مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية

Level of Reflective Thinking of Undergraduate and Higher Education Students at An-Najah National University

علي الشكعة

Ali- Al-Shaka'a

قسم علم النفس، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

بريد الكتروني: a-shakaa@hotmail.com

تاريخ التسليم: (٢٠٠٧/١/٢٢)، تاريخ القبول: (٢٠٠٧/١٠/٣)

ملخص

هدفت هذه الدراسة تحديد مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير ألتأملي تبعا لمتغيرات، نوع الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٤١) طالبا وطالبة، وذلك بواقع (٥٥٠) من طلبة البكالوريوس و(٩١) من طلبة الماجستير، ولغاية قياس التفكير ألتأملي طبق مقياس ايزنك وولسون والذي اشتمل على (٣٠) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية كان جيدا حيث وصل المتوسط الحسابي للإجابة على مقياس ايزنك وولسون إلى (٢٣.٢١) درجة من أصل (٣٠) درجة، وبنسبة مئوية (٧٧.٦٦%). كما أظهرت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) في مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس والماجستير ولصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعا للجنس.

Abstract

The purpose of this study was to determine the level of reflective thinking of bachelor and higher education students at An-najah National University, furthermore, determine the differences in reflective thinking according to type of college, gender and academic level variables. To achieve these purposes Eysenck & Welson Reflectiveness scale had been applied to (641) students. The results revealed a good level of reflective

thinking of students at An-Najah National University, where the mean of response was (23.21) degree out of (30), with percentage (77.66%). In addition, the results revealed that there were significant differences in reflective thinking due to type of college and academic level variables, while there were no significant differences in reflective thinking due to gender. Based on the study findings, the researcher recommended to encourage academic staff in participating in thinking training programs.

Keywords: Reflective Thinking. University Students. An-najah National University.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

يعد التفكير من الصفات التي ميز بها الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر مخلوقاته، ويظهر ذلك من خلال تركيز الكثير من الآيات القرأنية عليه، حيث أشار جروان (١٩٩٩) إلى عدد الآيات القرآنية التي ورد فيها مشتقات العقل ووظائفه والدعوة لاستخدامه حتى نتوصل إلى نتيجة حتمية حول أهمية التفكير في حياة الإنسان وهذه الآيات هي: عدد الآيات التي تدعو إلى النظر ١٢٩ آية، والآيات التي تدعو إلى التبصر ١٤٨ آية، والآيات التي تدعو إلى التدبر ٤ آيات، والآيات التي تدعو إلى التفكير ١٧ آية، والآيات التي تدعو إلى الاعتبار ٧ آيات، والآيات التي تدعو إلى التفقه ٢٠ آية، والآيات التي تدعو إلى التذكر ٢٦٩ آية، والآيات التي ورد فيها مشتقات العقل بالصيغة الفعلية ٤٩ آية، إن مثل هذا العدد من الآيات يؤكد على التفكير وأهميته في حياة الإنسان.

وفيما يتعلق بمفهوم التفكير يوجد عدة تعريفات، حيث عرفه جروان (١٩٩٩) بأنه عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسيّة والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماماً، وتتضمن الإدراك، والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى.

وعرفه الحارثي (٢٠٠١) بأنه ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل مشكلة، وهو الذي يجعل للحياة معنى ... وهو عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولكنها لا تستثنى اللاوعي ... وتتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه، وعرفه حبيب (٢٠٠٣) بأنه عملية عقلية معرفية عليا تُبنى وتؤسس على محطة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كان التفكير أكثر تعقيدا، وعرفه ديبونو De Bono (١٩٨٩) بأنه استكشاف قدر ما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون ذلك الهدف الفهم أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، وحل المشكلات أو الحكم على شيء ما".

ويرى حبيب (١٩٩٦) أن التفكير مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية تُعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجّه نحو مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في العلم، أو إيجاد معنى أو إجابة عن سؤال معيّن، ويتطور التفكير لدى الفرد تبعاً لظروفه البيئية المحيطة به.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يتبين أن التفكير عملية عقلية متواصلة، يقوم بها الإنسان ما دام عقله سليماً، وعلى وجه الخصوص حين يتعرض لمعضلة أو حين يرغب في تحقيق مكسب، وتتأثر بثقافة الإنسان وخبراته وبيئته وبالظروف المحيطة به، وتفيده في حل مشكلاته وفي اتخاذ قراراته.

ويعد التفكير من المفاهيم التي لاقت الاهتمام من قبل العاملين في قطاع علم النفس حيث أشار أبو حطب وعثمان (١٩٧٨) إلى أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وذلك نظرا لزيادة اهتمام علم النفس بالعمليات المعرفية، ومن هنا يمكن القول: إن العصر الراهن لعلم النفس هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير، وحول أنواع التفكير أشار بول (Paul, 1987) إلى ثلاثة أنواع من التفكير هي:

التفكير الموجه (Directed Thinking)، والتفكير العرضي (Autistic Thinking)، والتفكير العلمي (Scientific Thinking) الذي يساعد على تعلم المناهج وحل المشكلات وفق منهجية علمية، وله أنماط عديدة هي: (التفكير الناقد، والتفكير المنطقي، والتفكير الإبداعي، والتفكير ألاكتشافي، والتفكير الحدسي، والتفكير التحليلي، والتفكير التأملي).

من خلال الأنواع السابقة يتضح أن التفكير التأملي (Reflective Thinking) نمط من أنماط التفكير العلمي، وعرفً شون (Schon, 1987) مفهوم التفكير التأملي بأنه قدرة حدسية للشخص تمكنه من استقصاء نشط ومتأن حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والإحداث وتحليلها، واشتقاق الاستدلالات منها، وخلق قواعد مفيدة للتدريب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة، وعرفه كاجان (Kagan, 1988): بأنه طريقة الشخص المميزة في تنظيم مدركاته وموضوعات العالم المحيط وتمتاز هذه الطريقة بالثبات نسبيا مما يجعل من إمكانية توقع السلوك الصادر عن هذا الشخص يسيرا، وعرفه ديوي (Dewey, 1961) بأنه تبصر معرفي في الإعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج.

وفي ضوء عرض التعريفات السابقة يتبين أنها تركز نوعا ما على إتباع المنهجية العلمية في معالجة الأمور، ومثل هذا الدور ينبغي أن تركز عليه الجامعات، حيث أن دور الجامعات اليوم كما أشار إليه الكردي (١٩٨٨) لم يعد مقصورا على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات فحسب، أو الاكتفاء بتنمية مواهبه العلمية وتطوير قدراته العقلية بل إن فلسفتها التربوية اتسع نطاقها، وتعددت أغراضها واتجاهاتها لتشمل أيضا الإسهام في بناء الشخصية الإنسانية للطالب الجامعي، وتعويده على التفكير العلمي لمواجهة متطلبات الحياة العصرية، وإعداده إعدادا متكاملا في مختلف جوانبه العقلية والبدنية والاجتماعية والنفسية، وذلك انطلاقا من المفهوم

التربوي للسياسات التعليمية المعاصرة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالفرد كوحدة متكاملة لا تتجزأ، وإفساح المجال أمامه ليمارس الكثير من ألوان النشاط الفكري المنهجي واللامنهجي.

واهتمت عدة نظريات في التفكير التاملي، ومن اشهر هذه النظريات وأكثرها تكاملا نظرية ايزنك (Eysenck, 1977) للشخصية، حيث حدد أربعة أبعاد راقية للشخصية هي: الانبساطية (Extravertion)، والعصابية (Neuroticism)، والذهانية (Psychoticism)، والذكاء (Intelligence)، وأشار ايزنك أن الشخص صاحب الشخصية التاملية هو شخص متحفظ، ومحافظ وهادىء المزاج، ومتردد في التحدث وفي اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته، ودائم الانطواء على نفسه، ولكنه يتطلع للكمال في تفكيره.

ومن النظريات الأخرى التي اهتمت بالتفكير التاملي نظرية كلارك وبترسون (Klark & Peterson, 1988) والقائمة على أساس الفرضية القائلة أن التفكير التاملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص، من حيث خصائصه البدنية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، إضافة إلى عوامل بيئية معززة تدفع الشخص للتفكير التاملي، وبالتالي المساهمة في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة، وبالتالي فان القرارات التي يتخذها المتعلم سواء أكانت أنية أم مستقبلية تمر بأربع مراحل هي: مرحلة التخطيط، ومرحلة إعداد الإجراءات التنفيذية، ومرحلة القيام بالتحليل والمقارنة، ومرحلة التطبيق، حيث أن مرحلة التطبيق تمثل العودة إلى ألذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة للشخص، من اجل تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة.

ومن النظريات الأخرى نظرية سولومون (Solomon, 1984) حول التفكير والتصور الادراكي، وبنيت هذه النظرية على أساس انه يمكن تنمية التصور الادراكي لدى الأطفال من خلال التعلم والتدريب، وذلك من خلال تزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة، ويوجد للتصور الادراكي ثلاثة مستويات هي:التصور الواقعي، والتصور الرمزي، والتصور التاملي التجريدي.

وحول المقارنة بين الأشخاص أصحاب المستويات العليا والدنيا من التفكير التاملي أشار ردنج وكاولي (Riding & Cowley, 1986) إلى أن الأشخاص الذين يميلون إلى سمة التامل بمستوياته العليا يتصفون بالاهتمام بالأفكار، والتجريد والرموز، والمشكلات الفلسفية، والمنافسة والحوار، والتفكير التاملي العميق بالمعرفة من اجل المعرفة، في حين أن أصحاب الدرجة الدنيا من التفكير التاملي يميلون للتفكير الواقعي، والى عمل الأشياء بدلا من التفكير فيها.

ونظرا لأهمية التفكير اهتمت عدة دراسات بدراسته والبحث عن الاستراتيجيات المناسبة لتطويره، حيث قام لوري (٢٠٠٦) بدراسة هدفت المقارنة بين اثر برنامجين لتعليم التفكير، وهما برنامج السهل وتابا في تنمية مهارات التفكير العليا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق البرنامجين على مجموعتين تجريبيتين والأخرى ضابطة، وطبق عليها مقياس البحر لمهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب،

والتقويم) قبل البرنامجين وبعدهما، أظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق على القياس البعدي بين المجموعتين التجريبيتين، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا على القياس البعدي بين المجموعتين التجريبيتين والمجوعة الضابطة ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وهكذا فقد دلت النتائج على فاعلية البرنامجين في تنمية التفكير لدى عينة الدراسة.

وقام بركات (٢٠٠٥) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، ولتحقيق ذلك طبق مقياس ايزنك وولسون على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة، وذلك بواقع (٢٠٠) من طلبة الجامعة و(٢٠٠) من طلبة الثانوية العامة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيرات نوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، وعمل الأم، ومهنة الأب. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بدراسة التفكير التأملي، وتدريب المعلمين والطلاب على استراتيجيات هذا النمط من التفكير.

وحول علاقة التفكير بالمتغيرات، أجريت عدة دراسات وكانت نتائجها متباينة، وفيما يتعلق بمتغير الجنس أشارت دراسة هوسفود (Hosford, 1992) إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، بالمقابل أشارت نتائج دراسة باركر (Parker,1999) إلى تميز الذكور عن الإناث في التفكير التأملي، وفيما يتعلق بأثر مستوى التفكير التأملي على التعلم أظهرت نتائج دراستي كيرك (Kirk,2000)، وكم (Kim,1998) إلى أن الطلبة المتأملين اكتسبوا المهارات التعليمية بشكل أفضل من الطلبة غير المتأملين.

في ضوء ما سبق والنقص في الدراسات التي اهتمت بدراسة التفكير في الجامعات الفلسطينية بصورة عامة والتفكير التأملي بصورة خاصة تظهر الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

نظرا لأهمية التفكير في إعداد شخصية الطالب وصقلها وإعداده مهنيا، اهتمت عدة دراسات عربية وعالمية بتعليم التفكير، وإيجاد الاستراتيجيات المناسبة لتطويره، ومن هذه الدراسات دراسات كل من: (لوري، ٢٠٠٦)، (Loury, 2004)، (عباس، ٢٠٠٣)، (فخرو، ١٩٩٨)، (السبع، ١٩٩٧).

وبالرغم من أهمية هذه الدراسات ومن خلال إطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي اهتمت بالموضوع في المدارس والجامعات الفلسطينية لم يتوصل الباحث إلا لدراسة بركات (٢٠٠٥)، وفي ظل هذا النقص ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث، وبالتحديد يمكن إيجازها بالإجابة عن التساؤلين الآتيين:-

١. ما مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) في مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية التفكير ودوره في صقل الشخصية، إضافة إلى النقص في الدراسات التي اهتمت بدراسة التفكير في الجامعات الفلسطينية بصورة عامة والتفكير ألتأملي بصورة خاصة، ونظر لان جامعة النجاح أقدم جامعة في فلسطين وأكبر فمن هنا تظهر أهمية إجراء الدراسة الحالية، والتي يمكن إيجازها بما يلي:

١. تساهم الدراسة الحالية في إعطاء تصور واضح حول مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، وبالتالي مساعدة المسئولين في بناء الاستراتيجيات الملائمة لتعليم التفكير.
٢. تلقي الدراسة الحالية الضوء حول دور متغيرات نوع الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي على مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية وبالتالي مراعاة هذه المتغيرات عند تعليم التفكير ألتأملي.
٣. يتوقع من خلال إطار الدراسة النظري ونتائجها إفادة الباحثين وتشجيعهم على إجراء أبحاث مشابهة في البيئة الفلسطينية ولفئات عمرية مختلفة سواء أكان ذلك على مستوى المدارس أم الجامعات.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.
٢. تحديد الفروق في مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية تبعا لمتغيرات: نوع الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي.

تعريف المصطلحات

التفكير ألتأملي

عرفه ديوي (Dewey, 1961) بأنه تبصر معرفي في الإعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج.

أما في الدراسة الحالية فانه يعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس ايزنك وولسون للتفكير ألتأملي.

حدود الدراسة

التزم الباحث أثناء دراسته بالحدود الآتية:

- المحدد البشري: طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.
- المحدد المكاني: جامعة النجاح الوطنية.
- المحدد ألزماني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.
- المحدد النوعي: تتصف نتائج الدراسة بالخصائص العلمية من حيث الصدق والثبات لمقياس ايزنك وولسون المستخدم لقياس التفكير ألتأملي في الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس والماجستير للكليات العلمية والإنسانية في جامعة النجاح الوطنية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ والبالغ عددهم كما وردت في سجلات القبول والتسجيل (١٣٦٠٠) طالبا وطالبة للبكالوريوس، و(٩٠٠) طالب وطالبة للدراسات العليا.

عينة الدراسة

أجريت الدراسة على عينة قوامها (٧٠٠) طالب وطالبة واختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية من مساقات متطلبات الجامعة الإجبارية لجميع الكليات في مستوى البكالوريوس، وبطريقة منتظمة لطلبة الماجستير وذلك بالاعتماد على كشوف التسجيل، وبلغت حصيلة الاستبانات المسترجعة (٦٥٥) استبانة، والمستبعدة بسبب عدم اكتمال شروط الاستجابة (١٤) استبانة، والمحللة إحصائيا (٦٤١) استبانة، وبهذا تمثل عينة الدراسة ما نسبته (٩٥%) من مجتمع الدراسة، والجدول(١) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة (ن=٦٤١).

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية(%)
الكلية	إنسانية	٣١٤	٤٩
	علمية	٣٢٧	٥١
المستوى الدراسي	بكالوريوس	٥٥٠	٨٥.٨
	ماجستير	٩١	١٤.٢
الجنس	ذكر	٣٢٦	٥٠.٩
	أنثى	٣١٥	٤٩.١

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس ايزنك وولسون للتفكير ألتأملي (Eysenck & Weilson Reflective ness Scale) والذي تم تعريبه من قبل بركات (٢٠٠٥)، وتم إعادة صياغته ليناسب البيئة العربية، ويتكون المقياس من (٣٠) سؤالا، تكون الإجابة عنها ب (نعم أو لا)، (٢٠) من هذه الأسئلة تمثل اتجاها ايجابيا للتفكير ألتأملي، ويمنح المستجيب درجة واحدة في حالة الإجابة ب (نعم) ويمنح صفرا في حالة الإجابة عنها ب (لا)، في حين تمثل الأسئلة الأخرى اتجاها سلبيا للتفكير التأملي، ويمنح المستجيب درجة واحدة في حالة الإجابة ب (لا) ويمنح صفرا في حالة الإجابة عنها ب (نعم)، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية للإجابة عن المقياس بين (صفر-٣٠) درجة، وفيما يتعلق بمستوى التفكير ألتأملي يكون كما يلي:

- اقل من ١٠ درجات مستوى ضعيف.
- ١٠- ١٩ درجة مستوى متوسط.
- ٢٠ -٣٠ درجة مستوى جيد.

صدق الأداة

يعد المقياس المستخدم صادقا حيث استخرج له صدق البناء من قبل ايزنك وولسون، وللتأكيد على صدق المقياس وصلاحيته في قياس ما وضع لقياسه طبق على (٤٠) طالبا وطالبة خارج العينة الأصلية، واستخرج معامل الارتباط بيرسون للإتساق الداخلي من خلال ارتباط الأسئلة مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط على جميع الأسئلة بين (٠.٧٣-٠.٩٤) وجميعها كانت دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥).

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت طريقة تطبيق وإعادة تطبيق المقياس، حيث اعتمد التطبيق الأول للصدق كتطبيق أول، وبعد مضي أسبوعين تم إجراء التطبيق الثاني، وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون لاستخراج الثبات، حيث وصل معامل الثبات إلى (٠.٨٧) وهو جيد لإغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

أ. المتغيرات المستقلة: وتشتمل على متغيرات:
- الكلية ولها مستويان هما: (إنسانية، علمية).
- الجنس وله مستويان هما: (ذكر، أنثى).
- المستوى الدراسي وله مستويان هما: (بكالوريوس، ماجستير).

ب. المتغير التابع (Dependent variable): ويتمثل في إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس ايزنك وولسون للتفكير التأملي.

إجراءات الدراسة

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الأتية:

١. تحقق الباحث من الصدق والثبات للمقياس.
٢. تحديد أفراد عينة الدراسة في الشعب لمتطلبات الجامعة الإجبارية ومساقات الدراسات العليا للكليات العلمية والإنسانية.
٣. توزيع المقياس على أفراد عينة الدراسة.
٤. جمع المقياس وإدخاله في الحاسوب، ومعالجته إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات والإجابة عن تساؤلي الدراسة استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:-

١. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمدى والنسبة المئوية.
٢. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية؟

لتحديد ذلك استخدم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمدى والنسبة المئوية للدرجة الكلية للتفكير ألتأملي على مقياس ايزنك وولسون.

ونتائج الجدول (٢) تبين ذلك.

ومن اجل تفسير النتائج اعتمدت الدرجات الآتية:-

- اقل من ١٠ درجات مستوى ضعيف.
- ١٠-١٩درجة مستوى متوسط
- ٢٠ -٣٠ درجة مستوى جيد.

جدول (٢): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمدى والنسبة المئوية للدرجة الكلية للتفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية (ن= ٦٤١).

المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المدى	النسبة المئوية (%)
٢٣.٢١	٢.١٣	٣٠-١٣ (١٧)	٧٧.٦٦

* أقصى درجة للإجابة (٣٠) درجة.

يتضح من الجدول (٢) أن مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية كان جيدا، حيث وصل المتوسط الحسابي للإجابة على مقياس ايزنك وولسون إلى (٢٣.٢١) درجة من أصل (٣٠) درجة، وبنسبة مئوية (٧٧.٦٦%)، ومن خلال النظر على نتائج الجدول تبين أن اقل درجة كانت (١٣) بمعنى انه لا يوجد أي طالب ضمن المستوى المنخفض من التفكير ألتأملي، ولتحديد ذلك استخرجت التكرارات والنسب المئوية تبعا

لمستويات التفكير ألتأملي حيث أظهرت نتائج الجدول (٣) أن ما نسبته (٩٥.٦%) كان المستوى جيدا لديهم، و(٤.٤%) كان المستوى متوسطا لديهم، ولا يوجد أي من أفراد العينة ضمن المستوى المنخفض.

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية تبعا لمستويات التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.

مستويات التفكير ألتأملي	التكرار	النسبة المئوية (%)
مستوى جيد ٢٠ -٣٠ درجة	٦١٣	٩٥.٦
مستوى متوسط١٠-١٩ درجة	٢٨	٤.٤
مستوى منخفض اقل من ١٠ درجات	-	-
المجموع	٦٤١	١٠٠%

ويرى الباحث أن السبب الرئيس في الحصول على مثل هذه النتيجة يعود إلى التكامل بين الجانبين المنهجي والمتمثل في المناهج الدراسية وأعضاء الهيئة التدريسية والإمكانيات والتسهيلات، والجانب اللامنهجي والمتمثل في الخبرات في مختلف مجالات الأنشطة التي توفرها الجامعة للطلبة، وبالتالي تحسين استراتيجيات تعليم التفكير حيث أشار جروان (١٩٩٩) إلى قائمة بالخصائص والسلوكيات التي يجب أن يتحلى بها المدرسون من أجل توفير البيئة الصفية اللازمة لنجاح عملية تنمية التفكير وتعلمه منها: تهيئة المواقف التي تتطلب من الطلبة ممارسة نشاطات التفكير وليس إشغالهم في البحث عن إجابة صحيحة لكل سؤال، وخلق بيئة صفّية تخلو من التهديد من خلال المدرس (تقبل المدرس لأفكار الطلبة ودعوتهم إلى المبادرة والتعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم)، وإعطاء الطلبة وقتاً كافياً للتفكير في المهمات أو النشاطات التعليمية، مما يحفزهم على المشاركة والتفكير وعدم التسرع، وإعطاء الطلبة تغذية راجعة إيجابية بعيداً عن الانتقادات الجارحة أو التعليقات، وتشجيعهم على الاستمرار والبحث عن إضافات جديدة أو إيجاد بدائل أخرى. وجامعة النجاح الوطنية تولي الاهتمام في مثل هذه الجوانب، لذلك جاء مستوى التفكير ألتأملي في الدراسة الحالية جيدا.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) في مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي؟

وللإجابة عن السؤال استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين ونتائج الجدول (٤) تبين ذلك.

جدول (٤): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية تبعا لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي.

المتغيرات	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الكلية	علمية	٢٢.٢٧	١.٩٧	٥.٤٠	*٠.٠٠٠١
	إنسانية	٢٣.٦٥	٢.١٩		
الجنس	ذكر	٢٣.١٩	٢.٢٠	٠.٢٨	٠.٧٧
	أنثى	٢٣.٢٣	٢.٠٦		
المستوى الدراسي	بكالوريوس	٢٣.٠٣	٢.١٢	٥.٤٤	*٠.٠٠٠١
	دراسات عليا	٢٤.٣١	١.٨٤		

* دال إحصائيا عند مستوى (α =٠.٠٥)، قيمة (ت) الجدولية (١.٩٦) بدرجات حرية ٦٣٩.

يتضح من الجدول (٤) النتائج الآتية:-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) في مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، والسبب الرئيس في ذلك يعود إلى أن التفكير ألتأملي يرتبط بدرجة كبيرة بالجانب الفلسفي، ومثل هذا الجانب يكون بدرجة اكبر في التخصصات الأدبية مقارنة بالتخصصات العلمية، ويظهر ذلك من خلال مقولة أرسطو: "الجاهل يؤكد، والعالم يشك، والفيلسوف يتأمل"
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) في مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الجنس، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة بركات (٢٠٠٥)، ودراسة هوسفود (Hosford, 1992) والتي أظهرت انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ألتأملي تعزى لمتغير الجنس، بالمقابل أشارت نتائج دراسة من باركر (Parker,1999) إلى تميز الذكور عن الإناث في التفكير ألتأملي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) في مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بين طلبة البكالوريوس والدراسات العليا ولصالح طلبة الدراسات العليا، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى الفارق في الخبرات العلمية والعملية، وطبيعة الدراسة واختلاف الدور بين طلبة البكالوريوس والدراسات العليا، حيث أن طالب البكالوريوس يكون محدود الخبرات الميدانية إضافة إلى انه يلعب دور المستقبل للمعلومة، بينما غالبية طلبة الدراسات العليا من أصحاب الخبرة الميدانية ويعتمدون بدرجة كبيرة في دراستهم على القدرات الذاتية وإتباع المنهجية العلمية في تفكيرهم وإدراكهم وتبصرهم للأشياء تكون انضج، وهذا يتفق مع ما

أشار إليه فل (Paul,1987) إلى أن التفكير ألتأملي نمط من أنماط التفكير العلمي، أيضا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بركات (٢٠٠٥) والتي أظهرت تفوق طلبة الجامعة على طلبة الثانوية العامة في مستوى التفكير ألتأملي بسبب تباين الخبرات وإتباع المنهج العلمي بدرجة اكبر من طلبة الثانوية العامة، أيضا تتفق هذه النتيجة مع مفهوم التفكير ألتأملي كما ورد عند ديوي (Dewey,1961) بأنه تبصر معرفي في الإعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج. ايضا يؤكد على مثل هذه النتيجة ما أشار إليه ردنج وكاولي (Riding & Cowley, 1986) إلى أن الأشخاص الذين يميلون إلى سمة التأمل بمستوياته العليا يتصفون بالاهتمام بالأفكار، والتجريد والرموز، والمشكلات الفلسفية، والمنافسة والحوار، والتفكير التاملي العميق بالمعرفة من اجل المعرفة، ومثل هذه الصفات تكون بدرجة اكبر لدى طلبة الدراسات العليا مقارنة بطلبة البكالوريوس.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

١. ضرورة اهتمام الكليات في إعداد المناهج الدراسية وتدريسها بطريقة تعمل على تنمية التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس، حيث اظهروا مستوى اقل من طلبة الدراسات العليا.
٢. تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على استراتيجيات تعليم التفكير، ومراعاة إيجاد البيئة التعليمية المناسبة لتنمية أنماط التفكير لدى الطلبة.
٣. ضرورة مراعاة أعضاء الهيئة التدريسية لاشتمال المناهج والمقررات الدراسية على الموضوعات التي تنمي التفكير التأملي لدى الطلبة.
٤. إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجيات تعليم التفكير المختلفة على مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة الجامعة.
٥. إجراء دراسة حول أكثر أنماط التفكير شيوعا لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

المراجع

- أبو حطب، فؤاد، وسيد، احمد عثمان. (١٩٧٨). التفكير، دراسات نفسية. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة، مصر.
- بركات، زياد. (٢٠٠٥). "العلاقة بين التفكير ألتأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية". مجلة العلوم التربوية والنفسية: (كلية التربية، جامعة البحرين). ٦ (٤). ٩٧-١٢٦.

- جروان، فتحي عبد الرحمن. (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط ١. دار الكتاب الجامعي. العين، الإمارات العربية المتحدة،
- ألحارثي، إبراهيم احمد. (٢٠٠١). تعليم التفكير. ط٢، مكتبة الشقري، الرياض، السعودية.
- حبيب، مجدي عبد الكريم.(١٩٩٦م). دراسات في أساليب التفكير. ط١. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة، مصر.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (٢٠٠٣م). تعليم التفكير، استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. ط١. دار الفكر العربي. القاهرة، مصر.
- دي بونو، إدوارد. (١٩٨٩). تعليم التفكير. (ترجمة) عادل عبد الكريم ياسين و آخرون الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت .
- السبع، ليلى. (١٩٩٧). "اثر استخدام الطريقة المباشرة في تدريس مهارة التنبؤ في المرحلة الابتدائية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- عباس، فيصل حردان. (٢٠٠٣). "اثر توظيف أنموذج تابا التعليمي في مادة التربية الإسلامية على تطوير مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي بمملكة البحرين". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- فخرو، عبدالناصر عبد الرحيم. (١٩٩٨)."فاعلية برنامج الأنشطة الموجهة في تنمية قدرات التفكير العليا لدى الطلبة المتفوقيين، وغير المتفوقين بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- الكردي، عصمت. (١٩٨٨). "اتجاهات الممارسة الرياضية في الوقت الحر لدى طلاب الجامعة الأردنية. دراسة استكشافية مقارنة بين طلاب الكليات العلمية والإنسانية". دراسات. ١٥(٨). ٣١٢-٣٣٧.
- لوري، علي. (٢٠٠٦). "دراسة مقارنة بين اثر نموذجين لتعليم التفكير في نمو القدرات المعرفية العليا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية التجارية بمملكة البحرين". مجلة العلوم التربوية والنفسية: (كلية التربية، جامعة البحرين). ٧(١). ٧٩-١٠٣.
- Klark, C. & Peterson, P. (1988). Teachers: Thought Processes. 3td ed, New York. Mcmillan.
- -Dewey, J. (1961). Democracy and Education. New York, Macmillan.
- -Eysenk, H. (1977). Psychology Is About People. London, Aplican Original.

- Hosford, K.a. (1992). "A study of factors related to teaching efficacy of students teachers". Dissertation Abstracts International. 53(10) A. P 3500.
- Kagan, J, M. (1988). "Teaching as clinical proplem solving: A critical examination of analogy and its implications". Teaching & Teacher Education. 6(4). 337-354.
- 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.
- Loury, A.A. (2004). "The effect of the use of Taba's questioning strategies on Bahraini 10th grade female students". ATTADRISS (Mohammed V University , Moroco). 2. 129-142.
- Parker, J. (1999). Are academic behavior fostered in web-based environment. ERIC. N, ED 432993.
- Paul, W. (1987). Critical Thinking and Critical Person. New Jersey: Hillsdale.
- Riding, R. & Cowley, W. (1986). "Extraversion and sex differences in reading performance". British Journal of Educational Psychology. (56). 88-94.
- Schon, A. (1987). Educating the Reflective Practitioner : Toward anew Design for Teaching and learning in the professions. San Francisco. Jossey Bass.
- Solomon, G. (1984). "The analysis of concept to abstract classroom instructional". Journal of Research and Development in Education. (8). 261-278.

الملحق (١)

مقياس ايزنك وولسون للتفكير التأملي

أعزائي الطلبة،،

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على التفكير الذي يستخدمه الطالب الجامعي، والدراسة الحالية لغاية البحث العلمي فقط، لذا يرجى الإجابة عن الأسئلة وفق ما ينطبق عليك.

مع الاحترام

الباحث

أولا: المعلومات الشخصية:

يرجى وضع شارة (x) بما ينطبق عليك.

١. المستوى الدراسي: بكالوريوس ( ) ماجستير ( )

٢. الجنـــــــــــس: ذكـــــــــر ( ) أنثـــــــى ( )

٣. الكليـــــــــــــة: علميـــــــة ( ) إنسانيـــــة ( )

ثانيا: المقياس

يشتمل المقياس على (٣٠) سؤالا، يرجى وضع شارة (x) بما ينطبق عليك.

الرقم	الفقرات	نعم	لا
١	هل تحب أن يتوفر لديك الوقت الكافي للاختلاء بنفسك؟		
٢	هل تتردد عادة وتفكر ملياً قبل قيامك بالأشياء؟		
٣	هل تفكر كثيراً وتتأمل في عملية الوجود والكون؟		
٤	هل تحاول عادة البحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين؟		
٥	هل تفضل قراءة صفحة الألعاب الرياضية في الجريدة على قراءة مقالة سياسية؟		
٦	هل يندر أن تفكر في علاقتك ومشاعرك اتجاه الآخرين والأشياء من حولك؟		

٧	هل تحب دائماً أن تتعلم أشياء جديدة ولو لم تكن في مجال عملك أو تخصصك؟		
٨	هل ترغب عادة التدخل في حل مشكلات عامة أو تخص الآخرين؟		
٩	هل تنشغل تماماً عندما تواجهك مشكلة ما وتصمم على أيجاد حلاً لها؟		
١٠	إذا شاهدت فلماً أو مسرحية هل تعلق في ذهنك بعض المشاهد لفترة طويلة؟		
١١	هل عادة تستغرق في أفكارك لدرجة انقطاعك عن ما يدور من حولك؟		
١٢	هل حصل معك ولو مرة على الأقل أن قطعت الشارع وأنت غير منتبه؟		
١٣	هل تواجه الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة لمعرفة مدى مناسبتها لوجهة نظرك ولا تتعامل معها بردود فعل متسرعة؟		
١٤	هل سبق لك أن كتبت محاولة شعرية أو أدبية؟		
١٥	هل تشعر بمتعة قوية بالعمل الذي يتطلب الرجوع إلى المكتبة كالأبحاث؟		
١٦	هل أنت معتاد على قراءة الجريدة اليومية وبشكل منتظم؟		
١٧	هل كثيراً ما تشعر بمتعة عندما تصل لحل مشكلة صعبة تواجهك؟		
١٨	هل عادة ما تستغرق بالتفكير والتأمل؟		
١٩	هل تندهش كثيراً عند مشاهدة تذكار أو مكان تاريخي؟		
٢٠	هل تدخل عادة ما أصدقائك في مناقشات سياسية واجتماعية؟		
٢١	هل تقضي وقت طويل لقراءة الكتب أو القصص أو المقالات؟		
٢٢	هل تفضل عادة مشاهدة مسرحية على أن تشاهد برنامج وثائقي أو تاريخي أو ثقافي؟		
٢٣	هل تعتقد أنه لا جدوى من محاولة تحليل القيم الأخلاقية ومناقشتها لأنها ثابتة؟		
٢٤	هل تستمتع كثيراً عند قراءة موضوعات فلسفية؟		
٢٥	هل تعتقد أن التخطيط لمجتمع مثالي هو مضيعة للوقت؟		
٢٦	هل تشعر بالملل من مناقشة مستقبل الحياة والمجتمع؟		
٢٧	هل تحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية أكثر من العمل الذي يحتاج إلى		

	تفكير؟		
٢٨	هل لا تحب زيارة المتاحف والتي تعرض للتاريخ القديم؟		
٢٩	هل تعتقد أنه من العبث أن يفكر الإنسان بما هو موجود بالفضاء الخارجي؟		
٣٠	هل معتاد على قضاء وقت طويل في التفكير بحياتك الماضية ومشاكل الحياة التي تعيشها؟		