العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

د . زياد أمين بركات

جامعة القدس المفتوحة

منطقة طولكرم التعليمية / فلسطين

العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

د . زياد أمين بركات
جامعة القدس المفتوحة
منطقة طولكرم التعليمية / فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينتين من الطلاب : الجامعيين، والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. طبق لهذا الغرض مقياس أيزنك للتفكير التأملي (Eysenck & Weilson Reflectiveness Scale) بعد تعريبه وتطويره على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة ، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي، والثانوية العامة . وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها : عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تُعزى إلى متغير الجنس، على حين كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى التفكير التأملي تُعزى إلى المتغيرات الآتية وهي : نوع الدراسة، والمرحلة التعليمية وعمل الأم، ومهنة الأب، لمصلحة 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 تُعزى إلى مستوى التفكير التأملي لديهم، كما بينت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي ومتغيرات : الجنس، ونوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، ومهنة الأب في التحصيل العام للطلاب، على حين كان هناك أثر لهذا التفاعل في ضوء متغير عمل الأم، لمصلحة الطلاب ذوي التفكير المرتفع وأبناء الأمهات العاملات .

وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تم اقتراح بعض التوصيات التربوية، أهمها الاهتمام بدراسة التفكير التأملي، وتدريب المعلمين والطلاب على إستراتيجيات هذا النمط من التفكير .

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٩/١٢ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٣/١٦

The Reflective Thinking Among University and Secondary Students in Related With Some Demographic Variables

Dr . Zeiad Barakat
Educational Psychology
Al–Quds Open University
Tulkarm / Palestine

Abstract

The purpose of this was to identify the reflective thinking level related to some demographic variables among two groups of students: general secondary students, and university students. To achieve the study purpose, the Eysenck & Weilson Reflectiveness Scale (EWRS) had been applied to (400) students (200 females, and 200 males). The results indicated that there were non-statistically significant differences between students' reflective thinking level and gender variable. While, there were statistically significant differences with a variables: specialization, educational stage ,and parents' profession in favor of literary study, university stage, sons whom mothers work, and farmer's sons. On the other hand , the results showed that there were non-statistically significant differences on students' general academic achievement due to reflective thinking level. Also, the results revealed non statistically significant differences due to the interaction of reflective thinking level and general academic achievement due to the variables: gender, educational stage, specialization, and fathers' profession. Finally , according to these results and discussion, the researcher suggested some recommendations .

العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

د . زياد أمين بركات
جامعة القدس المفتوحة
منطقة طولكرم التعليمية / فلسطين

مقدمة الدراسة واطارها النظري:

هناك قناعة لدى الكثير من علماء النفس، ومنذ منتصف القرن الماضي بأن الشخصية هي الأسلوب المتفرد للفرد، وأن هذه الشخصية هي وحدة الدراسة في علم النفس لفهم السلوك البشري، وأن الطريقة الوحيدة لدراسة الشخصية هي طريق التركيز الفردي (Idiographic approach) بالتعرف على نمط التفكير الذي تتبعه هذه الشخصية في مواقف تعليمية وحياتية مختلفة (Gregorc , 1979)، وبهذا المعنى رفض العالم ألبورت (Allport) قضية التأكيد العلمي التقليدي على صياغة نظريات، أو قوانين عامة يمكن تطبيقها على كل فرد، وذهب إلى أن الشخصية ليست عامة أو كلية (Universal) في طبيعتها، بل هي على العكس من ذلك سمة خاصة جداً لكل فرد (Schon, 1987). إن نمط التفكير هو المؤشر لهذه الشخصية وهو ابنها الشرعي الذي يمثلها أصدق تمثيل، ومن خلال فهمنا لهذا النمط من التفكير نتعرف على أبعاد الشخصية وخصائصها .

التفكير بوصفه نشاطا عقليا وذهنيا ينطوي على استقبال المثيرات والخبرات ليتم تنظيمها وتخزينها مندمجة في المخزون المعرفي للفرد، ويستخدم الفرد لذلك نمطاً معيناً للتفكير، على أنه يمكن تحديد ثلاثة أنواع للتفكير هي :

١. التفكير العرضي أو الذاتي :(Autistic Thinking) نوع من التفكير البسيط يستخدم بطريقة غير هادفة لتخزين معلومات بسيطة وغير مهمة، في الذاكرة قصيرة المدى (Short Term Memory) ويسمى أحياناً بالتفكير غير الموجه (Paul , 1987).

٢. التفكير الموجه : (Dierected Thnking) يمارسه الفرد لتحقيق هدف محدد ومرتبط بموقف معين كحل مشكلة ما، وهو تفكير مضبوط بدرجة عالية من المعايير الخارجية ويعتمد على عمليات ذهنية راقية : مثل الذاكرة، والتخيل، وتكوين ارتباطات (Sternberg , 1988).

٣. التفكير القصدي أو العلمي : وهو تفكير منظم ومخطط له، يضع الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذا مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة، ويحتاج إلى كفاءة عقلية لفهم واستيعاب العناصر والخبرات المتعلمة، وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى (Long Term Memory) .وهذا النوع من التفكير يساعد على تعلم المناهج التعليمية وحل المشكلات. ولهذا النوع من التفكير أنماط عديدة : التفكير المنطقي (Logical Thinking)، والتفكير الناقد (Critical Thinking)، والتفكير الإبداعي (Creative Thinking)، والتفكير الحدسي (Intuitive Thinking)، والتفكير التحليلي (Analytical Thinking)، والتفكير الاكتشافي (Discovery Thinking) والتفكير التجريدي (Abstract Thinking)، وتفكير معالجة البيانات (Information Processing Thinking)، والتفكير التأملي (Reflective Thinking) (Paul , 1987) .

والدراسة الحالية تنظر باهتمام إلى جميع أنماط التفكير السابقة، ولكن تأخذ مساراً محدداً لها وهو دراسة التفكير التأملي بوصفه نمطا للتفكير، وسمة (Triat) من السمات الأساسية الأصيلة لشخصية الفرد؛ إذ يكون الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية، وبداية المرحلة الجامعية قد قطعوا مرحلة طويلة في تشكيل مفاهيمهم الخاصة، وتحديد مواقفهم من الأشياء والقضايا من حولهم، وأساليبهم في حل مشكلاتهم، ومن الضروري في هذه الحال، إبراز التحدي لتلك المواقف وتلك الأساليب، بطرق ونماذج مطورة من أنماط فكرية عميقة ناقدة ، تحليلية ، تعمل على استقلالية العمليات الفكرية لديهم؛ لتصبح أوسع من مجرد خبرات حسية بسيطة، وإنما لتصبح طرق ممارسة فكرية عميقة متأملة ، قائمة على نبذ الأحكام المسبقة، والمحافظة على درجة من الشك السليم في الأمور والظواهر المحيطة (Francis, Conray & Forbis 1999). إذ كثيراً ما سمعنا من أساتذتنا في الجامعة وكثيراً ما نكرر نحن اليوم لتلاميذنا أن من أهداف التعليم الجامعي الأساسية الوصول بالطالب إلى نمط من الشخصية المتفتحة، الناضجة، الناقدة لكل ما يدور من حوله، والتأمل العميق المتأني للأشياء والمفاهيم، والابتعاد ما أمكن عن إحساساته الداخلية المحدودة، وهذا يعد تطبيقاً لمفاهيم النظرية التي قدمها العالم بياجيه (Piaget) التي تفيد أن معظم الأشخاص يستطيعون في سن السادسة عشرة من عمرهم أن يتعلموا وفقاً لمستويات معقولة من التجريد والتصور والتشكيل، قادرين على التأمل العميق في التصور الإدراكي للأشياء (Rohwer , Ennis & Roos , 1974) .

ومن المعروف أن الأفراد لا يتصرفون دائماً طبقاً لما تقتضيه قوالب الاعتقاد المفسرة عقلياً؛ إذ من الضروري في أغلب الأحيان أن تعتمد تصرفاتهم على الإدراك أو الشعور السريع بالتطبيق، وعلى ذلك، نجد أنه من المناسب مواجهة التلاميذ أثناء التعلم بالمواقف التي

تتحدى إدراكهم، والتي تستدعي البحث والتقصي، والتفكير العميق القائم على التأمل وإن أنماط التفكير لدى الطلاب يجب أن تتطور من مجرد الإدراك الحسي الخالص للمفاهيم إلى أنماط فكرية عليا منظمة، والتي وضع لها " هلفش وسمث " (Smith , 1961 &Hullfish) مبكراً مرتكزات أساسية هي :

١. تعرف الفرد على الحوادث والمثيرات والأشياء كما لو كانت مباشرة بواسطة بيئته الموضوعية، إلا أن التحليل طبقاً للنظرية المعرفية يظهر أن هذه الاشياء الخام والحسية تفسرها التجربة السابقة، والتي تعطيها المعنى الموضوعي .

٢. يعالج الأطفال منذ التحاقهم بالمدرسة عملية اكتسابهم لأنماط المعاني العديدة بعمليات آلية شرطية شكلية، و لم يختاروها إلا من بيئتهم المحدودة.

٣. وعندما تكون الأمور من النوع الذي يحتاج إلى تنبؤ مستقبلي، وتوقعات من الاعتقاد والاحتمال الذي يحتمل الصحة أو الخطأ ، هنا يلزم التفكير التأملي لنتوصل إلى الاحتمال السليم .

٤. وعندما تختلط الأمور في موقف محدد وتصبح عملية التصرف موضوعاً لمشكلة، عندئذ يستدعي الموقف التأمل، أو التفكير المنضبط المتزن، بحيث لا يكون التفسير فورياً بل لا بد من استخدام نمط التفكير التحليلي والتركيبي والمستند إلى التفكير التأملي.

ولما كان من اهتمام المدرسة توسيع مدارك هؤلاء الاطفال، وتوسيع التجربة المعرفية لديهم، وتعميم عملية التعلم من الموقف الصفي إلى مواقف حياتية أخرى مشابهة، وهذا ما يسميه علماء النفس التربوي انتقال أثر التعليم . كان لا بد من استخدام أساليب التعليم القائم على التفكير التأملي من أجل زيادة قدرة الطفل على تعليم نفسه بنفسه، وأن يجد له نمطاً من التفكير الخاص المستقل .

إن الفهم السيكولوجي لعملية التعليم والتعلم مرّ بسلسلة من وجهات النظر والآراء يبدأ من الطرف الأول الذي يؤكد وجود عقل مستقل مادياً (مثالي)، إلى الطرف الآخر الذي يصر أصحابه على أن الإنسان ما هو إلا ميكانيزم معقد خاضع لما تجذبه بيئته إليه (السلوكية) (Wade & Yarbrough,1996)، ومع ذلك يمكننا النظر إلى مشكلاتنا التعليمية وأسس التعليم والتعلم بوجهة نظر مختلفة، فلسنا دائماً كما أسلفنا مرغمين على أن نكون حديين في وجهة نظرنا إلى هذا التطرف بين النظريتين، وهنا يستوقفنا الموقف الوسطي التكاملي في التفسير والمعالجة لما نواجه من مشكلات تربوية وتعليمية؛ لأننا بصدد دراسة سلوك صادر عن شخصية إنسان متكاملة البناء، يعيش في بيئة خاصة ويمتلك مقومات وقدرات واستعدادات خاصة ، وفي هذا المجال نذكر أهمية ما ذهب إليه " ديوي " (Dewey)في قوله " يجب أن نفهم السلوك بصورته التكاملية ، وأن التأمل هو في حد ذاته أسلوب من أساليب هذا السلوك" (Spangler , 1999).

إن الاهتمام بتطوير قدرات التفكير التأملي في الدوائر التربوية هو اهتمام قديم، ومن الممكن إرجاع جذوره إلى أكاديمية أفلاطون، كما استحوذ على اهتمام العديد من التربويين في مجال علم النفس التربوي من مثل : بنيه (Binet)، وجيمس (James) وديوي (Dewey) وبود (Bode)، و سمث (Smith)، وبياجيه (Piaget) وغيرهم من الرواد لهذا العلم، إذ إن نمط التفكير التأملي مناسب استخدامه في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، إذ لم يصبح دور المعلم مجرد إلقاء الدرس، وتقديم المعلومات، كما ازدادت الحاجة إليه من جهة أخرى لمساعدة الطلاب على إتقان مهارات تحليل البيانات والمعلومات الكثيفة التي يتعرضون لها، أثناء قيامهم بالتعلم (Heasman & Adams , 1998). ولعل هذا الاهتمام المتزايد نحو تنمية التفكير التأملي عند الطلاب، والمعلمين على حد سواء، قد جاء نتيجة اقتناع العديد من القائمين على الإشراف التربوي وفي إعداد المعلمين بأن عملية التعليم والتعلم عملية معقدة، تحتاج إلى الإعداد والتخطيط السليم، وهذه تعد مسئولية كل من المعلم والطالب على حد سواء، وكل ذلك يقتضي من كل منهما التفكير العميق المتأمل للمواقف والمشكلات التي تواجهما (Spangler , 1999)، مما يزيد قدرة المعلم على ممارسة الكفايات التعليمية بكفاءة واقتدار، كما تزيد من جهة أخرى فاعلية الطالب وانجازاته في اكتساب المعرفة .

بناء على ذلك، فقد قدم عدد من التربويين اتجاهات نظرية مهمة، ونظريات تطبيقية فعالة في استخدام التفكير التأملي في مجال التربية والتعليم كان من أهم هذه النظريات نظرية شون (Schon,1983) الذي افترض ثلاث مراحل أساسية لهذا النمط من التفكير هي : التأمل من أجل العمل (Reflection for action)، والتأمل أثناء العمل (Reflection in action)، والتأمل بعد العمل (Reflection on action)، وقد عد كثير من التربويين نموذج شون بأنه ثورة في إعداد وتدريب المعلمين واتبعه عدد كبير من الباحثين والتربويين فيما بعد، رافعين شعار شون القائل: إن " المعلم الفعال هو المعلم المتأمل "، ومن هؤلاء الباحثين ممن أصبح لهم نظريات ووجهات نظر مستقلة في هذا المجال من مثل كاجان (Kagan, 1988) صاحب نظرية الأسلوب الاندفاعي - التأملي (Reflective - Impulsive)، و يربط كاجان الأسلوب الاندفاعي - التأملي بأسلوب اتخاذ القرارات عند حل مشكلة من المشكلات . وكذلك جبهارد (Gebhard,1992) الذي قدم منحى في هذا المجال معروفاً بالاستقصاء التأملي الذاتي(Self -Reflective Inquiry) يقوم هذا المنحى على الإجراء التجريبي لتنمية التفكير التأملي للأفراد لزيادة فعالية السلوكات والمهارات التعليمية التعلمية لكل من المعلم والمتعلم .

ومن النظريات المهمة في هذا المجال نظرية كلارك وبترسون(Peterson,1988& Clark) وتفترض هذه النظرية، أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي بلغها الفرد من حيث خصائصه الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، وعوامل بيئته المعززة التي تدفعه إلى التفكير التأملي، الذي يؤدي إلى اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة، ومن ثم نجد أن القرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية أو مستقبلية تمر بمراحل أربع على النحو الآتي: مرحلة التخطيط، ومرحلة تشكيل الإجراءات التنفيذية ومرحلة القيام بالتحليل والمقارنة؛ وأخيراً مرحلة التطبيق، وهي مرحلة العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة له، ليمكن تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة . كما قدم سولومون (Solomon,1984) نظريته المعروفة التفكير والتصور الإدراكي (Thinking and Imagery)، التي تقوم على افتراض " أنه يمكن تنمية التصور الإدراكي لدى الأطفال من خلال التعلم والتدريب؛ وذلك عن طريق تزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة"، وقد حدد سولومون ثلاثة مستويات لهذا التصور الإدراكي وهي : مستوى التصور الواقعي (Concrete - Imagery Level) ومستوى التصور الرمزي (Representational Level)، ومستوى التصور التأملي التجريدي (Abstract - Imagery Level). وقدم كذلك هاريسون وبرومسون (Harrison & Bromson,1982). نموذجاً نظرياً مهماً في هذا المجال عرف بنموذج التفكير بالأساليب المتداخلة إذ أشار أصحاب هذا النموذج إلى أهمية إيجاد نوع من التداخل التكاملي بين أساليب التفكير، وأن قابلية مكونات أي برنامج تدريبي في التفكير التأملي يجب أن يكون في عملية اندماج ثنائي (Two Dimensions Thinking)، أو ثلاثي (Three Dimentions Thinking) على صورة نظام متكامل لا تنفصل فيه إحدى المكونات عن الأخرى .

أما أكثر هذه النظريات تكاملاً ونضوجاً وشيوعاً في هذا المجال فهي نظرية أيزنك، وهي نظرية في مفهوم الشخصية وقد حدد فيها أيزنك أربعة عوامل، أو أبعاد أساسية (Dimensions) راقية عريضة يمثل كل منها متصل ((Continuum، وتصنيف الفرد يتم على أساس مركزه وموقعه على هذه الأبعاد في موقع محدد على هذا المتصل، وهذه الأبعاد هي : الانبساطية (Extravertion)، والعصابية (Neuroticism)، والذهانية (Psychoticism)، والذكاء (Intelligence). ولكن الأكثر استخداماً لدى الباحثين هما البعدان الأولان، ولقد تصور أيزنك تنظيماً هرمياً للشخصية يتكون من الأفعال والاستعداد تتدرج في هذا الهرم تبعاً لعموميتها وأهميتها، ويسمي أيزنك هذا التنظيم بالنمط (Type) وهو يضم السمات (Traits)، ويمكن الكشف عن نوعين من هذه السمات : السمات الخاصة (Specific) وهي مجرد استجابات ملحوظة ليست من

سمات الشخصية الدائمة، وسمات معتادة (Habitual) وهي استجابات تمتاز بالعمومية والثبات النسبي، وهي أكثر شمولية، وهي اتساق ملحوظ في عادات الفرد وأفعاله المتكررة (Eysenck , 1977)، إذ أكد أيزنك في دراسة موسعة له أن الفرد ذا الشخصية التأملية هو شخص متحفظ، ومحافظ وهادئ المزاج، ومتردد في التحدث، أو عند اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته، ودائم الانطواء على نفسه ، ولكنه ينشد الكمال في تفكيره (Eysenck , 1974).

وقد ذهب بعض الباحثين في مجال علم النفس الشخصية إلى عَدَّ الأفراد الذين يميلون نحو سمة التأمل الخالصة يتصفون بالاهتمام بالأفكار، والتجريد والرموز، والمشكلات الفلسفية والمنافسة والحوار، والتفكير التأملي العميق بالمعرفة من أجل المعرفة، على حين أصحاب الدرجة الدنيا الخالصة يميلون إلى التفكير الواقعي، وإلى عمل الأشياء بدل التفكير فيها، كما أثبتت الدراسات الطويلة والمعمقة على أبعاد أيزنك وسماتها المعتادة أن الأفراد يتوزعون اعتدالياً على هذه الأبعاد والسمات؛ إذ يكون غالبية الناس خليطاً من الصفات التي تندرج تحت هذه الأبعاد (Eysenck , 1970 ؛ Eysenck , 1977 ؛ 1986 , Riding & Cowley). وبذلك أصبحت نظرية أيزنك من أهم الاتجاهات النظرية وأكثرها استخداماً لدى الباحثين؛ وهي تُعَدُّ الإطار النظري الأساسي للدراسة الحالية .

أما عن الدراسات الأمبريقية والميدانية في هذا المجال فقد قامت دراسات عديدة ومتنوعة من حيث استخدامها لمتغيرات مختلفة في علاقتها بالتفكير التأملي، ومن بين الدراسات المهمة دراسات : Hosford , 1992 ؛ Adeyemi , 1992؛ Renner, 1997 & Marx , Schwarzer ؛ 1998 ؛ Heasman & Adams , 1998 ؛ Kim , 1998 ؛ Spangler , 1999 ؛ Francis , Conray & Forbis, 1999 ؛ Wheatly , Kirk, 2000 ، والتي أشارت نتائجها بشكل عام إلى أن الطلاب المتأملين قد اكتسبوا مهارات تعليمية بشكل أفضل من الطلاب غير المتأملين . وهناك دراسات حاولت دراسة التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات، فحاولت بعض هذه الدراسات التحقق من علاقة التفكير التأملي بالتحصيل الدراسي، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة لمصلحة التفكير المرتفع (Francis , Conray & Forbis, 1999)، على حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود علاقة بين التفكير التأملي ومتغير الجنس حيث توصلت دراسات : 1987 Nelson & Shapiro, ؛ 1999 , Parker، إلى تميز الذكور من الإناث في التفكير التأملي، على حين أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة بين متغير الجنس والتفكير التأملي (Hosford , 1992).

كما تباينت أهداف الدراسات السابقة وأغراضها في هذا المجال؛ إذ اهتمت دراسات عديدة بالكشف عن مدى قدرة برامج تعليمية مصممة على أساس التفكير التأملي، على

إكساب الطلاب والمعلمين للمهارات اللازمة للتعلم والتعليم ومن هذه الدراسات : 1997 Marx , Schwarzer & Renner, ؛ Kim , 1998 ؛ Adams , 1998 & Heasman، والتي أظهرت فاعلية هذه البرامج في اكساب الطلاب والمعلمين المهارات اللازمة لذلك، وقامت دراسات أخرى للتحقق من مدى العلاقة بين القدرة على التفكير التأملي وبعض المهارات التعليمية، إذ توصلت دراسات : Smith , 1991 ؛ 1998 , Heasman & Adams إلى أهمية التفكير التأملي في تعلم المهارات الاجتماعية والاتجاهات والمعتقدات حول العملية التربوية ، على حين توصلت دراسات : 1998 , Kim ؛ Wheatly , 1998 ؛ Parker , 1999 ؛ Spangler , 1999 إلى التأثير الإيجابي للتفكير التأملي في حل المشكلات المفاهيمية والرياضية .

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في تعرُّف نمط التفكير التأملي بوصفه سمة من سمات الشخصية وعلاقة ذلك بتحصيل الطلبة في مرحلتين مهمتين من مراحل التعليم العام، هما : المرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية .

أهدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على التفكير التأملي لدى الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية للطلاب: التحصيل، والجنس، والمرحلة التعليمية، وعمل الأب، وعمل الأم، ونوع الدراسة (التخصص)، وبالتحديد فإن الدراسة تسعى إلى التحقق من الأسئلة الآتية :

١. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير الجنس ؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير المرحلة التعليمية: ثانوية / جامعية ؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير نوع الدراسة : علمي / أدبي ؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير عمل الأم : عاملة / غير عاملة ؟

٥. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير مهنة الأب؟

٦. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب التحصيلية تُعزى إلى تباينهم في

القدرة على التفكير التأملي ؟
٧. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيا لتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي والمتغيرات الديمغرافية في التحصيل الدراسي للطلاب ؟

أهمية الدراسة

إن الفرد لا يكتسب حريته الفكرية بالخضوع لأفكار الآخرين الذين يدعون أنها صادقة دائماً، إنه يكتسبها حين يتم له ذلك بالعمل، والتأمل في التفكير في الأشياء والموضوعات المعروضة عليه، واستخدام كل الوسائل الممكنة في سبيل مواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته، إن هذه الحقيقة هي التي توفر قاعدة لنمو الأفراد فكرياً ومهنياً، وهذا يقتضي من المربين والباحثين تقديم كل ما يعرفونه عن طبيعة التفكير والتعلم للتلاميذ لتحسين قدراتهم المعرفية، وتوفير لهم فرص التدرب والتعلم على أساليب التفكير الفعالة.

إن التربية للمستقبل يجب أن تزود الناس بالمهارات الفكرية المختلفة، حتى يتمكنوا من استعمال ذكائهم وقدراتهم في التأمل ، وتنمية نماذجهم الخاصة في التعامل مع الظواهر المحيطة بهم، بطريقة حرة ومتفتحة نحو الآخر، ومرنة تتضمن كل عناصر التطوير من تعديل وتغيير وإضافة وحذف، وهنا نتذكر مقولة التربوي " ديوي " حين يقول: " تحدث الأفكار في ذهن المتعلم ، وهي قادرة على التطور فيه، وعن طريق الإثارة والتأمل والمناقشة والحوار يمكن أن ينتج فكرة تختلف تماماً عن تلك الفكرة التي بدأ بها" (Dewey, 1961). ويتفق معظم الباحثين والمهتمين بشئون الثقافة والتربية والتعليم على أن التفكير ومهاراته وأنواعه أمر ملحٌ و ضروري، علينا التعرف عليه وأخذه بالاعتبار (Kirk , 2000;Spangler , 1999 ، Francis, Conray & Forbis, 1999).

المصطلحات والمفاهيم الإجرائية

أولاً : التفكير التأملي : (Reflective Thinkung)

عرفه ديوي بأنه " تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج" (Dewey , 1961)، على حين عرفه شون بأنه قدرة حدسية للفرد تساعده على استقصاء نشط ومتأن حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والأحداث وتحليلها، واشتقاق الاستدلالات منها، وخلق قواعد مفيدة؛ للتدرب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة (Schon , 1987) وعرفه كاجان بأنه " طريقة الفرد المميزة في تنظيم مدركاته وموضوعات العالم المحيط وتمتاز هذه الطريقة بالثبات نسبياً مما يجعل من إمكانية توقع السلوك الصادر عن هذا الفرد أمراً يسيراً " (Kagan , 1988)، كما عرف أيزنك

الشخصية التأملية بأنها شخصية متحفظة ومحافظة وهادئة المزاج وعميقة الإدراك للأشياء كما عد أيزنك التأمل سمة معتادة تندرج تحت بعد الانبساط – الانطـــــــــــــــواء (Eysenck , 1976) ، ويعرف الباحث التفكير التأملي للطالب بأنه القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأنٍ للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه .

ثانياً : التحصيل الدراسي : (Acadimc Achievement)

قدرة معرفية للطالب على موضوع معين تقاس بأدائه على اختبار يتضمن مجموعة من الأسئلة لقياس هذا الموضوع، وفي الدراسة الحالية تم قياس التحصيل الدراسي بالمعدل المئوي لدرجات الطلاب لجميع المقررات الدراسية؛ إذ استخرجت المعدلات العامة المدرسية لطلاب الثانوية العامة (أفراد الدراسة) في نهاية الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية (٢٠٠٢ / ٢٠٠٣)، كما استخرجت المعدلات التراكمية للطلاب الجامعيين .

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من مجموعتين من الطلاب على النحو الآتي :

١. مجموعة الطلاب من الصف الثاني عشر (التوجيهي) مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، موزعين بالتساوي بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي، ملتحقين بالدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم .

٢. مجموعة الطلاب الجامعيين : يبلغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة، من طلاب جامعة القدس المفتوحة (منطقة طولكرم التعليمية)، نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، موزعين على التخصصات المختلفة العلمية والنظرية .

ثانياً : أدوات الدراسة

تم الحصول على بيانات الدراسة باستخدام نوعين من الأدوات، يرتبط النوع الأول بالبيانات المتعلقة بالتفكير التأملي، على حين يرتبط النوع الثاني بالبيانات المتعلقة بمستوى التحصيل الدراسي العام، وفيما يلي وصفٌ لهذين النوعين من أدوات البحث :

١. مقياس التفكير التأملي لأيزنك وولسون : Weilson Reflectiveness Scale & Eysenck

قام الباحث بترجمة المقياس وإعادة صياغته ليناسب البيئة المحلية، ويتكون المقياس من (٣٠) بندا تكون الإجابة عنه بالموافقة، أو عدم الموافقة، (٢٠) بنداً من مجموع البنود تمثل اتجاهاً إيجابيا للتفكير التأملي ، ويمنح المفحوص درجة واحدة للموافقة عليها، و يمنح صفراً لعدم الموافقة، على حين تمثل البنود العشرة المتبقية اتجاهاً سلبياً للتفكير التأملي، ومن ثم يمنح المفحوص درجة إذا كانت إجابته بعدم الموافقة، وصفراً عند الموافقة، وبذلك تكون الدرجة الكلية على هذا المقياس تتراوح ما بين (صفر - ٣٠درجة) (Wilson & Eysenck, 1976).

صدق وثبات المقياس

بعد تعريب المقياس وتطويره ليناسب البيئة الفلسطينية تحقق الباحث من ثباته بطريقة الإعادة؛ إذ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٢) طالباً وطالبة من الطلاب الجامعيين، بعد فاصل زمني بلغ ثلاثة أسابيع، وقد تراوحت معاملات الثبات على بنود المقياس بين (٨٣، ٠-٩١ ,٠)، على حين بلغ معامل الثبات الكلي (٨٦، ٠) .

ولاغراض الدراسة الحالية، قد اكتفى الباحث بدلالات الصدق التي توصل إليها مصمم المقياس الأصلي الذي تحقق من صدقه باستخدام إجراءات صدق البنـــــــــــــــاء (Construct Validity) وإجراءات الصدق التلازمي (Concrrent Validity)، والتي تبين أن للمقياس دلالات صدق مرتفعة مكنت العديد من الباحثين استخدامه في دراساتهم لقياس التفكير التأملي .

٢. اختبارات التحصيل

استخرجت البيانات المتعلقة بمستوى التحصيل الدراسي العام لأفراد الدراسة على النحو الآتي :

١. المعدل العام لدرجات طلاب الصف الثاني عشر في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٠٢ / ٢٠٠٣)، واشتمل على مجموعة اختبارات تحصيلية تمثل جميع المواد الدراسية (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الإسلامية، والعلوم، والرياضيات والتاريخ، والجغرافية، والفيزياء، والكيمياء) .

٢. المعدل التراكمي العام لدرجات الطلاب الجامعيين على جميع المقررات الدراسية المطلوبة للنجاح لدرجة البكالوريوس في تخصصات مختلفة .

الإجراءات والتحليل الإحصائي

بعد تطبيق مقياس التفكير التأملي على أفراد الدراسة في جلسات جماعية، واستخرجت المعدلات العامة للتحصيل الدراسي للطلاب، توافر لكل طالب وطالبة درجتان : درجة تمثل

قدرته على التفكير التأملي، ودرجة أخرى تمثل مستواه التحصيلي العام . تم استخدام البرنامج الإحصائي المحوسب للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والتحقق من أسئلة الدراسة، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار" ت "، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثنائي واختبار (LSD) للمقارنات البعدية .

نتائج الدراسة ومناقشتها

في إطار إجراءات الدراسة السابقة تم التوصل إلى النتائج وفقاً للأسئلة المستهدفة يتم عرضها على النحو الآتي :

السؤال الأول : هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير الجنس ؟

للتحقق من هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الذكور والطالبات على مقياس التفكير التأملي، تم استخدام الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، إذ كانت النتيجة كما يبينها الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب والطالبات على مقياس التفكير التأملي وقيمة " ت " المحسوبة والدلالة الإحصائية للفرق بين هذه المتوسطات (ن = ٤٠٠)

الجنس	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الذكور	٢٠٠	١٨,٦٦	٣,٠١	٠,٠٦	٠,٩٦ غير دال
الإناث	٢٠٠	١٨,٦٧	٢,٩٣		

يشير الجدول رقم (١) إلى عدم وجود فرق جوهري بين الطلاب الذكور و الطالبات الإناث في قدرتهم على التفكير التأملي، علما بأن متوسط درجاتهم على المقياس المُعد لهذا الغرض قريب جداً من المتوسط العام وهو (٨٥، ١٨) . بمعنى أن كلا الجنسين من الطلاب والطالبات يتمتعون بقدر متوسط من التفكير التأملي، ولكن دون وجود فرق معنوي بينهما .

السؤال الثاني : هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير المرحلة التعليمية : ثانوية / جامعية ؟

للتحقق من دلالة الفروق بين درجات الطلاب في الثانوية العامة، والجامعية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على مقياس التفكير التأملي، ولدى استخدام اختبار " ت" كانت النتيجة على النحو المبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على التفكير التأملي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ن = ٤٠٠)

المرحلة التعليمية	عدد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة " ت " المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
ثانوي	٢٠٠	١٨,٢٤	٢,٩٩	٢,٨٧	٠,٠٠٤*
جامعي	٢٠٠	١٩,٠٨	٢,٨٩		

* دال عند مستوى α = ٠,٠١ .

يشير الجدول رقم (٢) إلى وجود فرق جوهري بين الطلاب الجامعيين، وطلاب الثانوية العامة في درجاتهم على مقياس التفكير التأملي، لمصلحة الطلاب الجامعيين، علماً بأن متوسط الطلاب الجامعيين (٠٨، ١٩) قد تجاوز المتوسط العام (٨٥، ١٨)، على حين متوسط طلاب الثانوية العامة كان قريباً من هذا المتوسط، ولكن لم يتجاوزه .

السؤال الثالث : هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير نوع الدراسة : أدبي / علمي ؟

للتحقق من دلالة الفروق بين درجات الطلاب ذوي التخصص الأدبي، وذوي التخصص العلمي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على مقياس التفكير التأملي، ولدى استخدام اختبار " ت" كانت النتيجة على النحو المبين في الجدول رقم (٣) .

الجدول رقم (٣)
دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على التفكير التأملي تبعاً لمتغير نوع الدراسة

المرحلة التعليمية	عدد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة " ت " المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
علمي	٢٠٠	١٩,٠٦	٢,٧٥	٢,٧١	٠,٠٠٧ *
أدبي	٢٠٠	١٨,٢٧	٣,١٨		

* دال عند مستوى α = ٠,٠١ .

يشير الجدول رقم (٣) إلى وجود فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب ذوي التخصص الأدبي، وغيرهم من الطلاب ذوي التخصص العلمي ، لمصلحة الطلاب ذوي التخصص العلمي ، علماً بأن متوسط الطلاب العلمي (١٩،٠٦) قد تجاوز المتوسط العام (١٨،٨٥) ، على حين لم يصل متوسط الطلاب الأدبي إلى هذا المتوسط .

السؤال الرابع : هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير عمل الأم : عاملة / غير عاملة ؟

للتحقق من دلالة الفروق بين درجات الطلاب تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على مقياس التفكير التأملي تبعاً لمتغير عمل الأم (عاملة / غير عاملة)، ولدى استخدام اختبار " ت" كانت النتيجة على النحو المبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على التفكير التأملي تبعاً لمتغير عمل الأم

المرحلة التعليمية	عدد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة " ت " المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
عاملة	٦٨	١٩,٨٢	٢,٩٧	٣,٥٩	٠,٠٠٠*
غير عاملة	٣٣٢	١٨,٤٢	٢,٩٢		

* دال عند مستوى α = ٠،٠١ .

يشير الجدول رقم (٤) إلى وجود فرق جوهري بين متوسط درجات الطلاب أبناء الأمهات العاملات، والطلاب أبناء الأمهات غير العاملات ، لمصلحة الطلاب أبناء الأمهات العاملات، علماً بأن متوسط درجات هؤلاء الطلاب (٨٢، ١٩) قد تجاوزت المتوسط العام (٨٥، ١٨) على حين لم يصل متوسط الطلاب أبناء الأمهات غير العاملات (٤٢، ١٨) إلى هذا المتوسط العام .

السؤال الخامس : هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تُعزى إلى متغير مهنة الأب ؟

للتحقق من السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تبعاً لمتغير مهنة الأب على النحو المبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب وفقاً لمتغير مهنة الاب

مهنة الأب	عدد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
موظف حكومي	٩٦	١٨,٨٥	٢,٨٩
مزارع	٦٠	١٩,٥٧	٢,٥٣
تاجر	٦٦	١٧,٦٩	٢,٦٨
عامل	٧٥	١٨,٩٧	٢,٩٨
مهني	٨٢	١٨,٤١	٣,٣٩
طبيب ، مهندس، صيدلة، محامي	٢١	١٨,٠٩	٢,٨٣

ولدى استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)كانت النتيجة على النحو المبين في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على التفكير التأملي تبعاً لمتغير مهنة الأب (ن = ٤٠٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١٣٣,١٥	٥	٢٦,٦٣	٣,١	٠,٠٠٩*
داخل المجموعات	٣٣٨٤,٢٩	٣٩٤	٨,٥٩		
المجموع	٣٥١٧,٤٤	٣٩٩	-		

* دال عند مستوى (α = ٠,٠١)

يشير الجدول رقم (٦) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب تبعاً لمهنة الأب، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البـــعدية (Post Hoc Tests)، وكانت نتائجه على النحو المبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

نتائج المقارنات البعدية (LSD) لمتوسطات درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تبعاً لمتغير عمل الأب (ن= ٤٠٠)

عمل الأب	موظف حكومي	مزارع	تاجر	عامل	مهني	طبيب ، مهندس ، صيدلي ، محامي
موظف حكومي		٠,٧١٢٥	١,١٥٧*	٠,١١٩٢	٠,٤٣٩٥	٠,٧٥٨٩
مزارع			١,٨٧١**	٠,٥٩٣٣	١,١٥٢٠*	١,٤٧١٤*
تاجر				١,٢٧٦٤*	٠,٧١٧٧	٠,٣٩٨٣
عامل					٠,٥٥٨٧	٠,٨٧٨١
مهني						٠,٣١٩٤
طبيب ، مهندس ، صيدلي ، محامي						

* دال α = ٠،٠٥ ٠

** دال α = ٠،٠١ ٠

وبالنظر إلى الجدول رقم (٥) نجد أن هذه الفروق تتدرج على الترتيب لمصحلة الطلاب أبناء أصحاب المهن الآتية:

١. المزارعون ومتوسط درجاتهم (٥٧، ١٩)
٢. العمال ومتوسط درجاتهم (٩٧، ١٨)
٣. الموظفون في الحكومة ومتوسط درجاتهم (٨٥، ١٨)
٤. المهنيون ومتوسط درجاتهم (٤١، ١٨)
٥. الأطباء والمهندسين والصيادلة والمحامين ومتوسط درجاتهم (٠٩، ١٨)
٦. التجار ومتوسط درجاتهم (٦٩، ١٧)

السؤال السادس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب التحصيلية تُعزى إلى تباينهم في القدرة على التفكير التأملي ؟

تحققاً لهدف السؤال السابق تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمستويات الطلاب التحصيلية (مرتفع / منخفض) ، تبعاً لتباين مستوياتهم في التفكير التأملي (مرتفع / منخفض) ، والجدول رقم (٨) يبين نتائج هذا الإجراء.

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين الأحادي لمستويات الطلاب التحصيلية تبعاً لمستوياتهم في التفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,٢٤٦	١	٠,٢٤٦	١,٠٨١	٠,٢٩٩
داخل المجموعات	٩٠,٤٥٢	٣٩٨	٠,٢٢٧		غير دال
المجموع	٩٠,٦٩٨	٣٩٩	-		

يشير الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات درجات الطلاب التحصيلية بحيث تُعزى إلى تباين مستوياتهم في التفكير التأملي، بمعنى أنه لا فرق جوهري بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، والطلاب ذوي التحصيل المنخفض تُعزى إلى قدراتهم المرتفعة أو المنخفضة في التفكير التأملي .

السؤال السابع : هل يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي والمتغيرات الديمغرافية في التحصيل الدراسي للطلاب ؟

للتحقق من السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للطلاب وفقاً للمتغيرات موضع البحث، وهي على النحو المبين في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

أعداد الطلاب والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب التحصيلية وفقاً للمتغيرات موضع البحث (ن = ٤٠٠)

المتغيرات	مستويات المتغيرات	عدد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الجنس	الذكور	٢٠٠	٧٤,٩١	١٠,٣٣
	الإناث	٢٠٠	٧٨,٣٩	١١,٠٩
نوع الدراسة	علمي	٢٠٠	٧٩,٣٣	١١,٦٤
	أدبي	٢٠٠	٧٣,٩٧	٩,٢٧
المرحلة التعليمية	ثانوي	٢٠٠	٨٣,١١	٩,٠٩
	جامعي	٢٠٠	٧٠,٢٠	٨,٢٥
عمل الأم	عاملة	٦٨	٧٧,٨١	١٢,٩٩
	غير عاملة	٣٣٢	٧٦,٤١	١٠,٣٩
عمل الأب	موظف حكومي	٩٦	٧٨,٤٩	١١,٤٩
	مزارع	٦٠	٧٤,٣٧	١٠,٣٠
	تاجر	٦٦	٧٤,٤٤	٩,٤٢
	عامل	٧٥	٧٧,٥٦	١٠,٤٣
	مهني	٨٢	٧٥,٨٨	١١,٠٣
	طبيب ، مهندس ، محامي ، صيدلي	٢١	٨١,٤٣	١٢,١٠
المجموع الكلي		٤٠٠	٧٦,٦٥	١٠,٨٥

للإجابة عن السؤال السابق تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) المبينة نتائجه في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات درجات الطلاب التحصيلية تبعا لتباينهم في مستوى التفكير التأملي ومتغيرات الدراسة
موضع البحث(ن = ٤٠٠)

المتغيرات	مصدر التباين	قيمة " ف " المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	الجنس	٩,١٨٦	٠,٠٠٣*
	التفكير التأملي	٠,١١٥	٠,٧٣٥
	التفاعل المشترك	٠,٠٢٨	٠,٨٦٨
نوع الدراسة	نوع الدراسة	٢٧,٣٦٨	٠,٠٠٠*
	التفكير التأملي	٠,٣٢٩	٠,٥٦٦
	التفاعل المشترك	١,٥٨٤	٠,٢٠٩
المرحلة التعليمية	المرحلة التعليمية	١٩٤,٨٧	٠,٠٠٠*
	التفكير التأملي	٢,٨٣٩	٠,٠٩٣
	التفاعل المشترك	٠,٤٢٨	٠,٥١٣
عمل الأم	عمل الأم	٦,٨٧٠	٠,٠٠٩*
	التفكير التأملي	٥,٦٩٩	٠,٠١٧*
	التفاعل المشترك	١١,٢٣٤	٠,٠٠١*
عمل الأب	عمل الأب	٢,٢٣٢	٠,٠٥**
	التفكير التأملي	٠,١٧٦	٠,٦٧٥
	التفاعل المشترك	٠,٤٠٤	٠,٨٤٦

* دال إحصائياً α = ٠,٠١
* دال إحصائياً α = ٠,٠٥

يشير الجدول رقم (١٠) إلى النتائج الآتية :

١. توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب التحصيلية بحيث تُعزى إلى متغيرات : الجنس، ونوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، وعمل الأم، وعمل الأب، لمصلحة الطالبات وطلاب العلمي، وطلاب الثانوية العامة، وأبناء الأمهات العاملات، وأبناء الأطباء والمهندسين والصيادلة والمحامين على الترتيب.

٢. وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب في التفكير التأملي بتباين متغير عمل الأم، لمصلحة أبناء الأمهات العاملات إذ متوسط درجاتهم (٨٢، ١٩ مقابل متوسط = ٤٢، ١٨) للأمهات غير العاملات، على حين كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في

مستوى التفكير التأملي لدرجات الطلاب تُعزى إلى متغيرات : الجنس، ونوع الدراسة والمرحلة التعليمية، وعمل الأب .

٣. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب التحصيلية بحيث تُعزى إلى أثر التفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي للطلاب ومتغيرات : الجنس، والمرحلة التعليمية ، ونوع المدرسة، وعمل الأب، على حين توصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للتفاعل المشترك بين التفكير التأملي للطلاب وكون أمهاتهم عاملات، أو غير عاملات في التحصيل الدراسي لديهم ، لمصلحة مجموعات الطلاب؛ وذلك على الترتيب الآتي :

١. الطلاب ذوو التفكير التأملي المرتفع، وأمهاتهم يعملن؛ إذ متوسط درجاتهم التحصيلية (٦٤، ٨٥)

٢. الطلاب ذوو التفكير المرتفع، وأمهاتهم غير عاملات ؛إذ متوسط درجاتهم التحصيلية (٠٣، ٧٧)

٣. الطلاب ذوو التفكير المنخفض، وأمهاتهم يعملن ؛إذ متوسط درجاتهم التحصيلية (٧٨، ٧٥)

٤. الطلاب ذوو التفكير المنخفض، وأمهاتهم غير عاملات؛ إذ متوسط درجاتهم التحصيلية (٣٨، ٧٥).

مناقشة النتائج

تكون مناقشة نتائج الدراسة الراهنة من خلال محورين أساسيين على النحو الآتي:

المحور الأول: مناقشة النتائج في ضوء درجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي تبعاً للمتغيرات الديمغرافية موضع البحث، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في القدرة على التفكير التأملي تُعزى إلى متغير الجنس، على حين كشفت الدراسة عن وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تُعزى إلى متغيرات : نوع الدراسة والمرحلة التعليمية، وعمل الأم، ومهنة الأب، لمصلحة : طلاب التخصص العلمي ، وطلاب الجامعة، والطلاب أبناء الأمهات العاملات، والطلاب أبناء المزارعين والعمال على الترتيب.

تتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسات : Hosford (1992) ؛ Wheatly (1998) ؛ Frances, Conray & Forbis (1999) ؛ Parker (1999) ، التي أشارت إلى وجود فروق في القدرة على التفكير التأملي ومتغير أو أكثر من المتغيرات الديمغرافية، على حين خلصت من جهة أخرى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس.

في حين تعارضت هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة وهي: (1987) Nelson & Shapiro ؛ (1991) Smith ؛ (1997) Schwarzer & Renner , Marx ، التي توصلت إلى عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات التخصص والمهنة والعمر ، على حين أظهر بعضها وجود فرق جوهري بين درجات الطلاب تبعاً لمتغير الجنس .

ويمكن عَزْو هذه النتائج إلى ما يتعرض له الطلاب أفراد هذه الدرسة من مؤثرات نفسية واجتماعية، وتربوية متباينة ومتناقضة أحياناً، خلال عملية التنشئة الاجتماعية، والأسرية غير المتجانسة نتيجة للاختلاف في المستوى الثقافي، والاقتصادي، والتعليمي والاجتماعي لبيئات هؤلاء الطلاب (Wade & Yarbrough , 1996)، إذ إن التباين في أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في التربية الأسرية ، وفي النظام التربوي في المؤسسات المختلفة ، وفي المراحل التعليمية المتتابعة (Spangler , 1999)، واختلاف طرق وأساليب تعامل الوالدين مع الأبناء يؤدي إلى تباين أنماط التفكير لدى الأبناء (Shavers , 1988 & Joyce). لذلك جد أنه من الصعوبة بمكان أن نقلل من أهمية الفروق الفردية بين الطلاب أنفسهم الناتجة عن هذه العوامل المختلفة تربوياً واجتماعياً، وما يترتب عليها من فروق تصل في جذورها إلى أنماط الشخصية، وأساليب التفكير التي تتمتع بها هذه الشخصية (1974 Coop &White , ؛ (Gregorc , 1979).

ومن جهة أخرى، فإن أساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية المتباينة تعتمد على تربية الأفراد على الولاء والرضا والمسئولية، والاستقلالية، والرغبة، وما يتبعها من اختلاف في النظم التربوية والتعليمية في مؤسسات التعليم الرسمي في مراحلها المختلفة، يجعل من هاتين المؤسستين : الأسرة والمدرسة إطاراً مهماً في توجيه الأبناء نحو أنماط تفكير معينة متفاوتة (Messick , 1994).

المحور الثاني : مناقشة النتائج في ضوء العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل الدراسي وتشتمل المناقشة في هذا المحور على إجابة السؤالين السادس والسابع .

عني السؤال السادس بمعرفة مدى وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب التحصيلية بحيث تُعزى إلى مستوى التفكير التأملي، وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فرق جوهري بين مستوى درجات الطلاب في التحصيل العام نتيجة لتباينهم في مستوى التفكير التأملي .

كما عني السؤال السابع بمدى وجود أثر للتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي والمتغيرات الديمغرافية والاجتماعية للطلاب في تحصيلهم الدراسي العام، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية في مستوى تحصيل الطلاب نتيجة لهذا التفاعل

المشترك بين التفكير التأملي ومتغيرات : الجنس، ونوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، ومهنة الأب . على حين توصلت الدراسة إلى وجود أثر للتفاعل المشترك بين التفكير التأملي ومتغير عمل الأم، لمصلحة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع وأبناء الأمهات العاملات .

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها هوسفورد (Hosford , 1992) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في الفاعلية التعليمية ومستوى التفكير التأملي في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، على حين تعارضت مع نتائج دراسات عديدة : Marx , Schwarzer & Rennr (1997) ؛ Frances (1997) ؛ (1998) Wheatly ؛ Spangler (1999) Kirk (2000) ، التى توصلت إلى وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب التحصيلية ومستوى التفكير التأملي في ضوء متغيرات مختلفة.

فقد جاءت هذه النتائج بعكس ما توقعه الباحث، ومعارضة للعديد من الدراسات النظرية والأمبريقية في هذا المجال؛ إذ تشير دراسات نظرية عدة إلى وضوح العلاقة بين التأمل والتخيل والقدرة على الإنجاز والتحصيل، فيرى " كناب " (Knapp , 1993) أنه من خلال التحقق في استجابات التلاميذ يبدو واضحاً أن التخيل والتأمل يُضيفان يقظة عاطفية وفكرية إلى هذه الاستجابات، تعجز عنها المناهج الدراسية، والطرق والأساليب التقليدية ويعتقد البعض أيضاً أن التفكير التأملي التخيلي لا يقتصر على النمو العقلي والتحصيلي وإنما يتعدى ذلك، إلى النمو الجسمي، والانفعالي، والنفسي، والروحـــــــــــــــــي (Wade & Yarbrough , 1996 ؛ Farrell , 1988).

ولعل من الأسباب التي حالت دون وجود أثر معنوي لمستوى تفكير الطلاب التأملي في تحصيلهم الدراسي تعود إلى أساليب التربية، والتعليم التقليدية ، العقيمة المتبعة في التدريس الرسمي وغير الرسمي، إذ يتعرض طلبتنا عادة إلى قوالب من الأحكام الجاهزة تصدر من جهات مختلفة تتناول إنجازاتهم وأفكارهم ، بطرق فجة، تبعث في نفوسهم القلق وتجعلهم تحت وطأة ضغوط نفسية ثقيلة، مما يقلل لديهم الحافز على التفكير الفعال، ويصبح همهم استقبال هذه الأحكام والمعلومات، وحفظها من أجل الامتحان ولا يتجهون نحو العمل المنتج والإبداع المثمر (Costa & Garmston , 1991)، إن نمو شخصية الطالب بشكل متكامل يستدعي شيئا من التحدي، وهذا يستلزم من المعلمين إدراك أهمية تطوير أساليب فعالة لتنمية التفكير المثمر لدى التلاميذ، والابتعاد ما أمكن عن إجراءات التدريس الآلية التي تحيط بهم وتكبل أذهانهم عن التفكير المنتج، لذا يجب على المدرسين أن يهيئوا جواً من التدريس تحترم فيه خصائص الطلاب الشخصية، وحاجاتهم الأساسية والمعرفية حتى تتهيأ لهم فرص التعبير عن أنفسهم، وفكرهم بحرية، وهنا لا بد من الإشارة إلى الأعباء النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلاب الفلسطينيين نتيجة للأوضاع السياسية والعسكرية

المحيطة بهم، وما تتركه من إحباطات تعوق عمليات التفكير والتخيل العلمي المبدع، وقد تكون هذه الأوضاع سبباً يفسر عدم انعكاس قدرة الطلاب على التفكير التأملي في تحصيلهم العام .

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الراهنة ومناقشتها يقترح الباحث التوصيات الآتية :

١. يوصي الباحث المسئولين عن الشئون التعليمية والتربوية بالاهتمام بالمواد العلمية، وتصميم المناهج والمقررات بحيث تغطي موضوعات هادفة تعمل على تنمية التفكير العلمي، وتسمح للتلاميذ بالتأمل والتفكير فيها .

٢. إيجاد الظروف التي تيسر للتلاميذ اكتساب أساليب التفكير السليمة والفعالة ، وتدريب المعلمين والطلاب على إستراتيجيات التفكير التأملي .

٣. الظروف التي يعمل بها المعلمون ظروف معقدة ومقلقة لا تساعد على خلق المعلم المفكر المتأمل ، ودون إيجاد المعلم المتأمل لا نستطيع إيجاد الطالب المفكر والمتأمل ، لذا يجب على المسئولين في وزارة التربية والتعليم التخلص من هذه الظروف لتنمية العملية التربوية التعليمية ؛ لتصل إلى مستوى مقبول من الخلق والإبداع .

٤. توصية إلى الباحثين التربويين لبذل المزيد من الاهتمام وإجراء دراسات حول التفكير التأملي في شرائح وعينات مختلفة؛ للتثبت من أهمية ما تشير إليه الدراسات الأجنبية في هذا المجال .

References

Clark , C . M & Peterson , P . (1988).**Teachers : Thought Processes .** 3rd ed , New York : Macmillan

Coop , H & White , K. (1974). **Psychological Concepts In The Classroom** . New York : Harper & Row , Publishers

Costa , A . L, Garmston, K. (1991)"Teaching for intelligant behaviour" . **ducational Leader Ship , 39** (1) 78 – 112

Dewey , J .(1961). **Democracy and Education.** New York : Macmillan

Douglas , B .(1980**). Principles of Language Learning and Teaching**.New Jersy : Prentise – Hall , Inc

Eysenck , H . J. (1970). **Reading in Extraversion – Introversion Theoretical and Methodlogical Issues**_. London : University of London Press

Eysenck , H .J. (1974**). Uses and Abuses of Psychology .** London Apelican Original

Eysenck , H . J. (1977). **Psychology Is About People .** London Penguin Books

Eysenck , H . J & Wilson, G.(1976). **Know Your Own Personality** . London : Apelican Book

Farrell, T. (1998). " Reflective teaching : The principles and practices" . **Forum 19(1)** 10 - 17

Frances , A . Conray, M & Forbis, W. (1999). " An analysis of the efficacy of a refl-ective thinking instructional module on the reflective thinking demonstrated in the field experience logs of early elementary preservice teachers". **Action inTeacher Education, 21** , (3) 38 – 44

Gebhard , J . G. (1992). " Awareness of teaching : Approaches benefits, tasks". **Forum,** 40 (4) 2 – 8

Gregorc , A . F.(1979). " Learning & teaching style" **. Educational Leadership ,36** (4) 44 – 53

Harrison ,A& Bromson,R(1982).**Styles of Thinking Strategies for Asking Question, Making Decisions, and Solving Problems_**. New York : Anchor Press

Heasman , P & Adams , A (1998). " Reflecting well on social work practice : profess-ional competence , reflecting and research" .**Educational Action Research , 6** (2) 337 – 342

Hosford , K .A. (1992). "A Study of factors related to teaching efficacy of student te-chers" . **Dissertation Abstracts International** , 53 10A , p 3500

Hullfish , H .G & Smith , P .(1961). **Reflective Thinking_**. New York : Dodd, Mead & Company , Inc.

Joyce ,B& Shavers,B .(1988). **Student Achievement Through Staff Development**. New York : Longman

Kagan , J . M .(1988). "Teaching as clinical problem solving :A critical examination of the analogy and its implications". **Teaching & Teacher Education ,6**(4)337 – 354 Kagan , J . M. (1982). " Concetual impulsivity and inductive reasoning" . **Child DeveLopment , V . 37** , 583 – 594

Kim , S (1998). "School models of teacher development : Two cases for reflection" . **Teacher Development , 2** (1) 105 – 121

Kirk , R (2000)" A study of the use a private chat room to increase reflective thinking in pri – service teachers". **College Student Journal , 34** (1)115- 122

Knapp ,C.E (1993). **A Teacher's Quide To Reflecting On Experience** .Newbury Park ,CA : Sage

Marx ,G . E . Schwazer, R & Renner, F. (1997) " Increasing student achievment : An urban district's search for success" **. Urban –Education , 31**(5) 29 – 44

Messick , S. (1994). " The nature of cognitive styles : problems and promise in educ-ational practice' . **Journal of Educational Psychology , 19** (2) 59 – 74

Nelson , G & Shapiro , J. (1987). " The role of arousal in predicting impulsive and reflective children". **Personality And Individual Differences , 8** (1)153 155

Parker ,M .J .(1999). "Are academic behaviors fostered in web – basd environments". **ERIC** , N . ED432993

Paul , R .W(1987).**Critical Thinking and the Critical Person**. New Jersy : Hillsdale

Petrson , P . L. (1987) " Teachers schemata for teaching and learning" . **Teaching & Teacher Education , 3** (4) 319 - 331_

Riding , R . J & Cowley , W. (1986)." Extraversion and sex differences in reading performance" . **British Journal Educational Psychology , 56** 88 – 94

Rohwer ,W . Ennis,R & Roos, D (1974) **Understanding Intellectual Development**_USA: The Dryden Press_

Schon , D . A (1983).**The reflective practitioner: How professional think in action** London : Temple Smith

Schon , D . A (1987) **Educating the Reflective Practitioner : Toward a new Design For Teaching and Learning in the Professions** . San Francisco : Jossey Bass

Smith , R . W (1991)." Obstacles to student teacher reflection : The role of prior school experience as a barrier to teacher development" . **ERIC ,**N AD 336352

Solomon , G (1984). "The analysis of concept to abstract classroom instructional" .**Journal of Research & Development In Education , 8** , 261 – 278

Stenberg , R . J (1988). “Intelligence as Thinking and Learning Skills”. **Educational Leadership , 39**,18 – 20

Spangler , M . D (1999).“ Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers” . **Journa for Research in Mathematics Education , 30** (3) 316 – 341

Wade ,R . C & Yarbrough , D . (1996). “ Portfolios : A Tool for reflective thinking in teacher education**?”. Teaching & Teacher Education , 12**(1)63 – 79

Wallace ,M . J .(1991). **Traning Foreign Language Teacher : A Reflective Approach** . London : Cambridge University Press

Wheatly ,G .H.(1998). “ The role of reflection in mathematics” . **Educational – Studies In Mathematics , 23**(5) 529 - 541