التفكير التأملى وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد الباحث

أسامة سيد محمد زكى

إشراف

أ.د/ طلعت أحمد حسن على

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة بنى سويف

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التفكير التأملى وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا، بمتوسط عمرى (١٣.٨٩) سنة، وإنحراف معيارى (٠.٧٨٩)، وإستخدم الباحث المنهج الوصفى الإرتباطى لمناسبته لطبيعة الدراسة، وتم تطبيق مقياس التفكير التأملى (إعداد الباحث)، ومقياس تقدير الذات (إعداد: مجدى محمد الدسوقى ،٢٠١٦) على عينة الدراسة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية بين التفكير التأملى وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة، أما الدرجة الكلية للتفكير التأملى كانت على مستوى مرتفع جداً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى التفكير التأملى إتجاه الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الحضر والريف فى التفكير التأملى إتجاه الحضر.

الكلمات المفتاحية:

التفكير التأملى . تقدير الذات .

Reflective thinking and relationship to Self esteem among middle school students

Abstract

The study aimed to determine the relationship between reflective thinking and self-esteem in the preparatory stage, and the study sample consisted of (100) male and female students from the preparatory schools in Minya governorate, with an average age (13.89) years, and a standard deviation of (0.789), and the researcher used The descriptive correlative approach is suitable for the nature of the study. The reflective thinking scale (prepared by the researcher) and the self-esteem scale (prepared by: Magdy Mohamed El- Desouky, 2016) were applied to the study sample. The results revealed a correlation between reflective thinking and self-esteem among the study sample members. The total degree of thinking was at a very high level, and there were statistically reflective significant differences between the mean scores of males and females in reflective thinking towards males, and there were statistically significant differences in the averages of urban and rural degrees in reflective thinking towards the urban direction.

Key words:
Reflective thinking – self-esteem

أولاً: مقدمة

تنال مرحلة المراهقة إهتماماً خاصاً وفريداً على مر العصور وبإختلاف التخصصات فهى مرحلة فاصلة فى حياة الفرد يمر فيها المراهق بالعديد من التغيرات التى تختلف حدتها من فرد لآخر تبعاً لظروفه وحياته وما يمر به من تحديات، وقد لاحظ علماء النفس أن مرحلة المراهقة والتى تلى مرحلة الطفولة لها أثر كبير على توجهات الإنسان وحياته فيما بعد، حيث تعد مرحلة المراهقة مرحلة إنتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج فهى كتقاطع طرق حيث يواجه المراهق السؤال الملح "من أنا؟" لذا يجب أن يؤسس المراهق لشخصيته حتى لا يظل مشوش التفكير متذبذب الشعور إتجاه الأدوار التى سيقوم بها كشخص ناضج (بدر إبراهيم الشيبانى،٢٠٠٣، ٢٠٣)إن أغلبية الأفراد أثناء مرحلة المراهقة يخضع لتغييرات نفسية وإجتماعية واقتصادية وفسيولوجية، مما يؤدى إلى تكوين إتجاه إيجابى وسلبى إتجاه أحداث الحياة وما يجرى فيها، لذا فإن التوجه الفعال مطلوب لتبنى النظرة الإيجابية نحو الحياة، ووضعها المتغير والتقليل من الشعور السلبى.(جبار وادى باهض، وناجى محمود،٢٠١٩ ، ٧٦٩).

لذلك إهتم القرآن الكريم بتنمية قدرة الإنسان على التفكير والتأمل والتدبر وقد كانت دعوة القرآن الكريم للتفكير دعوة مباشرة وواضحة وجلية، قال تعالى" قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا"(سورة سبأ:٤٦) التأمل أمر فطرى لا يستدعى من الفرد مكاناً أو زماناً أو شروطاً محددة فالإنسان الذى لايتفكر يبقى بعيداً كلياً عن إدراك الحقائق.

ويعتبر التفكير التأملي من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية، ومبدأ العلية والسببية ومواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث ولقد إستحوذ التفكير التأملي على إهتمام المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي من بينهم: بينيه Binet، وجيمس James، وديوي Dewey، ولكن هذا الإهتمام إختفى من الدراسات التربوية في عهد إزدهار المدرسة السلوكية التي لم تعط الإهتمام لذلك النوع من التفكير الراقي، ثم بدأ التفكير التأملي بالظهور مرة اخرى على يد العالم شون Schon منطلقاً من أن التفكير التأملي تفكير موجه، يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، ويتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية (يوسف بن عقلا، وصالح محمد،٢٠١٥ ، ١١٦).

ومن النتائج العقلية التي يجنيها التفكير التأملي كضرورة تربوية أنه يساعد الطلبة على التفكير العميق والتأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتياً وتعزيز أراء الطلبة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق وإستكشاف آليات

تعليمية جديدة ويعمل على تحسين طرق التدريس وممارسة المعلم لمسؤلياته بمهنية عالية، ويعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة ويساعد المعلم في تحقيق أفضل لأنماط تعلم الطلبة، والتنويع في أساليب التعليم (هيام محمد المعايطة ، ٢٠٢٠، ٢).

ومن الملاحظ أن تقدير الذات يحتل مركزاً مهماً فى نظريات الشخصية، كما يعتبر من العوامل المهمة التى تؤثر تأثيراً كبيراً على السلوك، كما أن تقدير الذات مرتبط أيضاً بتكامل شخصية الفرد، كما تشير "عايدة ديب عبدالله ، ٢٠١٠" أن تقدير الذات هو البوابة لكل أنواع النجاح الأخرى المنشودة، ومنها تعلم الشخص طرق النجاح فإذا كان تقدير ذاته ضعيفاً فلن ينجح فى الأخذ بأى من تلك الطرق للنجاح لأنه يرى نفسه غير مستحق لذلك النجاح، وثمة أهمية بالغة لتقدير الذات فى توافق الإنسان الحاضر والمستقبل، فقد ربط كثير من الباحثين بين ظهور الإكتئاب وتقدير الذات لدى الفرد، حيث إن تدنى تقدير الذات يعد أحد المظاهر الأساسية للإكتئاب، وأشار أيضاً إلى أن الأشخاص الذين ينخفض لديهم تقدير الذات يضعون لأنفسهم أهدافاً منخفضة تؤثر سلباً على تحصيلهم وعلى إختياراتهم التربوية والمهنية.(محمد عبدالغنى على، ٢٠٢١، ١٤٩).

ثانياً: مشكلة الدراسة:

يشهد عالمنا المعاصر حركة تقدم علمى كبيرة، وثورة فى المعلومات وإكتشافات تكنولوجية حديثة حققت الكثير من الرفاهية للإنسان الآن، وعلى الصعيد الآخر إهمال فى إستخدام قدرات الإنسان العقلية والشخصية والإجتماعية، مما أدى إلى سطحية تفكير الفرد وعدم تبنى نظرة سليمة تتوافق مع الحياة الحديثة وهشاشة الإنسان أمام أبسط التحديات الحياتية، والركود والتشاؤم والإحباط وعدم معرفة الإنسان بنفسه وغايته ومهمته فى الحياة وكل ذلك يؤثر على صحته النفسية، وقد لاحظ الباحث المشكلة من خلال زيارة مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا والتحدث مع التلاميذ عن المشكلات التى تزعجهم وتؤثر عليهم فى هذه المرحلة لمعرفة كيف يفكرون وكيف يشعرون وكيف يتصرفون مع مشاكلهم الشخصية والإجتماعية ، ثم قام الباحث من التأكد من المشكلة من خلال الآتى:

الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التى تؤكد تأثير التفكير التأملى على التلاميذ، مثل دراسة (عزو إسماعيل وفتحية صبحى، ٢٠٠٢)، ودراسة (زياد أمين سعيد، ٢٠٠٥)، ودراسة (Phane ,2007) ودراسة (جواد محمد الشيخ ، ٢٠٠٨)،ودراسة (عبد ربه شعبان ،٢٠١٠)،ودراسة (سالم بن صالح بن سيف، ٢٠١٧) ودراسة (خيرى أحمد عبدالله، ٢٠١٨).

وبناءاً على ما تقدم من ضرورة التفكير التأملى وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، تتحدد المشكلة، فى ضوء ما سبق عرضه فى المقدمة، ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية فى محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملى وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
٢- التعرف على مستوى التفكير التأملى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
٣- التعرف على مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فروق الجنسين من أفراد عينة البحث فى أبعاد التفكير التأملى وتقدير الذات ؟

ثالثاً: أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى :

- بيان العلاقة بين التفكير التأملى و تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- الكشف عن الإختلاف فى التفكير التأملى تبعاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- الكشف عن الإختلاف فى التفكير التأملى تبعاً لمتغير المكان (حضر-ريف) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

رابعاً: أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من ناحيتين، أحدهما نظرية والأخرى تطبيقية ونلخص ذلك فيما يلى:

أولاً:الأهمية النظرية:

- تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال تناولها لموضوع التفكير التأملى الذى يعتبر من المطالب الرئيسة التى يحتاج إليها الأفراد وعلى الأخص لدى المراهقين لكى يمكنهم من حل المشكلات الأكاديمية والشخصية والحياتية من خلال التأمل والتفكير العميق بأفكار متعددة حول المشكلة وتحليل الأمور بشكل دقيق ووضع حلول مقترحة ويمكنهم من تقويم أعمالهم ذاتياً ويعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة.
- كما تتضح أيضاً من خلال تناولها لموضوع تقدير الذات الذى يعد من المطالب الرئيسة التى يحتاج إليها الأفراد لكى تمكنهم من الشعور بالقيمة الذاتية والشعور

بالفخر بجانب الوجدان الإيجابى الذى يجعلهم يستجيبوا لمعطيات الحياة بنفس راضية .

- إثراء المكتبة العربية بإطار نظرى وخلفية نظرية عن متغيرات البحث الحالى التفكير التأملى وتقدير الذات يستفيد منه الباحثين مستقبلاَ.
- العلاقة الإرتباطية بين التفكير التأملى وتقدير الذات لأفراد عينة البحث والإستفادة من نتائج البحث لتخصيص العديد من الندوات التثقيفية والبرامج التدريبية لتنمية مهارات التفكير التأملى.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- المساهمة فى توجيه إهتمام المسئولين والقائمين على العملية التربوية إلى أهمية التفكير التأملى وإنعكاسه فى رفع مستوى الحياة الطيبة لدى المراهقين والإستفادة من ذلك فى التخطيط للبرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية للعمل على تنمية التفكير التأملى من خلال تطوير مستوى الخدمات التعليمية المقدمة لهم، تضمين موضوعات تعليمية تعمل على تنمية مهارات التفكير التأملى وتحسين مستوى الحياة الطيبة.
- قد يفتح الباب لمزيد من الدراسات والبحوث حول أثار التفكير التأملى وإستراتيجياته على المتعلمين فى متغيرات أخرى.
- بناءاً على نتائج البحث المتوقعة يمكن إعداد وتطبيق برامج إرشادية تهدف إلى تنمية التفكير التأملى وتهدف إلى تنمية تقدير الذات لدى المراهقين وزيادة إقبالهم على الحياة بروح متفائلة والتى تمكن مدى توجههم نحو الحياة.

خامساً: مصطلحات الدراسة :

١-التفكير التأملى :

عرفه "Schon,1987,49 " الذى يعود له الفضل فى إحياء مفهوم التفكير التأملى مرة أخرى فى العملية التربوية: بأنه إستقصاء ذهنى نشط وواعى ومتأنِ للفرد حول معتقداته الإبستمولوجية وخبراته ومعارفه المفاهيمية والإجرائية على ضوء الواقع الذى يعمل فيه، بما يمكنه من حل المشكلات العملية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعى بمعنى جديد، ويساعد ذلك المعنى فى إستدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها فى المستقبل.

أما التعريف الإجرائى للتفكير التأملى هى الدرجة التى يحصل عليها تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا، من خلال الإجابة على بنود المقياس المعد لهذه الدراسة (إعداد الباحث).

٢- تقدير الذات :

يعرفه " فيوليت فؤاد إبراهيم ، ١٩٩٨ ، ١٩٢ " بأنه الحكم الشخصى للفرد على قيمته الذاتية والتى يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد نحو نفسه، وأن الصورة الصادقة التى يكونها الفرد عن نفسه تعتمد بالدرجة الأولى على تقديره لذاته.

أما التعريف الإجرائى لتقدير الذات هى الدرجة التى يحصل عليها تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا، من خلال الإجابة على بنود المقياس المُعد لهذه الدراسة (مجدى محمد الدسوقى).

سادساً: محددات الدراسة:

يتحدد مجال الدراسة بالأبعاد التالية

١- الحد الموضوعي: تناولت الدراسة التفكير التأملى، تقدير الذات ، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- الحد البشرى: أجريت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٥) عاماً، وقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة من مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا.

٣- الحد المنهجى: إعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفى، لمناسبته لطبيعة الدراسة للتعرف على التفكير التأملى وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية كما إستخدمت الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).

٤- الحد المكانى: تم إختيار عينة الدراسة من مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا بالصفوف (الأول – الثانى – الثالث) الإعدادى.

٥- الحد الزمنى: تم تطبيق مقاييس متغيرات الدراسة(مقياس التفكير التأملى – تقدير الذات)، فى العام الدراسى ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

<u>الإطار النظرى للدراسة:</u>

- **المحور الأول: التفكير التأملى:**

الجذور التاريخية للتفكير التأملى:

تعود الجذور التاريخية للتفكير التأملى للإسلام، وبالرغم من أن التأمل دعوة تبنتها كل الديانات السماوية، لكنها جاءت مفصلة وجلية فى القرآن الكريم تتحدث عن ضرورة إعمال العقل وإمعان الفكر وإحكام التدبر قال تعالى "أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ،

وَإِلَى السَّمَاء كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ"(سورة الغاشية ،آية ١٧) فالقرآن الكريم أول من دعا للإرتقاء بالعقل.

وتعد عملية التأمل فى القرآن الكريم عملية عقلية تمكن الفرد من عبور العالم المحسوس إلى خالق هذا العالم، فيؤمن بأنه لا إله إلا الله ولا رب سواه، ويتميز أولو الألباب بالقدرة على التفكير التأملى فى القرآن الكريم أنه يحدث ذلك النوع من التفكير عند الإنسان المؤمن الذى يتأمل فى خلق السماوات والأرض بعمق وخشية، ولذا فإن عملية التفكير التأملى بها صفة شاملة، فلم يتم التفكير فى جزئية معينة بذاتها بل إن التفكير يتركز على كل ما يدركه المؤمن من خلق الله، فيكون تفكيره فى الظواهر الكونية والجوانب الحسية مثل: الليل والنهار، الشمس والقمر، الجبال والأنهار، النخيل والأعناب وغيرها، حيث أن التفكير التأملى يعد عملية عقلية عُليا يلجأ إليها الإنسان عندما يقع فى مشكلة معينة يتضرع إلى الله سبحانه وتعالى متأملاً فى خلقه وقدرته على أن يخفف عنه وطأة هذه المشكلة، وطالما التأمل ذروة سنام العمليات العقلية، فإن التربية لا تستطيع تجاهله، ويصبح لزاماً على المربين بذل أقصى الجهود التربوية الملائمة لنمو عملية التأمل (عزواسماعيل عفانه، وفتحية صبحى اللولو،٢٠٠٢، ٧)

أما بالنسبة للغربيين فإن الجذور التاريخية للتفكير التأملى تعود إلى عام(١٩٣٣) وذلك حينما عرف جون ديوى التأمل بأنه:عبارة عن النظر إلى المعتقدات بطريقة فعالة وثابتة ومتأنية أو أنه شكل من أشكال المعرفة المفترضة القائمة على أرضية داعمة لها نتائج متوقعة. (أكرام صالح خوالدة،٢٠١٢، ١٧٣).ولكن ذلك إختفى من الدراسات التى تناولها علم النفس خلال إزدهار المدرسة السلوكية، حتى مطلع الثمانينيات من القرن الماضى، حينما كتب أبل (1996,212) Abel عن أهمية التفكير التأملى فى إعداد المعلمين فى أثناء الخدمة وقبلها، وترجم الكثيرون ممن كانوا يعتقدون بأهمية التفكيرالتحليلى والنقدى إلى إستعمال مصطلح التأمل فى تقارير دراساتهم البحثية وخاصة المتصلة منها بالتعليم الصفى وإعداد المعلمين فى أثناء الخدمة. (نادية حسين العفون،٢٠١٢، ٢٢١). ويعتبر تطوير وتنمية التفكير التأملى من أهم أهداف التربية من وجهة نظر ديوى، لأنه يُمكن الفرد من السيطرة على تفكيره والمسؤلية عنه لكى يشارك بفاعلية بوصفه عنصراً فى مجتمع ديموقراطى(جابرعبدالحميد جابر،٢٠٠٨، ٢٤).

مفهوم التفكير التأملى:

قدم جون ديوى (Dewey, 1933) تعريفاً للتأمل: "بأنه النظر إلى المعتقدات بطريقة فعالة ومرنة ومتأنية، تعطى المعرفة شكلاً مفترضاً يستند إلى قواعد داعمة فعالة ونتائج متنبأ بها، ويقول إن الشخص المتأمل لديه شك فى مستوى أهدافه وأفعاله يأتى دائماً من سؤاله عن مدى صحة هذه الأهداف والأفعال لذا فهو يستعرضها دائماً ويهتم باستمرار بنواتجها الآنية والمؤجلة".

ويعرف "فاروق عبدالفتاح موسى " (١٩٨١، ٦٥) التفكير التأملى بأنه عملية عقلية متآنية تحدث عندما يجب القضاء على التداخل بين معلومات أو معارف لتحقيق هدف، أو عندما يكون الفرد مجبراً على إيجاد طرق جديدة لمواجهة موقف أو مواجهة صعوبة فإنه يتحدى الموقف أو الصعوبة بالعمليات العقلية المتضمنة فى حل المشكلة أو فى التفكير التأملى. وقد بين شون (Schon,1987) بأن التفكير التأملى قدرة حدسية للشخص تمكنه من إستقصاء نشط ومتأمل حول معتقداته وخبراته المفاهيمية، لوصف المواقف وتحليلها، وإشتقاق الإستدلالات منها وخلق قواعد مفيدة للتدريب والتعلم فى مواقف أخرى مشابهة. ويعرف" شريف محمد مصطفى" (١٩٩٢، ٨) التفكير التاملى بأنه إستقصاء ذهنى نشط واعى للفرد حول معتقداته ومعارفه فى ضوء الواقع الذى يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعى بمعنى جديد، مما يجعله قادراً على تكوين نظرة خاصة به. كما يعرفه "مجدى عبد الكريم حبيب"(١٩٩٦، ٤٦) بأنه تأمل الفرد للموقف الذى أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم النتائج فى ضوء الخطط المرسومة.

ويعرف كيمبر وليونج وجونس ولوكى ومسكاى وسنكلير وويب وونج ويونج (Kember,D.,Leung,D,Jones,A,Loke,A,mckay,J,Sinclair,K,&yeung.,2000, 385) على أنه عملية الكشف الداخلية عن قضية مثيرة للإهتمام نجمت عن خبرة سابقة، وتوضح المعنى على ضوء الذات، وينتج عنها منظور مفاهيمى يتم تغييره. كما يعرفه "عزوإسماعيل عفانة، وفتحية صبحى اللولو"(٢٠٠٢، ٢٨) بأنه قدرة الطالب المعلم على تبصر المواقف التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية فى هذه المواقف وإتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناء على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمى. ويعرفه "فتحى عبدالرحمن جروان" (٢٠٠٢، ٥١) بأنه عملية كلية يتم عن طريقها المعالجة العقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو إستدلالها أو الحكم عليها، وهى عملية تتضمن: الإدراك، والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية، والإحتضان

والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى. كما يعرفه"زياد أمين سعيد بركات " (٢٠٠٥، ٤٥) بأنه القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأنٍ للوصول إلى إتخاذ القرار المناسب فى الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه. كما يعرفه "عماد كشكو"(٢٠٠٥، ٨) بأنه هو نشاط عقلى للفرد فى المواقف التعليمية التى أمامه، وتحديد نقاط الضعف والقوة، وكشف المغالطات المنطقية، وإتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة". ويرى "كيم Kim"(2005,28) بأنه معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم، وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على إستمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق، بإستخدام إستراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين، وبما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز.

ونستخلص من التعريفات السابقة للتفكير التأملى أنها إتفقت فيما يلى:

- يتضمن التفكير التأملى قدرة الفرد فى تبصر الأعمال وإستقصاء يؤدى إلى تحليل جميع العمليات المختلفة والتوصل إلى القرارات والنواتج.
- التفكير التأملى يحتوى على مهارات يمكن تعلمها وتنميتها.
- عملية عقلية نشطة واعية فيها تدبر ونظر تهدف لحل المشكلات.
- أهمية التخطيط العقلي الواعي لحل التناقضات وكشف المغالطات .
- ضرورة إقتراح حلول معينة للموقف المشكل وتقييم مدى فاعلية هذه الحلول .

التفكير التأملى وعلاقته بأنواع التفكير الأخرى:

التفكير التأملى والتفكير الناقد:

يقوم التفكير الناقد على "عملية تقصى الدقة فى ملاحظة الوقائع التى تتصل بالموضوعات التى تناقش، والدقة فى تفسيرها، وإستخلاص النتائج بطريقة منطقية، ومراعاة الموضوعية فى العملية كلها".(أحمد النجدى وآخرون ،١٩٩٩، ٦٨). كما يشير (عزو إسماعيل عفانه ،١٩٩٨، ٤١) إلى أن التفكير الناقد يشتمل على عدة مهارات ينبغى أن تتوفر لدى المتعلم حتى يستطيع أن يحل مشكلة معينة، ما أنه يتضمن العديد من المهارات التفكيرية مثل التفكير الإستنتاجى والتفكير الإستدلالى والتفكير التأملى.

التفكير التأملى وحل المشكلات:

يتداخل التفكير التأملى مع الأسلوب العلمى فى حل المشكلات، فكل خطوة من خطوات حل المشكلة تتضمن تفكيراً تأملياً، ولكنه لا يعتبر مرادفاً لهذه الطريقة فى حل

المشكلات.

ويشير "فكرى حسن ريان" (١٩٩٩، ١٧٣) إلى أنه يصعب وضع المشكلات التى يختارها المعلم وتلاميذه للدراسة فى الفصل وفق التفكير التأملى، نظراً لتعقيدها وصبغتها العاطفية وقصر الزمن وقلة المصادر المتاحة، وأقصى ما يستطيع الدارس عمله إزاء هذه المشكلات المعقدة أن يشعر بالمسئولية نحوها، ويعمل فكره فيها بأناة وإبداع، بينما المشكلات المختارة للدراسة فى طريقة حل المشكلات لا يتعذر وضع حلول لها ، على أن مراحل المشكلات ومهاراتها غالباً ما يتضمنها التفكير التأملى. وعلى هذا فإن كل من حل المشكلات والتفكير التأملى طريقة أو عملية أكثر منها نتاج نهائى، ففى التفكير التأملى لا قيمة للحقائق سوى أنها تفيد كمادة للتحليل، بينما تفيد المفاهيم والتعميمات فى توضيح وإثراء التأمل وتدعيمه.

التفكير التأملى والإستقصاء:

يقوم الإستقصاء العلمى على مجموعة من العمليات العقلية، وهذه العمليات تسمى عمليات الإكتشاف وهى الملاحظة والقياس والتصنيف والتنبؤ والإستدلال.

وهذه العمليات كما يشير (كمال عبدالحميد زيتون،١٩٩٦، ١٣٨) يستخدمها الإنسان فى التأمل وإكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، كما يقوم الإستقصاء العلمى على عمليات إجرائية فى التجريب وإختيار صحة الفروض التى تم وضعها. بينما يقوم التفكير التأملى على إستراتيجية محددة توصل المتأمل إلى صورة متكاملة من الموقف المشكل لا تلزم إتخاذ خطوات عملية إجرائية مباشرة لتحويل صورة الموقف المُشكل إلى صورة أخرى.

مراحل التفكير التأملي ومهاراته:

تعددت آراء الباحثين فى تحديد مراحل التفكير التأملى كما يلى:

عند شون (Schon,1987,49) حدد خطوات التفكير التأملى كما يلى:

- وصف الأحداث الصفية.
- تحليل الأحداث الصفية.
- إشتقاق إستدلالات للأحداث الصفية.
- توليد قواعد خاصة.
- تقييم النظريات الشخصية.
- الوعى بما يجرى فى المواقف التعليمية.
- توجيه الإجراءات والقرارات المنوى إتخاذها. وذلك من خلال ثلاث مراحل للتفكير التأملى وهى: (١) التأمل من أجل العمل و(٢) التأمل أثناء العمل و(٣) التأمل بعد العمل.

عند سيمونز وآخرون(Simmons&Sparks&Starko&Pasch&Colton.el. 1989,4,). حيث يمر التفكير التأملى بالخطوات التالية :

- وصف الأحداث بلغة واقعية مناسبة .
- إيجاد العلاقات والنتائج المتصلة بالأحداث .
- وضع الأحداث في السياسات المناسبة .
- إستخدام الأبعاد الإجتماعية والأخلاقية لتفسير الأحداث التي تم تنفيذها .

عند روس(Ross,1990,13) فقد حدد خطوات التفكير التأملي كما يلي :

- التعرف على المشكلات التربوية.
- الإستجابة للمشكلة من خلال إجراء مشابه بينها وبين مشكلات أخرى جرت في سياقات مماثلة
- تفحص المشكلة والنظر إليها من جميع الجوانب .
- تجربة الحلول المقترحة والكشف عن نتائج الحلول والمغزى من إختبار كل حل .
- تفحص النواتج الظاهرة والضمنية لكل حل تم تجربته.
- تقييم الحل المقترح.

عند(شريف محمد مصطفى، ١٩٩٢ ،٤٢) حيث قام بتحديد خطوات التفكير التأملي كما يلي :

- تحديد ماهية المشكلة وطبيعتها .
- تحديد الجانب الرئيسي والمسئول عن المشكلة .
- كيفية حدوث المشكلة .
- ربط علاقات ذات معنى بين الأسباب والنتائج ذات الصلة بالمشكلة .
- تقديم تفسيرات معقولة مرتبطة بسياق المشكلة .
- تحديد إنعكاسات المشكلة ذات الصلة بعناصر العملية التعليمية .

أماعند "عزواسماعيل عفانة،وفتحية صبحى اللولو"(٢٠٠٢، ٤-٥) فصنفا مهارات التفكير التأملى إلى خمس مهارات رئيسة وهى:

١- الرؤية البصرية: وتعنى التأمل والملاحظة والرؤية البصرية الناقدة، أى القدرة على تحليل وتأمل، وعرض جميع جوانب المشكلة، والتعرف على محتواها من خلال الوعى بياناتها ومكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة الموجودة بصرياً.

٢- **الكشف عن المغالطات:** القدرة على توضيح الفجوات فى المشكلة، من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة وغيرالمنطقية والخطأ فى إنجاز المهمات التربوية.

٣- **الوصول إلى إستنتاجات للمشكلة:** القدرة على إيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون المشكلة بعمق وفهم طبيعتها، والتوصل إلى فرض الفروض، والتوصل إلى الحلول المناسبة.

٤- **إعطاء تفسيرات مقنعة:** القدرة على إعطاء معنى منطقى للنتائج ووضع الخطط والمقترحات الواقعية اللازمة المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات العقلية الموجودة للمشكلة.

٥- **وضع حلول مقترحة:** القدرة على تقديم حلول مناسبة للمشكلة المطروحة بخطوات منطقية، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة، إقتراح حلول واقعية لتفادي حدوث المشكلة .

ويمكن أن نميز المهارات العقلية المتضمنة فى التفكير التأملى كما يلى:

- الميل والإنتباه الموجهان نحو الهدف – إتجاه.
- إدراك العلاقات – تفسير.
- إختبار وتذكر الخبرات الملائمة – إختبار.
- تمييز العلاقات بين مكونات الخبرة – إستبصار.
- تكوين أنماط عقلية جديدة – إبتكار.
- تقويم الحل كتطبيق عملى – نقد.

وكثيرمنا يتوقف تفكيره فى المشكلة عند الخطوتين الأولى والثانية، وقد نقنع بأحكام الآخرين وهذا يجنبنا عملية التفكير التأملى، وقد نستدعى قليلاً من الخبرات ونقنع أنفسنا بالحلول القائمة عليها، وقد نستخدم الخيال أكثر من الواقع ونبنى حلولنا على أساس هذا الخيال، وقد نندفع إلى الإستغراق فى كل مظاهر التفكير الجيد عندما لا يرضى الآخرون عن إستنتاجنا وعلينا عندها أن نستمر فى تدعيم وجهة نظرنا بالبحث عن أدلة تؤيدها وتؤكدها (فاروق عبد الفتاح موسى، ١٩٨١، ٣٣٥).

النظريات المفسرة للتفكير التأملى:

هناك عدد من التربويين إهتموا بتقديم النظريات التطبيقية فى إستخدام التفكير التأملى فى المجال التعليمى والتربوى، ومن أبرز هذه النظريات هى:

١- نظرية سولومون (Solomon,1984)

(وتعرف بإسم التفكير بالتصور الإدراكى Thinking and Imagery)

يفترض "سولومون" أنه يمكن تنمية التصور الإدراكى من خلال التعلم والتدريب، وذلك عن طريق إستخدام الموقف التعليمى الوسائل اللازمة، وتهيئة الفرص الملائمة التى تنمى التصور لديهم فى المواقف التعليمية، ويحدد بذلك مستويات ثلاثة لهذا التصور وهى الآتى:

مستوى التصور الواقعى (Concrete Imagery Level).

مستوى التصور الرمزى (Representational Imagery Level).

مستوى التصور التأملى التجريدى (Abstract Imagery Level).

ويعرض سولومون نموذجاً فعالاً لإستخدامه فى هذا المجال يقوم على المراحل التالية:

١- **التعلم بالواقع البحت:** ويكون ذلك بإستخدام الخبرات المرتبطة بالواقع وموجوداته والتفاعل معها حسياً.

٢- **التعلم بالواقع لإثارة التصور الإدراكى المعرفى:** ويتم عن طريق الأنشطة المحسوسة لتصور خصائص إضافية للأشياء، بواسطة تقليد هذه الإشياء حسياً.

٣- **التعلم بالصور لإثارة التصور الإدراكى المعرفى:** وهنا يكون المتعلم قادر على التعلم بإستخدام الصور للأشياء وتجسيدها بإستعمال العينات، والنماذج والصور والخرائط والرسوم، والأفلام والشرائح، وهذه الوسائل تعتبر رموز لتصور الموضوع الحقيقى وتطور التفكير المنطقى.

٤- **التعلم بالتأمل لإثارة التصور الإدراكى المعرفى:** ويتم فى هذا المستوى من التعلم عن طريق التدريب على التصور للأشياء وتمثيلها بالكلمات والحروف والرموز، ويؤدى لسيادة التفكير الرمزى التأملى والذى يقوم على التعبيرات اللفظية والكتابية.

٥- **التعلم بالتأمل المجرد:** المتعلم يصل إلى مستوى التفكير المجرد التأملى العميق المنضبط، وتصبح لدى المتعلم قدرة على تحديد الصورة التى تمكنه من تمثيل المعلومة، ويكون قادر على الحصول على المعرفة بالأساليب والطرق المختلفة (زياد أمين بركات،٢٠٠٥، ١٠٤).

٢- نظرية شون(Schon,1987)

قدم شون إطاراً نظرياً تحدث فيه عن أهمية التأمل فى العمل بأنه يشكل حواراً بين التفكير والعمل وعليه إعتقد بوجود ثلاثة أشكال من التفكير التأملى وهى:

(١) التأمل أثناء العمل (Reflection in action):

وتحدث هذه المرحلة أثناء قيام الفرد بحل المشكلة التى تواجهه، حيث يفكر فى كيفية إعادة تشكيل الموقف، وممارسة مهارات التفكير التأملى لإيجاد الحل المناسب للمشكلة التى تواجهه أثناءالعمل.

(٢) التأمل حول العمل (Reflection on action) :

وتحدث هذه المرحلة بعد الانتهاء من حل المشكلة، حيث يهدف إلى إعادة هيكلة المشكلة، وإكتشاف التبريرات والمقترحات البديلة المناسبة لها، والقرارات، وتشير إلى ما وراء المعرفة.

(٣) التأمل لأجل العمل(Reflection for action):

وتعد هذه المرحلة ضرورية للمرحلتين السابقتين، حيث يتم توجيه الفرد للإستفادة من المعطيات المتوافرة ليتم مراجعة السياقات ، وعمل إستبصارات واسعة لما حدث، وذلك على ضوء الخبرات السابقة، والإستفادة من معطيات الموقف للتخطيط لما يمكن عمله للتغلب على المشكلات المستقبلية التى يواجهها الفرد فى حياته.

وأن التفكير التأملى يؤثر إيجاباً فى قدرات الفرد فى التخطيط والإستعداد للطوارئ بحيث يمتلك قواعد عقلية مرنة يستند عليها عندما ينتج سلوكاً وهنا نرى أن من مزايا المُفكر التأملى أنه متأن وواعى ومتبصر بالعمل وكيفية تطويره مما يقوده إلى فهم جديد وإدراك شامل للخبرة العلمية والعملية.(schon,1987,98)

٣ – نظرية كارل روجرز (Carl Rohgers,2002)

يشير كارل روجرز إلى وجهة نظر ديوى عن التفكير التأملى أنه يكمن للفرد أن تكون له وجهات نظر مختلفة عن معنى التفكير التأملى على حسب مهنته سواء تعليم أو فنون أو فلسفة وغيرها ولكن القاعدة والفلسفة الأساسية التى سوف تبقى هى الوصول إلى حل لوضع غير مؤكد ويستخدم فى حال وجود مشكلة ويرى ديوى أنه تقويم مستمر للمعتقدات والإفتراضات من البيانات الموجودة وإيجاد تفسير لها، والمفكر المتأمل يتجه نحو المعلومات المتاحة ويحاول إعادة بنائها أو تغييرها، وقد أبرز كارل روجرز أربعة معايير رئيسية فى نظرية ديوى فى تحديد التأمل وهى (١) التأمل هو صناعة العمليات، (٢) دقة منهجية وطريقة منضبطة فى التفكير، (٣) تحديث المجتمع من خلال تجربة، (٤)المواقف التى تتطلب النمو لنفسه والآخرين، وذلك فى عملية صنع المعنى (Carl Rodgers,2002,842-866).

أبعاد التفكير التأملى:

قام كيمبر وآخرون (Kember,et,2000 ,385) بتصنيف مجالات التفكير التأملى إلى أربع مجالات متدرجة من الأقل تأملا إلى الأكثر تأملا تتلخص فيما يأتى:

١- **العمل الإعتيادى**Habitual action: يعد أدنى مستويات التفكير التأملى، ويشير إلى كل ما تعلمه المتعلم سابقاً، بحيث يقوم بإستخدامه بشكل تلقائى، وآلى فى المواقف المألوفة، وحينما يواجه مشكلة ما فى أوقات مختلفة، فإن طريقته فى التعامل معها ستصبح آلية.

٢- **الفهم Understanding:** وهى فهم وإدراك وإستيعاب المفاهيم والموضوعات دون التأمل فى دلالاتها أو معانيها، ويعد الفهم ضرورياً لتأمل المواقف بشكل أعمق، من ذلك قراءة الطالب لموضوع ما فى كتاب، ثم إستيعاب محتوياته دون إجراء معالجة عميقة له.

٣- **التأمل Reflection:** يشير إلى قيام الطلاب بإستكشاف الخبرات التى يمتلكها حيال موضوع ما، والتعمق فى دلالات المفهوم أو الموقف للتوصل إلى فهم جديد، كما يمكن من خلال التأمل تأمل الفرضيات المتعلقة بمحتوى أو عملية او حل مشكلة ما، أو البحث فى الأمور التى تعد مسلمات، وإثارة الأسئلة بشأنها.

٤- **التأمل الناقد Critical Reflection:** فهو يعد أعلى مستويات التفكير التأملى لأنه يتضمن التفكير العميق حول موقف أو مشكلة ما، ثم بناء فهم جديد له، والذى يقود المتعلم إلى اكتشاف الأخطاء، وتقصى الصواب والحلول الصحيحة، ومناقشة الآخرين فى الأفكار التى يعبرون عنها.

- **المحور الثانى: تقدير الذات:**

أولاً: مفهوم تقدير الذات:

يبدأ الأطفال بتكوين الإتجاهات لديهم عندما يبادرون بالتعامل من الآخرين، فعندما تقابل تصرفاتهم بإستجابات إيجابية وبتشجيع فإنهم يبادون بتكوين الشعور بالثقة، أما عندما تقابل مطالبهم بعدم إستجابة، أو أنهم أقل أهمية من غيرهم. فشعور الطفل بأنه شخص بلا قيمة يجعله يفتقر لإحترام الذات، ويؤثر على دوافعه وإتجاهاته وسلوكة، والكثير من مشكلات الطفولة المبكرة تنجم عن الشعور بتقدير الذات، فهذا الشعور الذى يحمله الأطفال نحو أنفسهم بإنخفاض تقدير الذات، هو أحد محددات السلوك البالغة الأهمية.(عبد ربه على شعبان، ٢٠١٠ ، ٣٥).

ويشير (Rezoter,2000,22) أن الأطفال يبدأون تكوين مشاعرهم الأولية لتقدير ذواتهم منذ الأسبوع السادس من حياتهم، وذلك إستناداً إلى تقويمهم للكيفية التى يستجيب بها للعالم من حولهم لإحتياجاتهم الإنفعالية والجسمية، ويتفاوت تقدير الذات لدى الأطفال خلال مراحل

نموهم المختلفة وذلك تبعاً للكيفية التى يستجيب بها الأشخاص المهمون فى حياتهم لإحتياجاتهم وتبعاً لدرجة النجاح التى يحققونها فى إجتيازهم كل مرحلة من مراحل النمو.

ويعرفه (صالح ،١٩٩٥، ٢١٧) بأنه حكم شخصى لقيمة الذات حيث يقع بين نهايتين إحداهما موجبة، والأخرى سالبة مما يبين أهمية تقدير الذات فى حياة الأفراد. ويعرفه (على شعيب ،١٩٨٨، ١٣٥) بأنه حكم شخصى يعنى القيمة التى تعبر عنها بالإتجاه الذى يشعر به الفرد نحو نفسه، وهو خبرة موضوعية يقدمها الفرد للآخرين من خلال التعليق اللفظى والسلوكيات الأخرى، وهذا يبين أنه عندما نتكلم عن تقدير الذات فإننا نرجع إلى حكم شخصى للفرد عن الإستحقاق وعدم الإستحقاق التى يتم التعبير عنها فى الإتجاهات التى يحملها إتجاه نفسه. ويعرفه (علاء الدين كفافى ،١٩٨٩، ١١٠) بأنه مصطلح يشير إلى نظرة الفرد الإيجابية إلى نفسه، بمعنى أن ينظر إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته وإستعداده لتقبل الخبرات الجديدة.

ثانياً: أهمية تقدير الذات:

إن كثيراً من مشكلات المراهقين تنجم عن الشعور بإنخفاض تقدير الذات، فالشعور الذى يحمله الأطفال نحو أنفسهم من أحد المحددات الأساسية للسلوك، وشعور الطفل بأنه شخص بدون قيمة يفتقر إلى إحترام الذات، ويؤثر على دوافعه وإتجاهاته وسلوكه، فهو ينظر إلى كل شئ بمنظار تشاؤمى، إن المراهقين الذين يفتقرون إلى الثقة بالذات لا يكونوا متفائلين حول نواتج جهودهم، فهم يشعرون بالعجز والنقص ويفتقدون حماسهم بسرعة، وتبدوا الأشياء بالنسبة لهم وكأنها تشير دائماً بشكل غيرسليم، وهم يستسلموا بسهولة وغالباً ما يشعرون بالخوف ويصفون أنفسهم بصفات سلبية، مثل: "سيئ –عاجز– فاشل" ويتعاملوا مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة، حيث يتوجهون بسلوك انتقامى نحو أنفسهم ونحو الآخرين.

إن تقدير كل شخص لذاته يؤثر فى أسلوب حياته، وطريقة تفكيره، وعمله، ومشاعره نحو الآخرين ويؤثر فى نجاحه، ومدى إنجازه لأهدافه فى الحياة فمع إحترام الشخص وتقديره لذاته تزداد إنتاجيته، وفاعليته فى حياته العملية والإجتماعية.(عبد ربه على شعبان ،٢٠١٠، ٣٦)

ثالثاً: أنواع تقدير الذات وخصائصه:

هناك نوعان لمفهوم تقدير الذات:

الأول: التقدير الإيجابى للذات:

يرى (حامد زهران ،١٩٩٧، ٧٢) أن مفهوم الذات الإيجابى يشير إلى الصحة النفسية والتوافق النفسى، ويذكر أيضاً أن تقبل الذات مرتبطاً إرتباطاً جوهرياً موجباً بتقبل الآخرين، وأن تقبل

الذات وفهمها يعتبر بعداً رئيساً فى عملية التوافق النفسى للأفراد. ويرى (Block and merritt,2005,82) أن الأفراد الذين يتمتعون بمفهوم إيجابى لتقدير الذات، تكون لديهم بعض الخصائص التى تميزهم عن غيرهم من الأفراد، ومن تلك الخصائص:

١- يشعرون بالأهمية.

٢- يشعرون بالمسئولية إتجاه أنفسهم والآخرين.

٣- لديهم إحساس قوى بالنفس، ويتصرفون بإستقلالية، ولا يقعون تحت تأثير الآخرين بسهولة.

٤- يعترفون بقدراتهم ومواهبهم، كما أنهم فخورين بما يفعلون.

٥- يؤمنون بأنفسهم، فلديهم القدرة على المخاطرة ومواجهة التحديات.

٦- لديهم قدرة عالية على تحمل الإحباط.

٧- يتمتعون بالقدرة على التحكم العاطفى فى الذات.

٨- يشعرون بالتواصل مع الآخرين، كما أنهم يتمتعون بمهارات جيدة فى التواصل.

٩- يولون العناية بمظهرهم وأجسامهم.

الثانى: التقدير السلبى للذات:

يرى (Blotnik,1993,451)أن مفهوم الذات السالب للطفل يعتمد على الإعتبار الموجب المشروط، والذى يعنى إظهار تقبل الوالدين للطفل وفقاً لسلوكيات معينة يسلكها الطفل، فقد يعطى الوالدن المساندة والتعزيز للمراهقين، إذا كان يسير بشكل مرضى فى دراسته، فى هذه الحالة يتلقى الطفل تقديراً موجباً مشروطاً قائماً على أدائه الأكاديمى جيد فقط، ووفقاً لذلك ينخفض مفهوم الذات لديه بل ويشعر بالإحتقار عندما يفعل أشياء مخيبة للآمال. ويذكر (موسى جبريل ،١٩٨٣، ٥٩) بعض الخصائص التى تميز هؤلاء ومنها:

١- الحساسية نحو النقد: حيث يرون فى النقد تأكيداً لصحة شعورهم بالنقص.

٢- إتجاه نقدى متطرف يستخدم للدفاع عن صورة الذات المهزوزة، ويظهر ذلك من خلال توجيه الإنتباه إلى عيوب الآخرين وتجاهل العيوب الشخصية.

٣- الشعور بالإضطهاد: حيث إن الفشل هو نتيجة تخطيط خفى من قبل الآخرين، وهكذا يتم إنكار الضعف الشخصى والفشل، ويتم إسقاط اللوم على الآخرين.

٤- نزوع إلى ظهور إستجابة قبول نحو التملق.

٥-الميل إلى العزلة والإبتعاد عن التنافس، وذلك بهدف إخفاء النقص المتوقع ظهوره.

الفرق بين المراهقين الذكور والإناث فى مفهوم تقدير الذات وتقييمها:

يذكر (منذر الضامن ، ٢٠٠٥، ١٩٢) أن الإناث تعطى قيمة أكبر للمظهر والجاذبية الجسمية أكثر من الذكور، ويبدو أن جاذبية الوجه عند الذكور والإناث تعد مؤشراً جيداً على بناء علاقات إجتماعية مع الآخرين، وتشير كثير من الدراسات إلى أن تقدير الذات عند الإناث أقل منه عند الذكور، وأن الذكور يعبرون عن قدراتهم بثقة أكبر مع الإناث، وفى مرحلة المراهقة المتوسطة يلاحظ أن تقييم الذكور لأنفسهم أعلى من تقييم الإناث فى موضوع الرياضة والرياضيات، بينما الإناث أعلى فى التعبير اللغوى، ولا يختلف الذكور عن الإناث فى مجال القدرة الإجتماعية، وتلعب الثقافة دورا كبيرا فى الفروق بين الجنسين من حيث الفرص التى تعطى لكل منهما، ويبدوا أن تقدير الذات المتعلق بالتحصيل أعلى عند الذكور مقارنة بالإناث، وأن موضوع العلاقات يرتبط بالإناث أكثر منه عند الذكور، وتشير الدراسات إلى أن الأولاد يحصلون على الإمتيازات من خلال الرياضة والعلاقات والذكاء، بينما الإناث يحصلن على الإمتيازات من خلال المظهر والجوانب الإجتماعية والتحصيل فى المدرسة.

رابعاً: النظريات المفسرة لتقدير الذات:

١- نظرية التحليل النفسى:

تقوم نظرية التحليل النفسى على ثلاث مسلمات أساسية عن الطبيعة الإنسانية، **أولها:** أن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد هى أهمها وأكثرها تأثيراً فى سلوكه فى المراحل التالية من حياته، سواء كان سلوكاً سوياً، أو شاذاً، **وثانيها:** أن الدفاعات الغريزية الجنسية للفرد هى محددات أساسية لسلوكه، **وثالثها:** أن الجانب الأكبر من سلوك الفرد تحكمه محددات لا شعورية. (القاضى وآخرون، ١٩٨١ : ١٦٤) أن (freud) قد أعطى مكانة بارزة "للأنا" فى بناء الشخصية، ويرى (freud) أن الأنا تقوم بدور وظيفى وتنفيذى إتجاه الشخصية، إضافة إلى أنها تحدد الغرائز، لتقوم بإشباعها، وتحدد أيضاً إلى جانب ذلك كيفية إشباعها، كما تقوم أيضاً بمنع تفريغ الشحنة حتى يحين الوقت المناسب لتفريغها، وتقوم بالإحتفاظ بالدوافع النفسية بين متطلبات الصراع الأخلاقى للشخصية، وبين الدوافع الطبيعية، ولها القدرة على الإحتفاظ بالتوافق بين الدوافع والضمير.(الشهرى، ١٩٩٩ : ٢٥١).

٢ - نظرية كارل روجرز:

يعتقد روجرز فى هذه النظرية أن الذات هى جوهر الشخصية الإنسانية، وأن مفهوم الذات حجر الزواية الذى ينظم السلوك الإنسانى، وأن مفهوم الذات أيضاً يتأثر بخبرات الفرد وقيم الآباء وأهدافهم، وفكرة المرء عن نفسه متعلمه، وهى إرتقائية منذ الميلاد وتتمايز بالتدريج خلال مرحلتى الطفولة والمراهقة، وهناك ثلاث مصادر لتكوين صورة الفرد عن نفسه (١) قيم الآباء وأهدافهم والتصورات التى يواجهها الفرد للمجتمع المحيط، (٢) خبرات الفرد المباشرة، (٣) التصورات التى تكون الصورة المثالية التى يرغب أن يكون عليها، ويقوم مفهوم الذات لدى الفرد بوظائف مختلفة.

أ- وظيفة دافعية: هى التى تحفز المرء على السلوك لتحقيق الأهداف.

ب- وظيفة تكاملية: تؤدى إلى تكامل السلوك بما يحقق صورة الفرد عن نفسه.

وهو يرى أن الفرد إذا أدرك نفسه على أن يتصرف فى مختلف المواقف بما يتلائم مع صورته عن نفسه، فإنه يشعر بالكفاية والجدارة والأمن، أما إذا شعر بأنه يتصرف خلاف فكرته عن نفسه، يشعر بالتهديد والخوف، ولما كان لدى الفرد حاجة ملحة كى يظهر أمام الآخرين على أنه قوى وجدير وقادر على حل مشكلاته، والإعتماد على نفسه وتحقيق ذاته، ويعيش بما يتلائم مع صورته عن ذاته، فإن على المرشد النفسى أن يستثمر هذه الحاجة وأن يعتمد على تكنيكات وأساليب تساعد المسترشد على تحقيق هذه الحاجة الملحة والعمل بطريقةإيجابية سوية.(صالح الداهرى ،٢٠٠٨، ٣٥٨).

٣- نظرية كوبر سميث:

يعتبر تقدير الذات عند كوبر سميث ظاهرة تتضمن كلاً من عمليات تقييم الذات، كما تتضمن ردود الفعل أو الإستجابة الدفاعية، وإن كان تقدير الذات يتضمن إتجاهات تقييمية نحو الذات، فإن هذه الإتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند كوبر سميث هو الحكم الذى يصدره الفرد على نفسه متضمناً الإتجاهات التى يرى أنه تَصنعه على نحو دقيق، ويقسم تعبير الفرد عن ذاته إلى قسمين:

- التعبير الذاتى: وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.
- التعبير السلوكى: ويشير إلى الأساليب.

ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات، الأول: تقدير الذات الحقيقى، ويوجد عند الأفراد الذين بالفعل أنهم ذو قيمة، والثانى: تقدير الذات الدفاعى، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوى قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الإعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم والآخرين(صالح أبو جادو ،٢٠٠٢، ١٥٤).

دراسات سابقة :

دراسة " عفاف سالم المحمدى " (٢٠١٧) بعنوان "التفكير التأملى وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة".

هدفت الدراسة إلى التعرف عن التفكير التأملى وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة،وتكونت العينة من (٣٤٣) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود ،إستخدم الباحث مقياس التفكير التأملى لإيزنك وويلسون ،ومقياس المعتقدات المعرفية لعلوان وميرة،توصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية طردية بين التفكير التأملى وبنية المعرفة،وبين التفكير التأملى وضبط التعلم،وعدم وجود علاقة إرتباطية بين التفكير التأملى ومصدر المعرفة وسرعة التعلم والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فى المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة) بين الكليات العلمية والكليات الإنسانية لصالح الإنسانى،كما إتضح أن متغير (بنية المعرفة) من المعتقدات المعرفية هو المتغير الوحيد الذى يسهم فى التنبؤ بالتفكير التأملى.

دراسة " خيرى أحمد عبدالله " (٢٠١٨) بعنوان "التفكير التأملى لدى المراهقين :دراسة تطورية"

هدفت إلى التعرف على التفكير التأملى عند المراهقين تبعاً لمتغيرات (العمر،والنوع الإجتماعى،والتخصص الدراسى)،وتكونت العينة من (١٥٠) مراهقاً ، وإستخدم الباحث مقياس التفكير التأملى المعد من (٣٠) فقرة ، وتوصلت النتائج إلى ظهور التفكير التأملى عند المراهقين وبحسب متغيرات (العمر والنوع الإجتماعى والتخصص)،وجود فروق فى التفكير التأملى تبعاً لمتغير العمر ولصالح العمر الأكبر،عدم وجود فروق فى التفكير التأملى تبعاً لمتغير الجنس،وجود فروق فى التفكير التأملى تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمى.

دراسة " خالد وصل الله سفر و رمضان عاشور" (٢٠١٩) بعنوان " التفكير التأملى و علاقته بتقدير الذات لدى الطلبه الموهوبين بمحافظة الطائف".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التفكير التأملى و علاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف ، وتكونت العينة من (١٥٠) طالباً و طالبة من طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين ،واستخدم الباحث مقياس التفكير التأملى من إعداد كمبير وزملائه ، ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحث ، وتوصلت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة

دالة إحصائياً بين التفكير التأملى وتقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

فروض الدراسة:

١) توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياُ بين التفكير التأملى وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢) توجد فروق دالة إحصائياً فى التفكير التأملى تبعاً لمتغير النوع بين الذكور والإناث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣) توجد فروق دالة إحصائياُ فى التفكير التأملى تبعاً لمتغير المكان بين الحضر والريف لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

منهجية الدراسة وأدواتها والطرق الإحصائية:

- أولاً: منهج الدراسة:

تم إستخدام المنهج الوصفى لملائمة طبيعية مع أهداف الدراسة، وذلك بعد الإطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة، وبناء المقاييس، والتوصل للعلاقات بين متغيرات الدراسة، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التفكير التأملى وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- ثانياً: عينة الدراسة:

أ- العينة الإستطلاعية:(عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس):

تم إختيار عينة إستطلاعية للدراسة الحالية، وذلك من أجل التحقق من كفاءة الأدوات المستخدمة فى هذه الدراسة، ومراعاة لبعض الجوانب الإجرائية عند تطبيق هذه الأدوات على العينة الأساسية، وبلغ حجم العينة الإستطلاعية (٥٠) من طلاب مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٥) سنة.

ب-العينة الأساسية:

تم إختيار العينة الأساسية لإجراء هذه الدراسة قوامها (١٠٠) من طلاب مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا، وتتراوح أعمارهم مابين (١٢-١٥) سنة ، وبمتوسط عمرى (١٣.٧٣) سنة ، وإنحراف معيارى (٠.٨٢١) مع مراعاة أن أفرادها ليسوا من أفراد العينة الإستطلاعية.

- **ثالثا : إدوات الدراسة :**

للتحقق من صحة الفروض إستخدم الباحث الأدوات التالية :

١- مقياس التفكير التأملى (إعداد الباحث)

٢- مقياس تقدير الذات (مجدى محمد الدسوقى ،٢٠١٦).

مقياس التفكير التأملى (إعداد الباحث):

- **الكفاءة السيكومترية للمقياس التفكير التأملى :**

أولا : صدق المقياس :

- **الإتساق الداخلى :**

جدول (١)

معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

م	أبعاد المقياس	معامل الإرتباط	مستوى الدلاله
١	العمل الإعتيادى	.٥٩٧	٠.٠١
٢	العمل التفكيرى	.٨٥٦	٠.٠١
٣	التأمل	.٨٦٤	٠.٠١
٤	التأمل العميق	.٨٥٣	٠.٠١

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة ، مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الاتساق ، وبالتالى يدل على صدق أبعاد التفكير التأملى.

ثالثا: ثبات المقياس:

تم إستخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس والحصول على قيمة معامل ألفا ووجد الباحث أن معامل ثبات مفردات المقياس ومعامل الثبات الكلى للمقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الثبات، حيث كانت درجة ثبات المقياس (٠,٧٨٤) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الثبات، ثم حصل الباحث على قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد التفكير التأملى والجدول التالى يوضح ذلك.

- ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية :

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة "جتمان" (٠,٨١٣). وقيمة معامل الثبات بطريقة "سبيرمان" و "بروان" (٠,٨١٤)، مما يدل على أن المقياس يمتاز بثبات عالى ويمكن الإعتماد عليه.

٢- مقياس تقدير الذات (مجدى محمد الدسوقى ،٢٠١٦).

أولا : وصف المقياس:

يتكون المقياس من ثلاثين عبارة لقياس ثلاثة أبعاد ، وهى تمثل مجالات تقدير الذات لدى الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٢) سنة فما فوق ، وهى تقدير الذات العائلى ، وتقدير الذات المدرسى ، وتقدير الذات الرفاقى ، وللتصحيح يتم تقدير كل عبارة من عبارات المقياس وتأخذ هذه العبارات استجابة من ثلاثة خيارات هى أوافق (٣)، أوافق لحد ما (٢)، لا أوافق(١)، فى العبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة.

ثانيا : ثبات المقياس :

يتمتع المقياس عن طريق التجزئة النصفية لسبيرمان بحساب الأعداد الفردية والأعداد الزوجية ، وبلغ معامل الإرتباط (.٥٥٥) وهو دال عند مستوى دلالة(٠.٠١)، وهو معاما ارتباط قوى ومقبول.

ثانياً: طريقة الإتساق الداخلى :

يتمتع المقياس بطريقة كرونباخ ألفا ، وصل معامل ثبات الدرجة الكلية (٠.٧٩٠) ، ويتضح من ذلك أن المقياس له درجه صدق وثبات تؤيدان استخدامة فى مجتمع البحث لقياس تقدير الذات.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات**

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

" **يوجد تأثير دال إحصائياً للتفكير التأملى فى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الإرتباط بين درجات مقياس التفكير التأملى ومقياس تقدير الذات لدى عينة الدراسة (بإستخدام برنامج SPSS) والجدول التالى يوضح تلك النتائج :

جدول (١٠)

يوضح معامل الإرتباط بين درجات مقياس التفكير التأملى ومقياس تقدير الذات لدى عينة الدراسة (ن =١٠٠)

مقياس التفكير التأملى/ مقياس المرونة النفسية	تقدير الذات العائلى	تقدير الذات المدرسى	تقدير الذات الرفاقى	المجموع الكلى
العمل	**.٥٧٤	**.٥٢٩	**.٤٥٥	**.٨٠٣

الإعتيادى				
العمل التفكيرى	**.٦٤٨	**.٥٦٩	**.٥٥٨	**.٨٨٧
التأمل	**.٦٣٧	**.٦٠٠	**.٥٤٢	**.٨٩٦
التأمل العميق	**.٦٤٣	**.٥٨٢	**.٥٧١	**.٨٦٢
المجموع الكلى	**.٦٤١	**.٦٦٢	**.٦١٨	**.٧٢٦

**** مستوى الدلالة (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كلا من التفكير التأملى وأبعاده وتقدير الذات وأبعاده عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد كانت قيمة معامل الإرتباط بين المقياسين (٠.٧٢٦) وهى قيمة إرتباط موجبة، مما يظهر مدى قوة العلاقة بين التفكير التأملى وأبعاده وتقدير الذات وأبعاده لدى عينة الدراسة ، وتدعم هذه النتيجة قبول الفرض الأول بالدراسة الحالية، والذى ينص على " **يوجد تأثير دال احصائياً للتفكير التأملى فى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**" ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلى: أنه كلما زاد مستوى التفكير التأملى زادت مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة ، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة(أحمد محمد أحمد ، ٢٠١٦) والتى من أهم النتائج التى توصلت إليها وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين التفكير التأملى وأبعاده وبين الذكاء الإنفعالى، كلما زاد مستوى التفكير التأملى زاد مستوى الذكاء الإنفعالى، فى حين لم يجد علاقة دالة احصائياً بين بُعد العمل الإعتيادى وبُعد تنظيم الإنفعالات. وتتفق جزئياً أيضاً مع دراسة (عفاف سالم المحمدى ،٢٠١٧) والتى توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية طردية بين مستوى التفكير التأملى وبنية المعرفة، ومستوى التفكير التأملى وضبط التعلم. ويؤكد ذلك دراسة (خالد وصل الله سفر، ورمضان عاشور،٢٠١٩) التى توصلت إلى نتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة احصائياً بين التفكير التأملى وتقدير الذات، فكلما زاد مستوى التفكير التأملى زاد مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثانى:

" **ما مستوى التفكير التأملى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** "

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة على عبارات مقياس التفكير التأملى وأبعاده، وتم تحديد مستوى التفكير التأملى لدى أفراد عينة الدراسة (بإستخدام برنامج SPSS) والجدول التالى يوضح تلك النتائج.

جدول (١٢)

يوضح مستويات مقياس التفكير التأملى

درجة الموافقة	المتوسط	الدرجة المقابلة لها	مستوى التفكير التأملى
دائماً	٤.٤١ – ٥	٨١–١٠٠	مرتفع جداً
غالباً	٣.٤١–٤.٢٠	٦١–٨٠	مرتفع
أحياناً	٢.٦١–٣.٤٠	٤١–٦٠	متوسط
نادراً	١.٨١–٢.٦٠	٢١–٤٠	منخفض
أبداً	١–١.٨٠	١–٢٠	منخفض جداً

جدول (١٣)

يوضح مستوى أبعاد مقياس التفكير التأملى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (ن =٣٠٠)

أبعاد مقياس التفكير التأملى	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	مستوى التفكير التأملى
المتوسط العام لبعد العمل الإعتيادى	٣٠٠	٢١.١٧	٣.٦٧	مرتفع جداً
المتوسط العام لبعد العمل التفكيرى	٣٠٠	٢١.٣٩	٣.٦١	مرتفع جداً
المتوسط العام لبعد التأمل	٣٠٠	٢٠.٦٩	٤.٠٢	مرتفع
المتوسط العام لبعد التأمل العميق	٣٠٠	٢٠.٦٧	٤.٣٨	مرتفع
المتوسط العام للمقياس ككل	٣٠٠	٨٣.٩٢	١٣.٥٤	مرتفع جداً

يتضح من الجدول السابق أن مستوى التفكير التأملى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفع جداً، وأن مستوى بُعد العمل الإعتيادى وبُعد العمل التفكيرى أعلى من مستوى بُعد التأمل والتأمل العميق، حيث بلغ المتوسط العام لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملى (٨٣.٩٢)، بينما بلغ المتوسط العام لبُعد العمل الإعتيادى (٢١.١٧)، والمتوسط العام لبُعد العمل التفكيرى (٢١.٣٩)، والمتوسط العام لبُعد التأمل (٢٠.٦٩)، والمتوسط العام لبُعد التأمل العميق (٢٠.٩٢)، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (على عادل الشكعة ،٢٠٠٧) التى توصلت إلى نتائج أن مستوى التفكير التأملى

لدى طلبة الدراسات العليا و البكالوريوس كان جيداً، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (جمال زكى أبو مرق ، ٢٠١٥) التى توصلت إلى نتائج أن الدرجة الكلية للتفكير التأملى لدى طلبة كلية التربية كانت متوسطة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (خيرى أحمد عبدالله ، ٢٠١٨) التى توصلت إلى نتائج وجود فروق فى التفكير التأملى لصالح العمر الأكبر، وأن عينة البحث لديها مسار تطورى للتفكير التأملى ولصالح العمر الأكبر عمر (١٨) سنة، وهذه النتيجة تتفق مع نظرية الإرتقاء بمعنى أن التفكير التأملى يتسم بخاصية إرتقائية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

"**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس التفكير التأملى**"

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم إستخدام إختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على تأثير النوع (ذكور– إناث) على مقياس التفكير التأملى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التأملى وفقاً للنوع

(ذكور– إناث) ن = ٣٠٠

	ذكور م	(ن= ١٤٨) ع	إناث م	(ن= ١٥٢) ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	٨٠.٢٧	١٣.٤٠	٨٧.٤٨	١٢.٧٥	٢٩٨	٤.٧٦٦	٠.٠١

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية ٢٩٨ ومستوى دلالة (٠.٠١)= ٢.٣٤

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات الذكور وبين متوسطات درجات الإناث لصالح الإناث على مقياس التفكير التأملى، وتدل هذه النتيجة على وجود تباين بين الذكور والإناث، وبمقارنة متوسطات درجات كل منهما يتضح أن متوسط درجات الذكور (٨٠.٢٧) ومتوسط درجات الإناث (٨٧.٤٨) مما يدل على أن الإناث أعلى فى ممارسة التفكير التأملى ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة فى هذا الصدد مثل دراسة

(عزو إسماعيل وفتحية صبحى ،٢٠٠٢) حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والطلاب لصالح الطالبات. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة (زياد أمين سعيد ،٢٠٠٥) توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير التأملى يعزى لنوع الدراسة والمرحلة التعليمية لصالح الفرع العلمى والمرحلة الجامعية . وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (على عادل الشكعة،٢٠٠٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية والكليات الإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرض الرابع :

" **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملى تبعا لمتغير المكان** "

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم إستخدام إختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على تأثير المكان (حضر- ريف) على مقياس التفكير التأملى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التأملى وفقاً للمكان

(حضر – ريف) ن =١٠٠

	حضر م	(ن= ١١٧) ع	ريف م	(ن= ١٨٣) ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	٨٩.٥٠	١٢.٢٢	٨٠.٣٦	١٣.١٦	٢٩٨	٦.١٢٩	٠.٠١

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية ٢٩٨ ومستوى دلالة (٠.٠١)=٢.٣٤

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملى، وتدل هذه النتيجة على وجود تباين بين متوسطات درجات العينة تبعاً لمتغير المكان، وبمقارنة متوسطات درجات كل منهما يتضح أن متوسط درجات أفراد عينة الدراسة

بالحضر (٨٩.٥٠) ومتوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالريف (٨٠.٣٦) مما يدل على أن مستوى التفكير التأملى أعلى بالمدينة.

التوصيات والمقترحات :

- بناء برامج لتنمية مهارات التفكير التأملى لدى المراهقين بهدف تحسين مستوى تفكيرهم وزيادة قدرتهم على حل المشكلات الشخصية والمدرسية .
- دمج مهارات التفكير التأملى فى المواد الدراسية للطلاب بحيث سهولة أكتساب مهاراته.
- توعية المعلمين والأباء على أهمية مهارات التفكير التأملى للطلاب فى الحياة الأكاديمية والعملية والشخصية.
- توعية الطلاب فى الإذاعة المدرسة عن إستراتيجيات التفكير بشكل عام وإستراتيجة التفكير التأملى بشكل خاص.
- إجراء دراسة تجريبية للتعرف على فاعلية التفكير التأملى فى تحسين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- التفكير التأملى وعلاقته بالحياة الطيبة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- التفكير التأملى وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- برنامج إرشادى قائم على التفكير التأملى للخفض من اضطراب الألعاب الالكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- التفكير التأملى وعلاقته بالصلابة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء بعض المتغيرات.
- التفكير التأملى وعلاقته بأضطراب الإلعاب الإلكترونية لدى طلاب التعليم الإساسى.

المصادر

أولاً: مراجع الدراسة باللغة العربية

١- أبى الحسين أحمد بن فارس(١٩٧٩)، **معجم مقايس اللغة**، تحقيق عبدالسلام هارون،دار الفكر.

٢- أحمد القواسمة، ومحمد أبوغزالة(٢٠١٣)، **تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث**، عمان: دار الصفا للنشروالتوزيع.

٣- أحمد النجدى، منى عبدالهادى، على راشد(١٩٩٩)، **تدريس العلوم فى العالم المعاصر** ط١،القاهرة : دار الفكر العربى.

٤- أحمد سعيد عبدالعزيز إبراهيم(٢٠٢٠)، التوجه المدرك نحو الحياة وعلاقته بقلق المستقبل والإنجاز الأكاديمى لدى الطلاب الصم بالجامعة، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، ١٣، ٦٣- ٨٨.

٥- أحمد سمير صديق أبو بكر(٢٠١٣)، المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلاب الكلية ، دراسة سيكومترية – كلينيكية، **رسالة ماجستير**، جامعة المنيا، كلية التربية.

٦- أحمد محمد أحمد العقلة(٢٠١٦)، الذكاء الإنفعالى وعلاقته بالتفكير التأملى لدى طلبة الجامعة، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

٧- أشرف محمد عبدالغنى شريت(٢٠٠٨)، **الصحة النفسية بين الإطار النظرى والتطبيقات الإجرائية**، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.

٨- أكرم صالح محمود خوالدة(٢٠١٠)، فاعلية إستراتيجية التقويم اللغوى فى تنمية مهارات التعبير الكتابى والتفكير التأملى لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا فى الأردن، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

٩- أكرم صالح محمود خوالدة(٢٠١٢)، **التقويم اللغوى فى الكتابة والتفكير التأملى**، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٠- الحميدى محمد الضيدان(٢٠١٩)، التوجه الإيجابى نحو المستقبل وعلاقته بالإنجاز الأكاديمى لدى طلاب جامعة المجمعة ، **مجلة الدراسات الإجتماعية السعودية**، جامعة الملك سعود، ٢، ٨٩-١١٢.

١١- السيد فهمى على(٢٠١٠)، التوجه الإيجابى نحو الحياة وعلاقته ببعض سمات الشخصية السوية لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين، المؤتمر الإقليمى الثانى لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٦٧٣- ٧٥٤.

١٢- الفيروز آبادى(١٩٨٥)، **القاموس المحيط القاهرة مؤسسة الحلبى وشركاه**، المجلد الثانى .

١٣- المعجم الوسيط (١٩٧٢)، **مجمع اللغة العربية** ،ج١،ج٢، القاهرة :دار المعارف.

١٤- آمال حسين محمد(٢٠٢١)، دراسة المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية الناتجة عن فيروس كورونا (كوفيد١٩) لدى عينة من طلاب جامعة عين شمس، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد ٣٥.

١٥- أمانى عبدالتواب صالح حسن(٢٠١٨)، فاعلية برنامج قائم على التمكين النفسى فى تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر،١، ١٨٠ ، ١٢ – ٧٢ .

١٦- جواد محمد الشيخ خليل(٢٠٠٨)، السلوك العدوانى وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية ،**مجلة جامعة الأقصى** ، سلسلة العلوم الإنسانية (١).

١٧- رضوان شعبان وعادل هريدى(٢٠٠١)، العلاقة بين المساندة الإجتماعية وكل مظاهر الإكتئاب وتقدير الذات، **مجلة علم النفس**، القاهرة ١٦٦-١٦٨.

١٨- عايدة ديب عبدالله(٢٠١٠)، **الإنتماء وتقدير الذات فى مرحلة الطفولة**، دار الفكر، عمان.

١٩- عبد ربه شعبان(٢٠١٠)، الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً، **رسالة ماجستير غير منشورة** ،الجامعة الإسلامية ، غزة.

٢٠- مجدى محمد الدسوقى(٢٠١٦)، **مقياس تقدير الذات للأطفال والمراهقين**، القاهرة، دار جوانا للنشر والتوزيع.

ثانياً: مراجع الدراسة باللغة الأجنبية .

21-Brissette, I.Scheier,M.& Carver,C.(2002). The role of optimism in social network development, Coping and Psychological adjustment during during a life transition .Journal of personality and social Psychology.82. (1),p p, (102-111).

22-Campbell, Laura,Cohen,L.Sharon,& stein,B, murray (2006) . Relationship of resilience to personality, coping,and Psychiatric symptoms in young adults .Journal of Behavior Research and Therapy .vol .44 , (585-599).

23-Cejudo, A.-M.&Delgado,M.L.L.,Rubio,M.j.(2016). Emotioal intelligence and resilience:Its influence and satisfaction in life with university students,Anuario depsicologia, The UB Journal of psychology,(46),(51-57).

24-Cazan, A.-M.&Truta,A. (2015).Stress, Resilience and Life Satisfaction in College Students, Revista de cercetare Si interventie sociala,48,(95-108).

25- Dewe, J.(1997).How we Think. Ny. Dover.

26-Fellman, E.(2010). The Power of Positive Thinking.Istanbul:White Publication.

27-Gurol, A.(2011)".Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process energy education scien and technology part B:social and educational studies. 3(3),PP.(387-402) .

28-Hatton, N.,& Smith, D.(1995). Reflection in teacher education Towards definition and implementation.Teaching & Teacher Education ,11(1),(33- 49).

29-Jay,J.& Johnson,K.L.(2002).Capturing complexity :A typology of reflectiv Practice for teacher education.Teacher and Teacher Education,18,(73-85).

30-Kim, Y,(2005). Cultivating reflective thinking :The effects of a reflective thinking tool on learners learning Performance and metacognitive awareness in the context of on- line learning. Unpublished Doctoral dissertation, The

Pennsylvania University.

31-Klark ,C.& Peteron,p (1988).Teachers Thought Processes. 3tded, New york , Mcmillan.

32-kember,D.,Leung, D.,Jones, A.,lok, A.,mckay, J.,Sinclair,k.,, ,E.Webb,c., wong,f., wong,m. &yeung ,E.(2000). Development of aquestionnaire to measurathe level of reflestive **thinking**.assessment and evaluation in higher education,25,2, (381-395).