مستوى التفكير التأملي لدى عينة من طلاب كلية الآداب جامعة طبرق.

د. الصّديق محمد امحمد المريمي - جامعة الزاوية
أ. رحاب سعد منيسي صالح - كليّة الآداب – جامعة طبرق .

المخلص :

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية الآداب بجامعة طبرق ، وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى التفكير التأملي وفقاً للنوع (ذكور/إناث)، حيث اختيرت عينة الدراسة عشوائياً ، وتكونت من "300" طالب وطالبة من طلبة كلية الآداب بجامعة طبرق للعام الدراسي (2019-2020)، وشملت أدوات الدراسة مقياس (kember et.,2000) للتفكير التأملي.

ولقد حُلِلَتْ بيانات الدراسة الأساسية بواسطة الحاسوب وبتوظيف برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS . أبان تحليل النتائج أنَّ مستوى التفكير التأملي كان مرتفعا حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.90) وبانحراف قدره 0.43 ، ونسبة مئوية قدرها 77.1 وفيما يتعلق بترتيب المستويات جاء مستوى بعد الاستيعاب في المرتبة الأولى وبعده بعد التأمل ، وأما المرتبة الثالثة فقد كانت لبعد التأمل الناقد ، وجاء في المرتبة الرابعة بعد الأداء المألوف كما أوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير التأملي لصالح الإناث ؛ إذ بلغت قيمة ت (- 2.99) وهي دالة إحصائياً عند مستوى "0.01 " ، وقد تم تفسير النتائج ونقاشها داخل سياق الإطار النظري للدراسة ومحدداتها ، والبحوث السابقة في المجال. وفي ضوء هذا استخلصت بعض التوصيات العملية ، والمقترحات ذات الصلة ببحوث المستقبل.

تمهيد:

يمرُّ العصر الحالي بحركة تقدّم علمي وتقني (تكنولوجي) سريع ، أدّي إلى تطوّر هائل في حجم المعرفة الإنسانية ونوعها مما جعله يسمى بعصر الانفجار المعرفي ، وانعكاساته في جميع مجالات الحياة (1) ؛ لذلك كان على التربية أن تسعى لتطوير وظيفتها من التركيز على حشو عقول الطلاب بالحقائق والنظريات والاهتمام باستظهار المقررات الدراسية إلى إتباع أسلوب جديد يجعل عقولهم أكثر تفتحاً لاستقبال كل جديد لمواجهة المستقبل وتقبّل أفكاره والتكيف معه (2) ، وهذا يتطلب إعادة النظر في دورالمؤسسات التعليمية،

ودور المعلمين بالانتقال بمفهوم التعليم من تلقين المعلومات وحفظها وتذكرها إلى تعليم مهارات الاستيعاب والاستنتاج والتأمل الناقد وغيرها من مهارات التفكير التأملي عبر طرق حديثة تسهم في تنمية تلك المهارات، إذ أن النجاح في مواجهة تحديات هذا العصر وعوامل التغير المتسارعة ليس في مقدار ما يحفظه المتعلم من معلومات متراكمة لأنها عديمة الفائدة والجدوى في ظل هذه التغيرات، وإنما يكمن بمقدار اكتسابه لمهارات التفكير، ومدى قدرتهُ على توظيفها في الحياة وتطبيقها في مواقف جديدة(3) .

ونظراً لما للتفكير من دور في بناء شخصيات الطلاب وزيادة وعيهم ومهاراتهم، فقد أكّدت كثير من المؤتمرات التربوية على ضرورة تنمية التفكير بأنواعه المختلفة ولاسيما التفكير التأملي، فلقد أوصى المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب الذي عقد في ليبيا عام1998 م ، بضرورة تربية القوة التأملية الناقدة عند الطلبة لكي يستطيعوا على ضوئها وبواسطتها أن يفكّروا في بنى اجتماعية أفضل(4) .

ويرى العتوم (5) " أن التفكير التأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج ، وهو عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات ، كما يعد عملية عقلية مركبة من مهارات وميول. والمفكر التأملي يعتمد التمحيص الدقيق للمعلومات المتوافرة للفرد وفق قواعد المنطق وبطريقة تدريجية بغية التوصل إلى نتائج سليمة ودقيقة وناجحة في جميع معايير التدقيق والنقد الذاتي والخارجي ".

ويعد التفكير التأملي أحد أشكال التفكير المهمة التي لاقت اهتماماً كبيراً من الباحثين والمهتمين ؛ إذ أجريت عدد من الدراسات المختلفة التي بحثت جوانبه المختلفة سواء من حيث الأهمية أو طرق قياسه ، أو أهمية التدريب عليه ، أو من حيث علاقته بمتغيرات أخرى، فالمعروف أن هناك اختلافات في طبيعة القضايا التي تهم كلاّ من الذكور والإناث وهنا يظهر دور وأهمية التفكير التأملي مع هذه القضايا(6) ، وليس معنى المناداة بالمساواة بين النوعين (ذكور- إناث) أنه لا توجد فروق بين الجنسين فالفروق بين الجنسين توجد في مجالات عديدة ففي مجال القدرة على التفكير التأملي أوضحت بعض الأدبيات المتوفرة أن عدم وجود فروق بين النوعين في مستوى التفكير التأملي كما في دراسة الشكعة وبركات(7)

ونتيجة لعدم وجود دراســـات في البيئة المحلية اهتمت بالتفكير التأملي (حســـب علم الباحثان) فقد دعت الحاجة إلى القيام بالدراسة الحالية.

تحديد مشكلة الدراســـــــــــة:

بناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التساؤلين التاليين:

ــ ما مستوى التفكير التأملي لدى عينة من طلاب كلية الآداب جامعة طبرق خلال العام الجامعي (2019-2020). ؟

ــ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير التأملي لدى عينة من طلبة كلية الآداب جامعة طبرق حسب متغير النوع (ذكور- إناث) ؟

أهمية الدراســـــــــــة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهميـــــــة التفكير التأملي ذاتهُ ، فالعصر الراهن يشـــــــهد تغيّرات سريعة في تكنولوجيا المعلومات ، حيث تختلط فيه المفاهيـــــــم وتعددت فيه الحجج. وهذا يحتاج إلى عقول قادرة على فحص المعلومات جيداً، والاختيار السليـــــــم من بين البدائل والتمييز بينها على أسس موضوعية والتوصل لإيجاد حلول منطقية للمشكلات، وتقييمها موضوعياً.

ويـــــرى أبو جـــادو، نوفل (8) ، أن المؤسسات التعليمية يجب أن تتبنى سياسة موحّـــــــدة تشجع على التفكير والبحث ، فالاهتمام بمجال التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة لم ينبثق فقط من تردّي الأوضاع التربوية ، وتغيير المناهـــــج لمواكبه تطوّر المجتمع ، بل كان استجابة لتحديات العصـــــر التي تواجـــــه الدّول المتقدمـــــة والنامية على حد ســـواء ، فإعادة هيكلة الجامعات وإعادة صـــياغة المناهج وتغيير المحتوى قد يصـــبح عديم الفائدة إذا لم يصـــاحبه الاهتمام بمهارات التفكير عند الطلاب(9)، وبخاصـــة مهارات التفكير التأملي التي تشـــجع روح التســـاؤل والبحث والاستفهام ، وعدم التســـــليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف ، كما يؤدّي إلى توســـــيع آفاق الطلبة المعرفية ويدفعهم نحـــو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع مما يعمل على ثـــراء أبنيتهم المعرفية (10) ، ويرى كل من الحموري والوهـــر أن التفكير التـأملي ليس خيـاراً تربويـاً ، وإنمـا هو ضـــرورة تربويـة لا غنى عنهـا ، ويعزوان ذلك إلى جملة من الاعتبارات منها :

أن التفكير التأملي يساعد الطلبة على فهم أعمق للمحتوى المعرفـي الذي يتعلمونه؛ وعلى مواجهة متطلبات المســتقبل التي لن تكون في اكتســاب كمٍ هائلٍ من المعلومات؛ وإنما في اكتســاب الأســاليب المنطقية والعقلية وفي اســتنتاج الأفكار وتفســيرها (11)

ويساعد الطلبة - أيضاً - على التعلم الذاتي ؛ وعلى البحث الجادّ في كثير من الأمور مما يحسن من وعي الطلبة وخصوصاً في الجامعات ، إذ يحتم عليهم التفاعل مع القضايا المطروحة على الساحة العالمية والإقليمية والمحلية والتعامل معها بروح ناقدة، ويعمل على تشجيع الحوار والمناقشة الأمر الذي يؤدي لزيادة التواصل والتفاوض بين المدرسين والطلبة. ونتيجة لهذه الفوائد لقد ظهر الاهتمام المتزايد بالتفكير التأملي (12)

ويشير القطامي (2004) إلى ضرورة ممارسة الأفراد للتفكير التأملي لكي يتمكنوا من مواجهة كل معوق يقف حجر عثرة أمام تبنيهم لآراء جديدة ونافعة.، وهذا بدوره يسهم في التقدم العلمي والثقافي كما يساعد على عدم التسليم السلبي بالقضايا العامة، التي قد تعيق التقدم والنمو الشخصي والمجتمعي، وإلى جانب ما سبق فإن هناك أهمية نوعية يجب الانتباه إليها في أطار الدراسة الحالية.

فالدراسة الحالية تساعد في محاولة معرفة مستوى التفكير التأملي لدى الطالب الجامعي الليبي ، وقد تفيد نتائج الدراسة الحالية أيضاً بعض المراكز البحثية والمؤسسات التعليمية في تبيان أهمية تعلم وتعليم التفكير التأملي وتحفيز الطلاب على التفكير والنشاط والاستكشاف عوضاً عن الاستظهار الحرفي للمعلومات.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يأتي:

1- مستوى مهارات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة .

2- الفروق بين ذكور وإناث عينة الدراسة في مستوى التفكير التأملي .

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة ونتائجها على العينة المستخدمة فيها والمكونة من الطلبة الليبيين بكلية الآداب بجامعة طبرق ذكوراً وإناثاً خلال العام الجامعي (2019-2020).بمدينة طبرق ، كما أن هذه الدراسة محددة بمتغيراتها الديموغرافية التي شملتها والتي حددت في المشكلة والأهداف.

التحديد الإجرائي للمصطلحات الرئيسة:

التفكير التأملي : وهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير التأملي.) لـ (kember et.,2000)

متغير النوع: وله فئتان (ذكور- إناث).

الإطار النظري :

التطور التاريخي للتفكير التأملي:Reflective Thinking : التفكير التأملي نمط من

أنماط التفكير العلمي التي تعتمد على الموضوعية، ومبدأ العلة والسببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث، ولقد استحوذ التفكير التأملي على اهتمام المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي ومن بينهم: بينيه ،Binet وجيمس ، Jamesوديوى Dewey ولكن هذا الاهتمام اختفى من الدراسات التربويـــــة في عهد ازدهـــار المدرســـــة السلوكيـــــة، التي لم تُعط الاهتمام لذلك النوع من التفكير الراقي، ثم بدأ التفكير التأملي بالظهور مرة أخرى على يد العالم شـــــون Schön (1987م) منطلقًا من أن اعتبار التفكـــير التأملي 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، وعرفـــــه كاجان kagan 1980 (13) "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 بأنه " تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج". (14)

وعند استعراض تاريخ التفكير التأملي ،ُيلاحـــظ أن (فيلهيلم فون هومبولت Vilhelm von Humboldt) هو أول من استخدم مفهوم التأمل منذ مائتي سنة. ومع ذلك ، فإن التأمل استمد أساســـه النظري من مفهوم ديوي للتعلم، وقدمه عام 1933م بهدف شرح المواد الدراسية العميقة، وتوجيه هذه المواد لكي تكون أكثر فاعلية، وهادفة، ومتسقة مع عملية التفكير التي تتعامل مع المشكلات العملية لإيجاد الحلول. الواقعية لها وعلى أية حال(15) فإن وجـــود تعريف واضح ومحدد للتفكير التأملي َمثَّـــل عقبة أمام المنظـــرين والباحثين ؛ وقد يرجع ذلك إلى اختلاف تعامل هـــؤلاء الباحثين مع البنية النظرية التي اختاروها.

كما قدّم (جونـــــز) وصفاُ للتفكير التأملي بأنـــه كينونة الوعـــي بالذات ، لا يركز الفـــرد مـــن خلاله على الخبرات والمعتقدات والقيم فحسب ، ولكن على الوعي الذاتي والتقييم الذاتي - أيضا- ، ويســـمح للفرد بالبناء على خبراته ومعارفه السابقة والحالية ، ورؤية الاحتمالات الأخرى ؛ لكسب المزيد من المعرفة عن الذات ، وتحسين الممارسة(16)

ويتضح من التعريفات السابقة للتفكير التأملي أنها تتفق فيما يأتي:

- التفكير التأملي استقصاء ذهني نشط ، وواع ، ومتأن للفرد.

ـ إضافة معنى للخبرة من خلال إعادة تنظيمها ، وإعادة بنائها ، ويؤدي إلى مزيد من الأهداف التي تتطلب مهاما أكثر شمولا.

ـ مهارات التفكير التأملـــــــي:

اختلفت الرؤى حول تصنيف مهارات التفكير التأملي؛ وربما يعزى ذلك إلى اختلاف التعريفات المختلفة لمفهوم التفكير التأملي ؛ فيرى هاتون وسميث , (17) :" أن التفكير التأملي يتضمن أربع مهارات هـــــي:

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

بينما يصنف (يوست وسنتنر ,Yost & Sentner, 2000) المذكور في المرشد (2014) مهارات التفكير التأملي إلى مجموعتين من المهارات كما يأتي:

1ـ **مهارات الاستقصاء** : وتتضمن تجميع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض المناسبة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية.

2ـ **مهارات التفكير الناقد**: وتتضمن الاستنباط، والاستدلال والاستنتاج، وتقويم الحجج والمناقشات.

وقد ذكر الزهرانـــــــــــي (18) أن (كيمـــــبر) قدم أربع بنى تمثل مستويات التفكير التأملي متدرجـــــــة من الأقل تأملا إلى الأكثر تأملا ، حيث يتضمن كل مســـــتوى مجموعة من العبارات الخبرية المصاغة وفق نمط التقرير الذاتي ،يجيب عنها الطالب وفق مقياس ليكرت الخماسي وتشتمل على ما يأتي :

1ـ **مســـــــتوى الأداء المألـــــوف** : ويعد أدني مستويات التفكير التأملي وهو أداء تم تعلمه من قبل وأصبح تنفيذه ذا طابع تلقائي مع قليل من التفكير الواعي ، فعندما يواجه الطالب مشكلة ما فإن طريقته في التعامل تصبح آلية مثل : الكتابة على الحاسوب، وقيادة السيارة ونحو ذلك .أي استيعاب المعارف السابقة دون التأمل .

2ـ **مســـــتوى الاستيعاب** (الفهم) :أي دلالتها ومحاولة تقييمها ، والفهم ضروري لتأمل الموقف بشكل أعمق ، مثل قراءة الطالب لكتاب معين وتفهم محتوياته دون إجراء معالجات عميقة له كالمقارنات أو نقد ما اشتمل عليه من أفكار وآراء وتوجهات

3- **مســـــــــتوى التأمل** : و يشمل استكشاف الطالب لخبراته التي يمتلكها حيال موضوع معين ونقد المسلمات والافتراضات والأفكار المسبقة حول محتوى أو عملية حل المشكلة بغية الوصول إلى فهم جديد يسهم في حل مشكلة معينة.

4- **مســـــــــتوى التأمل الناقد** : ويعـــد أعلى مستويات التفكير التأملي ويتضمن التفكير بعمق حيال موضوع معين وإصدار حكم مرتبط به وبناء فهم جديد له ، ويتطلب هذا المستوى مراجعة نقدية شاملة للمسلمات من خلال التعلم القبلي الشعوري واللاشعوري (الوعي بأسباب إدراكه وشعوره وأدائه) ، ويتحقق ذلك عندما يكون الطالب قادرًا على تبرير وجهة نظره ومشاعره .

أما عفانة، واللولو (19) ، فصنفا مهارات التفكير التأملي إلى خمس مهارات رئيسة ، وهـــــــى:

1- **التأمل والملاحظة** : وتعني الرؤية البصرية الناقدة؛ أي: القدرة على تأمل، وتحليل، وعرض جوانب المشكلة، والتعرف على محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة الموجودة بصريًا.

2- **الكشـف عن المغالطات**: القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة؛ من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة أو الطبيعية والمنطقية والخطأ في إنجاز المهمات.

3- **الوصـــــــول إلى استنتاجات للمشكلة** : القدرة على إيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها، والتوصل إلى فرض الفروض، والتوصل لحلول مناسبة.

4- **إعطاء تفســـــيرات مقنعة:** القدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات للمشكلة الموجودة.

5- **وضــع حلول مقترحـــــة**: القدرة على تقديم حلول للمشكلة المطروحة بخطوات منطقية، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة.

يتضـــــح مما ســـــبق، أن التفكير التأملي يتجسد في بقية أنماط التفكير؛ كالتفكير العلمي أو التفكير الناقد أو التفكير الابتكاري، بيد أن أهم عامل يفصل بينه وبين بقية الأنماط-خاصة التفكير الناقد- أنه يقدم للفرد الوعي الذاتي لخطوات التفكير التي يتم التوصل من خلالها إلى الاستنتاجات والقرارات، وتفسيرها، وترجمتها، وصنع التوقعات للمستقبل، وربط الماضي بالحاضر أو بالمستقبل.

الدراســـات الســابقة :

الدراسات العربية لمستوى التفكير التأملي وعلاقته بمتغيرات الدراســـــة :

حاز موضـــوع التفكير التـأملي على اهتمـام العديد من التربويين وعلمـاء النفس المعرفيين في العصـــر الحديث ، فقاموا بدراســته من جوانبه المتعددة ، ومن الجوانب التي دُرست في هذا الموضوع تحديد مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة وعلاقتـــــه بمتغيرات معينة، وفيما يلي بعض الدراسـات التي قد تفيد في الدراسـة الحالية ، وقد تم إدراجها حسب التسلسل الزمني:

1- **دراســـــــــــة :** المرشد (2014) فقد هدفت الدراســـة إلى استقصاء نمو مســـتويـات التفكير التـأملي لـدى طلاب جـامعـة الجوف، وتعرف الفروق بينهم في مســـتويـات التفكير التـأملي التي قد تعزى إلى متغير النوع، والكشـــف عن العلاقة الارتباطية بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى عينة البحث. وقد اختار الباحث لدراســـته المنهج الوصـــفي التحليلي، وبلغ العدد النهائي لعينة الدراســـة (1648)طالبا وطالبة، موزعين على كليات العلوم الإنســـانية والأكاديمية ، وفي المستويات الدراسية الأربعة، وكان عدد الذكور 1092طالبا، وعدد لإنـاث 566طالبة. واســـتعانت الدراســـة باســـتبانة التفكير التأملي) (RTQلكيمبر وزملائه) (Kember et al., 2000التي شـملت أربعة مسـتويات: الأداء الاعتيادي، والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد، وتم تطبيقها على عينة الدراسة بعد إجراء التحليل العاملي، والتأكد من صـــدقها وثباتها وصـــلاحيتها للاســـتخدام في البيئة الســـعودية. وأسـفرت الدراسـة عن عدة نتائج لعل من أهمها: مسـتويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تقل عن حد الكفاية) ،(75٪) ويوجد انحدار في نسب النمو المحققة بين المسـتويات الدراسـية الأربعة من المسـتوى الأول للثالث، ثم يعود النمو إلى الارتفاع مرة أخرى في المستوى الرابع في جميع مستويات التفكير التأملي، ووجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي لصالح الذكور، ما عدا مستوى الأداء الاعتيادي، كما وجدت معاملات ارتباطية موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي.

2- دراســـــــــــة : بركات (2007) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلاب الجامعيين والثانوية العامة في ضـــوء بعض المتغيرات ولهذا الغرض طبق مقياس ايزيك للتفكير التـأملي على عينـة مؤلفـة من(200)طـالـب وطالبة موزعين بالتســاوي بين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة أظهرت نتائج

الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغيرات نوع الدراسة والمرحلة التعليمية وعمل الام ومهنة الاب , في حين لم تكن الفروق دالة وفقا لمتغيرات الجنس كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلاب العام وفقا لمستوى التفكير التأملي لديهم وأظهرت النتائج عدم وجود تفاعل المشترك بين التفكير التأملي ومتغيرات الجنس ونوع الدراسة والمرحلة التعليمية ومهنة الأب في التحصيل العام للطلاب في حين كان هناك تفاعل في ضوء متغير عمل الأم بركات, 2007 :92).

3- دراسة : الشكعة (2007: 1145) فقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية ، وفحص دلالة الفروق في مستوى التفكير التأملي فيما لبعض المتغيرات ، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق مقياس ايزيك وولسون على عينية مؤلفة من (220) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس و(98) من طلبة الماجستير أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى أفراد العينة كان جيدًا ، كما أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية في مستوى التفكير لدى أفراد العينة بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية وبين طلبة البكالوريوس والماجستير ولصالح طلبة الماجستير ، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس.

3- **دراسة :** الزهراني (2020: 46- 70) لتحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى حيث طبق مقياس التفكير التأملي على عينة عشوائية تكونت من 257 طالب من طلاب اللغة العربية ، وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى التفكير التأملي جاء عاليا ، حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.84 وبنسبة مئوية بلغت 76.9% .

- الدراسات الأجنبية لمستوى التفكير التأملي وعلاقته بمتغيرات الدراسة

1- دراسة : ماهارديل(Mahardaleotal• 2007) ، فقد هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى التفكير التأملي بين الطلبة الذين يدرسون في بيئات تعليم تقليدية وبين الطلبة الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات ، ولتحقيق هذه الأهداف مقياس التفكير التأملي على عينة تكونت من 22 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية ممن يدرسون في صفوف تعليم تقليدية ، في حين تكونت المجموعة التجريبية من 22 طالبا وطالبة ،درست وفق البرنامج القائم على حل

المشكلات ، أظهرت نتائج استجابات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التفكير التأملي حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول في حين جاء مستوى التأمل في الترتيب الأخير، أما للمجموعة التجريبية فقد جاء الفهم في الترتيب الأول وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في جميع المستويات ، ولصالح المجموعات التجريبية في مستويات الفهم والتأمل الناقد ، في حين كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة في مستوى العمل الاعتيادي.

نقاش الدراسات السابقة:

سيتم في هذا الفصل مناقشة الدّراسات السابقة التي ذكرت من حيث الاتفاق والاختلاف فيما بينهن من حيث الأهداف والعينة والأدوات المستخدمة بالإضافة إلى النتائج التي تم التوصل إليها.

أولاً – الأهداف، فلقد اتفقت أغلب الدراسات على الأهداف التي تسعى لتحقيقها حيث هدفت لقياس مستوى التفكير التأملي لدى الطالب الجامعي وعلاقته ببعض المتغيرات، وبهذا يتضح أن كل الدراسات السابقة ركزت في أخذ عيناتها من طلاب المرحلة الجامعية، حيث يتفق ذلك مع الرأي القائل أن التفكير التأملي قد يظهر بوضوح كلما كان الطلاب أكبر سنا حتى يمكنهم القيام بالعمليات والمهارات المتضمنة في التفكير التأملي من تحليل وتركيب وتقويم وإصدار الحكم وغيرها من المهارات التي تمكنهم من اتخاذ قرارات صائبة وواعية (20) فالدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة فهي تسعى للتعرف على مستوى التفكير التأملي لدى الطالب الجامعي وعلاقته ببعض المتغيرات.

أما من حيث عينات تلك الدراسات السابقة فقد اختلفت أحجام تلك العينات كان أصغرها يشتمل علي (22) طالب وطالبة وهو حجم عينة دراسة (ماهارديل2007)، بينما أكثر حجم من العينات قد ضم (1648) طالب وطالبة وهي دراسة المرشد (2014) ؛ وبما أن تحديد حجم العينة من الأمور المهمة التي تحدد المدى الذي يمكن من خلاله تعميم نتائج البحث فإن حجم العينة يتوقف علي حجم المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه العينة (21).

أما من ناحية النتائج لقد توصلت الدراسات السابقة إلى أن مستوى التفكير التأملي كان يتراوح ما بين مستوى منخفض كما في دراسة المرشد (2014)؛ ومستوى

متوسط كما في دراسة ودراسة الشكعة (2007)، ومستوي مرتفع كما في دراسة ماهارديل(2007) و دراسة الزهراني (2020).

أما فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث قد أوضحت بعض الدراسات وجود فروق بين الذكور والإناث مثل دراسة المرشد (2014) ووجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي لصالح الذكور، ما عدا مستوى الأداء الاعتيادي، بينما توجد بعض الدراسات التي لم تظهر فرقاً بين الذكور والإناث كدراسة بركات (2007)؛ ودراسة الكمشة (2007).

ولقد تبين من مجمل الدراسات السابقة أن مستوى التفكير التأملي يتراوح ما بين منخفض إلى متوسط، وكما أن هناك تباين في أثر متغير النوع، وهذا التباين والاختلاف يستدعي إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بقياس مستوى التفكير التأملي في البيئة المحلية وعلاقته بالنوع

أما فيما يخص استفادة الباحثين من الدّراسات السابقة لقد ساعدت بعض هذه الدراسات الباحثين في اختيار متغيرات دراستهما، وعلى اختيار العينة وكذلك اختيار الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات :

أولا - منهج الدراسة المستخدم :

أُستُخدم المنهج الوصفي ؛ لتحقيق أهداف الدراسة الحالية . فهذا النوع من البحوث يقدم وصفاً للوضع الراهن للظاهرة المدروسة ، من حيث تحديد مرات حدوثها واقتران ظهروها بمتغيرات أخرى ، ويتضمن كذلك تفسير الظاهرة أو اختبارها بصحة الفروض (22)

ثانيا – مجتمع الدراسة ومبررات اختياره:

تبين من الدراسات التي تناولت مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة أن مهارات التفكير تظهر بوضوح كلما كان الطلاب أكبر سناً حتى يمكنهم القيام بمهارات التفكير المتضمنة في التحليل والتركيب والاستدلال والتقويم وإصدار الأحكام وغيرها من المهارات التي تمكنهم من اتخاذ قرارات صائبة (23). ولقد كشفت الدراسات التي اهتمت بالفروق في النوع في مستوى مهارات التفكير التأملي وجود تضارب واختلاف في مستويات التفكير التأملي، وعليه فإن مجتمع الدراسة الحالية يتكون من جميع الطلبة الليبيين النظاميين في كلية الآداب بجامعة طبرق للعام (2019-2020) حيث قامت الباحثة بالاتصال بالمسجل العام في الجامعة والحصول منه على

إحصـــائية بعدد الطلبة والطالبات في الكلية والجدول التالي يوضـــح حجم مجتمع الدراسة.

الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب النوع و المرحلة الدراسية .

النوع / المرحلة الدراسية	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
الأولي	184	310	494	%41
الثانية	116	175	291	%24
الثالثة	59	148	207	17%
الرابعة	70	140	210	%18
المجموع	429	773	1202	%100
النسبة	%36	%64		

عينة الدراســـــــــة :

بناء على منهج الدراســـة المستخدم وأهدافها وعلى خصائص مجتمع الدراسة الذي يتألف من شرائح النوع ، فمجتمع البحث هنا غير متجانس في فئاته فإنه يتحتم علينا استخدام الطريقة العشوائية النسبية لاختيار عينة الدراسة لأنها تضمن تمثيل جميع شرائح المجتمع ، وباستخدامها نتمكن من فرصة الحصول على بيانات أكثر دقة من البيانات التي توفرها العينة العشوائية البسيطة أو العينة الطبقية المنتظمة (24)

ومثلت العينة نسبة 25% من حجم مجتمع الدراسة فكان حجم العينة 300 ، حيث تمثل نسبة الذكور 36%، بينما نسبة الإناث تمثل 64% من حجم عينة الدراسة .

الجدول (2) توزيع عنة الدراسة حسب النوع و المرحلة الدراسية .

المرحلة الدراسية	النوع		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	إناث		
السنة الثانية	56	64	120	%40
السنة الثالثة	45	55	100	%33
السنة الرابعة	35	45	80	%27
المجموع	136	164	300	%100

- أدوات جمع البيانات .

أولا - استمارة لجمع البيانات : وتتضمن الاستمارة معلومات شخصية عن (الطالب /الطالبة) وعن السنة الدراسية

ثانيا ـ اختبار التفكير التأملي: لتحقيـــق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام مقياس (kember et.,2000) الذي يتكون من (16) فقرة تقيس مستويات التفكير التأملي توزعت على أربع مستويات رئيسة على النحو التالي:

ـ مستوى الأداء الاعتيادي (المألوف) وقد تضمن هذا البعد الفقرات التالية (1،5،9،13).

ـ مستوى الاستيعاب (الفهم) وتضمن هذا البعد الفقرات التالية (2،6،10،14).

ـ مستوى التأمل وتضمن هذا البعد الفقرات التالية (3،7،11،15).

ـ مستوى التأمل الناقد وتضمن هذا البعد الفقرات التالية (4،8،12،16). وقد تم عرض المقياس لتحقق من صدقه على عدد من المتخصصين في علم النفس والقياس النفسي ، حيث طلب إليهم التأكد من وضوح فقرات المقياس وسلامته اللغوية ،وملاءمتها لطلاب المرحلة الجامعية .

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وبلغت (30) طالب وطالبة وتم حساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس في كل بعد من الأبعاد وللمقياس الكلي والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3) قيم معامل ألفا كرونباخ لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=30)

أبعاد المقياس	عدد البنود	قيمة معامل ألفا
الأداء المألوف	4	0.83
الاستيعاب	4	0.80
التأمل	4	0.85
التأمل الناقد	4	0.83
التفكير التأملي الكلي	16	0.84

تشير نتائج الجدول (3)إلى أن قيم معاملات الثبات قد بلغت (0.84) للمقياس كاملا ، بينما جاء ثبات مستوى الأداء المألوف (0.83) ومستوى الاستيعاب (0.80) ومستوى التأمل(0.85) ومستوى التأمل الناقد (0.83) وهي قيم مرتفعة جميعها وتؤكد ثبات المقياس ، وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة وللتحقق من دلالة صدق المقياس تم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه ، ودرجة المقياس الكلية ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (4) نتائج قيم الصدق الارتباطي لبنود أبعاد المقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=30)

ارتباط درجات عبارات البعد بمتوسط الدرجة الكلية :										
رقم العبارة البعد 1	البعد 1	التفكير الكلي5	رقم العبارة البعد	البعد 2	التفكير الكلي5	رقم العبارة البعد	البعد 3	التفكير الكلي5	رقم العبارة البعد	البعد4	التفكير الكلي5
01	0.**	0.**	0	0.**	0.**	0	0.**	0.**	0	0.**	0.**
05	71	51	2	68	51	3	64	60	4	72	60
09	0.**	0.**	0	0.**	0.**	0	0.**	0.**	0	0.**	0.**
13	70	57	6	67	51	7	71	50	8	75	51
البعد	0.5*	0.**	1	0.**	0.**	1	0.**	0.**	1	0.**	0.**
1	3	63	0	71	40	1	74	62	2	78	64
البعد	0.**	0.**	1	0.**	0.**	1	0.**	0.**	1	0.**	0.**
2	53	50	4	71	54	5	72	51	6	67	49
البعد	-	-	-	0.**	-	-	0.**	-	-	0.**	0.**
3	-	-	-	51	-	-	48	-	-	48	57
البعد	-	-	-	-	-	-	0.**	-	-	0.**	0.**
4	-	-	-	-	-	-	50	-	-	55	66
التفك			-	-	-	-	-		-	0.**	0.**
ير	-	-		-			-			60	67
الكلي							-			-	0.**
5										-	78

يتضح من الجدول (4) أن معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.40-0.78) وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ؛ مما يشير إلي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق الارتباطي الأمر الذي يبرر استخدامه لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

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

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

جدول (5) تصنيف مستويات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة الكلية

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

الأساليب الإحصائية : استخدم الإحصاء البارامترى لتحليل بيانات الدراسة بواسطة الحاسوب، وتوظيف برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(1993). ولقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1- اختبار "ت" للعينة الواحدة للتحقق من الهدف الأول في الدراسة (التعرف على مستوى التفكير التأملي).

2- اختبار "ت" للفرق بين عينتين مستقلتين للهدف الثاني(فروق النوع في التفكير التأملي).

- نتائج الدراسة :

الهدف الأول : مستوى التفكير التأملي لدى عينة الدراسة كما يقاس باختبار (kemberet.,2000) للتفكير التأملي . لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة .والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمستوى التفكير التأملي لدى عينة الدراسة .

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط	ترتيب الكل	
1	الأداء المألوف	3.20	0.69	64.2	4	متوسط
2	الاستيعاب	4.29	0.55	85.2	1	مرتفع جدا
3	التأمل	4.10	0.58	82.1	2	مرتفع
4	التأمل الناقد	3.82	0.74	75.9	3	مرتفع
5	التفكير التأملي	3.90	0.43	77.1	-	مرتفع

يتضح من الجدول (6) أن متوسط التفكير التأملي لدى عينة الدراسة جاء مرتفعا حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.90) وبانحراف قدره 0.43 ونسبة مئوية قدرها 77.1 وفيما يتعلق بترتيب المستويات جاء مستوى الاستيعاب في المرتبة الأولى وبعده بعد التأمل،

وأما المرتبة الثالثة فقد كانت لبعد التأمل الناقد ، وجاء في المرتبة الرابعة بعد الأداء المألوف ،وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع دراسة ماهارديل (2007) و دراسة الزهراني (2020) ، بينما خالفت هذه النتيجة نتيجة دراسة المرشد . ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما اكتسبه الطلبة من معلومات أسهمت في تنمية مهارات التفكير بشكل عام ، ومهارات التفكير التأملي بشكل خاص ، ويرى الباحثان أن طلبة الجامعة قد وصلوا إلى مرحلة النضج العقلي وذلك بسبب تواصلهم المستمر مع مجالات المعرفة المختلفة إضافة إلى ما يتعلق بطبيعة المناهج وما قد تنطوي عليه من بعض الأساليب كالمناقشة والحوار وتكليف الطلبة ببعض المهام ككتابة الأبحاث العلمية والتقارير مما يجعلهم أكثر وعيا وقدرة على التفكير بصورة تأملية ناقدة .

الهدف الثاني: معرفة الفروق بين ذكور وإناث عينة الدراسة في مستوى التفكير التأملي.

والجدول (7) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من الذكور والإناث وقيمة "ت" والدلالة الإحصائية .

الجدول (7) اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي الذكور والإناث في مستوى التفكير التأملي.

لدرجة	النوع	العدد	متوسط العينة	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
	ذكر	137	30.34	6.08	299	2.99 -	*0.05
	أنثي	163	32.47	6.25			

(*) دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 .

(* *) دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 .

يتضح من الجدول (7) أن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الدرجة الكلية لاختبار التفكير التأملي(23) (kemberet.,2000)، وقد كان هذا الفرق لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث (32.47)؛ بينما كان المتوسط الحسابي للذكور (30.34)، وبلغت قيمة "ت" (- 2.99) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة "0.05".

و**بالنسبة للهدف الثاني** الخاص بفروق النوع في التفكير التأملي بينت نتائج الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التفكير التأملي لصالح الإناث، وهذا يعنى أن مستوى تفكير الإناث أفضل من مستوى تفكير الذكور حيث بلغت قيمة "ت" (2.986-) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى

(0.01)،واختلفت نتيجة هذا الهدف مع نتائج دراسة المرشد (2014). وكذلك نتيجة دراسة كميشة (2007).

ويعزو الباحثان وجود تلك الفروق الدالة إحصائياً لصالح الإناث في مستوى التفكير التأملي إلى سبب أو أكثر من أسباب وهذه الأسباب على النحو التالي:

ـــ عامل الجدية والاهتمام والتركيز الفاعل الذي تتميز به طالبات المرحلة الجامعية الذي عادة ما يكون عاملاً مهماً في عملية التواصل الإنساني وتنمية القدرات والمهارات المعرفية مقارنة بالذكور.

ـ ما يتصف به التفكير التأملي من كونه عملية لا تعتمد على المعرفة فحسب بل تعتمد على مستوى الأداء الاعتيادي (المألوف) ،والفهم والاستيعاب ولهذا فهو يرتبط بتوافر قدر كبير من الدقة والصبر والرغبة في البحث عن الأدلة والبراهين والتأمل ، وهذا ما تتصف به أغلب طالبات المرحلة الجامعية أكثر من الطلاب الذكور.

التوصيات والمقترحات:

ـ **التوصيات** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وبالاستناد إلى مناقشة النتائج يقترح الباحثان التوصيات التالية:

ـــ تدريب الطلاب علي ممارسة التفكير التأملي سواء من خلال المنهاج الدراسي أو المواقف التعليمية المختلفة.

ـــ تدريب المعلمين على ممارسة التفكير التأملي عن طريق أخذ دورات علمية مكثفة وأن تربط هذه الدورات بحوافز مادية ومعنوية وإدخال مقررات التفكير في برنامج أعداد المعلمين.

ـ ألا تقتصر مهارات التفكير على مهارة واحدة بل يجب التنويع في جميع المهارات مع مراعاة خصائص المرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.

المقترحات:

يبدو من نتائج الدراسة الحالية أن دراسات المستقبل ينبغي أن تعنى بالآتي:

ـ إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث الهادفة إلى معرفة مستوى التفكير التأملي لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة.

ـ بناء وتصميم مقاييس جديدة ومقننة للتفكير التأملي للبيئة العربية عامة والليبية بصفة خاصة.

الهوامـــــــــــش :

1- الفنيش ، أحمد (1991):أصول التربية . ط1 ، بنغازي : دار الكتب الوطنية.
2- إبراهيم ، مجدي عزيز(2010).التفكير الناقد آلية لازمة لمواجهة قضايا التعليم والتعلم . مصر: عالم الكتب.
3- هيلات ، صلاح و حورانة ،محمد وعيادات ، وليد و شديفات، صادق (2009) .أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ . المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،المجلد 5 العدد 3 ، ص ص 263 - 275 . الأردن.
4- بشارة ، جبرائيل (1998) توصيات المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب. المجلة العربية للتربية ، العدد2 ، المجلد 18، ص ص 8 -40، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تونس.
5- العتوم ، عدنان يوسف (2010):علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق . ط2 ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع (2010:216)
6- إبراهيم ،محمد أنور (2006).التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر .القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
7- الشكعة ، على(2007) مستوى التفكير ألتأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية ،مجلة جامعة النجاح للأبحاث)العلوم الإنسانية(، المجلد 2)
بركات ،زياد (2007) 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.
8- أبو جادو، نوفل، (2007)
9- السيد، عزيزة محمد (1995). التفكير الناقد ـ دراسة في علم النفس المعرفي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية
10- أبو جادو، صالح و نوفل ،محمد (2007). تعليم التفكير (النظرية والتطبيق) . ط1، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
11- دعمس ، مصطفى (2008).مهارات التفكير .ط1 ، الأردن : دار غيداء للنشر والتوزيع.
12- حبيب ، مجدي (2007).اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة .ط2، مصر : دار الفكر العربي .
13- الزهراني (3:2020)
14- الزهراني ، مرضي عزم الله (2020) مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات .المجلة الدولية للأبحاث التربوية ،جامعة الإمارات العربية المتحدة ،المجلد 44 ،العدد3
15- المرشد ، يوسف بن عقيلا (2014) مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف . مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية/ المجلد 9 العدد 2 ، ص ص 163-184. 166)؛
16- المرشد،2014).
17- Hatton & Smith) 1995, p.36
18- الزهراني (2020)
19- عفانه، عزو وفتحية اللولو (2002): مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.مجلة التربية العملية التربوية ،المجلد الأول العدد(5): ص :5)

20- (محمد، 2008:12).
21- أبـو علام ، رجاء محمود (2001).التعلم أسسه وتطبيقاته .ط1 ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
22- العقيلي ،أشرف مفتاح(2007).الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بأسلوب القبول / الرفض الوالدي لدى طلاب الثانويات التخصصية. ماجستير غير منشورة ،كلية الآداب ، جامعة قار يونس.:61
23- محمد، نعمه عبد السلام (2008)البنية العاملية للتفكير الناقد في إطار النموذج المعرفي ألمعلوماتي للقدرات العقلية ، دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة قناة السويس .
24- سركـــــز، العجيلي وامطير، عياد (2002) البحث العلمي والاجتماعي (أساليبه وتقنياته). طرابلس : الجامعة المفتوحة. 191.

وغيرها من المصادر والمراجع التي رجع إليها الباحثان :

- قطامي ، نايفة (2004) .تعليم التفكير للمرحلة الأساسية .ط 2 ، الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- Kember,D.,Leung,DJones,A.,Loke,A.,Mekay,J.,Sinclair,K,Tse,H,Webb,C.,Wong,F.,Wong,M.and Yeung,E.(2000).Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking Assessment and Evaluation in the Higher Education,25,381-395.
- Mahardale ,J.,Neville,R.,Jais, N.and Chan,C. (2007) Reflective thinking in a problem – based English programme: astud on the development of thinking in elementary students . Retrieved from:
- http://www.pbi2007.com/PDF/0048.pdf.
-