0.061	0.200	0.819 غ . د
	مع المجموعات	77.687	254	0.306		
	المجموع	77.809	256			
التأمل	بين المجموعات	1.648	2	0.824	2.508	0.083 غ . د
	مع المجموعات	83.420	254	0.328		
	المجموع	85.068	256			
التأمل الناقد	بين المجموعات	0.270	2	0.135	0.248	0.781 غ . د
	مع المجموعات	138.135	254	0.544		
	المجموع	138.405	256			
التفكير التأملي الكلي	بين المجموعات	0.056	2	0.028	0.153	0.858 غ . د
	مع المجموعات	46.843	254	0.184		
	المجموع	46.899	256			

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05≥ α) لدى عينة الدراسة في مستوى التفكير التأملي الكلي ومستوى الاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد تعزى لمستوى التحصيل الدراسي عدا في مستوى الأداء المألوف حيث بلغت قيمة ف (4.338) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (Dunnettc) للمقارنات البعدية، والجدول التالي يوضح ذلك.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

جدول 9

نتائج اختبار (Dunnett C) للفروق في المتوسطات الكلية لدرجات أفراد عينة الدراسة في بعد الأداء المألوف حسب مستوى التحصيل الدراسي (تقدير المعدل التراكمي) (ن = 257)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	اختبار ليفين لتجانس التباين: قيمته	اختبار ليفين لتجانس التباين: دلالته	اختبار المقارنة البعدي المستخدم	مستويات التحصيل الدراسي :	ن	المتوسط	نسبة المتوسط	الانحراف المعياري	* متوسط الاختلاف ذو دلالة إحصائية عند α = 0.05: م1 / مرتفع	م2 / متوسط	م3 / منخفض
الأداء المألوف	بين المجموعات	4.012	2	2.006	4.338	0.05	3.157	0.05	Dunnett C	م1 / مرتفع	64	3.051	61.0	0.786	-	0.112	-*0.344
	مع المجموعات	117.454	254	0.462						م2 / متوسط	129	3.163	63.3	0.597	-	-	0.232 -
	المجموع	121.466	256							م3 / منخفض	64	3.395	67.9	0.724	-	-	-

يتضح من نتائج الجدول (9) ما يلي: وجود فروق في مستوى الأداء المألوف بين ذوي التحصيل المرتفع، وذوي التحصيل المتوسط لصالح ذوي التحصيل المتوسط بمتوسط اختلاف بلغ (0.112)، وبين ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض لصالح ذوي التحصيل المنخفض بمتوسط اختلاف بلغ (0.344)، كما تبين وجود فروق في مستوى الأداء المألوف بين ذوي التحصيل المتوسط والتحصيل المنخفض بمتوسط اختلاف بلغ (2.232) .

وقد يفسر ذلك بأن الطلاب ذوو المعدلات التراكمية المنخفضة ينظرون لأنفسهم بأن تفكيرهم في مستوى الأداء المألوف، وهذا ما أكدته دراسة المشهراوي (2010م) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الدافع المعرفي والتفكير التأملي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mahardale et al., 2007) التي أكدت وجود فروق في مستوى العمل الاعتيادي لصالح المجموعة الضابطة التي درست في بيئات تقليدية، كما تتفق مع نتائج المرشد (2014م) التي أكدت وجود معاملات ارتباطية موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف.

نتائج اختبار الفرض الثاني.

لاختبار فرض الدراسة الثاني ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥ α) بين متوسطات درجات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في أبعاد مقياس التفكير التأملي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (اللغة والنحو والصرف، والأدب، البلاغة والنقد).

جدول 10

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA) للفروق في المتوسطات الكلية لدرجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس التفكير التأملي حسب التخصص الدراسي (ن = 257)

مستوى التفكير التأملي لبعد:	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الأداء المألوف	بين المجموعات	2.089	2	1.044	2.222	0.110

مستوى التفكير التأملي لبعد:	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الاستيعاب	مع المجموعات	119.377	254	0.470		غ . د
	المجموع	121.466	256			
	بين المجموعات	1.405	2	0.703	2.336	0.099
	مع المجموعات	76.403	254	0.301		غ . د
	المجموع	77.809	256			
التأمل	بين المجموعات	1.285	2	0.642	1.947	0.145
	مع المجموعات	83.784	254	0.330		غ . د
	المجموع	85.068	256			
التأمل الناقد	بين المجموعات	2.241	2	1.120	2.090	0.126
	مع المجموعات	136.164	254	0.536		غ . د
	المجموع	138.405	256			
التفكير التأملي الكلي	بين المجموعات	1.310	2	0.655	3.651	0.05
	مع المجموعات	45.589	254	0.179		
	المجموع	46.899	256			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد مقياس التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (اللغة والنحو والصرف، والأدب، والبلاغة ، والنقد)، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للتفكير التأملي تعزى للتخصص الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (3.651) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)وهذا يقود لرفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير التأملي لدى عينة الدراسة تبعا لاختلاف التخصص الدراسي، ولتحديد مقدار واتجاه الفروق في مستوى التكفير التأملي تم استخدام اختبار (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول 11

نتائج اختبار (Scheff)) للفروق في المتوسطات الكلية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مقياس التفكير التأملي حسب التخصص الدراسي (ن= 257)

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	اختبار المقارنة البعدي المستخدم	التخصص الدراسي	ن	المتوسط	نسبة المتوسط	الانحراف المعياري	* متوسط الاختلاف ذو دلالة إحصائية عند 0.05 = α		
													اللغة والنحو والصرف	الأدب	البلاغة والنقد
التفكير التأملي الكلي	بين المجموعات	1.310	2	0.655	3.651	0.05	Scheffe	*اللغة والنحو والصرف*	121	3.873	77.5	0.429	-	0.115	0.08 -
	مع المجموعات	45.589	254	0.179				*الأدب*	94	3.759	75.2	0.439	-	-	-0.19*
	المجموع	46.899	256					*البلاغة والنقد*	42	3.955	79.1	0.371	-	-	-

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

تشير نتائج الجدول (11) إلى ما يلي:

- وجود فروق في مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بين تخصص اللغة والنحو والصرف، وتخصص الأدب؛ لصالح المتخصصين في اللغة والنحو والصرف بمتوسط اختلاف بلغ (0.0115).
- وجود فرق دال إحصائياً بين المتخصصين في اللغة والنحو والصرف، والبلاغة والنقد، لصالح المتخصصين في البلاغة والنقد بمتوسط اختلاف بلغ (0.082).
- وجود فرق دال إحصائياً بين المتخصصين في الأدب، والبلاغة والنقد؛ لصالح المتخصصين في البلاغة والنقد بمتوسط اختلاف بلغ (0.197).

وقد يعزى ذلك إلى طبيعة التخصصات المقدمة؛ فالطلاب المتخصصين في البلاغة والنقد، وكذلك اللغة والنحو والصرف يرون أن ما يقدم لهم في تلك التخصصات يساعدهم على القدرة على التأمل، ومن ثم فهم يرون أن مستوى التفكير التأملي لديهم عالياً.

نتائج اختبار الفرض الثالث.

لاختبار فرض الدراسة الثالث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥α) بين متوسطات درجات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في أبعاد مقياس التفكير التأملي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.

جدول 12

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA) للفروق في المتوسطات الكلية لدرجات أفراد عينة الدراسة الكلية في أبعاد مقياس التفكير التأملي حسب المستوى الدراسي (ن = 257)

مستوى التفكير التأملي:	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	اختبار ليفين لتجانس التباين		السنوات الدراسية (المستوى):	ن	المتوسط	نسبة المتوسط	الانحراف المعياري
							قيمته	دلالته					
الأداء المألوف	بين المجموعات	2.865	3	0.955	2.037	0.109 غ . د	2.315	0.076 غ . د	س1 / الأولى	79	3.297	65.9	0.766
	مع المجموعات	118.601	253	0.469					س2 / الثانية	41	3.317	66.3	0.682
	المجموع	121.466	256						س3 / الثالثة	45	3.067	61.3	0.745
									س4 / الرابعة	92	3.109	62.2	0.572
الاستيعاب	بين المجموعات	1.493	3	3.498	1.650	0.178 غ . د	0.315	0.815 غ . د	س1 / الأولى	79	4.203	84.1	0.579
	مع المجموعات	76.316	253	0.302					س2 / الثانية	41	4.378	87.6	0.497
	المجموع	77.809	256						س3 / الثالثة	45	4.183	83.7	0.606
									س4 / الرابعة	92	4.329	86.6	0.515
التأمل	بين المجموعات	1.328	3	0.443	1.337	0.263 غ . د	1.051	0.370 غ . د	س1 / الأولى	79	4.000	80.0	0.616
	مع المجموعات	83.740	253	0.331					س2 / الثانية	41	4.201	84.0	0.504
	المجموع	85.068	256						س3 / الثالثة	45	4.094	81.9	0.627
									س4 / الرابعة	92	4.136	82.7	0.541
التأمل الناقد	بين المجموعات	1.532	3	0.511	0.944	0.420 غ . د	2.140	0.096 غ . د	س1 / الأولى	79	3.737	74.7	0.821
	مع المجموعات	136.873	253	0.541					س2 / الثانية	41	3.848	77.0	0.570
	المجموع	138.405	256						س3 / الثالثة	45	3.744	74.9	0.779
									س4 / الرابعة	92	3.908	78.2	0.700
التفاكير لتأملي الكلي	بين المجموعات	0.737	3	0.246	1.346	0.260 غ . د	1.514	0.211 غ . د	س1 / الأولى	79	3.809	76.2	0.463
	مع المجموعات	46.162	253	0.182					س2 / الثانية	41	3.936	78.7	0.375
	المجموع	46.899	256						س3 / الثالثة	45	3.772	75.4	0.489
									س4 / الرابعة	92	3.870	77.4	0.382

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير التأملي كل على حده، والمستوى الكلي للتفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، تعزى لاختلاف المستوى الدراسي، وهذا يقود إلى قبول الفرض الصفري ،وقد يفسر ذلك بأن الطلاب يرون أن لديهم القدرة على التفكير التأملي، مهما اختلفت السنة التي يدرسون فيها، فطلاب يحاولون إثبات جدارتهم ورفع معدلاتهم، في سنتهم الجامعية الأولى، ومن ثم فلم يظهر فرق دال إحصائياً لاختلاف السنوات التي تدرج فيها عينة الدراسة، لاسيما وأن حساب المعدل التراكمي يبدأ من أول فصل يلتحق فيه الطالب بالجامعة، ومن ثم فهم يحرصون على ذلك.

وتختلف مع نتائج دراسة الشكعة (2007) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية لصالح طلاب الدراسات العليا ، ودراسة المرشد (2014) التي أكدت وجود انحدار في نسب النمو بين المستويات الأربعة من المستوى الأول إلى الثالث ، ثم يعود النمو إلى الارتفاع مرة أخرى في المستوى الرابع في جميع مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف وقد يرجع ذلك لاختلاف التخصصات النظرية والعلمية ، كما تختلف مع دراسة السعايدة (2016) التي أكدت وجود فرق دال إحصائياً في مستوى التفكير التأملي لدى طلاب المراحل التعليمية لصالح طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

ملخص نتائج الدراسة

- كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى جاء عالياً بمتوسط حسابي بلغ (3.84) وقد جاء مستوى الاستيعاب في المرتبة الأولى، تلاه مستوى التأمل في المرتبة الثانية، وجاء مستوى التأمل الناقد في المرتبة الثالثة، بينما حل مستوى الأداء المألوف في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.
- كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفكير التأملي، وفي المستويات الثلاثة تعزى للتحصيل الدراسي عدا في مستوى الأداء المألوف فقد جاءت الفروق لصالح ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.
- كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفكير التأملي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي بين المتخصصين في اللغة والنحو والصرف، والأدب؛ لصالح المتخصصين في اللغة والنحو والصرف، وبين المتخصصين في اللغة والنحو والصرف والمتخصصين في البلاغة والنقد؛ لصالح المتخصصين في البلاغة والنقد، وبين المتخصصين في الأدب والبلاغة والنقد لصالح المتخصصين في البلاغة والنقد.
- كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفكير التأملي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (44) العدد (1) يناير 2020

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. دعوة القائمين على تعليم اللغة العربية في الجامعات والكليات إلى تطوير الخطط والمناهج والمقررات الدراسية، وطرق، وأساليب التعليم، والتقويم؛ لتحقيق مطالب التنمية ومستجدات العصر، وإعداد الشخصية القادرة على التفكير والتأمل.
2. تحسين البيئة التعليمية في المرحلة الجامعة وإغنائها بالمصادر اللازمة لتحفيز الإبداع والابتكار لدى الطلاب.
3. عقد برامج ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدرب على استراتيجيات تعليم التفكير، وتنمية مهاراته لدى الطلاب، وإعداد البرامج والأدلة والأنشطة الإثرائية اللازمة *لذلك*.

البحوث المقترحة

يقترح لباحث إجراء الأبحاث التالية:

1. مستوى التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بالأداء اللغوي.
2. دراسة العلاقة بين مستوى التفكير التأملي والأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام.

المراجع

أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر (2007). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**. عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بركات، زياد أمين (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 6 (4)، 1 – 29.

جروان، فتحي (2002). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمّان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

الرشيدي، فاطمة سحاب (2015). مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، 10(1)، 233-249.

السعايدة، ناجي منور (2016). التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الأردن. **مجلة العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية (43)، ملحق 4، 1757-1774.

السلمي، فواز صالح (1437هـ). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التحليل النصي في تنمية مهارات الأداء البلاغي والنقد الأدبي ومستوى التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

الشريف، خالد حسن (2013) التعلم التأملي مفاهيمه وتطبيقاته. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الشكعة، علي (2007) مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية** ،21، (4)، 1145-1162.

عبيد، وليم، وعفانة، عزو (2003). التفكير والمنهاج المدرسي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، وبشارة، موفق (2007). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. عمّان، الأردن: دار المسيرة.

علام، عباس راغب (2012). فعالية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر (46)، 93-131.

العياصرة، وليد توفيق (2015). **استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**. عمّان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المرشد، يوسف بن عقلا (2014). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**. المدينة المنورة، 9(2): 163-184.

المشهراوي، بسام محمد (2010). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

المملكة العربية السعودية (2016). **وثيقة برنامج التحول الوطني لتحقيق رؤية 2030**. الرياض.

هادي، ثابت كامل (2014). أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**. جامعة بابل، (18): 542-561.

Allison, D. (2006). *The successful experienced teacher and reflective thinking*. PHD, Univesity of Utah, USA.

Bat. Gokhan. & Kivilcim. (2013). The correlation between reflective thinking skills towards problem solving and academic success in mathematics and geometry courses of high school students. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *14*(3). 1-17.

Dewey, J. (1997). *How we think*. NY: Dover.

Hatton, N. and Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, *11* (1), 33-49.

Kember, D., Leung, D, Jones, A., Loke, A., Mekay, J., Sinclair, K, Tse, H.,

Webb, C., Wong, F., Wong, M. and Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *25*, 381-395.

Keogh, R. (2005). *Factors effecting in the degree of reflective thinking of teacher*. ph.D., Bolton Primary School, Derbyshire, UK.

Lie, L. (2006). *Students' reflective development in a PBL environment*. Retrieved from: http://www.myrp.sg/ced/research/papers/the2006/students_Reflective_development_lim_LA

Mahardale, J., Neville, R., Jais, N. and Chan, C. (2008) Reflective thinking in a problem-based English programme: a study on the development of thinking in elementary students. Retrieved from: http://www.pbl2008.com/PDF/0048.pdf

Phan, H. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking and epistemological beliefs: a latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology***,** 10, 577-610.

Phan, H. (2007). An examination of reflective thinking, learning approaches and self-efficacy beliefs at the University of the South Pacific: a path analysis approach**.** *Educational Psychology*, 27, 789-806.

Phan, H. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 75-93.

Pollard, A. (2015). *Readings for reflective teaching in early education*. Eds. London: Bloomsbury Publishing.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104, 842-866.

Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass publisher.

Yost, D. and Sentner, S. (2000). An examination of the construct of critical reflection: implication for teacher education programing in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, *1*(1), 39-50.