مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والكلية والنوع الاجتماعي

تاريخ الإرسال 2019/ 11/25 تاريخ القبول 2020/8/22

د. أحمد يحيى يعقوب الزق (*)

الملخّص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية، ومدى تطور هذا النوع من التفكير عبر المستويات الدراسية من السنة الأولى وحتى الرابعة، إضافة إلى بحث الفروق في التفكير التأملي تبعًا لمتغيري الكلية (علمية/إنسانية)، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بينها، لدى عينة (ن= 480) من طلاب السنة الأولى وحتى الرابعة من طلبة الجامعة الأردنية.تمّ تطوير مقياس لقياس التفكير التأملي، يتضمن بعدين؛ التأمل، والتأمل النقدي. وتمَّ التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية.أظهرت النتائج، أولًا، أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسط، وتحديدا، فإن 38.6% من الطلبة وصلوا إلى مستوى التمكن، في حين أن 61.4% لم يصلوا إلى هذا المستوى، وثانيًا، لا يوجد أثر للمستوى الدراسي في التفكير التأملي، حيث لم يكن هناك فروق ذات دلالة بين طلبة السنوات الدراسية من الأولى وحتى الرابعة، ثالثًا، لم يكن هناك فروق أيضًا ناتجة عن متغيري النوع الاجتماعي ونوع الكلية (علمية / انسانية) أو للتفاعل بين المتغيرات في هذا النوع من التفكير.

الكلمات المفتاحية: التفكير، التفكير التأملي، التعليم العالي، الجامعة الأردنية، النوع الاجتماعي.

(*) أستاذ مشارك، الجامعة الأردنية.

The level of reflective thinking among the students of the University of Jordan in the light of the variables of academic level, college and gender

Abstract

The aim of this study was to define the level of reflective thinking among the students at the University of Jordan and the degree of its development during the undergraduate stage starting from year 1 to 4, in addition to investigating the differences in reflective thinking in light of gender and faculty among a sample of 480 male and female students. A self-report scale assessing reflective thinking skills was developed, with two dimensions: reflection and critical reflection. Then, the scale was administered on a preliminary sample to confirm its reliability and validity. The main findings indicated that, first, the level of reflective thinking among the students of the University of Jordan is moderate, and 38.6% of the students reached the level of mastery, whereas 61.4% of the students did not reach this level. Second, there was no effect for the level of students on reflective thinking; there was no difference between student groups in year one to four. Finally, no main effects for gender, faculty, or interactive effects for the three independent factors were found.

Keywords: Thinking, Reflective thinking, Higher education, the University of Jordan, Gender differences.

مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والكلية والنوع الاجتماعي

يُعدُّ تطوير مهارات التفكير العليا أحد أبرز الأهداف سواءً للمداخل البنائية للتعلم، أو للأهداف التي تخطط مؤسسات التعليم العالي لتضمينها ضمن خططها ومقرراتها الدراسية والتعليمية، غير أن ما تؤكد عليه نتائج كثير من الأبحاث (Black, 2005; Choy, & Cheah, 2009; Rudd, 2007) أن الطلبة الجامعيين يظهرون ضعفًا في التفكير والمعالجة التأملية لمواد التعلم، وذلك لأن أكثر المدرسين لا يفكرون بعمق في مواقف التعلم الجامعي (Choy, & Oo, 2012).

ويرى ديوي (Dewy, 1933) أن التفكير التأملي هو البحث النشط والعميق والدقيق للفكرة أو أي شكل مطروح من المعرفة، وللأسس التي تستند إليها هذه الفكرة وللنتائج اللاحقة التي تقود إليها. ويصل المتعلم إلى الوعي بتعلمه ويتمكن من ضبط هذا التعلم من خلال ممارسة التفكير التأملي، بحيث يتمكن من تقييم ما يعرفه، وما يريد أن يعرفه، وكيفية ردم الفجوة في مواقف التعلم. ويشير مفهوم التفكير التأملي أيضًا إلى الأنشطة العقلية والوجدانية التي ينهمك بها الأفراد لاكتشاف خبراتهم، وذلك للوصول إلى فهم وتقييم جديد (Boud, Keogh, & Walker, 1985)، ويؤكد أوستيرمان (Osterman, 1990) أن التفكير التأملي يمثل عملية جدلية ديالكتيكية ترتبط بطريقة تكاملية مع الممارسات المهنية ضمن حقل اختصاص الفرد.

ويرى تان وجوه (Tan & Goh, 2008) أن التفكير التأملي يساعد على ربط الماضي بالحاضر وبالمستقبل في مواقف التعلم، كما يؤكد هيربارت(Herbert, 1995) على أن التأمل يلعب دورًا محوريًا في عمليات التعلم وانتقال أثر التعلم. وتتجلى أهمية

التفكير التأملي أيضًافي دوره البارز في حل المشكلات والمهام المعقدة، لأنه يساعد المتعلم على تحديد الحقائق والصيغ الرياضية، والنظريات ذات العلاقة بعملية حل مشكلة، خاصة المشكلات ذات التحديد السيء (Ill-defined problems) التي تكثر في المواقف العملية (King & Kitchener, 1994)، ويؤكد شون(Shon, 1987) في هذا السياق أن دور التعليم العالي الذي يَعُد الأفراد مهنيًا هو إعداد الطلبة ليصبحوا ممارسين تأمليين، وذلك كي يتمكنوا من التعامل مع المشكلات سيئة التحديد أو متعددة الجوانب.

ويلعب التفكير التأملي دورًا بارزًا في عملية التعلم وتحقيق المتعلم لنتاجات التعلم، لذا، فقد تمَّ تضمين هذا النوع من التفكير في نموذج التعلم الخبراتي (Experiential learning) الذي قدمه كولب (Kolb, 1984)، حيث يرى كولب أن التأمل في الخبرات يزيد من قابلية المتعلم على التعلم، حيث تساعد الملاحظة التأملية في التوصل إلى استنتاجات وإصدار أحكام أكثر دقة.

وحسب ديوي (Dewy, 1933)، فإن التفكير التأملي يمر بمرحلتين، الأولى، وهي الشك، وتمثل حالة من التردد والارتباك والالتباس يحدث خلالها التفكير، وثانيا، البحث والتساؤل الذي يهدف إلى إيجاد الطرق لتجاوز هذا الشك وحل هذا الالتباس، واستنادا إلى أعمال ديوي، فقد اشتقت رودجر (Rodger, 2002) ست مراحل للتفكير التأملي، تتضمن، التعرض لخبرة ما، التوصل إلى تفسير تلقائي للخبرة، تحديد المشكلات أو الأسئلة التي تثيرها هذه الخبرة، توليد التفسيرات الممكنة للمشكلات أو للأسئلة المطروحة، تحويل التفسير إلى فرضيات ناضجة، تجريب أو اختبار هذه الفرضيات.

ويميز جريفث وفرايدن (Griffith & Frieden, 2000) بين ثلاث مستويات من التفكير التأملي، هي، أولًا: مستوى ما قبل التأملي (Pre-reflective)، وفيه يتمُّ

الحصول على المعرفة، إمّا من خلال الملاحظة أو من خلال سلطة علمية (مدرس، قائد ...)، ويُنظر إليها على أنها معرفة مسلم بها ومطلقة، الفرد الذي يستخدم هذا النوع يرى المشكلات بشكل محسوس ومبسط ، ثانيًا: المستوى شبه التأملي (Qusi-reflective)، وهنا يبدأ الفرد بالتفكير ويدرك أن معالجة المشكلات ذات التحديد السيء هي عملية معقدة، وأن المعرفة غير ثابتة ويقينية، والمفكر شبه التأملي لا يستطيع أن يعتمد على ذاته للتعامل مع مشكلة معقدة، ثالثًا، المستوى التأملي، (reflective)، حيث يدرك الفرد أن المعرفة يتمُّ الحصول عليها من مصادر متعددة، وأنه يمكن فهمها أفضل فهم عند النظر إليها من حيث علاقتها بمحتوى معين، ورغم أنه من المستحيل الوصول إلى حكم تام حول مسألة ما، إلّا أن الفرد يدرك أن بعض الأحكام أقوى من غيرها.

ويقترح ميزورو (Mezirow, 1991; 1992) أن هناك أربع مستويات من التفكير التأملي يُظهرها الفرد في ممارساته ضمن مواقف التعلم وحل المشكلات، وقد استند كمبر وزملاؤه (Kimber, et al. 2000; Kember, McKay, Sinclair, & Frances, 2008) إلى هذه المستويات لتطوير مقياس للتفكير التأملي يقيس هذه الأبعاد الأربعة، وتتمثل هذه المستويات في، أولًا، مستوى الفعل الاعتيادي(Habitual action)، ويشير إلى قيام المتعلم بتنفيذ أفعال تمَّ تعلمها مسبقًا، حيث تمَّ اتقانها من خلال الاستخدام المتكرر، وبدأ الفرد بإجرائها بشكل آلي، وثانيًا، الفهم(Understanding)، ويشير إلى عملية توظيف المعرفة في مواقف التعلم، دون محاولة تغيير أو تقييم تلك المعرفة، وثالثًا، التأمل(Reflection)، ويشير إلى الفحص والاستكشاف الداخلي للأفكار أو القضايا ذات الأهمية، الأمر الذي يؤدي إلى توضيح المعنى للفرد ضمن منظور مفاهيمي متغير، ورابعًا، التأمل النقدي، ويشير إلى مستوى عالي من التفكير التأملي(Critical reflection)، ويسمى أيضًا تأمل الأفتراضات، وهو المستوى الذي يصبح

فيه المتعلم على وعي بالأسباب التي تجعله يدرك ويفكر ويشعر ويتصرف بهذه الكيفية أو تلك، ومن نتاجات هذا المستوى الأخير أن يُعدل الفرد من افتراضاته أو قناعاته أو نظرته وفلسفته. ولا شكَّ أن التفكير التأملي بمعناه الدقيق يبدأ من المستوى الثالث من هذه المستويات الأربعة، لذا، فسوف يتمُّ في هذه الدراسة بحث مدى اكتساب طلبة الجامعة الأردنية لهذين المستويين من التفكير، ودراسة مدى تطورها عبر سنوات الدراسة الجامعية، ومدى اختلافها بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية، لدى كل من الذكور والإناث.

ويؤكد ديوي(Dewy, 1933) أن التعرض لخبرة ما ومعالجتها يُعد شرطًا أساسيًا للتفكير التأملي، غير أن الأداء التأملي يتطلب أيضًا وجود اتجاهات تأملية، وتشمل هذه الاتجاهات، الانفتاح العقلي، الإخلاص، المباشرة، والمسؤولية (Rodger, 2002; Splading & Wilson, 2002).

لكن إلى أي مدى يمارس الطلبة الجامعيون التفكير التأملي؟ لقد وجدت خالد ورفاقها(Khalid, Ahmad, Abdul Kreem, Daud,& Din, 2015)أن أغلب الطلبة لا يقدمون تقارير تأملية حتى عندما يُطلب منهم تقديم هذا النوع من التقارير، ولا شكَّ أن التفكير التأملي يمثل مهارات قابلة للتدريب، حيث يمكن أن يتمَّ التدريب بشكل فردي أو جماعي، أو من خلال مناقشات يقودها المعلم، أو من خلال الحوار بين الطلبة (Herbert, 1995)، وعموما، تؤكد نتائج عدد من الدراسات (Cavilla, 2017; Ersozlu, & Arslan, 2009) على امكانية تطوير التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين.

لكن ما هو مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة في البيئة الأردنية والعربية؟ بدايةً تشير نتائج بعض الأبحاث (السعايدة، 2016) إلى أن مستوى هذا التفكير لدى طلبة

المرحلة الدراسية الثانوية يقع ضمن الوسط، وتؤكد نتائج دراسة عبد القادر والسعيد (2017) على أن طلبة الصف التاسع يمتلكون مهارات التفكير التأملي بنسب متفاوتة، لكنها لم تصل إلى المستوى المقبول تربويًا المحدد ب (60%)، في حين يُظهر طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز مستوى مرتفعًا (87%) من التفكير التأملي (ظافر، 2013؛ القاسم، 2012)، أما بالنسبة للطلبة الجامعيين، فتؤكد نتائج دراسة الشكعة (2007) أن مستوى الطلبة الجامعيين متوسط، وبنسبة (77,66%) في البيئة الفلسطينية، ويبلغ مستوىً قريبًا من المتوسط، نحو (66%) لدى الطلبة الجامعيين في البحرين (بوقحوص، 2017)، وكذلك الأمر في البيئة الأردنية، حيث يُظهر طلبة جامعة مؤتة مستوىً متوسطًا من التفكير التأملي (Al-Tarawneh, 2015)، وتشير نتائج دراسة عفانة واللولو (2002) إلى أن مستوى جميع طلبة كلية التربية لم يصل إلى مستوى التمكن والمحدد بـ (80%)، من هنا، نجد أن نتائج مجمل هذه الدراسات تشير إلى أن المستوى العام للتفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين هو مستوى متوسط، لكن يبقى السؤال: كم نسبة الطلبة الذين يقعون فوق مستوى الإتقان، وأولئك الذين يقعون دون مستوى الاتقان؟ هذا ما ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عنه.

وتتباين نتائج الدراسات حول مدى تأثير المستوى الدراسي في تطوير التفكير التأملي لدى الطلبة؛ فتشير نتائج بعض الدراسات إلى عدم تطور التفكير التأملي مع انتقال الطالب من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى أو من مرحلة إلى مرحلة أخرى، حيث تؤكد نتائج دراسة القاسم (2012) عدم وجود فروق تبعًا للمرحلة الدراسية لدى الطلبة الموهوبين، أما نتائج دراسة بوقحوص (2017)، فتشير إلى عدم وجود فروق في مستوى التفكير التأملي بين الطلبة الجامعيين تعود إلى المستوى الدراسي، في حين تشير نتائج دراسات أخرى إلى تطور مستوى التفكير التأملي مع الانتقال من مرحلة إلى

أخرى، حيث أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية أعلى من مستواه لدى طلبة المرحلة الأساسية (السعايدة، 2016)، كما أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الجامعية يفوق مستواه لدى طلبة المرحلة الثانوية (بركات، 2005).

واللافت للانتباه أن هناك دراسات أخرى تشير نتائجها إلى تراجع مستوى التفكير التأملي مع الانتقال من مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى، حيث تؤكد نتائج دراسة (Lim, 2009) على أن مستوى طلبة السنة الأولى في التأمل والتأمل النقدي أعلى من مستوى طلبة السنة الجامعية الأخيرة، وتؤكد نتائج دراسة الشكعة (2007) على تفوق طلبة البكالوريوس على طلبة الماجستير، أما دراسة الطراونة (Al-Tarawneh, 2015)، فتشير نتائجها إلى تفوق طلبة الثانوية العامة على طلبة المرحلة الجامعية.

ولا شكَّ أنَّ أحد أهم الأسباب للتباين في نتائج الدراسات السابقة هو خطأ المعاينة، إضافة إلى اختلاف أدوات القياس، لكن من ناحية نظرية أخرى يؤكد عدد من الباحثين (Veenman, Wilhelm, & Beishuizen, 2004; Weil et al., 2013) أن بعض القدرات والقابليات العقلية تتوقف عن النمو والتطور خلال أو في نهاية مرحلة المراهقة، ومن هنا، فمن المحتمل أن يكون التفكير التأملي من القابليات التي تتوقف عن النمو مع نهايات مرحلة المراهقة، وعمومًا، فلا شكَّ أننا لا زلنا بحاجة إلى مزيد من الدراسات لحسم وفهم كيفية تطور مستوى التفكير التأملي عبر المراحل الدراسية.

لكن هل يختلف مستوى التفكير التأملي باختلاف النوع الاجتماعي؟ تشير بعض الدراسات إلى تفوق الذكور على الإناث في التفكير التأملي (عبد القادر والسعيد، 2017؛ السعايدة، 2016؛ Al-Tarawneh, 2015; Demirel, Derman, Karagedik, 2015) في حين أشارت نتائج دراسات أخرى (ظافر، 2013) إلى تفوق الإناث على

الذكور، كما أشارت نتائجبعض الدراسات (بركات، 2005؛ الشكعة، 2007) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين، من هنا، يُلاحظ أنه بالرغم من عدم الاتفاق في نتائج هذه الدراسات، إلّا أن هذه النتائج ترجح وجود فروق في التفكير التأملي لصالح الطلبة الذكور.

أما من حيث مدى اختلاف التفكير التأملي باختلاف الكلية أو مجالات الدراسة العلمية أو الإنسانية، فهناك تباين أيضًا في نتائج الدراسات، حيث تشير نتائج بعض الدراسات (بركات، 2005؛ عفانة واللولو، 2002) إلى تفوق طلبة التخصصات العلمية على طلبة التخصصات الإنسانية، في حين تشير نتيجة دراسة أخرى (الشكعة، 2007) إلى تفوق طلبة الكليات الإنسانية على طلبة الكليات العلمية، وعمومًا، يمكن أن نُلاحِظ قلة الدراسات التي تناولت هذا النوع من الفروق، ولذا، فقد شكل هذا أحد المنطلقات للسؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

يُعدُّ تطوير مهارات التفكير أحد أهم الأهداف التي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تطويره لدى المتعلمين، ولا شكَّ أنَّ التفكير التأملي يمثل أحد أهم أنماط التفكير التي تؤثر في تعلم الفرد وفي أدائه المهني مستقبلًا (King & Kitchener, 1994; Shon, 1987)، غير أن الطلبة الجامعيين لا يظهرون مستوىً مناسبًا من هذا النوع من التفكير (Choy, & Oo, 2012)، ومن هنا، فلا بدَّ من دراسة مستويات هذا التفكير لدى الطلبة الجامعيين للوقوف على مستواه ومدى تطوره، ولتحديد مدى التطور الذي يطرأ عليه عبر المستويات الدراسية المتتالية من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة، وتشير نتائج عدد من الدراسات (عبد القادر والسعيد، 2017؛ السعايدة، 2016؛ Al-Tarawneh,

2015; Demirel, Derman, Karagedik, 2015) إلى تفوق الذكور على الإناث في التفكير التأملي، في حين تشير نتائج دراسات أخرى (بركات، 2005؛ الشكعة، 2007) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا النوع من التفكير، ومن هنا، تأتي هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هو مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية (α= 0.05) في التفكير التأملي لدى الجامعة الأردنية تُعزى للمســـتوى الدراســـي (الســـنة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية (α= 0.05) في التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية تُعزى لمتغير الكلية (علمية/إنسانية)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية (α= 0.05) في التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية تُعزى إلى عامل النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية (α= 0.05) في التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية تُعزى إلى التفاعل بين متغيرات المستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي، والكلية؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من سعيها التعرف إلى مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية، هذا التفكير الذي يُعد أبرز العوامل المؤثرة في تعلم وتحصيل الطلبة وفي أدائهم المهني مستقبلًا، ومن هنا، فإن هذهالدراسة تتسم بنوعين من الأهمية، هي:

أولًا، الأهمية النظرية: تساعد نتائج هذه الدراسة في توفير بيانات وصفية حول مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية، كما تساعد في حسم الخلاف في نتائج الأبحاث السابقة حول مدى تطور هذا النوع من التفكير عبر المراحل الدراسية، وحول الفروق الناتجة عن النوع الاجتماعي.

أما من الناحية العملية، فإن نتائج هذه الدراسة تساعد المؤسسات المعنية بالتعليم العالي في الأردن على معرفة مدى حاجة طلبة الكليات المختلفة إلى التدريب أو الخبرات التعليمية التي تسهم في تطوير التفكير التأملي، كما وتلقي الضوء على مدى مساهمة البرامج التعليمية المختلفة في تطوير التفكير التأملي خلال المراحل والفصول الدراسية المتعاقبة، فالكثير من هؤلاء الطلبة على وشك التخرج والدخول إلى سوق العمل، حيث سيواجهون مشكلات جديدة يتطلب التعامل معها مستوىً مرتفعًا من التفكير التأملي.

مصطلحات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات التالية:

1. التفكير التأملي: ويشير مفهوم التفكير التأملي إلى الأنشطة العقلية والوجدانية التي ينهمك بها الأفراد لاكتشاف خبراتهم، وذلك للوصول إلى فهم وتقييم جديد (Boud, Keogh, & Walker, 1985)، وتمَّ تعريفه إجرائيًا في هذه الدراسة، بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التفكير التأملي الذي تمَّ إعداده في هذه الدراسة، وهو يشتمل على بعدين؛ التأمل والتأمل النقدي.
2. التأمل: ويشير إلى الفحص والاستكشاف الداخلي للأفكار أو القضايا ذات الأهمية، الأمر الذي يؤدي إلى توضيح المعنى للفرد ضمن منظور مفاهيمي

متغير (Kimber, et al. 2000; Kember, McKay, Sinclair, & Frances, 2008)، وتمَّ تعريفه إجرائيًا في هذه الدراسة، بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد التأمل من مقياس التفكير التأملي الذي تمَّ إعداده في هذه الدراسة.

3. التأمل النقدي: ويسمى أيضا تأمل الأفتراضات، وهو المستوى الذي يصبح فيه المتعلم على وعي بالأسباب التي تجعله يدرك ويفكر ويشعر ويتصرف بهذه الكيفية أو تلك، ومن نتاجات هذا المستوى الأخير أن يعدل الفرد من افتراضاته أو قناعاته أو نظرته وفلسفته (Kimber, et al. 2000; Kember, McKay, Sinclair, & Frances, 2008)، وتمَّ تعريفه إجرائيًا في هذه الدراسة، بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بعد التأمل النقدي من مقياس التفكير التأملي الذي تمَّ إعداده في هذه الدراسة.
4. المستوى الدراسي: ويشير إلى السنة الدراسية للطالب، وقد تضمنت العينة طلبة من السنوات الأولى وحتى السنة الرابعة.
5. الكلية: وتمَّ تقسيم طلبة الجامعة إلى فئتين؛ طلبة الكليات الإنسانية وطلبة الكليات العلمية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بعدد من العوامل، من مثل، أولاً، مدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، كما تتحدد بمجتمع الدراسة المتمثل في طلبة مستوى البكالوريوس في الجامعة الأردنية للعام الجامعي (2019/2018)، ثانياً، مدى صدق وثبات أداة الدراسة، ثالثاً، مدى دافعية الطلبة للإجابة عن فقرات المقياس، ورغم الصعوبة البالغة لضبط هذا العامل، إلّا أنه تمَّ بذل جهود جيدة لحث الطلبة على توخي الدقة في الإجابة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تمَّ في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي، حيث تتضمن الدراسة متغير تابع واحد، وهو التفكير التأملي، وهي تبحث كيفية اختلاف هذا المتغير باختلاف متغيرات المستوى الدراسي، والكلية، والنوع الاجتماعي، وتمَّ تطبيق المقياس على طلبة السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من الذكور والإناث، وذلك بعد اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة (480) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة من الذكور (185) والإناث (295) في الجامعة الأردنية. وقد تمَّ أخذ هذه العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تمَّ اختيار 14 شعبة عشوائياً، من مختلف الكليات العلمية والإنسانية، وبعض هذه الشعب من متطلبات الجامعة التي يشترك فيها طلبة من مختلف الكليات، كما تمَّ مراعاة متغيري النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي في تمثيل العينة.

أداة الدراسة

تمَّ في هذه الدراسة استخدام مقياس التفكير التأملي الذي أُعد خصيصا لتحقيق أهدافها، وتمَّ تطوير المقياس بالاستعانة بمصدرين أساسيين، هما الأدب النظري، والمقاييس ذات العلاقة.

أولاً: الأدب النظري، تمَّ مراجعة العديد من الأعمال النظرية التي تناولت التفكير التاملي، تحديدًا، أعمال ديوي (Dewy, 1933)، وشون (Shon, 1987)، وميزيرو (Mezirow, 1991; 1992) وكولب (Kolb, 1984)، وكمبر وزملاؤه (Kimber, et al. 2000)، وإسهامات العديد من الدارسين والباحثين (Sivaci, 2017)، واستناداً إلى هذا الأدب، تمَّ تحديد مكونين رئيسين للتفكير التأملي؛ هما التأمل، والتأمل النقدي.

ثانياً: تمَّ مراجعة أبرز المقاييس ذات العلاقة، من مثل، استبيان التفكير التأملي لكمبر وزملاؤه (QRT)(Kimber, et al. 2000; Kember, McKay, Sinclair, & Frances, 2008) ومقياس ايزنيك وولسون للتفكير التأملي (Eysenck and Wilson, 1978).

وتمَّ بناء مقياس يتكون من 40 فقرة مدرجة كل منها على سلم من خمس درجات. وكانت الفقرة التي تدل على مستوى مرتفع من التفكير التأملي تُعطى (5) درجات في حالة الإجابة عليها (صحيح تماما)، و(4) درجات عند الإجابة (صحيح)، و(3) درجات للإجابة (لا أعرف)، ودرجتين للإجابة (غير صحيح)، ودرجة واحدة للإجابة (غير صحيح على الإطلاق)، وبالتالي، فإن الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح بين (40-200) درجة، تمثل الدرجات العليا مستوىً مرتفعًا من التفكير التأملي، بينما تمثل الدرجات الدنيا مستوىً متدنيًا منه.

تطبيق الصورة الأولية للمقياس

تمَّ تطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها 102طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، وذلك لاستخراج مؤشرات أولية للخصائص السيكومترية للمقياس.

صدق الصورة الأولية للمقياس: أولًا، الصدق المنطقي، ويتمثل في اشتقاق أبعاد المقياس، ومحتوى كل بعد استنادًا إلى الأدب النظري والبحثي الذي تناول التفكير التأملي، وكذلك أبرز المقاييس العالمية التي تمَّ تطويرها لقياسه، ثانيًا، صدق البناء، تمَّ التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (1) يبين معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لبعد التأمل والتأمل النقدي.

الجدول (1):

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة لبعدي التأمل والتأمل النقدي

بعد التأمل				بعد التأمل النقدي			
الفقرة	الدرجة الفرعية	الفقرة	الدرجة الفرعية	الفقرة	الدرجة الفرعية	الفقرة	الدرجة الفرعية
1	0.55	11	0.34	1	0.67	11	0.44
2	0.65	12	0.46	2	0.61	12	0.53
3	0.41	13	0.49	3	0.54	13	0.59
4	0.52	14	0.44	4	0.58	14	0.51
5	0.64	15	0.56	5	0.63	15	0.53
6	0.55	16	0.41	6	0.60	16	0.54
7	0.57	17	0.51	7	0.59	17	0.54
8	0.55	18	0.42	8	0.49	18	0.52
9	0.62	19	0.43	9	0.56	19	0.47
10	0.63	20	0.40	10	0.47	20	0.57

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (α0.01=)

يُلاحَظ من الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد تراوحت بين (0.34 – 0.65) لبعد التأمل، كما تراوحت بين (0.44– 0.67) لبعد التأمل النقدي، وتُعد جميع هذه القيم دالة إحصائيًا، ومؤشر مناسب على صدق المقياس، لذا، فقد تمَّ اعتبار المقياس صادقا لأغراض هذه الدراسة.

ثبات الصورة الأولية للمقياس

تمَ حساب الثبات للاختبار، وذلك بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (102) طالبًا وطالبة، وتمَّ استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغت قيمة كرونباخ الفا المحسوبة لبعد التأمل (0.84)، كما بلغت قيمتها لبعد التأمل النقدي (0.88).

تصحيح المقياس

استنادًا إلى إجراءات عدد من الدراسات السابقة (عبد القادر والسعيد، 2017؛ عفانة واللولو، 2002)، فقد تمَّ تقسيم مستويات الأداء على المقياس ضمن خمس فئات، حيث صُنِّف الأفراد الذين تزيد درجاتهم عن 90% ضمن فئة مرتفع جدًا، والأفراد الذين تتراوح درجاتهم بين (80–89) ضمن فئة مرتفع، أما الأفراد الذين تتراوح درجاتهم بين (70–79)، فتمَّ تصنيفهم ضمن فئة الوسط، في حين صُنِّف الأفراد الذين تتراوح درجاتهم بين (60–69) ضمن فئة دون الوسط، أخيرًا، فإن الأفراد الذين كانت درجاتهم دون 60 فقد صنفوا ضمن فئة المتدني.

النتائج

أجابة السؤال الأول: ما هو مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج العديد من البيانات الوصفية، تتمثل في المتوسطات والتكرارات والمدى والانحرافات المعيارية، والجدولين (2) و(3) تبين نتائج هذه التحاليل.

الجدول (2):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات الدنيا والعليا لأداء طلبة الجامعة الأردنية على بعدي التأمل والتأمل النقدي وللدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي

	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
التأمل	77.5	8.86	46	96
التأمل النقدي	77.2	10.54	40	100
التفكير التأملي	154.8	18.74	86	194

وبالنظر إلى الجدول (2) يُلاحَظ أن درجات الطلبة على بعد التأمل تراوحت بين (46-96)، أما المتوسط العام لجميع الطلبة، فقد بلغ لبعد التأمل (77.5)، أما فيما يتعلق ببعد التأمل النقدي، فقد تراوحت الدرجات بين (40- 100)، وبلغ المتوسط العام لهذا البعد(77.2)، علما بأن الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب في كلا البعدين هي(100)، وبهذا، فإن المتوسط العام للدرجة الكلية، التي تمثل مجموع البعدين، فقد بلغ (154.8)، أي ما يوازي (77.4%)، وبلغ الإنحراف المعياري لبعدي التأمل والتأمل النقدي والدرجة الكلية (8.86، 10.54، 18.74) على التوالي.

كما تمَّ تقسيم مستويات الأداء إلى خمس فئات، بدءً بالمستوى المتدني وانتهاءً بالمستوى المرتفع جدًا، وتمَّ استخراج نسب الأفراد ضمن كل فئة، والجدول (3) يُبيِّن نتائج هذا التحليل.

الجدول (3):

توزيع مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية حسب المستويات من المتدني وحتى المرتفع جدًا

مستوى التفكير التأملي	العدد	النسبة	النسبة التراكمية
متدني	21	4.4	4.4
دون الوسط	81	17	21.4
متوسط	191	40	61.4
مرتفع	149	31.2	92.7
مرتفع جدًا	35	7.3	100
الكلي	477	100	100

يُلاحظ من الجدول (3) أن مستوى التفكير التأملي لدى 61.4 % من الطلبة كان متوسطًا أو دون المتوسط، وأن نحو 38.5 % من الطلبة كان مستوى التفكير التأملي لديهم مرتفعًاأومرتفعا جدا، وهو المستوى المقبول لدى طلبة الجامعات.

وللإجابة عن الأسئلة الثاني وحتى الخامس، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للدرجات الكلية للطلبة على مقياس التفكير التأملي، والجدول (4) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي موزعة حسب النوع الاجتماعي والكلية والمستوى الدراسي.

الكلية		الكليات العلمية			الكليات الإنسانية			الكلي
المستوى	الجنس	ذ	ث	ك	ذ	ث	ك	ك
السنة الاولى	م	155.14	150.30	152.83	155.03	152.30	153.57	153.25
	ع	19.87	21.58	20.59	17.93	19.96	18.93	19.56
الثانية	م	155.22	159.96	157.73	156.16	153.20	154.51	156.59
	ع	16.16	17.09	16.66	20.97	24.86	22.83	18.99

الكلية		الكليات العلمية			الكليات الإنسانية			الكلي
المستوى	الجنس	ذ	ث	ك	ذ	ث	ك	ك
الثالثة	م	156.00	154.95	155.51	152.66	151.93	152.17	153.84
	ع	19.67	18.08	18.74	17.09	15.86	16.09	17.44
الرابعة	م	156.41	154.17	155.16	152.88	155.95	155.49	155.33
	ع	20.33	16.96	18.46	22.90	18.67	19.28	18.86
المجموع	م	155.83	154.90	155.34	154.20	154.36	154.31	154.82
الكلي	ع	19.07	18.02	18.50	19.22	18.97	19.01	18.74

م: المتوسط. ع: الانحراف المعياري.

يُلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في مستوى الطلبة في أدائهم على مقياس التفكير التأملي ناتجة عن الفروق في المستوى الدراسي، والكلية، والنوع الإجتماعي، وللتعرف على مدى دلالة هذه الفروق، تمَّ إجراء تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA)، والجدول (5) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (5):

نتائج تحليل التباين لمتغيرات المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي والكليةعلى المتغير التابع وهو التفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	64.91	1	64.92	0.18	0.67
الكلية	206.54	1	206.54	0.57	0.45
المستوى	397.84	3	132.61	0.37	0.77
النوع الاجتماعي × الكلية	8.87	1	8.87	0.00	1.00
النوع الاجتماعي× المستوى	317.25	3	105.75	0.29	0.83
الكلية × المستوى	246.64	3	82.21	0.23	0.88
النوع الاجتماعي×الكلية ×المستوى	504.85	3	168.28	0.47	0.70
الخطأ	165291.59	461	358.55		
المجموع	11601841.00	477			

* مستوى الدلالة مقبول عند مستوى (α=0.05)

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية تُعزى للمستوى الدراسي (السنة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)؟

يُلاحظ من الجدول (5) أن قيمة ف لأثر المستوى الدراسي بلغت (0.37)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05)، وهذا يعني أن الفروق بين طلبة السنوات الأولى وحتى الرابعة في مستوى التفكير التأملي غير دالة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية تُعزى لمتغير الكلية (علمية/إنسانية)؟

يُلاحظ من الجدول (5) أن قيمة ف لأثر الكلية بلغت (0.57)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05)، وهذا يعني أن الفروق بين طلبة الكليات العلمية والكليات الإنسانية في مستوى التفكير التأملي غير دالة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية تُعزى إلى عامل النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)؟

يُلاحظ من الجدول (5) أن قيمة ف لأثر النوع الاجتماعي بلغت (0.18)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05)، وهذا يعني أن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير التأملي غير دالة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية تُعزى إلى التفاعل بين متغيرات المستوى الدراسي، والنوع الاجتماعي، والكلية ؟

يُلاحظ من الجدول (5) أن قيم ف للتفاعلات الثنائية والثلاثية كانت غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيرات الدراسة الثلاث.

المناقشة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية، وتحديد الفروق في هذا التفكير تبعًا لمتغيرات المستوى الدراسي، والكلية، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بين هذه المتغيرات.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الأول من أسئلة الدراسة، فقد بلغ متوسط أداء الطلبة على بعد التأمل (77.5)، ولبعد التأمل النقدي (77.2)، وللدرجة الكلية (154.8)، مما يعني أن المستوى العام للتفكير التأملي لعينة الدراسة متوسط، أما من حيث تقسيم مستوى أداء العينة إلى فئات، فقد بلغت نسبة الطلبة الذين يزيد مستوى التفكير التأملي لديهم عن 80% وهو مستوى الاتقان نحو (38.5%)، وهم فئة الطلبة الواقعون ضمن فئة مرتفع ومرتفع جدا.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (بوقحوص، 2017؛ الشكعة، 2007؛ عفانة واللولو، 2002) من حيث إن المستوى العام للتفكير التأملي يقع ضمن مستوى الوسط، لكن ما تضيفه نتائج هذه الدراسة أن نحو (38.5%) من الطلبة الجامعيين في الجامعة الأردنية وصلوا إلى مستوى التمكن، وهذا يعني أن ما نسبته 61.5% من الطلبة يقعون دون مستوى التمكن، وهذا يثير سؤالًا حول مدى مساهمة أساليب التدريس المتبعة في الجامعة الأردنية في تطوير هذا النوع من التفكير. إن هذا النوع من التفكير ينعكس بالضرورة على تعلم الطلبة وإنجازهم وقدرتهم على حل

المشكلات، فهناك علاقة وتأثير للتفكير التأملي في مختلف أنشطة التعلم (Herbert, 1995; King & Kitchener, 1994)، ومن هنا، فإن التخطيط لرفع مستوى تعلم طلبة الجامعة من مختلف المستويات الدراسية يتطلب تطوير هذه المهارات، وهذا أمر يمكن أن يتمَّ من خلال التدريب المباشر على هذه المهارات من خلال برامج خاصة، أو من خلال قيام معلمي المواد الدراسية المتعددة باستثارة ونمذجة هذا النوع من التفكير.

أمّا من حيث التباين والانتشار لدرجات الطلبة، فتُظهِر النتائج أيضًا أن الانحراف المعياري للدرجات الكلية بلغ (18.74)، أمّا مدى الدرجات، فقد تراوح بين (86) و(194)، وهذا يعكس وجود تفاوت وتباين وفروق فردية كبيرة نسبيًا بين الطلبة في التفكير التأملي، وبالتأكيد، فإن هذا التفاوت راجع إلى عوامل عدة، ولكن يمكن استنادًا إلى هذه النتيجة أن نفترض أن انخراط الطالب وتفاعله النشط مع المواد التعليمية يمكن أن يرتقي بمستوى هذا النوع من التفكير.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن مهارات التفكير التأملي لا تتطور عبر المستويات الدراسية من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة، بمعنى، أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين الطلبة بدءًا من مستوى السنة الجامعية الأولى وحتى السنة الجامعية الرابعة، وهذه النتيجة لم تكن متوقعة، حيث يُفترض أن مستوى التفكير التأملي يتطور مع ارتفاع المستوى الدراسي للطالب، لكن يبدو أن الطلبة يكتسبون الكثير من الحقائق والمفاهيم والمبادئ، لكن لا يتطور تفكيرهم التأملي، وجاءت نتيجة هذه الدراسة متوافقة مع نتائج عدد من الدراسات (بوقحوص، 2017؛ القاسم، 2012) التي أشارت إلى عدم تطور مستوى التفكير التأملي مع تطور المستوى الدراسي، لكنها مختلفة مع نتائج بعض الدراسات (بركات، 2005؛ السعايدة، 2016) التي تشير إلى تطور التفكير التأملي مع

تطور المستوى الدراسي، وتختلف كذلك مع نتائج بعض الدراسات (الشكعة، 2007؛ Al-Tarawneh, 2015; Lim, 2009) التي أشارت إلى تراجع مستوى التفكير التأملي مع ارتفاع المستوى الدراسي للطلبة.

لكن لماذا لا يتطور التفكير التأملي عبر الانتقال من مستوى السنة الأولى إلى السنة الرابعة، بالرغم من أن النتائج الواردة في الجدول (2) تشير إلى وجود تباين كبير بين الطلبة (ع= 18.74) في هذا النوع من التفكير؟ الواضح من النتائج أن هذا التباين لا يعود إلى المستوى الدراسي، وإنما هو ناتج عن عوامل أخرى، إما عوامل فردية، مثل، الذكاء والاستعداد، أو عوامل تربوية، مثل،أساليب التدريس والتدريب الذي يتلقاه الطلبة،فيبدو أن أساليب التدريس المستخدمة ونوعية الخبرات والتدريب الذي يتعرض له الطلبة لا تساهم في تطوير هذا النوع من التفكير بشكل كافٍ بحيث يظهر أثر دال بين الطلبة في المستويات الدراسية المتتالية، من هنا، فيمكن دعوة الجامعة الأردنية، والجامعات عموما، إلى تعزيز التفكير بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص في المواقف التعليمية المختلفة.

وتشير نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق في التفكير التأملي ناتجة عن متغير النوع الاجتماعي، وهذا يعني أن الفروق بين الذكور والإناث في التفكير التأملي غير دالة، ومن هنا، فإن الطلبة الذكور والطالبات الإناث، رغم وجود فروق عديدة بينهم في مستوى التحصيل والمثابرة، إلّا أنهم يظهرون مستويات متقاربة من التفكير التأملي، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات (بركات، 2005؛ الشكعة، 2007)، في حين تختلف مع نتائج دراسات أخرى (عبد القادر والسعيد، 2017؛ السعايدة، 2016؛ Al-Tarawneh, 2015; Demirel, Derman, Karagedik, 2015) التي أشارت

نتائجها إلى تفوق الذكور على الإناث في التفكير التأملي، وكذلك تختلف مع نتيجة ظافر (2013) التي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور، فرغم أن الاتجاه العام لعدد من الدراسات السابقة يشير إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، إلّا أن هذا لا ينطبق على طلبة الجامعة الأردنية، فيبدو أن المستوى الأعلى من المثابرة الذي يظهرنه الطالبات يؤدي إلى ارتفاع مستوى التفكير التأملي لديهن بحيث تختفي الفروق في هذا النوع من التفكير بين الجنسين.

أما فيما يتعلق بتأثير الكلية على مستوى التفكير التأملي، فتشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية، وهذا يعني أن طلبة كلا النوعين من الكليات يؤدي هذا النوع من التفكير بنفس المستوى تقريبًا، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات (بركات، 2005؛ عفانة واللولو، 2002) التي أشارت نتائجها إلى تفوق طلبة الكليات العلمية على طلبة الكليات الإنسانية في التفكير التأملي، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الشكعة (2007) التي أشارت إلى تفوق طلبة الكليات الإنسانية على طلبة الكليات العلمية في هذا النوع من التفكير. وربما لم تكن هذه النتيجة متوقعة، حيث يفترض أن تساعد دراسة المواد العلمية على تطوير مختلف مهارات التفكير ومن ضمنها التفكير التأملي.

أخيرًا، فإن نتائج الدراسة تؤكد عدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرات المستقلة الثلاث في التأثير في التفكير التأملي، ويبدو أن هناك متغيرات نظرية أكثر أهمية وتأثيرًا في التفكير التأملي، من مثل، الذكاء والاستعداد ونوعية الدوافع التي تحرك سلوك الطلبة، إضافة إلى المتغيرات التعليمية، مثل، طرق وأساليب واستراتيجيات التعليم والتقويم المستخدمة.

الاستنتاجات والتوصيات

1. مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسط.
2. التفكير التأملي لدى نحو 61.5% من طلبة الجامعة الأردنية دون مستوى التمكن.
3. لا يوجد فروق في مستوى التفكير التأملي ناتجة عن عوامل النوع الإجتماعي، والمستوى الدراسي، والكلية.
4. ضرورة تدريب الطلبة في مختلف المستويات الدراسية على مهارات التفكير التأملي.
5. إجراء عدد من الدراسات لبحث تأثير عدد من المتغيرات النظرية الفردية، مثل، الذكاء، والاستعداد والدافعية، إضافة إلى تأثير المتغيرات التربوية، مثل، طريقة التدريس، ونوعية التقويم، ونوعية المتطلبات والمهام التي يكلف بها الطبلة في التفكير التأملي.

المراجع

أولا: المراجع العربية

بركات، زياد (2005). العلاقة بينالتفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء عدد من المتغيرات الديمغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 6(4)، 97-126.

بوقحوص، خالد (2017). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي للطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات، المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41(1)، 39-65.

السعايدة، منور (2016). التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن، دراسات: العلوم التربوية، 43(4)، 1747-1757.

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

ظافر، رفعت. (2013). التفكير التأملي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين لدى طلبة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقة، البلقاء، السلط، الأردن.

عبد القادر، بشير والسعيد، فوزية، (2017). مهاراتالتفكيرالتأمليلدىتلاميذالصفالتاسع الأساسي في مدينة حمص، مجلة جامعة البعث، 39 (3)، 11-42.

عفانة، عزو واللولو، فتحية (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الأسلامية بغزة، مجلة التربية العملية 5(1)، 40-75.

القاسم، جمال (2012). مستوى التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلاب الموهوبين المدموجين في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية، مجلة كلية التربية بالسويس، 5(3)، 105-131.

المراجع الأجنبية

Al- Tarawneh, A. (2015). Reflective thinking and its relationship with future problem solving for Mutah University students. *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 13, 25-31.

Black, S. (2005). Teaching students to think critically. *The Education Digest*, 70(6), 42-47.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: RoutledgeFalmer.

Cavilla, D. (2017). The effect of students' reflection on academic performance and motivation.*SAGEOpen*, 7(3), 1-13.

Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking amongstudents and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198-206.

Choy, S. C., & Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom.*International Journal of Instruction*, 5, 167-182.

Demirel, M., Derman, I., Karagedik, E. (2015). A study on the relationship between reflective thinking skills towards problem solving and attitudes towards mathematics.*A paper presented at the 7th World Conference on Educational Sciences*, (WCES-2015), Novotel.

Dewey, J. (1933). *How we think*, Boston, MA: DC Heath and Co.

Ersozlu, Z. & Arslan, M. (2009). The effect of developing reflective thinking on metacognitional awareness at primary education level in Turkey.*Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives*, 5, 683-695.

Eysenck, H. J., & Wilson, G. (1978). *Know your own personality*. London: Book Club Associates.

Griffith, B.& Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in councelor education. *Councelor education and Supervision*, 40(2), 82-93.

Herbert, T. (1995). Experiential learning: A teacher's perspective, In R. J. Kraft and J. Kielsmeier (Eds.), *Experiential learning*

in school and higher education, (pp201-211). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Kember, D., et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381-395.

Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Frances, Y. W. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 33 (4), 369-379.

Khalid, F., Ahmad, M., Abdul Kreem, A., & Daud, Y., Din, I. (2015). Reflective thinking: An analysis of students' reflections in their learning about computers in education. *Creative Education*, 6, 2160-2168.

King, P., & Kitchener, K (1994). *Developing Reflective Judgment*, San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Lim. L. (2009). A Comparison of students' reflective thinking across different years in a problem based learning environment.*Instructional Science*, 39(2). 171-188.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francesco: Jossy-Bass.

Mezirow, J. (1992). Transformation theory: Critique and confusion.*Adult Education Quarterly*, 42(4), 250-252.

Osterman, K. F. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22(2), 133-152.

Rodger, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewy and reflective thinking, *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.

Rudd, R. D. (2007). Defining Critical Thinking. *Techniques*, 82(7), 46-49.

Schon, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Sivaci, S. Y. (2017). The relationship between reflective thinking tendencies and social problem solving abilities of pre-service teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5, 21-31.

Splading, E. & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(4), 1393-1421.

Tan, K. S., & Goh, N. K. (2008). Assessing student's reflective responses to chemistry-related learning tasks. *US-China Education Review*, 5 (11), 28-36.

Veenman, M., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences, 15,*159-176.

Weil et al., (2013). The development of metacognitive ability in adolescence, *Conscious Cogn*. 22(1), 264-271.