التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الاعدادية

الاء طالب الدليمي أ.م.د. سالي طالب علوان

جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات

الملخص

أن قوة المجتمع و تماسكه وسلامة بنيانه وأخلاقه و العلاقات السائدة فيه و قوة مؤسساته تعتمد كلها على أعداد جيل من الطلبة تشبع بثقافة أمته و اعتز بتراثها و حافظ على عاداتها و تقاليدها و تقبل طواعية قوانينها فالطلبة هم قادة المستقبل وهم اكثر قدرة على العطاء فهم يمثلون الطبقة المتعلمة الواعية وهم عصب الأمة و موضع أمالها , وثروتها ومستودع طاقاتها الفاعلة المنتجة , وأحدى الركائز الأساسية في تحقيق التطورات في جميع مجالات الحياة.

وبناء على ما تقدم يهدف البحث الحالي التعرف على :

1- التفكير التأملي عند طلبة المرحلة الاعدادية .

2-الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التفكير التأملي تبعا لمتغيري (الجنس , الفرع).

تحدد البحث الحالي بطلبة الصف الخامس الاعدادي من كلا الجنسين , ومن الفرعين (العلمي و الادبي)في المدارس الثانوية والإعدادية التابعة الى مديرية الكرخ الثانية لمحافظة بغداد للعام الدراسي (2015-2016).

وتحقيقا لأهداف البحث قامت الباحثة بناء مقياس التفكير التأملي الذي تكون من (29) فقرة بصيغته النهائية , وقد استخرجت الباحثة الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات .

تكونت عينة البحث الحالي من (410)طالبا وطالبة بواقع (205) ذكورا للتخصص العلملي والادبي و(205) اناث للتخصص العلمي والادبي تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية , وبعد معالجة البيانات احصائيا توصلت الباحثة الى النتائج الاتية :

1. ان طلبة الصف الخامس الاعدادي يتميزون بامتلاكهم تفكير تأملي .
2. لا توجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغيري (الجنس , الفرع) والتفاعل الثنائي بين المتغيرين .

وفي ضوء هذه النتائج ثبتت الباحثة عددا من التوصيات والمقترحات منها :

1-العناية بتطوير مناهج الدراسات الانسانية التي يدرسها الطلبة لتنشيط التفكير التأملي لديهم .

2-على القائمين على العملية التعليمية بتوفير بيئة صفية ملائمة لتنمية التفكير التأملي عند الطلبة .3- استخدام الوسائل التعليمية من قبل المدرسين وأجراء التجارب العملية داخل الصف والابتعاد عن الاساليب التقليدية.

وثبتت الباحثة عدد من المقترحات في اجراء دراسات مستقبلية منها :

1-اجراء دراسة على عينات من الطلبة لمراحل دراسية اخرى.

2-اجراء دراسة تتبعيه (انمائية) لنمو ولتطور التفكير التأملي لدى الطلبة المرحلة الابتدائية.

Contemplative thinking among students of middle school

Alaa Talib al-Dulaimi Assis. Prof. Dr. Sally Talib Alwan

Baghdad University/ College of Education for Women

Summary

That the strength of the community and its cohesion and integrity of its structure and morals and the prevailing relations and the strength of its institutions depends all on the numbers of a generation of students saturation of the culture of the nation and proud of its heritage and maintained their customs and traditions and voluntarily accept its laws. Students are the future leaders who are more than capable of giving, they represent class they are educated conscious backbone of the nation and the subject of their hopes, and their wealth and energies warehouse actors produced, and one of the key pillars in achieving developments in all areas of life.

Based on the above, the current research aims to identify:

1.reflective thinking when middle school students .

2.differences with statistical significance in thinking contemplative depending on variables (sex, section).
Identify current research students of fifth grade preparatory of both sexes, and branches (scientific and literary) in high school and middle school affiliated to the Second Karkh Directorate of the province of Baghdad, for the academic year (2015-2016.(
In order to achieve objectives of the research, the researcher build reflective thinking which consisted of (29) items as the final measure, the researcher has unearthed the psychometric properties of the scale of validity and reliability.
The sample consisted of current research (410) students of (205) male to specialize Alalumbly and literary and (205) females scientific and literary specialty selected stratified random way, and after processing the data statistically researcher found the following results:
1.The fifth preparatory grade students are characterized by possessing a meditative reflection.
2.Do not Tugod statistically significant differences depending on variables (sex, section) and bilateral interaction between the two variables.
In light of these results the researcher set a number of recommendations and suggestions, including:
1.Care developed a Human Studies studied by students to activate reflective thinking they have a curriculum.
2.on based on the educational process by providing an appropriate environment for the development of descriptive reflective thinking of the students.
3. use of teaching aids by the teachers and make practical experiences in the classroom and away from traditional styles.
The researcher set a number of proposals in prospective studies, including:
a study on samples from the other students to study stages.1
2.a longitudinal study (developmental) for the growth and development of reflective thinking among primary school students

الفصل الاول

مشكلة البحث

تترك الازمات السياسية و الاقتصادية و الظروف الصعبة التي يعيشها البلد نتيجة الحروب وانعدام الأمن والتهجير و القتل تصدعا كبيرا في قيم الأفراد والمجتمع وتغيير في عاداتهم وتقاليدهم مما يؤدي الى خلق حالة من الضغوط الانفعالية والخوف من المستقبل ويؤدي الى مشاكل تربوية و اعتياد العديد من الطلبة على استخدام المعلمين للأساليب التقليدية التدريس التي تتضمن المحاضرات والتذكير وغيرها ,لذا انهم يعانون من صعوبة في التكيف مع الاساليب المصممة لتشجيع التفكير التأملي , ويؤدي استخدام المعلمين في بعض الاحيان الاساليب التسلطية في ادارة التعلم , وعدم تشجيع الطلبة على البحث والتقصي والكشف عن المعلومات الى التقليل من فرص التفكير , وتطوير الطلبة لقدراتهم المعرفية العليا بسرعة بطيئة نسبيا وعليه فقد يكون القصور في المعلمين وذلك بعدم مساعدتهم وتشجيعهم وعدم توفير الوقت اللازم لتطوير قدراتهم على التفكير التأملي او قد يكون في الطالب بعدم قدرته على تأمل المواقف والمشكلات التي تواجهه والأمر الذي جعل الباحثة تستشعر بمشكلة البحث الحالي اضافة الى ملاحظته خلال فترة مرحلة التطبيق في مرحلة البكالوريوس في احد المدارس الاعدادية حيث وجدت ان طلبة المرحلة الاعدادية يواجهون صعوبة في استخدام التفكير التأملي , وذلك من خلال ما لاحظته في سلوكياتهم مما دفع الباحثة للقيام بالدراسة الحالية .
وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الاتي :
هل يوجد تفكير تأملي لدى طلبة المرحلة الاعدادية؟

اهمية البحث

أن قوة المجتمع و تماسكه وسلامة بنيانه وأخلاقه و العلاقات السائدة فيه و قوة مؤسساته تعتمد كلها على أعداد جيل من الطلبة تشبع بثقافة أمته و اعتز بتراثها و حافظ على عاداتها و تقاليدها و تقبل طواعية قوانينها فالطلبة هم قادة المستقبل وهم اكثر قدرة على العطاء فهم يمثلون الطبقة المتعلمة الواعية وهم عصب الأمة و موضع أمالها , وثروتها ومستودع طاقاتها الفاعلة المنتجة , وأحدى الركائز الأساسية في تحقيق التطورات في جميع مجالات الحياة.
وتعد المرحلة ألإعدادية مرحلة عمرية مهمة , لأنها ميدانا لتطوير شخصية الطالب ومفترق طرق يتحدد خلالها الطريق الذي سيتبعه في المستقبل , حيث تمثل أحدى مراحل البناء المعرفي بكل جوانبه فهي محصلة تغيرات تربوية و اجتماعية و فكرية يعيشها الطالب , ومن أهداف هذه المرحلة تنمية قدراته العقلية وتدريبه على التفكير , ليكون مخططا استراتيجيا لتعليمه واذ أن تدريبه هذا أنما يهدف ألى تطوير عملياته العقلية التي يمكن أن تتكون من الخبرات التعليمية و المواقف

الحياتيـــــــــــــــــــــــة التـــــــــــــــــــــــي يمـــــــــــــــــــــــر بهـــــــــــــــــــــــا ,
وبذلك تساعده على حل المشكلات التي تواجهه من خلال تحديد عناصرها و تحليلها , ومن ثم تعميم الحلول التي يتوصل أليها على مواقف تعليمية أخرى .(الدهان , 2012 : 10)

1

كما ان المجتمع الحديث اكثر تقعيدا والمعلومات متوفرة بكثرة ومتغيرة بسرعة مذهلة الامر الذي يدفع الى اعادة النظر والتفكير باستمرار لفتح افاق وتغيير استراتيجيات لحل المشكلات من هنا تأتي الاهمية القصوى لتطوير التفكير التأملي في التعلم لمساعدة المتعلمين على تطوير استراتيجيات لتطبيق معارف جديدة في المواقف المعقدة التي تزخر بها انشطة حياتهم اليومية .(بشير , 2006 :99)

وقد اكد جون ديوي على ان الفرد الذي يستخدم التفكير التأملي يمكن أن يواجه او يحل العديد من العقبات الشخصية والوظيفية ليسيطر على البيئة التي ينشأ بها .(الزعبي , 2015 : 49)

أن ممارسة التفكر التأملي يمكن أن تزيد من خبرة الفرد في التعمق في المواقف المختلفة لأنها تساعده غالبا في أن يخرج عقله من المعرفة

الملموسة الى المعرفة غير الملموسة ومن الافكار الغير واقعية الى افكار واقعية وتعد هذه ضروريات فن حل المشكلة في التفكير التأملي .

وأشارت مكويس الى أن الممارس للتفكير التأملي ينبغي أن يؤمن بأهميته أولا , ثم يلاحظ التأثير الايجابي لممارسته ثم يستخدم الادوات المناسبة , الامر الذي يقود الى التعزيز والانجاز اثناء القيام بالمهمات .(الزعبي , 2015 : 51) أن حاجتنا للتأمل وممارسته ضرورية لمواكبة التطورات بفعالية لان التأمل يتيح للانفتاح العقلي و الحفاظ على التوازن بين العقل والفعل .

يعد الانسان الكائن المفكر الوحيد لما يمتلكه من قدرات عقلية وأساليب الاتصال والتفاهم فهو أعلى اشكال النشاط العقلي لدى ألإنسان .(ابو جادو و نوفل , 2007 :30)

فالتفكير التأملي يتطلب تأمل الفرد للموقف الذي يواجهه ويحلله لعناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول الى النتائج التي يتطلبها الموقف وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة. (عبيد وعفالة , 2003: 51)

وأن الفرد لا يكتسب حريته الفكرية بالخضوع لأفكار الاخرين الذين يدعون أنها صادقة دائما بل أنه يكتسبها حيث يتم له ذلك بالعمل و التأمل في التفكير نحو الاشياء والموضوعات المعروضة عليه والتأمل لاستخدام الوسائل الممكنة لمواجهه مشكلة من خلال مراحله العمرية . (بركات , 2004 : 107)

وإذا كان التفكير التأملي مطلبا اساسيا في حياة الفرد فأن الكثير من المواقف تتطلب حلا للمشكلات في الحياة اليومية وأنه أكثر أشكال السلوك الانساني تعقيدا وأهمية و في تعليم الطلبة هذا النوع من التفكير فهو يساعدهم في اتخاذ قرارات سليمة إزاء المواقف والأحداث و يؤدي الى زيادة الوعي الذاتي عند الطلبة ويساعدهم في زيادة الحرية الاكاديمية والتخلص من السلوك الروتيني وجذب انتباههم وتحديد سلوكهم وكما يسهم في رفع المعدلات الدراسية وإعلاء قيمة العقل على العاطفة . (مرهون , 2012 :20)

2

وأوضح (البحيري2001) أن التفكير التأملي ذو فائدة كبيرة من خلال ما يوصله المدرس للطلبة من معلومات تساعدهم في فهم العلاقات العامة كما يساعدهم في التعبير عن مضمون الموقف بلغتهم الخاصة وتصور المسألة تصورا ذهنيا .(البحيري , 2001 : 14) وهذا ما توصل اليه (Bachman,1992) من خلال دراسته الى ان افكار المعلم يجب أن تتسع الى أبعد من التخطيط واتخاذ القرار وأن نظرة الناس العاديين تحتاج الى التخيل والتذكر والتحليل , لذلك يحتاج المعلم والباحث الى توسيع أفكاره كما وأكدت الدراسة أن التأمل هو من عمليات التفكير رغم كونها بعيدة عن الاداء الفعلي ولابد من تدريب المعلمين على التأمل عن طريق الممارسة دون ترك المتعلم منفردا في هذا الجانب .(المشهراوي , 2010: 88)

ومما تقدم تتلخص أهمية البحث الحالي بالنقاط التالية :-

1-تناوله شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهي شريحة طلبة الخامس الاعدادي أذ تعد هذه الشريحة لها دور كبير في تنمية المجتمع والنهوض بالمستقبل.

2-تأثير التفكير التأملي على شخصية الفرد وكيف يساعده في حل المشكلات التي تواجه.

3-أن نتائج البحث الحالي تساعد التربويين والمسؤلين في كيفية التعامل مع الطلبة في هذه المرحلة وكيفية الارتقاء والنهوض بهم الى مستوى عال من التفكير.

اهداف البحث :-

يهدف البحث الحالي الى تعرف :-

1- التفكير التأملي عند طلبة المرحلة الاعدادية و الثانوية.

2- الفروق ذات الدلالة في التفكير التأملي تبعا لمتغيري (الجنس , الفرع).

حدود البحث :-

يتحدد البحث الحالي بطلبة الصف الخامس الاعدادي من كلا الجنسين , ومن الفرعين (العلمي ، الادبي) في المدارس الثانوية والإعدادية الحكومية التابعة الى مديرية الكرخ الثانية في محافظة بغداد وللعام الدراسي (2015 – 2016) .

تحديد المصطلحات :

اولا :-التفكير التأملي Reflectire Thinking عرفه كل من:-

1- ديوي (Dewey ,1961)

_تبصر معرفي في اعمال تؤدي الى تحليل الاجراءات و القرارات و النواتج من خلال تقويم العمليات التي تجري الوصول اليها الى تلك الاجراءات و القرارات والنواتج.

(Dewey,1961:22)

2-أيزنك(Eysenck Wilson,1976)

_عبارة عن اتساق ملحوظ في عادات الفرد و أفعاله المتكررة , بما يمكنه من التعامل مع المواقف و الاحداث و المثيرات التعليمية بيقظة , و تحليلها بعمق لتحقيق الاهداف المتوقعة منه.

(عياش ,2003: 29)

3-شون (schon , 1987)

_أنه قدرة حدسية للفرد تساعده في استقصاء نشط و متأن حول معتقداته و خبراته المفاهمية لوصف المواقف و الاحداث و تحليلها و اشتقاق الاستدلالات منها , وخلق قواعد مفيدة للتدرب والتعلم في مواقف اخرى متشابهة.

(Schon,1987:107)

4-كاكان (Kagan,1988)

_طريقة الشخص المميزة في تنظيم مدركاته و موضوعات العالم المحيط بحيث تمتاز هذه الطريقة بالثبات نسبيا مما يجعل أمكانية السلوك الصادر عن هذا الشخص يسيرا.

(Kagan,1988:72)

5-دافيدوف (1993)

_مجموعة من التدريبات تهدف الى تغيير الوعي . أنه يغير من التنبيه من حالة نشاط موجه من الخارج الى حالة استقبال و سكون و من تركيز الانتباه على موضوع خارجي الى الموضوع الداخلي.

(دافيدف,1993: 317)

6-الديب (2002)

_تأمل الفرد للمشكلة او الموقف الذي امامه و يرسم الخطط اللازمة لفهمه وتنفيذه حتى يصل الى النتائج المطلوبة , و يقوم بعدها النتائج في ضوء الخطط .

(الديب ,2002: 25)

7-أبراهيم (2005)

_هو عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل الى مجموعة من العناصر , ودراسة جميع الحلول الممكنة و تقويمها و التحقق من صحتها قبل الاختبار او الوصول الى الحل الصحيح للموقف المشكل.

(ابراهيم ,2005: 33)

-التعريف النظري :

تبنت الباحثة تعرف جون ديوي 1961 تعريفا نظريا لكونها اعتمدت على نظريته في بناء المقياس .

-التعريف الاجرائي :

الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات مقياس التفكير التأملي الذي اعدته الباحثة .

الفصل الثاني

الاساس النظري للتفكير التأملي

المقدمة

يعتبر التفكير التأملي من انماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية ومبدأ العلية والسببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث ولقد استحوذ التفكير التأملي على اهتمام المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي من بينهم , بينيه و جيمس و ديوي و لكن الاهتمام اختفى من الدراسات التربوية في عهد ازدهار المدرسة السلوكية التي لم تعط الاهتمام بهذا النوع من التفكير الراقي , ثم بدأ التفكير التأملي بالظهور مرة اخرى على يد العالم شون منطلقا من ان التفكير التأملي تفكير موجه , نحو العمليات العقلية الى اهداف محددة ويتطلب تحليل الموقف الى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية (المرشد وصالح , 2015: 116)

مستويات التفكير التأملي

لقد حدد سايلر (Saylor , 1990) خمسة مستويات للتأمل هي :-

1-العقلانية التقنية :- وهي التطبيق الفعال للمعرفة التربوية لتحقيق غايات مسلم بها وليست محل تساؤل.

2-الوصف والتأويل :- هو تحليل الافتراضات و القناعات التي تنطوي وراء القرارات و الخطط وربطها بالقيم والاتجاهات.

3-ألحوار :- يتضمن المداولة والفهم ووزن و جهات النظر المتباينة و اختيار البديل الافضل.

4 التفكير الناقد :- ويشمل تفكيك المقولات وإعادة بنائها و رؤية الاهداف و الممارسات في ضوء المعايير الاخلاقية.
5- تأطير وجهات النظر المتعددة :- ويتضمن وضع العمل في سياقه المتعدد الجوانب مع ما يترتب عليه من عواقب على كل سلوك يتخذ لأداء العمل.
(Saylor , 1990 :9)

خصائص التفكير التأملي

1-نشاط عقلي بشكل غير مباشر ويعتمد على القوانين العامة للظواهر ينطلق من النظر و الاعتبار و التدبر ومن الخبرة الحسية ويعكس العلاقات بين الظواهر.
2-تفكير فوق المعرفي يوجد فيه استراتجيات حل المشكلات و اتخاذ القرارات و فرض الفروض وتفسير النتائج و الوصول الى الحل الامثل للمشكلة.
3-التفكير التأملي يستلزم شدة الانتباه وضبط وتعزيز الامكانيات الشخصية للفرد.
4-التفكير التأملي عقلاني تبصري ناقد يتفاعل بحيوية و يتوصل الى حل المشكلات التي قد تقع. 5-يرتبط بشكل وثيق بالنشاط العلمي للإنسان و يدلل على شخصية الانسان.
(ابو بشير , 2012 : 71)

معوقات التفكير التأملي

1-عدم وجود مدرسين متأملين مؤهلين قبل الخدمة في المدارس لاستراتيجيات التدريس من اجل تعليم التفكير التأملي في التعلم .
2-انخفاض المثابرة والطموح وهذا من معوقات التفكير التأملي حيث ان الاستمرارية والصبر والمثابرة من اجل تحقيق مستوى من الطموح او اهداف التعلم هي ميزات هامة في التعلم الصفي الفعال القائم على تشجيع التفكير التأملي .
3-التأمل يتطلب وقتا.
4- رفض المدرسين للاستماع الى اراء الطلبة لان ذلك حسب اعتقادهم يقلل من هيبتهم و مكانتهم لدى الطلبة .
5- اعتماد معدي المناهج التربوية على اختبارات تقيس الحفظ و التذكر عند الطلبة .
6- عدم القدرة على تحويل الافكار الى سلوكيات عملية او لفظية تحد من الوصول الى الاتقان او توليد الاحساس بالإحباط او اليأس و خصوصا ان المتعلم يعي ويعرف أنه قادر على انجاز المهمة او المشاركة في النقاش الصفي ولكنه لم يستطع القيام بذلك .
7-تدني مستوى الدافعية للتعلم و الانجاز وهذا من العوامل التي تحد من التفكير او طرح الافكار او التعبير عن الاراء او الاتجاهات في المواقف التعليمية.
(رزقي , عبد الكريم , 208:2015)

مراحل التفكير التأملي

_حدد (جون ديوي) مراحل التفكير التأملي كما يأتي :-
1-الشعور بالمشكلة .
2-تحديد المشكلة .
3-اقتراح حلول ووضع فروض للمشكلة جمع المعلومات او استنباط نتائج الحلول المقترحة بعد وزن كل فرض واحتمالاته في ضوء ما لديه من حقائق .
4-اختبار صحة الفروض وإجراء التجارب المختلفة والممكنة .
(ابو بشير , 2012: 73)

الاتجاهات النظرية التى فسرت التفكير التأملي

النظرية السلوكية

يرى اصحاب هذه النظرية ان التفكير التأملي هو سلوك متعلم يخضع لقوانين ومبادئ التعلم التي تحكم اي سلوك اخر . اذ يتم تعميمه ودعمه لموقف اخرى استنادا الى النتائج التي يحصل عليها .اذ يرى السلوكيين الجدد امثال دولارد وميلر ان لعملية التفكير اهمية في تشكيل السلوك ,ولاسيما عن طريق المثيرات القديمة تستجد لمثيرات جديدة ذات علاقة بها , ومن ثم تقوم على بناء سلوك جديد يرتبط بتلك المواقف التي حدثت .(شحاتة , 1986 : 45)
اما تفسير السلوكية المعاصرة فأنها لا زالت تعتمد على افكار كلارك هل الاساسية في التنظيم الهرمي , ثم تطورت على يد عدد من العلماء المعاصرين الذين يؤكدون على التفسير التجريبي للتفكير اي تفسير التفكير في اطار نظرية التعلم اذ يؤكدون على ان الكائن العضوي في اي لحظة لديه ثروة من الاستجابات معظمها تكونت او نتيجة لتاريخ طويل من التعزيز , وان التفكير التأملي وحل المشكلة ما هو الا اصدار وتعزيز استجابة من مرتبة ادنى من التنظيم الهرمي (الشرقاوي , 1982 : 55)

نظرية ايزنك

تعتبر نظرية ايزنك اكثر هذه النظريات تكاملا وشيوعا , وهي نظرية في مفهوم الشخصية وقد حدد بإبعاد اساسية , وصنف الفرد على اساس موقعه ومركزه على هذه الابعاد , وهذه الابعاد هي : الانبساطية , العصابية , الذهانية , و الذكاء ولكن اكثر استخداما عند الباحثين هما البعدين الاولين , ولقد تصور ايزنك تنظيما هرميا للشخصية يتكون من الافعال

والاستعدادات تتدرج في هذا الهرم تبعا لعموميتها وأهميتها , ويسمي ايزنك هذا التنظيم بالنمط وهو يضم السمات يمكن الكشف عن نوعين من السمات : السمات الخاصة وهي مجرد استجابات ملحوظة ليست من سمات الشخصية الدائمة , وسمات معتادة وهي استجابات تمتاز بالعمومية والثبات النسبي وهي اكثر شمولية وهي اتساق ملحوظ في عادات الفرد وأفعاله المتكررة وتوجد هذه الابعاد بما يندرج تحتها من انماط وسمات معتادة , على شكل متصل ثنائي القطب بين الانبساط والانطواء الخالصين , وبين الانفعال والاتزان الخالصين على محورين متعامدين , ليتشكل من ذلك اربعة انماط للشخصية هي : الانبساطي المتزن , والانبساطي المنفعل , والانطوائي المتزن , والانطوائي المنفعل (Eysenck ,1970:120)
اذ اكد ايزنك في دراسة موسعة له على ان الفرد ذا الشخصية التأملية تتميز بالتحفظ وهادئ المزاج , والتردد في الحديث او عند اتخاذ القرار ما , وقد يكون دائم الانطواء على نفسه , وانه ينشد الكمال في نفسه , اذ اثبتت الدراسات الكثير على ابعاد ايزنك بأن الافراد يتوزعون اعتداليا على هذه الابعاد والسمات , ليكون غالبة الناس خليطا من الصفات التي تندرج تحت هذه الابعاد .(بركات , 2004 : 102)

النظرية المعرفية

لقد بين اصحاب هذه النظرية ان التفكير التأملي هو عملية معرفية داخلية وهو ابعد من كونه ارتباطا بين السلوك والموقف المشكل الذي يتقوى بالتعزيزات ,انما هو نتاج للعمليات المعرفية كالإدراك والمعالجات التي يجريها الافراد للمواقف التي يتعرضون لها , فالكشتلطيون يرون ان التفكير التأملي يأتي عن طريق اعادة تنظيم المجال الادراكي بحيث يتمكن الفرد من الاستبصار وأدراك العلاقات القائمة في الموقف , اما كانيه (Canee ,1977) فقد اوضح انه عملية عقلية عليا تتضمن قدرات مثل (التنظيم و التحليل و التركيب و الاستدعاء) وهو ادراك العلاقة بين موقفين او اكثر وهنا سوف يكون حل المشكلة مشروط بمعرفة المبادئ و المفاهيم و القدرة على التمييز و التعميم وانه اذا وصل الى حل المشكلة ممكن ان يصل الى درجة الابداع .(Anderson , 1995:327)
وتركز هذه النظرية على كيفية الحصول على المعلومات عن طريق البيئة الخارجية التي تحيط بالفرد ويعمل على معالجتها و على كيفية استرجاعها او استدعائها لذا ركز مفكري هذه النظرية على ثلاثة جوانب مهمة لتشكيل عملية التفكير و الاستدعاء و اكدوا على ان هذه الجوانب مترابطة ومتداخلة ولا يمكن الفصل بينهما وهي :-البناء الحسي ,البناء المعرفي , الادراك المعرفي (ابو جادو , 2009: 220).

ومن النظريات المعرفية التي فسرت التفكير التأملي

- نظرية بياجيه

يرى بياجيه في قلب نظريته ان النمو المعرفي يتحقق من خلال سلسلة من المراحل التي تتميز بتتابع نمائي و هذه المراحل ترتبط بمراحل عمرية معينة على الرغم من وجود فروق فردية يمكن ملاحظتها(جابر , 2008 :218)
وينظر بياجيه الى التفكير التأملي على انه تكوين بنى عقلية معرفية نتيجة لعدم التوازن العقلي التي يثيرها الموقف المشكل لدى الفرد , كما يرى ان الطفل يمر بمرحلة التأمل الذاتي ثم مرحلة الواقعية , تعقبها مرحلة التأمل للعالم الخارجي على نحو اشمل وان انتقال الطفل عبر مراحل التفكير من المرحلة الاولى الى الاخيرة أنما يتم على نحو تدريجي .(بياجيه ,1986: 102)
وقد افترض وجود اربع مراحل عقلية اساسية تتطور من خلال العمليات العقلية وهي :-

اولا :-المرحلة الحسية الحركية

تمتد هذه المرحلة من الولادة حتى نهاية السنة الثانية من العمر وفيها تتكون بدايات جمع التراكيب او الابنية العقلية بشكل جزئي او كلي , تلك التراكيب التي سوف تمكن الطفل من تطوير ذكائه فيما بعد و على الرغم من افتقاد الطفل القدرة على التعامل مع الرموز في بداية هذه المرحلة فأنه يتحول من كائن ضعيف وسلبي الى كائن نشط قادر على بعض الكلام و على التكيف الاجتماعي الجيد , وينظر بياجيه الى التفاعل القائم بين النشاط الحركي والإدراك على
انه الاساس في تفكير الاطفال في هذه المرحلة (توق وعدس ,1984 :99)

ثانيا :- المرحلة ما قبل العمليات

تمتد هذه المرحلة من نهاية السن الثانية الى السنة السابعة من العمر وتتميز بظهور الوظائف الرمزية واللغة كوسيلة لتمثيل المؤثرات
البيئية. ويمكن ايجاز اهم خصائص هذه المرحلة :-
1-النمو اللغوي يأخذ بالازدياد.
2-تكوين بعض المفاهيم العقلية اقصر , اكبر , اطول , اصغر .
3-قدرته على الاحتفاظ بفكرة ثبات الاشياء كالعدد ,الكم ,الوزن.
4-لا يفهم مبدأ المعكوسة ولكنه يمارس نوعا من التفكير الاستدلالي الا انه غير منظم .
5-يحدث تطور وتقدم الادراك البصري على حساب التفكير المنطقي .
(الخلايلة و اللبابيدي , 1997 :85)

ثالثا :- مرحلة العمليات المادية

تمتد هذه المرحلة من نهاية السنة السابعة الى نهاية السنة الحادي عشر يمارس الطفل في هذه المرحلة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي غير انها مرتبطة بالأفعال المادية المحسوسة , كالقدرة على التصنيف حيث يستطيع تصنيف

مجموعة من الاشياء مستخدما بعدين كاللون والشكل غير ان الفرد في هذه المرحلة غير قادر على معالجة الافكار المنطقية المجردة (توق وعدس ,1984 :102)

رابعا :- مرحلة التفكير المجرد

تمتد من الثانية عشر الى نهاية العمر وينتقل من التفكير المنطقي المحسوس الى التفكير المنطقي (الصوري , النظامي , المجرد ,الاستدلالي , التأملي , ولاستنتاجي و الناقد) اذ بإمكان الفرد في هذه المرحلة ان يفكر تفكير تأمليا وهو يعالج مشاكله بالنظر الى الواقع الفعلي , ويحاول فحص الاحتمالات والعلاقات الممكنة جميعا الى ان يصل حل موفق ناتج عن تفكير تأملي اما تعامله مع القضايا المنطقية فهو يفهم المبادئ الاساسية للتفكير العلمي والتحليلي ولاستنتاجي والاستدلالي(بياجيه ,1986: 103)

لقد اقترح جلفورد في اثناء تحليله للذكاء الإنساني مجموعة من القدرات المكونة للذكاء على افتراض أن التفكير التأملي هو مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية وقد حددت ستة عوامل فرعية خاصة وعاملا متعلقا بقدرة حل المشكلة , وهذه العوامل هي :-

1-قدرة التفكير السريع خصائص الشيء المتعلق بالمشكلة.
2-القدرة على تصنيف الاشياء على وفق معيار محدد .
3-القدرة على أيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالموقف او المشكلة .
4-قدرة التفكير على اختيار البدائل المناسبة للمشكلة .
5-القدرة على وضع قائمة بالخصائص المرتبة بالهدف .
6-القدرة عل استنباط المتطلبات السابقة للموقف .
7-قدرة عامة على حل المشكلة .
(Gauilford ,1967:87)

نظرية جون ديوي

يعتبر جون ديوي من اشهر اعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي وكان امتداده الفكري لوليم جيمس .حيث عد ديوي اكثر المؤسسين و اول من نادى بدراسة لتفكير التأملي , اذ عرف هذا النوع من التفكير انه التفكير المتعمق بالعمل بنية تحسينه ويتضمن التفكير المتعمق عنصر الوعي بالأداء و السعي للعثور على معنى للأحداث. (Rodgers,2002:29)

و ذكر ديوي من المهم ان يحتاج الفرد الى تنمية مهاراته الفكرية التأملية والعملية ليقوم بحل المشكلات بشكل راشد وعلى أسس علمية .كما بين ديوي ان التأمل يبدأ من مرحلة القلق والحيرة من الموقف وهو طريقة التفكير المنضبطة الصارمة المنظمة .(Dewey,1938:86)

كما اضاف ديوي ان عملية التأمل تبدأ باكتشاف فجوة في المعتقدات و الاعمال , و اكتشاف المعتقدات التي تحرك الأفعال تمكن المعلم المتأمل من تكييف أفعاله لتتسق مع المعتقدات التي يعلنها . فيجب ان يصاغ الموقف التعليمي المحير على شكل مشكلة تتطلب حلا . ويجب ان تقدم الافعال المقترحة على شكل افتراضات يجري اختبارها عقليا و تطبيقيا وإخضاعها للنقد , لذلك لا مفر من ان يصاحب التأمل القلق و بذل الجهد لتفكيك عناصر الموقف و اعادة تنظيمه بهدف التوصل الى ترتيب منطقي متسلسل الاستنتاجات موثوق بها و قابلة للتصديق , وبذلك فان التأمل يحول الموقف المحير الى موقف مستقر نسبيا عن طريق توفير حل مبدئي للمشكلة .(Dewey,1961:31)

وقد اقترح ديوي ثلاثة اتجاهات يعدها جوهرية في اعداد الفرد للتأمل وهي :-

1-التفتح الذهني :- يشير الى العقل المنفتح ذي التفعيل السريع للأفكار ,والرغبة لتقبل المنظورات المختلفة وتقبل أمكانية الخطأ في معتقداته.

2-المسؤولية الفكرية :- ويقصد بها المسؤولية الفكرية والذهنية تجاه الحلول طويلة الامد وقصيرة الامد للمشاكل او المعضلات المطروحة , اي ان الفكر يجب ان يقود الى العمل وهو غرض التعليم وهذا بدوره يهيئ الطلاب للتعاون مع الاخرين ليكونوا اعضاء مسئولين .

3-الاندفاع الذاتي :- هذا يتطلب التزامات ذهنية وعقلية , مشاعر , والتزامات مادية من الممارسين او المشاركين من اجل حل المشكلة والمعضلات.(Dewey,1904:28)

نظرية كلارك ويترسون

افترضت هذه النظرية ان التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها ألفرد بخصائصه الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والعوامل البيئة المعززة التي تدفعه الى التفكير التأملي , الذي يؤدي الى اكتساب الاتجاهات و المهارات المهنية الفعالة , ومن ثم نجد ان القرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت أنية او مستقبلية تمر أربعة على النحو كالأتي :-

1-مرحلة التخطيط.
2- مرحلة تشكيل الإجراءات التنفيذية .
3-مرحلة التحليل والمقارنة.
4-مرحلة التطبيق(بركات,2004 : 104)

وقد اتفق فالي معهم(Valli,1992)في دراسته وجود علاقة بين التأمل و التطور وان التأمل يؤدي الى التطور بسرعة , وأكد ان التطور الناتج من التأمل يؤدي الى تحسين العمليات التي تجري داخل الغرفة الصفية و المخرجات التعليمية , وان ممارسة المعلمين المتأملين في التدريس يجري بأسلوب بنيوي , اذ يؤكدون فيه اعتبارين رئيسين هما :

1-العلاقة بين ما يحاولون تدريسه وخبرات الطلبة السابقة .

2-العلاقة بين ما يحاولون تدريسه وأهداف طلبتهم الشخصية .

(Valli,1992,p.95)

الدراسات السابقة

اولا :- الدراسات العربية

1-دراسة مصطفى (1992)

((بناء برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية ومعرفة أثره في فعالية التدريس))

هدفت الدراسة بناء برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الاساسية

ي مصر ومعرفة أثره في فعالية التدريس وتكونت العينة من(17)معلما ومعلمة تم تقسيمهم الى مجموعتين ضابطة وتجريبية وتكونت كل مجموعة من (8) معلمين و(9)معلمات. وتم تحديد فعالية التدريس من خلال ثمانية مؤشرات وهي التخطيط وسير الدرس و ادراة الصف وتنظيم الانشطة و التغذية الراجعة و العملية التفاعلية و الدافعية و استثمار البيئة التعليمية وقد كشفت نتائج الدراسة فاعلية لبرنامج في تنمية التفكير التأملي لدى معلمي العلوم وفاعليته في تدريس تلك المادة (المشهراوي , 2010: 89)

2-دراسة بركات (2005)

((التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينة من طلاب الجامعيين و طلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية))

هدفت الدراسة التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينة من طلبة الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية , وشملت العينة (400)طالبا وطالبة بواقع (200)من طلبة جامعة البحرين و(200)من طلبة الثانوية العامة حيث استخدم الباحث مقياس ايزنك من اجل تحقيق اهداف الدراسة وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى للجنس لدى طلبة الجامعة بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير نوع الدراسة والمرحلة التعليمية وعمل الام ومهنة الاب لدى طلبة الثانوية .(بركات ,2005: 29)

3-دراسة الشكعة (2007)

((تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية))

هدفت الدراسة الى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس و الدراسات العليا في جامعة النجاح ألوطنية كما هدفت الى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعا لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الدراسة. تكونت العينة (641) طالبا وطالبة ذلك بواقع (550) من طلبة البكالوريوس و (91) من طلبة الماجستير ولتحقيق اهداف الدراسة استعمل الباحث مقياس ايزنك وولسون والذي اشتمل (30)فقرة كشفت الدراسة ان مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية عالي وان هنالك فروقا ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير التأملي لدى البكالوريوس والدراسات العليا بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية ولصالح طلبة الكليات الانسانية وبين طلبة البكالوريوس والماجستير ولصالح طلبة الماجستير بينما لا توجد فروق دالة احصائيا تبعا للجنس .(الشكعة ,2007: 37)

ثانيا:-الدراسات الاجنبية

1-دراسة ويستبروك و روجرز(Westbrook & Rogers,1991)

((أثر دورة التعلم في اثارة الطلبة الى دوافع التفكير التأملي وتطوير قدراتهم على الفهم وتسهيل عمليات التحقيق العلمي))

هدفت الدراسة الى اثر دورة التعلم في اثارة الطلبة الى دوافع التفكير التأملي وتطوير قدراتهم على الفهم وتسهيل عمليات التحقيق العلمي لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في امريكا حيث شملت العينة (4صفوف دراسية) ولتحقيق اهداف الدراسة طبق اختبار قبلي وبعدي على افراد المجموعة الضابطة و التجريبية وكشفت الدراسة الى ان هناك تحسنا لدى افراد المجموعتين التجريبيتين مقابل المجموعة الضابطة في كل من التفكير التأملي و القدرة على القيام بعمليات التحقيق العلمي وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين .(Westbrook & Rogers ,1991:77)

2-دراسة رفيجينو(Rovegno,1992)

((العلاقة الارتباطية في البنية المعرفية لدى المعلمين وقدرتهم على التفكير التأملي))

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين البنية المعرفية لدى المعلمين وقدرتهم على التفكير التأملي تكونت العينة من (15)معلما ولتحقيق اهداف الدراسة تم استعمال طريقة المقابلة لقياس قدرة التفكير التأملي للمعلمين وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه بين البنية المعرفية عند المعلمين و التفكير التأملي لديهم كما اظهرت النتائج ان قدرة التفكير التأملي عند المعلمين في ادارة الاحداث الصفية تزيد من قدرتهم على تقويم الاحداث الصفية التي تجري مما يساعد في ادارة صفية فعالة .(Rovegno,1992:71)

3-دراسة فيرا وماركوس (Vieira & Marques,2002)

((العلاقة الارتباطية بين التفكير التأملي و تطوير الممارسة المهنية))

هدفت الدراسة تعرف العلاقة الارتباطية بين التفكير التأملي وتطوير الممارسة المهنية .تكونت العينة من(7)معلمين في المدارس الثانوية , و(3)من اعضاء هيئة التدريس بالجامعة , و (5)مشرفين جامعيين,ولغرض تحقيق اهداف الدراسة تم اجراء مقابلات فردية وجماعية كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير التأملي وتطوير الممارسة المهنية ويعمل على تحسينها ويمثل احد المعايير في جودة اداء المعلم .(الاستاذ , 2011 : 1342)

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته :-

يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهجية البحث وإجراءاته من حيث مجتمع البحث وعينته وشرحا للخطوات التي اتبعت في اعداد اداتي البحث (مقياس التفاؤل غير الواقعي , ومقياس التفكير التأملي) ابتداء من تحديد الفقرات ومرورا بإجراءات التحقيق من مؤشرات الصدق والثبات وانتهاء بالوسائل الاحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها احصائيا .

وفيما يأتي عرض الاجراءات :-

اولا : مجتمع البحث

ويعني بالمجتمع (Population)جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها . (ملحم , 2000 :219)

يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية والثانوية الموجودين في (140) *مدرسة تابعة لمديرية تربية بغداد / الكرخ الثانية تم الحصول على اعداد الطلبة والبالغ عددهم (13718) طالبا وطالبة ومن كلا الجنسين منهم (7167) ذكورا , (6551) اناثا , والفرعين العلمي بواقع (3407) من الذكور و (3210) من الاناث , و الادبي بواقع (3760) من الذكور و (3341) من الاناث. **وجدول (1) يوضح ذلك**

توزيع مجتمع البحث بحسب الجنس والفرع

عدد المدارس	ذكور		اناث		المجموع
140	علمي	ادبي	علمي	ادبي	
	3407	3760	3210	3341	
المجموع	7167		6551		13718

(*)اعتمدت الباحثة في بياناتها على المديرية العامة لتربية الكرخ الثانية /قسم التخطيط التربوي للعام الدراسي , 2015-2016.

ثانيا :- عينة البحث

تم اختيار (10) مدارس بالطريقة الطبقية العشوائية منها (5) مدارس للذكور و (5) مدارس للإناث , تم اختيار (410) طالبا وطالبة وبنسبة (3%) من مجتمع البحث البالغ (13,718) , منهم (205) ذكور للفرع العلمي والأدبي , و(205) اناثا للفرع العلمي والادبي و جدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

توزيع عينة البحث النهائية بحسب الجنس والفرع

ت	اسماء المدارس	عدد الطلبة				المجموع
		ذكور		اناث		
		علمي	ادبي	علمي	ادبي	
1	اعدادية الفرابي للبنين	27	18			45
2	ثانوية تبوك للبنات			17	11	28
3	اعدادية ابي ايوب الانصاري للبنين	24	11			35
4	اعدادية الامال للبنات			24	23	47
5	اعدادية البصرة للبنات			12	23	35
6	اعدادية نبوخذ نصر للبنين	22	30			52
7	اعدادية تطوان للبنين		5			5
8	ثانوية ظفار للبنات			32	18	50
9	اعدادية السيدية للبنين	41	27			68
10	ثانوية البياع للبنات			28	17	45
المجموع		205		205		410

ثالثا :-اداة البحث :

تحقيقا لأهداف البحث الحالي قامت الباحثة ببناء مقياس التفكير التأملي وفيما يأتي وصف لكيفية اعداد الاداة واستخراج الخصائص السايكومترية .

اولا :- مقياس التفكير التأملي

لغرض بناء مقياس التفكير التأملي فقد اعتمدت الباحثة الخطوات اللازمة لبنائه , وهذه الخطوات كالأتي :-

1-تحديد مفهوم التفكير التأملي نظريا وإجرائيا .

2-طبقت استبانة مفتوحة على عينة من طلبة المدارس الاعدادية والتي تم اختيارهم عشوائيا حيث بلغ عددهم (60) طالبا وطالبة.

تألفت الاستبانة المفتوحة من سؤال طلب فيه من الطلبة (وصف سلوك الفرد الذي لديه تفكير تأملي) , وذكرها على شكل عبارات بعد ان وضحت الباحثة خصائص الفرد الذي لديه تفكير تأملي من خلال التعريف الذي عرض عليهم في الاستبانة .

16

3-تبنت الباحثة نظرية جون ديوي لكونها اعتمدت عليها في بناء المقياس كما اطلعت الباحثة ايضا على عدد من المقاييس(ايزنك,1970) و(ابوبشير,2012) وبالإضافة الى الادبيات ذات العلاقة بالتفكير التأملي حيث اختير منها بعض الفقرات التي اعيدت صياغتها لتلاءم مع المقياس الحالي ومن ثم جمعت الفقرات التي صاغتها الباحثة من استجابات الطلبة على الاستبانة المفتوحة , وبذلك اصبح عدد الفقرات (33) فقرة .

صدق المقياس

يعد اكثر المؤشرات اهمية لمعرفة مدى الصلاحية المقياس وصحته لقياس ما وضع لأجله (عودة ,2003 :33) ويشمل صدق المقياس على امرين :انه يقيس فعلا ما يدعى قياسه , وانه ينجح في هذا القياس بدرجة مرتفعة (عبد الخالق , 1996 :127) وعليه يعد الصدق الظاهري نوعا من انواع الصدق المطلوبة في بناء المقياس , وهذا نوع يشير الى مظهر الاختبار وكيف يبدو مناسبا للغرض الذي وضع من اجله , ويستعمل في اجراء الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار (علام , 1993 :302) ولغرض التحقيق من مدى صلاحية فقرات المقياس تم عرضها بصيغتها الاولية والبالغ عددها (33) فقرة , على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس التربوي ملحق. لإصدار الحكم على مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس , حيث تم اعتماد نسبة (80%) فأكثر من الاتفاق بين المحكمين في صلاحية الفقرات , وبعد الاخذ بآراء الخبراء عدلت الفقرتين (29,8) وحذفت (32, 30 ,27 ,22) فقرات وبذلك اصبح المقياس مؤلفا من (29) فقرة.

دراسة استطلاعية :-

من اجل التأكد من وضوح تعليمات فقرات المقياس , قامت الباحثة بتطبيقه على عينة سحبت عشوائيا من مجتمع البحث الاصلي بلغت (60) طالبا وطالبة بواقع (30) من الذكور و (30) من الاناث ومن كلا الفرعين (العلمي – الادبي) وجدول (3) يوضح ذلك

توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المختارة بحسب الجنس والفرع

ت	اسماء المدارس	عدد الطلبة				المجموع
		ذكور		اناث		
		علمي	ادبي	علمي	ادبي	
1	اعدادية البتول للبنات				15	15
2	اعدادية ذو النورين للبنين	15				15
3	ثانوية النهضة للبنات			15		15
4	ثانوية الاحرار للبنين		15			15
	المجموع	15	15	15	15	60
		30		30		

وبعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية اتضح ان فقرات المقياس واضحة ومفهومة , وبهذا الاجراء اصبح المقياس جاهزا للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي .

بدائل الاجابة وتصحيح المقياس :-

اتبعت الباحثة الخطوات المستخدمة من قبل (Likert) نفسها في تحديد بدائل الاجابة على المقياس حيث تعد من افضل الطرق شيوعا في المقياس للأسباب الاتية :-

1-تكون سهلة في البناء و التصحيح .

2-تساعد المستجيب في ان يختار البديل الذي ينطبق عليه بدقة .

(Stanly & Hopkins ,1972:289)

وبما ان عدد البدائل (5) هي (تنطبق علي دائما , تنطبق علي غالبا , تنطبق علي احيانا , تنطبق علي نادرا , لا تنطبق علي ابد) لذا اعطيت عند التصحيح الدرجات من (5-4-3-2-1) للفقرات الايجابية والدرجات من(1-2-3-4-5)للفقرات السلبية وبهذا تراوحت درجات المقياس بين(29 -145) درجة.

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التفكير التأملي

القوة التمييزية (المجموعتان المتطرفتان)

تتطلب المقاييس النفسية حساب القوة التمييزية لفقراتها بهدف ابعاد الفقرات التي لا تميز المستجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم ,اذ يشير جليزيز الى ضرورة اختيار القوة التمييزية العالية وتضمينها بالمقياس بالصورة النهائية لان هناك علاقة بين دقة المقياس والقوة التمييزية .(Conbach & Gleser ,1964:145)

فأذا كانت الفقرة تمتلك قوة تمييزية فهذا يعني ان الفقرة لها قدرة التمييز بين المستجيبين من ذوي الدرجات العالية والمستجيبين من ذوي الدرجات الواطئة في هذا المفهوم الذي تقيسه الفقرة , اما اذا كانت الفقرة لا تميز على وفق هذه الصورة فأنها تكون عديمة الفائدة وتحذف من الصورة النهائية للمقياس (تايلر ,1983 :119)

ولغرض حساب القوة التمييزية قامت الباحثة باختيار (400) طالب وطالبة بواقع (200) من الذكور و(200) من الاناث ومن كلا الفرعين (العلمي – الادبي)تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية كما في جدول (4).

جدول (4)

توزيع عينة التحليل الاحصائي بحسب الجنس والنوع

ت	اسماء المدارس	عدد الطلبة				المجموع
		ذكور		اناث		
		علمي	ادبي	علمي	ادبي	
1	اعدادية التعاون للبنات			12	25	37
2	اعدادية دمشق للبنين	24	23			47
3	ثانوية السجى للبنات			27		27
4	اعدادية المحبة للبنين	29	8			37
5	اعدادية المعارف للبنين		20			20
6	ثانوية رفيدة للبنات			24	21	45
7	اعدادية السياب للبنين	22	30			52
8	اعدادية الاخلاص للبنات			16	27	43
9	ثانوية ذوالفقار للبنين	25	19			44
10	اعدادية المنهل للبنات			21	27	48
	المجموع	200		200		400

و تم تطبيق المقياس , وصححت استجابة الطلبة , ورتبت الدرجات الكلية ترتيبا تنازليا من اعلى درجة الى اقل درجة ,وتم اختيار (27%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات و(27%) من الاستمارات الحاصلة على ادنى درجة , وبما ان الاستمارات الخاضعة للتحليل الاحصائي (400) استمارة فأن نسبة (27%) هي (108) استمارة , كل مجموعة اي ان عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل (216) استمارة اذ استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من المجموعتين العليا والدنيا , وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ,تبين ان جميع الفقرات دالة احصائيا وذلك لان قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (214) و جدول (5) يوضح ذلك وعليه فقد اصبح عدد فقرات المقياس بصيغتها النهائية (29) فقرة.

جدول (5)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير التاملي

	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا			
ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
1	4.65	0.674	3.84	1.161	6.234	دالة
2	4.62	0.666	3.50	1.169	8.683	دالة
3	4.51	0.743	2.87	1.153	12.421	دالة
4	4.06	1.233	2.79	1.361	7.233	دالة
5	4.06	1.035	2.70	1.1151	9.139	دالة
6	4.19	0.981	2.81	1.188	9.371	دالة

7	4.28	1.003	2.94	1.292	8.531	دالة
8	4.59	0.711	3.07	1.266	10.871	دالة
9	4.52	0.779	2.93	1.280	11.043	دالة
10	4.29	0.938	2.82	1.214	9.912	دالة
11	4.36	0.859	2.91	1.227	10.089	دالة
12	4.28	0.905	2.91	1.148	9.740	دالة
13	4.50	0.779	3.20	1.198	9.427	دالة
14	4.52	0.755	2.89	1.263	11.511	دالة
15	4.52	0.803	3.25	1.333	8.470	دالة
16	4.55	0.778	3.47	1.208	7.794	دالة
17	4.60	0.775	3.33	1.238	8.968	دالة
18	4.49	0.848	3.15	1.167	9.673	دالة
19	4.56	0.812	3.15	1.331	9.441	دالة
20	4.59	4.853	3.07	1.304	3.129	دالة
21	4.48	0.881	3.18	1.159	9.323	دالة
22	4.32	0.863	3.16	1.305	7.748	دالة
23	4.48	0.891	3.08	1.169	9.884	دالة
24	4.49	0.803	3.45	1.285	7.111	دالة
25	4.37	0.991	3.30	1.096	7.553	دالة
26	4.40	0.976	2.94	1.281	9.380	دالة
27	4.55	0.880	3.35	1.225	8.230	دالة
28	4.25	1.095	3.08	1.169	7.570	دالة
29	4.14	1.123	2.83	1.234	8.131	دالة

صدق البناء:-

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :-

تعد طريقة مهمة في تحليل مفردات الاختبار وذلك لما تتصف به هذه الطريقة من تحديد مدى تجانس فقرات المقاييس في قياس الظاهرة السلوكية , ومن المعروف كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية كان احتمال تضمينها في المقياس اكبر والعكس كلما انخفضت درجة الارتباط يتم اسقاطها (Allen & Yen ,1979:184) وتشير انستازي (Anastasi) الى انه يمكن حساب صدق الفقرات الذي يساعد على اعطاء الحكم للتمييز بين المستجيبين من خلال ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمحك خارجي او داخلي وان افضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi ,1976:206)

ولاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس و الدرجة الكلية (400) استمارة عشوائية من استمارات التحليل الاحصائي اذ حسبت معاملات الارتباط بطريقة معامل بيرسون (person) ,وبينت النتائج ان معاملات الارتباط لجميع الفقرات دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية (0,098) ومستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398) وجدول (6) يوضح ذلك

جدول (6)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكيرالتأملي

ت	معامل الارتباط	النتيجة	ت	معامل الارتباط	النتيجة	ت	معامل الارتباط	النتيجة
1	0.381	دالة	11	0.527	دالة	21	0.453	دالة
2	0.416	دالة	12	0.507	دالة	22	0.459	دالة
3	0.506	دالة	13	0.505	دالة	23	0.435	دالة
4	0.388	دالة	14	0.518	دالة	24	0.407	دالة
5	0.423	دالة	15	0.447	دالة	25	0.418	دالة
6	0.459	دالة	16	0.406	دالة	26	0.457	دالة
7	0.443	دالة	17	0.443	دالة	27	0.422	دالة
8	0.470	دالة	18	0.488	دالة	28	0.385	دالة
9	0.518	دالة	19	0.470	دالة	29	0.404	دالة
10	0.462	دالة	20	0.245	دالة			

الثبات :

يشير الثبات الى استقرار النتائج واتساقها وتجانسها وعدم تغيرها (اي ان الاختبار موثوق به) (عبد الخالق , 1996 :127)

وانه يعني كذلك التناسق بين اجزاء الاختبار وإعطاء تقديرات ثابتة حتى لو تكرر الاختبار على العينة وتحت الظروف نفسها (البطش وأبو زينة , 2007 :135)

وتم استخراج معامل الثبات البحث الحالي بطريقتين هما :-

1-طريقة اعادة الاختبار:-

قامت الباحثة الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (60) طالبا وطالبة وتم اعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مدة اسبوعين , وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة في التطبيقين , اذ بلغ معامل الثبات لمقياس التفاؤل غير الواقعي (0,96) درجة , وهو معامل ثبات جيد جدا .

2-**طريقة الفاكرونباخ :-**

تعد معادلة الفاكرونباخ من اكثر المعادلات شيوعا في حساب معامل الثبات لأنه يبين قوة الارتباط بين فقرات المقياس , فضلا عن انه يعطي دليلا على دقة المقياس ويسمى ايضا (معامل الاتساق الداخلي) (عودة و الخليلي , 1988 :355) وتعتمد هذه الطريقة على الانحراف المعياري للمقياس والانحراف المعياري للفقرات المفردة , ولتحقيق ذلك اعتماد (100) استمارة وهي نفسها التي استعملت في استخراج الثبات عن طريق اعادة الاختبار , وطبقت معادلة الفاكرونباخ وبلغ معامل ثبات المقياس(0,72)وهو معامل ثبات جيد .

الخصائص الاحصائية الوصفية للمقياس :-

تم استخراج المؤشرات الاحصائية لدرجات استجابات العينة . وجدول (7) يوضح ذلك .

جدول (7)

الخصائص الاحصائية الوصفية لافراد العينة على مقياس التفكير التأملي

ت	الخصائص الاحصائية الوصفية		قيمتها
1	المتوسط	Mean	109.6725
2	الوسيط	Median	110.00
3	المنوال	Mode	118.00
4	الانحراف المعياري	Std.Dev	15.65513
5	الالتواء	Ske wness	- 0.314
6	التفلطح	Kurtosis	0.217
7	اقل درجة	Minimum	48.00
8	اعلى درجة	Maximum	145.00
9	المدى	Range	97

الصيغة النهائية لمقياس التفكير التأملي

تكون مقياس التفكير التأملي بصيغته النهائية من (29) فقرة و امام كل فقرة خمس بدائل (تنطبق علي دائما , تنطبق علي غالبا , تنطبق علي احيانا , تنطبق علي نادرا ,لا تنطبق علي) تقابلها درجات (5-1) للفقرات الايجابية والدرجات(1-5) للفقرات السلبية ملحق (1).

التطبيق النهائي لمقياس التفكير التأملي

بعد التأكد من صدق وثبات مقياس التفكير التأملي قامت الباحثة بتطبيقه على عينة البحث النهائي البالغة (410) طالب وطالبة , وتراوحت درجات المقياس (29-145)وبوسط فرضي (87) .

الوسائل الاحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية لاستخراج نتائجها :

1-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .
2- معامل ارتباط بيرسون .
3-الاختبار التائي لعينة واحدة .
4-تحليل التباين الثنائي .
5-معادلة الفا

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

ويتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت اليها الباحثة على وفق اهدافها التي تم عرضها في الفصل الاول , ومناقشة تلك النتائج في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة , وبالتالي الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات , وكانت النتائج كالأتي :

الهدف الاول : تعرف التفكير التأملي عند طلبة المرحلة الاعدادية

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير التأملي على عينة البحث البالغة (410) وبعد تصحيح الاجابات حصلت عينة البحث متوسط حسابي (110,136)وبانحراف معياري (15,734) ، ولمعرفة دلالة الفروق ومقارنة المتوسط الحسابي المتحقق مع الوسط الفرضي البالغ (87) ،استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة ، اذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة (29,775)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة(1,96) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (409) مما يشير الى أن عينة هذا البحث تتصف بالتفكير ألتأملي والجدول (8) يوضح ذلك

الجدول (8)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبةوالجدولية لعينة طلبة الجامعةعلى مقياس التفكير التأملي

نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة الاعدادية	410	110.136	15.734	87	29.775	1.96	0.05

تؤكد النتيجة ان عينة البحث لديها تفكير تأملي وتعزو الباحثة ذلك لعدة اسباب منها بسبب الانفتاح الفكري والتقدم التكنولوجي و التسارع المعرفي كل هذا يؤدي بالطالب الى التفكير التأملي لمعالجة المعلومات واستخدامها في حل المشكلات التي يواجهه الطالب وأيضا يساعد التفكير التأملي الطلبة في تشكيل مفاهيمهم الخاصة وتحديد مواقفهم من الاشياء والقضايا من حولهم وأساليبهم في حل مشكلاتهم بطرق ونماذج فكرية مطورة.وهذا ما اكده بياجيه ان الفرد في هذه المرحلة ينتقل من التفكير المنطقي المحسوس الى التفكير المنطقي

(الصوري,الاستدلالي ,الناقد , التأملي) اذ بإمكان الفرد في هذه المرحلة ان يفكر تفكير تأمليا

وهو يعالج مشاكله بالنظر الى الواقع الفعلي , ويحاول فحص الاحتمالات والعلاقات الممكنة جميعا الى ان يصل حل موفق ناتج عن تفكير تأملي اما تعامله مع القضايا المنطقية فهو يفهم المبادئ الاساسية للتفكير العلمي والتحليلي ولاستنتاجي والاستدلالي .(بياجيه ,1986: 103)

ويرى اصحاب نظرية الاتجاه المعرفي ان قدرة الفرد على حل المشكلة تعتمد على مدى قدرته في التعرف على المعلومات و ترميزها و تفسيرها وإدراك العلاقات القائمة بين العناصر في الموقف والقدرة على استرجاع الخبرات السابقة من ذاكرته وربطها بالموقف للوصول الى الحل المناسب كما انهم يرون ان قوة التفكير التأملي عند المراهقين تؤدي الى فتح افاق معرفية واجتماعية جديدة وتصبح افكارهم اكثر تجريدا ومنطقية كما ان قدرتهم على مراقبة العلم الاجتماعي والمادي الذي يعيشون فيه وتفسيره تتطور في هذه المرحلة بشكل كبير(ابو جادو ,2007 : 35).

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة نجدها قد اتفقت مع دراسة (بركات2005) , ودراسة (الشكعة2007) التي اظهرت تمتع الطلبة بالتفكير التأملي.

الهدف الثاني : تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التفكير التأملي تبعا لمتغيري (الجنس – الفرع)

وتحقيقا للهدف تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ضمن المتغير الواحد , اذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (110,619) وبانحراف معياري (16,572) , في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (109,653) وبانحراف معياري (14,873) , كما اظهرت النتائج المتوسط الحسابي للفرع العلمي (111,184) وبانحراف معياري (16,132) , وللفرع الادبي فأن المتوسط الحسابي (109,078) وبانحراف معياري (15,287) . وجدول (9) يوضح ذلك .

جدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بحسب (الجنس – الفرع) للتفكير التأملي

البيانات	الجنس		الفرع	
	ذكور	اناث	علمي	ادبي
المتوسط الحسابي	110.619	109.653	111.184	109.078
الانحراف المعياري	16.572	14.873	16.132	15.287

ولمعرفة هذه الفروق الملاحظة في متوسط المجموعات في التفكير التأملي استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق للتأثيرات الاساسية والتفاعل الثنائي تبعا لمتغيرين (الجنس – الفرع) . وجدول (10) يوضح ذلك .

جدول (10)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتعرف الفروق في التفكير التأملي لمتغيري (الجنس – الفرع)

مصدر التباين S.of.V	مجموع المربعات S.of.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	الدلالة 0. 05
الجنس	94.073	1	94.073	0.380	غير دالة
الفرع	454.616	1	454.616	1.838	غير دالة
الجنس*الفرع	264.064	1	264.064	1.067	غير دالة
الخطأ Error	100438.052	406	247.384	-	-
الكلي Total	50784580.000	410	-	-	-

وكانت نتائج الجدول في اعلاه كالأتي :

*ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية تبعا لمتغير (الجنس) , اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,380) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة(0,05) ودرجتي حرية (1-406).

وتشير هذه النتيجة الى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير التأملي .

أي ان ذلك يفسر بأن التفكير التأملي لدى الذكور من طلبة الاعدادية قد لا يختلف عما تتسم به الاناث من طلبة الاعدادية وهذا مؤشر بأنهم ضمن مجتمع واحد بالرغم من اختلاف تخصصاتهم الدراسية الا ان اتجاهاتهم وسماتهم الشخصية لا تدل على وجود فروق دالة احصائية لتباين سمة التفكير التأملي فيها بينهم بصورة عامة .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (بركات 2005) , دراسة (الشكعة 2007) في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير التأملي .

*ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية في التفكير التأملي تبعا لمتغير (الفرع) , اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1,838) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-406)

وتشير هذه النتيجة الى عدم وجود فروق بحسب الفرع في التفكير التأملي.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الشكعة 2007) التي اظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصين ولصالح التخصص الانساني.

*كما اظهرت النتائج انه ليس هناك تفاعل بدلالة احصائية بين متغيري (الجنس و الفرع) في التفكير التأملي , اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1.067) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة(0,05) ودرجتي حرية (1-406).

الاستنتاجات :

في ضوء النتائج توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الاتية :

1- ان طلبة الصف الخامس الاعدادي يتميزون بامتلاكهم تفكير تأملي .

2- عدم وجود فروق دالة احصائيا لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي من الذكور والإناث في التفكير التأملي .

3- عدم وجود فروق دالة احصائيا لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي من كلا الفرعين العلمي والأدبي في التفكير التأملي .

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة توصي بالاتي :

1-العناية بتطوير مناهج الدراسات الانسانية التي يدرسها الطلبة لتنمية التفكير التأملي لديهم .

2-على القائمين على العملية التعليمة بتوفير بيئة صفية ملائمة لتنمية التفكير التأملي عند الطلبة .

3-على العاملين استخدام الوسائل التعليمية وإجراء التجارب العملية داخل الصف والابتعاد عن الاساليب التقليدية.

المقترحات :

تقترح الباحثة اجراء الدراسات المستقبلية التالية :-

1-اجراء دراسة على عينات من الطلبة لمراحل دراسية اخرى.

2-اجراء دراسة تتبعيه (انمائية) لنمو وتطور التفكير التأملي لدى الطلبة المرحلة الابتدائية

المصـــادر

اولا : المصادر العربية:

1.القران الكريم

2.ابراهيم ، مجدي (2005) : **التفكير من منظور تربوي – تعريفه وطبيعته ومهاراته وأنماطه,**عالم الكتب للنشر والتوزيع, القاهرة .

3.ابو بشير , اسماء عاطف (2012) : **أثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في مناهج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بماحفظةالوسطى ,** رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة الازهر ,غزة .

4.ابو جادو ومحمد بكر نوفل (2007) : **تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)** , دار الميسرة للنشر والتوزيع ,عمان – الاردن.

5.ابو جادو , صالح محمد علي (2009) : **علم النفس التربوي** , دار المسرة للنشر والتوزيع عمان _ الاردن .
7.الاستاذ , محمود حسن (2011) : **مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية** , مجلة جامعة الازهر , المجلد 13 العدد 1, غزة فلسطين .
8.البحيري، السيد (2001):**أساليب التفكير السليم في الرياضيات**،المملكة العربية السعودية.
9.بركات , زياد أمين (2004) : **العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية** ,بحث منشور ,جامعة القدس - فلسطين.
10.بركات، زياد (٢٠٠٥) : **العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين طلبة وطلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات مجلة العلوم التربوية والنفسية** - جامعة البحرين.
11.بشير ، عبد الله صالح (2006) : **التفكير التأملي ، تجارب ودراسات تربوية ترجمة لأعمال تربوية معاصرة مركز البحوث والدراسات التربوية** – كلية المعلمين في بشية السعودية, العدد 3.
12.البطش , محمد وليد وابو زينة , فريد كامل (2007) :**مناهج البحث العلمي , تصميم البحث والتحليل الاحصائي** , دار المسيرة للنشرة والتوزيع , عمان .
13.تايلر ، ليونا (1983) : **الاختيارات والمقاييس النفسية**، ترجمة سعد عبد الرحمن ومحمد عثمان النجاتي ، ط2 ، دار الشرق -القاهرة.
14.توق , محي الدين و عدس , عبد الرحمن (1984) **: اساسيات علم النفس التربوي** , دار جون , عمان -الاردن .
15.جابر , جابر عبد الحميد (2008) : **أطرالتفكير ونظرياته دليل للتدريس والتعلم والبحث** ,ط1 ,دار المسرة للنشر والتوزيع , عمان – الاردن.
16.الخلايلة عبد الكريم وعفاف اللبابيدي (1990) : **طرق تعليم التفكيسرب للاطفال**, ط2 , دار الفكر –
17..دافدوف ، لندال (1983): **المدخل إلى علم النفس** ، ترجمة السيد الطواب وآخرون ، دار ماكجروهيل , القاهرة .
18.الديب , ماجد (2002) : **فعالية برنامج مقترح في تنمية التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية** بمحافظات غزة ,رسالة دكتوراه غير منشورة , جامعة عين شمس
19.الدهان , لمى رزاق غني (2012) : **البنى المعرفية والاستراتيجيات المعرفية وعلاقتها بقدرات التفكير الابتكاري** , اطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية التربية – ابن الهيثم , جامعة بغداد .
20.رزوقي , رعد مهدي وعبد الكريم , سهى ابراهيم (2015) : **التفكير وانماطه ,** الطبعة الاولى , دار الميسرة عمان – الاردن .
21.الزعبي , احمد محمد (2015) : أثر **التعلم المستند الى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الموهبين في الصف الثامن** , مجلة العلوم التربوية والنفسية , مجلة 16العدد 1, البحرين .

22.شحاته , محمد (1986) : **تاريخ علم النفس ومدارسه** , دار الصحوة للنشر ,ط1 .

23.الشرقاوي , انور محمد (1982) : **التعلم والشخصية** , مجلة عالم الفكر , المجلد 13 .
24.الشكعه، علي (2007) : **مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا** ,مجلة جامعة النجاح للأبحاث الإنسانية – جامعة النجاح .
25.عبد الخالق ,احمد محمد (1996) : **قياس الشخصية** مطبوعات جامعة الكويت .مجلس النشر العلمي لجنة التأليف والتعريب والنشر, الكويت.
26.عبيد ,وليم ؛ و عفانة ,عزو(2003)**: التفكير والمنهاج المدرسي** .الطبعة الأولى ,الصفاء :مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
27.علام , صلاح الدين محمود (1993) : **القياس والتقويم التربوي والنفسي** , دار الفكر العربي , القاهرة .
28 .عودة, احمد سلمان (2003) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** , دار الامل للنشر والتوزيع , عمان.
29.عودة , احمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (1988): **الأحصاء للباحث في التربية والعلوم الأنسانية**، دار الفكر، الأردن.
30.عياش , ليث محمد (2003) : **الاسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع وعلاقته بالابداع لدى طلبة المرحلة الاعدادية** , رسالة ماجستير في علم النفس التربوي ,الجامعة المستنصرية- العراق .
31.المرشد , يوسف بن عقلا وصالح , صالح محمد (2015) : **مستويات التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة الجوف , دراسة نمائية** , مجلة كلية التربية اسيوط , مجلة 31,العدد 2, مصر .
32.مرهون , شهد صبيح (2012) : **التفاوض وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة بغداد – العراق .
33.المشهراوي , باسم محمد (2010) : **الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة ,** رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة الازهر – غزة .

34.ملحم , سامي (2000) :**القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

ثانياً: المصادر الاجنبية

1- Anastasi, a. (1976): psychological testing, (4 th.ed) Macmillan Company , New YoroK.
2- Anderson, J. (1995): **Cognitive Psychology and its implications** (th ed) W. H. Free man and Company. New York.
3- Cronbach & Gleser (1964): **Essential of Psycholgical testing** Harper brothers N. Y.

4- Dewey ,J. (1904): **The relation of theory to practice in eduction .in M.L. Borrow man (Ed)teacher eduction in America: Adocumeen tary his tory** .New york: teachars college press.
5- Dewey,J. (1938): **Experience and education.** New york:collier Books. Macmillan.
6- Dewey, J: (1961): **Democracy and Education**. New York, MacMillan.
7- Eysenck, H. J (1970): **Reading Extaversion Introversion Theoretical and Meth-odlogical** Issues .London :University of Lonodon Press.
8-Gauilford, (1967):**the nature of human intelligence newyork: mcgraw hill book Moallem, mahnaz** reflection as ameans
9-Kagan, J. M. (1988): **Teaching as clinical problem solving: A critical examination of the analogy and its implications .**Teaching &teacher Education, V. 37
10- Rovegno, I.C:(1992):"**Learning to Teach in a field-based MethodsCourse the Development of Pedagogical Content Knowledge"** Teaching and Teacher Education, journal , 1,No (22) ,pp.45.60.
11- Rodgers ,C. (2002): **Defininy reflection : another look and John Dewey and refle thihking teachers couege record** ,104 Zeichner , K.M.,8 Liston ,D.P.(1996).teachrs student teaching to reflect. Harvard educa tional review .
12-Saylor, c.r (1990): **reflection and professional education:** art. Seience, and competency nursing educator.
13-Schon,D.A(1987):**Educating the reflective practitioner: Toward a new Design for teaching and learning in the professions,** San Francisco: Jossey Bass.
14-Stanle, G.J.& Hopkins, k.D (1972): **educational and psychology measurement and evaluation** , new jersey: prentice hill.

15-Valli ,L. (1992): **Reflective teacher education: cases and critiques**, Albany, NY; state University of New York press.

16-Westbrook, S. L & Rogers ,L.N (1991) : **an analysis the Relationship between students invented Hypotheses and the Development of Reflective Thinking Strategies paper presented at the annual Meeting of the national Association for Research in Science Teaching**, Geneva ,WI , and April