جامعة عين شمس
(كلية البنات للآداب والعلوم والتربية)
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 4 المجلد 23 2022

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
The Arabic Citation Index -ARCI
٢- Publons
٣- Index Copernicus International
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذ علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير
نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبى

بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد التفكير التأملي والحكمة والتدريس بأسلوب التفكير الناقد لدى عينة من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة

د. صالح بن أحمد دخيخ*

المستخلص

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج للعلاقات السببية بين التفكير التأملي والحكمة بأبعادها الفرعية والتدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية، والتحقق من ملاءمة هذا النموذج لبيانات عينة الدراسة، وذلك على عينة من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة بلغت (١٩١) من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة والمخواة، مقسمين إلى (١١٩ ذكور، ٧٢ إناث) و (١٢٥ بإدارة تعليم الباحة وعدد ٦٦ بإدارة تعليم المخواة)، وقد تم تطبيق الأدوات الآتية: مقاييس التفكير التأملي والحكمة والتدريس بأسلوب التفكير الناقد إعداد (الباحث)، وأسفرت النتائج عن أن النموذج المقترح للعلاقات السببية بين التفكير التأملي والحكمة بأبعادها الفرعية والتدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية يلائم بيانات عينة الدراسة، وأنه لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير التأملي في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية بأبعادها الفرعية، في مقابل وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتفكير التأملي في إصدار الأحكام، ومهارات الحياة ومعارف الحياة وفهم الآخرين كأبعاد فرعية للحكمة، كذلك يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للأبعاد الفرعية للحكمة في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد، كما يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للتفكير التأملي في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد عبر الأبعاد الفرعية للحكمة.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، الحكمة، التدريس، التفكير الناقد.

مقدمة الدراسة: [١]

اللغة العربية لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وبها يتعلم الطلبة ويعبرون من خلالها عن أفكارهم وأحاسيسهم ورغباتهم وحاجاتهم، والاهتمام باللغة العربية تعلمًا وتعليمًا هو اهتمام بالقرآن الكريم، ومحافظة على الهوية العربية الإسلامية.

وتعد التربية ناجحة إذا ركزت على تعليم الإنسان مهارات التفكير؛ بحيث لا تعتمد على ما توصل إليه الآخرون من أفكار، ولذا أصبح المعلم مكلفًا بأن يثير تفكير طلابه ويعلمهم كيف يتعلمون، حتى يصبحوا

[١] اتبع الباحث في توثيق الدراسة نظام APA7

* أستاذ مشارك المناهج وطرق تدريس اللغة العربية- قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الباحة المملكة العربية السعودية.
* البريد الإلكتروني: dokhikh.s@hotmail.com
تاريخ إستلام البحث : ٣/ ٤ / ٢٠٢٢ تاريخ قبول البحث : ٦/ ٥ / ٢٠٢٢ تاريخ النشر الالكترونى : ٤ / ٢٠٢٢

مستقلين في تعلمهم، من خلال تحفيز تفكيرهم (عبيدات وأبو سميد، ٢٠١٣)، ومن هنا تتضح أهمية امتلاك المعلمين للتفكير التأملي.

وفي المملكة العربية السعودية اهتمت سياسة التعليم بالتفكير ووضعته ضمن الأهداف العامة التي تحقق غاية التعليم؛ جاء فيها "تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلميين، وتقوية القدرة على المشاهدة والتأمل، وتبصير الطلاب بآيات الله في الكون وما فيه، وإدراك حكمة الله في خلقه لتمكين الفرد من الاضطلاع بدوره الفعال في بناء الحياة الاجتماعية وتوجيهها سليمًا" (وزارة المعارف، ١٩٩٥، ص.١١).

ويُعد استخدام التفكير التأملي أحد المناهج الحديثة في تدريب المعلمين وفي التنمية المهنية؛ حيث أصبحت الممارسات التأملية من العناصر الضرورية للتطوير المهني للتربويين بشكل عام، ومنهجًا لتحسين الأداء التعليمي للمعلمين وتجويده، ويمكن دمجه في برامج إعداد المعلمين وتنميتهم (Ferraro, 2000, P.22)؛ مما جعله أحد أنواع التفكير الذي حظي باهتمام العديد من التربويين من أمثال جيمس وديوي، ويعد جون ديوي من أوائل المفكرين الذين اهتموا بمفهوم التفكير التأملي، كما تم تعزيز ذلك الاهتمام من خلال كتابات Schon الذي أوضح فيها أهمية الاهتمام بالتفكير التأملي في إعداد المعملين قبل الخدمة وفي أثنائها، ولذا أشار الجمل (٢٠٠١، ص.١٣) إلى أن التفكير التأملي هو تفكير منظم وموجه يتم فيه توجيه التفكير إلى أهداف محددة معتمدًا على عمليتين أساسيتين هما: الاستنباط والاستقراء لكي يصل الفرد إلى حل المشكلة. ويدعم المربون الحاجة للتأمل في تربية المعلمين كوسيلة لتشجيعهم على اختبار معتقداتهم في التعلم، ولاستخدام معرفته في تعديل ممارستهم التعليمية (Huang, 2001, P.42)، وتظهر أهميته لدى المعلمين واستخدامه مع الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم من خلال تشجيع المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي، وتحويل خبراتهم السلبية المرتبطة بمشاعرهم ودوافعهم إلى خبرات إيجابية، إضافة إلى تحقيق المعنى في خبراتهم التعليمية (عبدالمجيد، ٢٠١٤)، ومما يدعم وجهة النظر هذه ما أوضحه الحارثي (٢٠١١) من أهمية للتفكير التأملي في مساعدة الطلبة في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال الأنشطة اليومية؛ فالتفكير التأملي نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطلبة على تكوين وتطوير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى ينمي قدرة الطلبة على التعلم الذاتي المستقل، من خلال تعليمهم كيف يتعلمون وكيف يعتمدون على أنفسهم في جمع المعلومات وفي تقييمها؛ ولذا جاءت نتائج دراسة الزيات (٢٠١٥) لتأكد بأن التفكير التأملي من أنسب أنماط التفكير التي ينبغي تدريب المعلمين عليها.

وللمعلمين دور مهم في تعليم مهارات التفكير للطلبة، وليقوموا بهذا الدور فمن المهم أن يكونوا على معرفة وتدريب على استخدام تلك المهارات، مما سيدعم برامج إعداد المعلم وتدريبه في أي نظام تعليمي والتي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة والمعلمين، ومنها مهارات التفكير التأملي (ساري وفارس، ٢٠١٨، ص.٥٧)، ومما يدعم أهمية توافر مستوى عالي من التفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية ما أشار إليه الطائي (٢٠٠٤) بأن التفكير التأملي من شأنه مساعدة الطلبة على فهم ذواتهم من جهة، ومعرفة طبيعة علاقاتهم مع المحيط الخارجي والبيئة من جهة أخرى، وكذا ما أوضحه القواسمة وأبو غزالة (٢٠١٣، ص.١٤٩) حيث بينوا أن التفكير التأملي ضروري للطلبة فهو يسمح لهم بإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من جهات مختلفة، والتعرف على الأسباب التي أدت إلى النتائج من خلال العلاقات التي تربط عناصر الفكرة، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة، مما يساعد على خلق شخص قادر على التعلم بنفسه - وهو هدف التربية الحديثة - فالتفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائمًا ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات

والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، وأوضح جروان (٢٠١٣، ص.٦٤) أن التفكير التأملي نشاط عقلي مميز وتفكير فعال ونشط يتبع منهجية واضحة ودقيقة وينطلق من افتراضات صحيحة.

كما تأتي الحكمة في صدارة العوامل المؤثر في فاعلية المعلم، باعتبارها حالة عقلية سلوكية تتضمن التكامل والتوازن والتفاعل بين الجوانب العقلية والوجدانية والدافعية في الأداء الإنساني، ويمكن اعتبار الحكمة أكثر الحالات المستهدفة للنمو الإنساني لسببين: أولهما: أنها تمثل أعلى مستوى من المعرفة بالأهداف، والوسائل في الحياة التي توصل إليها الفلاسفة، وثانيًا: أنها تتميز بالعمومية لأنها نتيجة لمستوى عالٍ من التجريد الذي يسمح بالتنوع؛ وبهذا فإنها تجمع العالمية مع الخصوصية الفردية والثقافية (شاهين، ٢٠١٢، ص.٤٩٨)، حيث تطور هدف التعليم من تكريس المعرفة إلى تنمية الحكمة لدى الإنسان؛ بحيث تصبح جزءًا من سلوكه، مما سينعكس إيجابيًا على المجتمع ككل (نومورا، ١٩٩٤)، وهو ما أشار له Kazdin (2000) من أن الحكمة شكل من أشكال السلوك الإنساني النموذجي، تتضمن استبصار المعرفة عن الذات وعن العالم، والقدرة على إصدار أحكام صحيحة، وهو ما يؤكده صادق (٢٠١٠، ص.٣٣٤) بأن التربية هي الطريق العملي الذي يشكل الحياة الاجتماعية؛ كون التربية من أجل الحكمة يجب أن تكون أحد أهداف منظومة المؤسسات التربوية التي تسعى المجتمعات من خلالها إلى إكساب الحكمة للنشء بواسطة أهداف إجرائية يؤدي النجاح في تحقيقها إلى تدعيمها كقدرة عقلية يرقى بها الطلاب، وتكون أداءهم في حل مشكلاتهم، وفي اتخاذ قراراتهم المستقبلية؛ فالحكمة تربية المستقبل، تتوازن فيها اهتمامات الفرد الشخصية مع اهتمامات الآخرين، والسياق الاجتماعي المحيط به، ولذا فلعل التربية من أجل الحكمة أحد الغايات التي تسعى إليها المؤسسات التربوية؛ ولتحقيق تنمية الحكمة، لأبد أن نضع بعين الاعتبار تنمية مهارات التفكير القائم على الحوار، والتفكير الجدلي، والتفكير التأملي (ستيرنبرغ، وجارفين، وقراقينكو، ٢٠١٣)، ولذا يرى Doyle (2013) بأن الحكمة هي القدرة على اتخاذ الإجراءات المناسبة والصحيحة في الوقت المناسب، فتنطوي على القدرات الإبداعية والتحليلية للتوصل لأفكار وفهم جيد، كما تنطوي على قدرات عملية لتحويل تلك الأفكار لأشكال أكثر وظيفية أو إجرائية؛ فالحكمة هي تكامل المعرفة العملية والتحليلية، وتشمل البصيرة ووحدة الذهن والانفتاح والقدرة على الاقناع والرؤية العميقة الشمولية، وبُعد النظر للقضايا ورعاية ومساعدة الآخرين، ولذا يرى عمر (٢٠١٦، ص.٤٣٢) بأن الحكمة هي السبيل لوصل الفرد إلى السكينة والطمأنينة والتوافق، مما يؤدي إلى الوصول للرضا والسعادة والتفاؤل، والقوة والثقة بالنفس، وسداد الرأي، وصحة الرؤية؛ فالإنسان بالحكمة يسعد بها حتى وإن فقد كل شيء، ويشقى بفقدها وإن امتلك كل شيء، فهي الطريق الحقيقي للوصول إلى المعنى الحقيقي لجودة الحياة.

وتكتسب العلاقة بين اللغة والتفكير، وأثر مستوى التفكير في الصياغة اللغوية أهمية قصوى في مجال تدريس اللغة، حيث أشار برونر وتشومسكي وبياجيه في حديثهم عن جدلية هذه العلاقة بأن الفرد لا يفكر إلا بلفظ، ولا يلفظ إلا بفكر، ولا شك أن مستوى التفكير الناقد ينعكس في الاستخدام اللغوي؛ وعليه فإن تطوير أساليب التعليم للارتقاء بمستوى التفكير، يعد حاجة من حاجات التعليم للغة في زمن العولمة والاقتصاد المعرفي، وقد أشارت الدراسات التربوية في مجال تعليم اللغة العربية على أهمية توظيف معلم اللغة العربية لأساليب التفكير الناقد في مجال تعليم اللغة العربية (الجعافرة، ٢٠٢٠).

وبالرغم من أن العملية التعليمية ترتكز بشكل أساس على اختيار طرائق وأساليب ملاءمة للمواقف التعليمية فإن الملاحظ إن فاعلية وتأثير التعليم قد يكون ضعيفًا مما يتطلب من المعلم أن يكون ملمًا بالظروف التي يتعلم بها الطالب بشكل أفضل، فضلا عن إلمامه بالجوانب المهمة من سيكولوجية التعلم، مما يساعده

على اختيار الطرائق والأساليب التعليمية الأكثر فاعلية، حيث تمثل عملية التعليم جانبًا مهمًا وبالغ الأهمية من جوانب التعليم مما يستدعي العناية بها من خلال تطوير مكوناتها واليات عملها، وطرائق التدريس التقليدية تركز اهتمامها دومًا على الجوانب المعرفية، ولا تركز على الجوانب الوجدانية إلا قليلًا، مما يجعل التعليم قاصرًا في تمكين الطلبة من توظيف المعرفة في تنمية شخصياتهم وطبعها بالطابع المرغوب فيه (الكعبي، ٢٠١٧). ومن هنا تأتي أهمية استخدام معلمي اللغة العربية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد.

وقد لاحظ الباحث أن العديد من الدراسات العربية والأجنبية تتجه نحو تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة بمراحل التعليم المختلفة، والتركيز على المعلمين في تنمية التفكير الناقد لطلابهم من خلال طرق وأساليب التدريس التي يستخدمونها مع طلابهم.

وتظهر أهمية التفكير الناقد في إكساب الطلبة القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والإدعاءات والبراهين والحجج الواهية، وبين أوجه التناقض والتطابق (عطية، ٢٠٠٩). وهو ما أكده الحلاق (٢٠١٠) من أنه يُسهم في فهم وجهات النظر المختلفة ويحسن من قدرة الطلبة على التعلم الذاتي والبحث الجاد، كما يحسن مستوى التحصيل الدراسي في المقررات الدراسية المختلفة، وإكساب الطلبة فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية.

ونتيجة للتحولات والتغيرات المتسارعة التي نشهدها اليوم، والتي أدت إلى ظهور عصر جديد مليء بالتحديات الداخلية والخارجية، فقد وضع المفكرون والتربويون خططًا إستراتيجية في تربية المستقبل منها الانتقال إلى تنمية القدرات العقلية، وتحديد مجموعة من الخصائص للتدريس النوعي من خلال استخدام طرق وأساليب تدريس فاعلة (الحر، ٢٠٠١)، ومنها أسلوب التدريس القائم على التفكير الناقد.

مشكلة الدراسة:

لما كانت مناهج اللغة العربية إحدى الميادين التي ترتكز على تنمية مهارات التفكير بعامة، وتعمل جاهدة على إكساب الطلبة تلك المهارات، لذا فمن الأهمية أن يعتمد المعلمون على أساليب التفكير الناقد في تنمية مهارات الطلبة من خلال مناهج اللغة العربية، وهو ما بينته نتائج دراسة Ibrahim (2010) من أن تدريس النحو من خلال توظيف التفكير الناقد أدى إلى أن الطلبة كانت نتائجهم أفضل من الذين درسوا بالطريقة التقليدية. ولذا فلعلنا إذا كنا نود تنمية مهارات التفكير للطلبة؛ باعتبارها المخرج الأساسي لعملية التعليم، والتي من المهم أن تمتزج المقررات الدراسية بطرق وأساليب تدريس تصمم خصيصًا لتنمية التفكير الناقد، مع أهمية أن تقدم تلك الطرق والأساليب في برامج إعداد المعلم، وبرامج تنميته؛ فالتفكير الناقد يحول اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى عملية نشطة؛ مما يجعل الطلبة أكثر قدرة على ضبط تفكيرهم؛ لتصبح أفكارهم أكثر دقة؛ مما يساعدهم على اتخاذ قراراتهم المختلفة بشكل صحيح (الحلاق، ٢٠١٠). وهو ما أشار له إبراهيم (١٤٢٨) من أن مهارات التفكير الناقد من أهداف تدريس النحو؛ فالغاية الأساسية من تعليمه الوصول بالمتعلم إلى إصدار الأحكام على التراكيب اللغوية كون هذه التراكيب تمثل شكلا من أشكال الاتصال الفعال، ما يجعل تعليم اللغة وتعلمها أكثر قيمة في نفوس الطلبة، ويزيد من دافعيتهم نحو استعمال اللغة الفصيحة.

ولقيام المعلم بدروه في توفير بيئة تعليمية تشجع على التأمل عليه حث طلابه على التأمل أثناء قيامهم بالاستقصاءات للأنشطة المختلفة للإجابة عن الأسئلة المطروحة، من خلال منحهم الفرصة الكافية من الوقت للتفكير قبل التوصل إلى الإجابة، وتصميم بيئة داعمة لتشجيع تقويم الاستنتاجات، وتهيئة البيئة لقيام الطلبة بمهام حقيقية أثناء ممارسة أنشطة التعلم تتضمن بيانات غير منظمة مما يشجع على التفكير التأملي، وطرح

الأسئلة على الطلاب للإجابة عليها، وتوضيح المبررات والأدلة لتلك الإجابات، مما يشجعهم على التأمل في تلك الإجابات والمبررات لها، وتوفير بيئة تعلم غير مكتملة مما يشجع الطلبة لاكتشاف ما هو مهم في تفكيرهم، وتصميم بيئات تعلم اجتماعية تتيح للمتعلمين تبادل وجهات النظر، وتدريب المتعلمين على التحليل العلمي للمشكلة لاتخاذ القرار (أبو شامة، ٢٠١٧).

نبعت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث لمعلمي اللغة العربية أثناء الزيارات الميدانية لمدراس التعليم، حيث لوحظ بأن بعض معلمي اللغة العربية يستخدمون أساليب وطرائق تدريس تعتمد على التفكير الناقد، وهي من الأساليب المهمة للطبة التي تساعدهم في تنمية مهاراتهم في المراحل الدراسية المتقدمة؛ وهو ما أوضحته دراسة العمارنة (٢٠١٦) على عينة من الطلبة في المملكة العربية السعودية بأن المؤسسات التعليمية تبذل جهودًا حثيثة لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين على اختلاف مراحلهم الدراسية، إلا أن برامجها ومناهجها مازالت تركز على التلقين في تعليم المصطلحات اللغوية، وهذا ينسحب على جميع مراحل التعليم العام، وتبدو تنمية مهارات التفكير الناقد في جميع المواد الدراسية بشكل عام وفي اللغة بشكل خاص أمرًا مهمًا في جميع المراحل الدراسية خاصة المرحلة المتوسطة من التعليم، لأن هذه المرحلة تؤسس لبناء خبرات معرفية ومهارية وعقلية للطلبة في المراحل الدراسية الأخرى.

ومن ناحية أخرى توافر مستوى من التفكير التأملي لدى المعلم يساعده على تنمية مهاراته التدريسية، حيث أشار Gilbert (2001) إلى أن توافر مستوى عالي من التفكير التأملي لدى المعلم يوفر له توجيهًا مستمرًا للممارسات التدريسية، ويساعده على التقييم السليم لمهاراته التدريسية، وذكر Lee (2005) أن التفكير التأملي يبدأ بتحديد وجود مشكلة ما، ثم يقود إلى عملية التحليل والتقويم، وأوضحت نتائج دراسة خريسات (٢٠٠٥) أنه كلما كان المعلم يفكر بطريقة تأملية أكثر كلما كانت مهاراته التدريسية أفضل، وأوضحت نتائج دراسة عبدالوهاب (٢٠٠٥) أن الشخص الذي يفكر تفكيرًا تأمليًا لديه القدرة على أن يخطط وينفذ ويقيم العمليات والخطوات التي يتبعها في مواجهة المشكلة، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره، ومراجعة البدائل والبحث عنها، وهو ما أشار إليه كل من Kish and sbeehan (1997) إلى أن التأمل والبصيرة من الممكن أن تنمي مهارات التفكير العليا وتساعد على تبني استراتيجيات لتوظيف المعرفة الجديدة وتطبيقها في المواقف الصعبة التي يواجهها الفرد، وهو ماأكده Russback (2010) من أن الاستمرار في ممارسة التفكير التأملي يجعل المعلمين يقدرون قيمته، ويغيرون من ممارستهم التدريسية، كما أشارت نتائج دراسة الخوالدة (٢٠١٢) أن التفكير التأملي ضرورة تربوية كونه يساعد الطلبة على التفكير العميق والتأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتحسين طرائق التدريس وممارسة المعلم لمسئوليته بمهنية عالية، ويساعد المعلم في تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطلبة والتنويع في أساليب التعليم، في حين أوضحت نتائج دراسة حسن (٢٠١٣) تدني ممارسة التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية ما قبل الخدمة المصريات والسعوديات، وتبني المعلمات نظرية تدريسية تقليدية، وأظهرت فاعلية تدريب المعلمات على برنامج للتفكير التأملي في تنمية مهارات التدريس لديهن، وأظهرت نتائج دراسة الجبر (٢٠١٣) فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل المشكلات الصفية لدى الطلاب المعلمين، وأوضحت نتائج دراسة الزيات (٢٠١٥) فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم، وممارسة المعلم التفكير التأملي تساعده على التقويم الذاتي لأدائه التدريسي، وتجعله يفكر تفكيرًا عميقًا وواعيًا بطريقة مدروسة ومقصودة لتحقيق أهداف محددة، وأظهرت نتائج دراسة Dervent (2015) أن التفكير التأملي ساعد المعلمين قبل الخدمة على تطبيق معارفهم وإدراكهم الواعي للتطور

المهني، ونتيجة لذلك ظهر التطور المهني للمعلمين في التخطيط السليم، وإدارة الوقت، وتطور مستويات الطلاب، ومداخل التدريس من خلال خبراتهم وتأملهم لها.

وكذلك فإن توافر مستوى عالٍ من الحكمة لدى المعلم يرتبط بأساليب التفكير، حيث أظهرت نتائج دراسة Halpern (2001) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الحكمة وكلٍ من التفتح على الخبرات المستقبلية والانبساطية والإبداع وأساليب التفكير، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الحكمة وكل من الاستبصار، والمبادأة الاجتماعية، ونمو الذات، والضبط الذاتي، والقيادة والتعاطف (Ardelt, 2000; Robinson, 1990).

لذا تحاول الدراسة الكشف عن العلاقات السببية بين أبعاد كل من التفكير التأملي والحكمة والتدريس بأسلوب التفكير الناقد؛ وذلك عبر بناء نموذج للعلاقات السببية يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: (كيف يمكن بناء نموذج قائم على العلاقات السببية بين أبعاد التفكير التأملي والحكمة والتدريس بأسلوب التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية) ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

أ- ما مدى ملاءمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة التفكير التأملي والحكمة والتدريس بأسلوب التفكير الناقد لطبيعة بيانات العينة؟

ب- ما تأثير التفكير التأملي في التدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية بشكل مباشر؟

ج- ما تأثير التفكير التأملي في الحكمة بأبعادها الفرعية بشكل مباشر؟

د- ما تأثير الحكمة بأبعادها الفرعية في التدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية بشكل مباشر؟

هـ- ما تأثير التفكير التأملي في التدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية عبر الحكمة بأبعادها الفرعية بشكل غير مباشر؟

فروض الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة فروض الدراسة كالآتي:

١- النموذج المقترح للعلاقات السببية بين التفكير التأملي والحكمة بأبعادها الفرعية والتدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية يلائم بيانات عينة الدراسة.

٢- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير التأملي في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية بأبعادها الفرعية.

٣- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير التأملي في الأبعاد الفرعية للحكمة.

٤- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للأبعاد الفرعية للحكمة في الأبعاد الفرعية التدريس بأسلوب التفكير الناقد.

٥- يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتفكير التأملي في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد عبر الأبعاد الفرعية للحكمة.

حدود الدراسة:

تتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

أ- **حدود بشرية:** تحددت الدراسة بعينة من معلمي اللغة العربية بمدارس التعليم بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية.

ب- حدود موضوعية: تناولت الدراسة بناء نموذج للعلاقات السببية بين التفكير التأملي والحكمة بأبعادها الفرعية والتدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية، كما تتمثل المحددات الموضوعية باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها.

ج- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية بمدارس التعليم بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية.

د- حدود زمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

أ- التحقق من ملاءمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة التفكير التأملي والحكمة والتدريس بأسلوب التفكير الناقد لطبيعة بيانات عينة الدراسة.

ب- تحديد تأثير التفكير التأملي في التدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية بشكل مباشر.

ج- تحديد تأثير التفكير التأملي في الحكمة بأبعادها الفرعية بشكل مباشر.

د- تحديد تأثير الحكمة بأبعادها الفرعية في التدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية بشكل مباشر.

هـ- تحديد تأثير التفكير التأملي في التدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية عبر الحكمة بأبعادها الفرعية بشكل غير مباشر.

٤- أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية.

أ- الأهمية النظرية:

تظهر أهمية الدراسة الحالية من كونها تتناول التأصيل النظري لمتغيرات التفكير التأملي والحكمة والتدريس بأسلوب التفكير الناقد.

ب- الأهمية التطبيقية:

الاستفادة من نتائج الدراسة وطبيعة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التفكير التأملي والحكمة بأبعادها الفرعية والتدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية في إعداد برامج لإعداد وتدريب معلمي اللغة العربية تهدف إلى تنمية التفكير التأملي والحكمة والتدريس بأسلوب التفكير الناقد، كما تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال تقديمها لثلاثة مقاييس لكل من التفكير التأملي، والحكمة، والتدريس بأسلوب التفكير الناقد تتحقق فيهم الخصائص السيكومترية للقياس في البيئة السعودية؛ حيث في حدود علم الباحث لا تتوافر تلك المقاييس في البيئة السعودية، ويُمكن الاستفادة منها للباحثين والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كما قد تُسهم الدراسة في توفير نموذج بنائي للعلاقات السببية بين أبعاد التفكير

التأملي، والحكمة، والتدريس بأسلوب التفكير الناقد؛ بحيث يساعد في تحديد العوامل التي تنمي التدريس بأسلوب التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية، كما قد تُسهم نتائج الدراسة في تحسين طرق تدريس اللغة العربية والتركيز على التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية.

مصطلحات الدراسة:

أ- التفكير التأملي Reflective Thinking

عرفه السيلاوي (٢٠١٩، ص.٥٤٢) بأنه "التفكير بعمق والنظر في الأشياء ودراسة مكوناتها بشكل تحليلي يصاحبها عمليات المعرفة ذات المعنى والتفاعل مع الآخرين ومهارات حل المشكلة والحوار التأملي حول الإنجاز والتغذية الراجعة للوصول إلى نتيجة معينة تضاف إلى خبرات الشخص السابقة".

ويُعرفه الباحث بأنه نشاط عقلي واعي موجه نحو هدف محدد يقوم به المعلم بالاعتماد على الاستبصار والحوار التأملي للموضوعات والأفكار والمشكلات لتحليلها وتفسيرها والكشف عما بها من غموض للوصول إلى النتائج والحلول.

ويُعرفه الباحث إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها معلمي اللغة العربية على مقياس التفكير التأملي المستخدم في الدراسة الحالية، والذي تكون من بُعد واحد.

ب- الحكمة Wisdom:

عرفها كلٍ من Atarodi Beimorghi, Hariri and Babalhavaeji (2017, p.624) بأنها "المعرفة المتراكمة والتعلم المنظم والحكم بين الخير والشر، والقدرة على حل المشكلات وفهم مبادئ العقل واختيار النمط الأفضل للحياة بعقلانية".

ويُعرفها الباحث بأنها مجموعة القدرات المعرفية والسمات الشخصية للمعلم التي تتبلور في قدرته على اتخاذ القرارات الصحيحة وإصدار الأحكام، بحالة من التوازن بين أهدافه الشخصية والعامة على النحو الأفضل في ضوء الإدراك الجيد للواقع بكل معطياته.

ويُعرفها الباحث إجرائيًا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها معلمي اللغة العربية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الحكمة المستخدم في الدراسة الحالية؛ والذي يتضمن الأبعاد الخمسة الآتية:

البُعد الأول إصدار الأحكام: ويُقصد بها إدراك المعلم العميق لكافة الظروف والمعطيات للمواقف المختلفة أثناء التدريس وتوظيف خبراته ومهاراته الشخصية للوصول إلى أفضل القرارات.

البُعد الثاني مهارات الحياة: وتعني قدرة المعلم على فهم النظم والسياقات الثقافية المختلفة، والمواجهة الفعالة للمشكلات المختلفة باستراتيجيات حل ناجحة.

البُعد الثالث معارف الحياة: ويُقصد بها ما يقوم به المعلم من توظيف جيد لمعلوماته وأفكاره في تحقيق الفهم العميق للقضايا المحيطة وإدراك العلاقات بينها.

البُعد الرابع فهم الآخرين: وتعني فهم المعلم العميق للآخرين في سياقات ثقافية متنوعة، وإدراك اهتماماتهم واحتياجاتهم، وكذلك قدرته على مشاركتهم القضايا والموضوعات المختلفة.

البُعد الخامس الرغبة في التعلم: وتعني رغبة المعلم المستمرة في المشاركة في الأنشطة المختلفة بهدف التعلم المستمر.

ج- التدريس بأسلوب التفكير الناقد Teaching in A critical Thinking Style:

عرف العمارنة (٢٠١٦، ص.١٤) مهارات التفكير الناقد في النحو العربي بأنها "قدرة الطالب على استخدام مهارة تحديد الأولويات والتتابع والتفسير والاستنتاج عن طريق استدعاء المعلومات النحوية واستخدامها استخدامًا صحيحًا".

ويُعرفها الباحث بأنه عملية عقلية تتضمن مجموعة من مهارات التفكير المتمثلة في مهارة التنبؤ بالافتراضات، ومهارة التفسير، ومهارة تقويم المناقشات، ومهارة الاستنباط، ومهارة الاستنتاج، بهدف إصدار أحكام والتوصل إلى استنتاج وحل المشكلات.

ويُعرفها الباحث إجرائيًا بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها معلمو اللغة العربية على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد، والذي تكون من الأبعاد الخمسة الآتية:

البعد الأول مهارة التنبؤ بالافتراضات: ويتمثل في القدرة على تفحص الحوادث أو الوقائع والحكم عليها في ضوء البيانات المتوفرة من حيث صلاحيتها لحل المشكلة.

البعد الثاني مهارة التفسير: وهي القدرة على تحديد المشكلة وإعطاء تبريرات واستخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة في ضوء الوقائع والحوادث المشاهدة بدرجة معقولة من اليقين ويقبلها العقل والمنطق.

البعد الثالث مهارة تقويم المناقشات: وهي القدرة على التمييز بين مواطن القوة والضعف وتقويم الفكرة ورفضها او قبولها في ضوء الأدلة المتاحة.

البعد الرابع مهارة الاستنباط: وهي القدرة على استخلاص العلاقات بين الوقائع المعطاة له بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطًا حقيقيًا أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منه.

البعد الخامس مهارة الاستنتاج: وهي القدرة على استخلاص نتيجة معينة والتمييز بين درجات صحتها أو خطئها تبعًا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أ- التفكير التأملي

يُعرف ابن منظور (٢٠٠٣، ص.٤٤) التأمل لغة بأنه تَأَمَّلَ الشيء، وفيه: تدبره وأعاد النظر فيه مرة بعد أخرى ليستيقنه.

ويعد جون ديوي من أوائل المفكرين الذين اهتموا بمفهوم التفكير التأملي وعرفه على أنه نوع من أنواع التفكير النشط المبني على الخلفيات والمعلومات التي لدى الفرد، والنتائج المستقبلية التي تترتب على تلك الخلفيات والمعلومات، وهو جهد من الفرد من أجل تأسيس وتدعيم المنطق والأسباب الحقيقية للتوصل إلى الحقائق (Ayazgök., & Aslan, 2014).

وعرفه Kitchener (1994, p.13) بأنه "تأمل الأعمال والمواقف والمشكلات التي يواجهها الفرد، وتحليلها ووضع الخطط المناسبة لحلها"، كذلك عرفه كل من Kember, Leung, Jones, Loke, McKay, Sinclair and Yeung (2000, p.381) بأنه "عملية الاختبار الذاتي واكتشاف القضايا والموضوعات المهمة من خلال التجارب الحياتية التي تساعد الفرد على الإبداع واستيضاح المعنى بنفسه، وكنتيجة لذلك فإن هذا الفرد يعمل على تغيير تصوراته أو وجهات نظره غير الصحيحة"، وعرفه الحارثي (٢٠٠١، ص.١٧) بأنه "تلك المهارة التي تتم أثناء حل المشكلة مما يجعل للحياة معنى وهو عملية واعية يقوم بها الفرد عن إدراك كامل".

ويرى Gilbert (2001, p.8) أن التفكير التأملي هو "التفكير الهادف الموجه، المقصود للفهم وخلق معنى من التفاعل أو التحقق"، وعرفه كل من Grant, Franklin and Langford (2002, p.821) بأنه "وعي الفرد الذاتي والمتمثل في فحص وتقويم أفكاره الشخصية ومشاعره، فيعكس عوامل ما فوق المعرفية الرئيسة لعملية التغيير الهادفة والموجهة"، وذكر حبيب (٢٠٠٣، ص.٣٣) أنه "مهارة عقلية عليا ترتكز على القيام بمجمعة من العمليات العقلية كالتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال"، وعرفه عبيد وعفانة (٢٠٠٣، ص.١٨) بأنه "تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط، ويهتم التفكير بفحص أسس الأفكار والبحث في مقوماتها استنادًا إلى البراهين والأدلة"، وعرفه إبراهيم (٢٠٠٥، ص.٣٣) بأنه "عملية عقلية تعمل على تحليل المواقف المشكلة إلى مجموعة من العناصر، ودراسة مختلف الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من مدى صحتها قبل الاختبار أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل".

وعرفه القطراوي (٢٠١٠، ص.٦) بأنه "النشاط العقلي الهادف الذي يقوم على التأمل من خلال مهارة الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية"، ويرى Lyons (2010, p.28) أنه "نوع من التفكير يعتمد بشكل مباشر على معالجة أكثر من موضوع في الدماغ ويعطيها اهتمام واضح حسب أهميتها".

وعرفه الحلاق (٢٠١٠، ص.٦٦) أنه "التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله على عناصره المختلفة، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة"، وعرفه كل من العتوم والجراح وبشارة (٢٠١١، ص.١٣) بأنه "التفكير الذي يتأمل فيه الفرد موقفًا ما، ويحلله إلى عناصره، ويضع الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف بالإضافة إلى تقويم النتائج في ضوء هذه الخطط".

وذكر الأستاذ (٢٠١١، ص.١٣٣٨) أنه "استقصاء ذهني نشط واع ومتأن للمعلم حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل به، يمكنه من حل المشكلات التعليمية التي تواجهه"، وعرفه سعادة (٢٠١١، ص.٤٣) بأنه "ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي، والذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور"، وعرفه ريان (٢٠١٢، ص.١٢١) بأنه "تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط".

وعرفه كل من عشا وعياش (٢٠١٣، ص.٤٣٦) بأنه "النظرة الفاحصة وتأمل الشخص للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ووضع الخطط الضرورية لفهمه حتى يصل على النتائج ومن ثم تقويم

النتائج ونقد الافتراضات حول المنهاج في ضوء الخطط"، ويرى غريب (٢٠١٤، ص.٢٦٠) أنه "نشاط عقلي واعي يقوم به الفرد بالاعتماد على الرؤية البصرية للموضوعات والأفكار والمشكلات لتحليلها وتفسيرها والكشف عما بها من مغالطات للوصول إلى نتائج وحلول مقترحة"، وعرفه عطية (٢٠١٥، ص.٤٤) بأنه عملية عقلية مقصودة موجهة نحو أهدفٍ محددة، ويستخدم عندما يتصدى التفكير لحل مشكلة تواجه الفرد، أو مشكلة تحديًا له، ويرى السميح (٢٠١٨، ص.٣٨١) أن التفكير التأملي "عملية استبصار وتوضيح للمعاني ورسم للخطط وتنظيم للخبرات وربط السابقة منها بالحالية، وتحليل للأحداث والإجراءات والقرارات، وتأمل للأفكار والافتراضات وتقويم للآراء والنتائج".

وعرف ساري وآخرون (٢٠١٨، ص.٦٣) مهارات التفكير التأملي على أنها "مجموعة القدرات والمهارات التي تشتمل على التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات للمشكلة، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع الحلول المقترحة".

ومن خلال ما سبق يتضح أن التفكير التأملي لدى المعلم يتضمن التالي:

١- تفكير هادف موجه نحو هدف محدد.
٢- تأمل المواقف والمشكلات التي يواجهها المعلم خلال الحياة اليومية.
٣- تحليل ووضع الخطط المناسبة لحل المشكلات.
٤- مهارة عقلية تتضمن التعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال.
٥- عملية استبصار وتوضيح للمعاني وتنظيم للخبرات.

وتأسيسًا على ما سبق يعرف التفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية على أنه نشاط عقلي واعي موجه نحو هدف محدد يقوم به المعلم بالاعتماد على الاستبصار والحوار التأملي للموضوعات والأفكار والمشكلات لتحليلها وتفسيرها والكشف عما بها من غموض للوصول إلى النتائج والحلول.

أبعاد التفكير التأملي:

من خلال البحث في الدراسات السابقة العربية والأجنبية للتعرف على أبعاد التفكير التأملي؛ فقد وجد الباحث أن Norton (1997) أوضح وجود أربع مهارات رئيسة للتفكير التأملي هي؛ الانفتاح الذهني حول الاحتمالات البديلة، وتوافر الفضول والحماس والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية، أما نتائج دراسة كل من Kember et al. (2000) فقد أظهرت أن التفكير التأملي تكون من أربعة أبعاد هي الأداءات الاعتيادية والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد.

أما حسب مقياس التأمل والبصيرة الذي أعده Grant et al. (2002) فإن التأمل تكون من ثلاثة أبعاد هي؛ البُعد الأول الحاجة إلى التأمل Need for Reflection ويتمثل في قدرة الفرد على التأكد فيما لديه من أفكار وذلك من خلال استرجاع المعلومات او التنبؤ بمعلومات من المتوقع تعلمها في ضوء خبراته السابقة، أما البُعد الثاني فهو الاندماج في التأمل Engage in Reflection ويتمثل في قدرة الفرد على تحديد نقاط الترابط بين المعلومات السابقة والجدية والتوصل على بناء معني واضح بينهما في صورة استنتاج قوانين أو حل تنافر معرفي ناتج عن الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة التي يمتلكها الفرد، أما البُعد الثالث فهو البصيرة Insight وهو أعلى مستويات القدرات التأملية الذاتية، ويتمثل في قدرة الفرد على استبعاد المعلومات والخبرات ذات العلاقة عن المعلومات والخبرات غير ذات العلاقة، بمعنى القدرة على الربط بين المعلومات والأفكار التي تبدو في الظاهر متناثرة لتكوين وصياغة أفكار لا تمثل تلك الأجزاء.

كما أوضح شديفات (٢٠٠٧) أن مهارات التفكير التأملي تتضمن توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملي، وربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي، وصنف طلبة (٢٠١١) مهارات التفكير التأملي إلى خمس مهارات هي؛ التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة.

ويرى كل من العفون ومطشر (٢٠١٢) أن التفكير التأملي يتضمن خمسة مهارات هي؛ التأمل والملاحظة أو الرؤية البصرية وتتمثل في القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريًا، ومهارة الكشف عن المغالطات وتتمثل في قدرة الفرد على تحديد الفجوات في المشكلة من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية، أما مهارة الوصول على استنتاجات فتتمثل في قدرة الفرد على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل على نتائج مناسبة، أما مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة فهي قدرة الفرد على إعطاء معنى منطقي للنتائج والعلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمدًا على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها، والمهارة الأخيرة تتمثل في وضع حلول مقترحة ويقصد بها قدرة الفرد على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم على الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

وحسب نتائج دراسة كل من Basol and Evin Gencel (2013) فقد تكون التفكير التأملي من بُعد واحد فقط.

وصنف كل من البلعاوي وأبو سليمان (٢٠١٥) التفكير التأملي إلى مجموعتين من المهارات وهي مهارة الاستقصاء وتتضمن جمع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض المناسبة، والتوصل على استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية للمشكلة، والمهارة الأخرى مهارة التفكير الناقد حيث تشمل مهارات الاستنتاج، والاستنباط والاستدلال وتقويم الحجج والمناقشات. ويرى الباحث أن هذه الدراسة قد خلطت بين التفكير التأملي والتفكير الناقد، حتى وإن كان هناك تداخل بينها، إلا أن كلٍ منها يظل متغيرًا منفردًا وقدرة عقلية من القدرات.

وقد اتفقت عدد من الدراسات على أن التفكير التأملي يتكون من بعد واحد مثل دراسة كل من الخزام (٢٠١٩)، ودراسة بركات (٢٠٠٥) التي أعدت مقياس التفكير التأملي وتكون من (٣٠) مفردة على بُعد واحد، وكذلك نتائج دراسة العارضة والعشيري (٢٠١٧) التي أعدت مقياس للتفكير التأملي تكون من (٣٨) مفردة تقيس التفكير التأملي كبُعد واحد، وكذلك نتائج دراسة ساري وآخرون (٢٠١٨) والتي أعدت مقياس للتفكير التأملي للمعلمين عبارة عن (٢٥) موقف تعليمي، ويتفق الباحث مع وجهة النظر التي ترى أن التفكير التأملي يتكون من بُعد واحد وهو التأمل.

مراحل التفكير التأملي:

أوضح العفوان (٢٠١٢) عدة مراحل للتفكير التأملي كالآتي:

أ- التفسير المبدئي للمشكلة: وهو تفسير يتسم بالعفوية والتلقائية يظهر في أعقاب الإحساس بالمشكلة بناء على التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الفرد.

ب- تحديد المشكلة بصورة منظمة ودقيقة: وتعتبر أول مرحلة من مراحل التفكير التأملي.

ج- وضع الفرضيات: وتتم في ضوء تحديد المشكلة وأبعادها، حيث يتم وضع الفرضيات التي قد تؤدي إلى حل المشكلة، وذلك في ضوء ما يتجمع من فروض مبدئية تختبر صحتها بعد ذلك للتأكد من سلامتها وقدرتها على حل المشكلة من مختلف أبعادها.

د- اختبار الفرضيات: ويتم من خلال التحقق من صدقها بتجربتها تمهيدًا لإصدار الأحكام العامة.

ب- الحكمة Wisdom:

مفهوم الحكمة:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الحكمة حيث عرفها Sternberg (1998, p.347) بأنها تطبيق المعرفة الضمنية نحو تحقيق المصلحة العامة من خلال التوازن بين الاهتمامات الشخصية وبين الأشخاص والمجتمع، والتوافق مع وتشكيل واختيار البيئة المناسبة، وعرف كل من Baltes and Staudinger (2000, p.124) الحكمة بأنها "المعرفة الخبيرة في معني وإدارة الحياة، وفي النظرة البرجماتية الخاصة بالحياة مثل: تخطيط الحياة، إدارة الحياة، ومراجعة الحياة".

وعرفها Sternberg (2004, p.164) بأنها ذلك "الجانب التطبيقي للذكاء والخبرات التي يكتسبها الفرد، والتي تسعى إلى تحقيق الأهداف الجيدة المشتركة، وذلك من خلال تحقيق التوازن بين اهتمامات الفرد الشخصية والاجتماعية، وذلك على المدى القريب والبعيد عبر تحقيق التوازن بين التكيف والتشكيل للبيئة الحالية والانتقاء للبيئة الجديدة".

وعُرفت الحكمة في قاموس أكسفورد بأنها "الخبرة، المعرفة، والقدرة على تطبيقهما، الحصافة وسلامة التفكير" (Sternberg.,& jordn, 2005, p.86)، وعرف Dean Webster (2007, p.163) الحكمة بأنها "الجدارة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات والإصرار والعزم على تطبيق الخبرات الحياتية لتحقيق الأفضل والأحسن للذات وللآخرين".

ويرى كلٍ من Asadi, Amiri, Molavi and Noaparast (2011, p.482) بأنها حالة عقلية سلوكية تتضمن التكامل والتوازن بين الجوانب العقلية والتأملية والوجدانية، فهي تمثل أعلى مستوى من المعرفة بالأهداف في الحياة، وعرفها كل من Bergsma and Ardelt (2012, p.481) بأنها "القدرة التي يتم ترسيخها من خلال الممارسات الذهنية القائمة على التبصر والتأمل الذاتي لما تم اكتسابه من خلال التعلم؛ بحيث أن هذه الممارسات تسمح للشخص بإضفاء المصلحة العامة بطريقة تتجاوز الأنانية الذاتية".

وعرفها Lloyd (2013, p.18) بأنها "القدرة على اختيار الأشياء أو صنع القرارات الصحيحة التي تحظى بتأييد الغالبية العظمى من الأفراد على المدى البعيد"، وعرفها عمر (٢٠١٦، ص.٤٣٩) بأنها "نوع محدد من المعرفة التي لا تعتمد فقط على النمو الفكري ولكنها تتسع لتتضمن الخبرة الحياتية وفهم المعنى والهدف من الحياة، وهي ما تحمله من معان عديدة وسيلة فعالة تعمل بمثابة موجه للفرد نحو استثمار إمكاناته وقدراته ومهاراته بشكل فعال تجاه تحقيق جودة الحياة، كما أنها وسيلة لإدارة شؤون الحياة بكفاءة وآلية معرفية للتأمل في الأحداث وفهمها وتحديد الكيفية الي يتم بها التعامل في كافة المجالات الحياتية المختلفة".

ومن خلال ما سبق يعرفها الباحث بأنها مجموعة القدرات المعرفية والسمات الشخصية للمعلم التي تتبلور في قدرته على اتخاذ القرارات الصحيحة وإصدار الأحكام، بحالة من التوازن بين أهدافه الشخصية والعامة على النحو الأفضل في ضوء الإدراك الجيد للواقع بكل معطياته.

أبعاد الحكمة:

تعددت وجهات النظر التي تناولت أبعاد الحكمة حيث أظهرت نتائج دراسة Sternberg (1990) وجود ستة أبعاد للحكمة هي؛ القدرة على الاستدلال، والحصافة، والتعلم من الأفكار والبيئة، وقوة الحكم، وسرعة استخدام المعلومات، ووحدة الذهن، وأوضح كل من Staudinger, Smith and Baltes (1994) أن الحكمة تتكون من خمسة أبعاد هي؛ المعرفة الحقائقية الثرية أي المعرفة القائمة على الحقائق، والمعرفة الإجرائية الثرية/ والنظرة السياقية للحياة، والنسبية، والالتباس والشك وعدم اليقين.

وقدم Brown (2002) نموذجًا لتطور الحكمة من ستة أبعاد هي كالآتي:

١- المعرفة الذاتية: وتعبر عن إدراك الفرد لميوله واهتماماته الشخصية ونقاط قوته وضعفه وقيمه، كما تتمثل في رضاه عن علاقته بالآخرين وأهداف حياته.

٢- فهم الآخرين: وتشير إلى فهم المواقف المختلفة والتعاطف وتقديم المساعدة لهم، وأن يمتلك الفرد مهارات الاتصال التي تمكنه من إقناع الآخرين بأفكاره.

٣- إصدار الأحكام: ويتمثل في أن ينظر الفرد بوجهات نظر متعددة للموضوع الواحد والقدرة على الإدراك والتمييز بدقة.

٤- المعرفة بالحياة: وتتضمن إدراك الفرد للعلاقات المتداخلة بين الأفراد وعالمهم، والقدرة على تدبر المعاني والأسئلة حول الحياة.

٥- المهارات الحياتية: وهي قدرة الفرد على أداء أدواره المتعددة ومسئولياته اليومية بفاعلية، والتحلي بالكفاءة في النواحي العملية، والقدرة على فهم الأنظمة المختلفة وتوقع المشكلات، وامتلاك الاستراتيجيات التي تستخدم في التعامل مع هذه المشكلات في مواقف الحياة المختلفة.

٦- الاستزادة من المعرفة: وتشير إلى عدم اكتفاء الفرد بما لديه من معرفة بل والسعي الدائم لتعلم المزيد من العلم.

ويرى Ardelt (2003) أن الحكمة تتكون من ثلاثة أبعاد هي كالآتي:

١- البُعد المعرفي: ويمثل قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهر الظواهر، وطبيعة الإنسان بشكل أعمق.

٢- البُعد التأملي: وهو تطور للبعد المعرفي في الفهم العميق للحياة بدون تشويه أو تحريف للواقع.

٣- البُعد الوجداني: ويحتوي على وجود الانفعالات الإيجابية نحو الآخرين والأحداث مثل التعاطف والحنان وغياب الانفعالات السلبية كالحقد والكره.

ويري Sternberg (2003, p.154) أن عملية اكتساب الحكمة تعتمد علي عدة نقاط هي الترميز الانتقائي للمعلومات الجديدة المرتبطة بهدف الفرد في تعلمه عن بيئته، المقارنة الانتقائية لتلك المعلومة لمعرفة مدي ملائمتها للمعلومات القديمة، وكذلك الدمج الانتقائي لتلك المعلومة لتندمج مع البنية المعرفية ككل، ويؤكد ستيرنبرج كذلك علي عدة مهارات ضرورية للحكمة وهي كالآتي:

١-المعرفة ولا يُقصد بها المعلومات المُكتسبة في المدارس، وإنما المعلومات التي يكتسبها الفرد في مدرسة الحياة.

٢-المهارات التحليلية وهي كذلك لا تعني المهارات التحليلية الصريحة التي تُعلم في المدرسة وتُاس من خلال الاختبارات التحصيلية، وإنما المهارات التحليلية المتعلقة بتحليل المشكلات في العالم الواقعي، فمثلاً اختبار رافن للذكاء يعطي مؤشرًا عن المهارات التحليلية المجردة للفرد، وإنما لا تستخدم تلك المهارات في تقديم حل لنزع فتيل الأزمة بين الهند وباكستان مثلاً، وتعد مهارة ما وراء المعرفة من أهم تلك المهارات التحليلية.

٣-الإبداع فالحلول الحكيمة غالبًا ما تكون لأشخاص مبدعين.

٤-التفكير العملي ويعد أقرب أنواع مهارات التفكير إلى الحكمة، ولكنه ليس الحكمة، إذ أن الحكمة تُعد نوع خاصاً من التفكير العملي، فقد يكون الفرد مفكرًا عمليًا جيدًا، ولكنه ليس بالضرورة حكيمًا.

٥-الذكاء الاجتماعي فالفرد الحكيم يجب وأن يتمتع بقدر مرتفع من الذكاء الاجتماعي.

وحسب نتائج دراسة Dean Webster (2007) فإن الحكمة تكونت من خمسة أبعاد هي كالآتي:

١- التفتح Openness: وتتمثل في قدرة الفرد على إنتاج أفكار مبدعه وأحكام خالية من النقد، والابتعاد عن الاستجابات الجامدة لمطالب الحياة.

٢- التنظيم الانفعالي Emotional Regulation ويتمثل في قدرة الفرد على استيعاب اختلاف المحيطين وفهم مشاعر الآخرين وإعادة إدراك الانفعالات وتنظيمها.

٣- روح الفكاهة Humor: وتتمثل في تركيز الفرد على الفكاهة في مواقف الحياة اليومية المختلفة ليس بغرض الضحك فقط بل لتحقيق أغراض أخرى.

٤- الخبرة الحياتية الصعبة Critical Life Experience: وهي مرور الفرد بخبرات تتميز بالغموض والتشابك، والاختيار تحت ضغط، وهذه الخبرات ذات موضوعات حياتية لها أهمية كبرى في حياة الفرد كالطلاق والسفر واختيار المهنة.

٥- الذكرى والتأمل Reminiscence and Reflective: وتتمثل في تذكر الماضي والإفادة منه في فهم أعمق المشكلات الراهنة، وكذلك معرفة الأخطاء السابقة والإفادة منها في الوقت الراهن.

وقدم برون نموذجًا لتطور الحكمة، ويندرج ضمن النماذج الصريحة في دراسة الحكمة، وفيه تتكون الحكمة من ستة أبعاد هي كالآتي معرفة الذات، فهم الآخرين، إصدار الأحكام، معرفة حياتية، مهارات حياتية، والرغبة في التعلم، وتشير معرفة الذات إلى كيفية معرفة الفرد باهتماماته الشخصية ونقاط قوته وضعفه وكذلك القيم، وتشير معرفة الحياة إلى إدراك الترابط بين الناس والعالم المحيط، وأيضًا المقدرة على إلقاء نظرة على المعاني الموجودة في الحياة بشكل عام. وتتسم معارف الحياة بقدرة الفرد على فهم القضايا الرئيسة، وأن يجد الشخص طريقه في الأوقات الصعبة، وفهم الحقائق الحياة، بينما تشير المهارات الحياتية إلى الكفاءة العملية، والقدرة على فهم الأنظمة مواجهة المشكلات بأدوات واستراتيجيات ملاءمة لاسيما مع السياقات الجديدة. وتشمل المهارات الحياتية القدرة على القيام بالمهام اليومية المتعددة والمسؤوليات بشكل فعال، بينما تعني الرغبة في التعلم اهتمام الفرد المستمر بالتعلم والمعرفة عن العالم. وتتطور الحكمة من خلال التعلم من الحياة، ويشير هذا النموذج إلى ثلاثة شروط تيسر تطور الحكمة بشكل مباشر، هي توجه الفرد نحو التعلم، الخبرات، والتفاعل مع الآخرين، هذه الشروط تجري في بيئة معينة، وفي سياق يؤثر على

اتجاه الفرد نحو التعلم والتطور، ويشير التوجه نحو التعلم إلى اتجاه ومستوى مشاركة الفرد واحتماليه اكتساب المعرفة، عندما يواجه الأنشطة والناس، وقد يشمل هذا توجهاً عاماً نحو الحياة، وربما يتنوع بحسب المجالات أو المواقف الخاصة(Brown, 2004; Greene., & Brown, 2009) .

ومن خلال ما سبق حدد الباحث خمسة أبعاد للحكمة هي كالآتي؛ البُعد الأول إصدار الأحكام ويُقصد بها إدراك المعلم العميق لكافة الظروف والمعطيات للمواقف المختلفة أثناء التدريس وتوظيف خبراته ومهاراته الشخصية للوصول إلى أفضل القرارات، والبُعد الثاني معارف الحياة ويُقصد بها ما يقوم به المعلم من توظيف جيد لمعلوماته وأفكاره في تحقيق الفهم العميق للقضايا المحيطة وإدراك العلاقات بينها، والبُعد الثالث فهم الآخرين وتعني فهم المعلم العميق للآخرين في سياقات ثقافية متنوعة، وإدراك اهتماماتهم واحتياجاتهم، وكذلك قدرته على مشاركتهم القضايا والموضوعات المختلفة، والبُعد الرابع مهارات الحياة وتعني قدرة المعلم على فهم النظم والسياقات الثقافية المختلفة، والمواجهة الفعالة للمشكلات المختلفة باستراتيجيات حل ناجحة، والبُعد الخامس الرغبة في التعلم وتعني رغبة المعلم المستمرة في المشاركة في الأنشطة المختلفة بهدف التعلم المستمر.

ج- التدريس بأسلوب التفكير الناقد Teaching in a critical thinking style:

تعددت وجهات النظر التي تناولت التفكير الناقد حيث عرفه الغرايبة (٢٠٠٤، ٨٨) بأنه عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، والمفكر الناقد يعتمد على التمحيص والتدقيق للمعلومات المتاحة لديه وفقًا للقواعد المنطقية، وبطريقة تدريجية توصله إلى نتائج سليمة ودقيقة.

والتفكير الناقد يُمارس لأغراض الكشف عن العيوب والمحاسن أو للتأكد من شيء فيه غموض أو تحليل شيء معين أو حل مشكلة ما وعلى هذا الأساس فإنه يتضمن مستويات الإدراك العقلي العليا المتمثلة بالتحليل والتركيب والتقويم، وتكمن أهميته في أنه يزيد من فاعلية النشاط العقلي للطالب، ويؤدي إلى الإتقان وكذلك يدفعه إلى مراقبة تفكيره وضبطه، الأمر الذي يجعل أفكاره أكثر صحة ودقة، وكذلك يكسب الطالب القدرة على التعليل وربط العلل بأسبابها، وايضًا يكتسب القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والإدعاءات والبراهين والحجج الواهية، وتعرف أوجه التناقض والتطابق في النص المقروء (عطية، ٢٠٠٩).

وعرفه جروان (١٩٩٩، ص.٣٥) بأنه "عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يُمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل على استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل مشكلة موضوع الإهتمام"، وعرف Ennis (1996, p.7) التفكير الناقد بأنه "العملية التي تهدف إلى إصدار قرارات معقولة وقائمة على التأمل، وتوضح للفرد ما الذي يجب أن يعتقده، وما الذي يجب أن يفعله".

وعرفه كلٍ من Elder and Paul (2001, p.40) بأنه "قدرة الطلبة في التحكم في تفكيرهم، الأمر الذي يقتضي منهم تطوير معارف صائبة لتحليل وتقويم الأفكار واستخدامه بشكل دائم كطريقة في التفكير"، ويرى عبدالعزيز (٢٠٠٩، ص.٨١) بأنه "قدرة الطالب على تعريف العمليات العقلية المطلوبة وفهمها وشرحها وممارستها بسرعة ودقة وإتقان"، وعرفه Barker (2011, p.24) بأنه "القدرة على فحص

الحلول المعروضة وتحليلها"، وعرفته سعادة (٢٠١١، ص.١٣) بأنه "مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع".

عرفه التويجري (٢٠١٦، ص.٧) مهارات التفكير الناقد بأنها "مجموعة من العمليات العقلية التي يوظفها المتعلمون منفردة أو مجتمعة، او بأي تنظيم آخر بادعاء أو نتيجة معينة، حيث يسأل عن مدى صدقها، أو جدارتها أو أهميتها أو دقتها لحل المشكلات، والعمل على صنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة، وتشمل العمليات التالية: استخلاص الافتراضات، والاستنباط، والاستقراء، وإظهار المغالطات في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج والكشف عن التناقض وعدم الاتساق والبعد عن التحيز والذاتية وتقويم الحجج".

ومن خلال ما سبق يعرفه الباحث بأنه عملية عقلية تتضمن مجموعة من مهارات التفكير المتمثلة في مهارة التنبؤ بالافتراضات، ومهارة التفسير، ومهارة تقويم المناقشات، ومهارة الاستنباط، ومهارة الاستنتاج، بهدف إصدار أحكام والتوصل إلى استنتاج وحل المشكلات.

أبعاد التفكير الناقد:

تعددت الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت أبعاد التفكير الناقد؛ حيث يرى كلٍ من Facione, Facione and Giancarlo (2000) أن التفكير الناقد يتكون من خمس مهارات هي كالتالي:

١- مهارة التحليل: ويُقصد بها تحديد العلاقات ذات الدلالة المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية، إذ يعد الخبراء الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية.

٢- مهارة الاستقراء: ويقصد بها أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على تلك المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراء حتى لو كان هذا الاستقراء مبنى على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى مواقف أو أحداث.

٣- مهارة الاستدلال: وتشير إلى أداء مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن الأدلة والتوصل إلى نتائج والتعرف على الارتباطات والعلاقات السببية.

٤- مهارة الاستنتاج: وتشير إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة أو أي شكل آخر للتعبير، كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية ومهارة الاستنتاج الفرعية هي مهارة فحص الدليل وتخمين البدائل والتوصل إلى استنتاجات.

٥- مهارة التقييم: وفيها تتم قياس مصداقية العبارات او أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته ووضعه وحكمه واعتقاده، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة أو أي شكل آخر للتعبير، وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما: تقييم الإدعاءات وتقييم الحجج.

وأوضحت سعادة (٢٠١١) أن مهارات التفكير الناقد تتضمن الاستنتاج، والاستقراء، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، والمقارنة والتباين والتناقض، وتحديد الأولويات، والتتابع، والتمييز، أما نتائج دراسة

منصور (٢٠٠٦) فأظهرت أن التفكير الناقد يتضمن عدد من المهارات هي معرفة الافتراضات غير الصحيحة أو التضمينات في العبارات، والاستنتاجات ويقصد بها تقييم سلامة المستخلصات من العبارات، والتفسير ويتمثل في تحديد ما إذا كانت استنتاجات معينة تترتب وفق المتقدمات أو المعلومات الواردة في العبارة، والاستنباط وهو وزن الدليل لتقرير فيما إذا كانت الاستنتاجات المبنية على التعميمات الواردة في العبارة، وتقييم الحجج ويقصد به التمييز بين الحجج القوية وذات الصلة بالقضية وتلك الضعيفة.

وأوضحت نتائج دراسة الجعافرة (٢٠٢٠) من خلال إعداد استبانة استقصاء معرفة وتطبيق مهارات التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية من خلال بُعدين هما؛ معرفة مهارات التفكير الناقد، وتطبيق مهارات التفكير الناقد.

ومن خلال ما سبق حدد الباحث خمسة أبعاد للتفكير الناقد هي كالآتي؛ البعد الأول مهارة التنبؤ بالافتراضات ويتمثل في القدرة على تفحص الحوادث أو الوقائع والحكم عليها في ضوء البيانات المتوفرة من حيث صلاحيتها لحل المشكلة، أما البعد الثاني مهارة التفسير وهي القدرة على تحديد المشكلة وإعطاء تبريرات واستخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة في ضوء الوقائع والحوادث المشاهدة بدرجة معقولة من اليقين ويقبلها العقل والمنطق، أما البعد الثالث مهارة تقويم المناقشات وهي القدرة على التمييز بين مواطن القوة والضعف وتقويم الفكرة ورفضها او قبولها في ضوء الأدلة المتاحة، أما البعد الرابع مهارة الاستنباط وهي القدرة على استخلاص العلاقات بين الوقائع المعطاة له بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطًا حقيقيًا أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منه، أما البعد الخامس مهارة الاستنتاج وهي القدرة على استخلاص نتيجة معينة والتمييز بين درجات صحتها أو خطئها تبعًا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة.

أهمية تدريس اللغة العربية بأسلوب التفكير الناقد:

يُعد التفكير الناقد من أهم المهارات التي يحتاج الطلبة للتدريب عليها في أداء مهارات اللغة العربية الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة أو في التحدث والاستماع؛ حيث أن التدريب على مهارات التفكير الناقد يساعد الطلبة على فحص المعاني الغامضة والتمييز بين الحقيقة والرأي والاعتماد على الحجج والبراهين والأدلة لإثبات فكرة ما، وإثراء اللغة وتنميتها وتشجيع الخيال وتحفيز الوعي وتشكيل التفكير الاستنتاجي (السليتي، ٢٠٠٧).

وأوضح مجيد (٢٠٠٧) أن التفكير الناقد له أهمية كبيرة في مجال تدريس اللغة العربية، حيث تتفق العديد من الدراسات في ميدان تدريس العلوم الأدبية على أن مهارات التفكير الناقد تأتي في طليعة المهارات التي ينبغي تنميتها لدى الطلبة، واللغة العربية كمساقات يُمكن من خلالها تنمية تلك المهارات، فهي مجال خطب لتنمية التفكير الناقد، حيث أن التفكير واللغة مرتبطان، ومهارات التفكير متأصلة في جميع فروع اللغة العربية (القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام)، إذ يرتبط نشاط القراءة بالقدرة على التحليل والتصنيف والمقارنة وصياغة الفرضيات والمراجعة وبلورة الاستنتاجات، وتعد هذه العمليات ضرورية لعملية التفكير الناقد لدى الطلبة، وأن التدريب على حل المشكلات عقلانيًا وحدسيًا هو طريقة لمساعدة الطلبة في التغلب على المشكلات بنجاح من خلال خبراتهم التعليمية في المواقف لاصفية وغير الصفية خالج المدرسة، وهو ما بينته دراسة الأسطل (٢٠٠٨) حيث أوضحت أنه تساعد النصوص الأدبية على التطور الذهني وشحن القدرة النقدية، وتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال فحص النص وتحليله وتقويمه وإبداء الرأي فيه، كما

أن تعامل القارئ مع النص يعني قيامه بمجموعة من عمليات التفكير الناقد، فهو يدرك ويلاحظ ويستجيب للمعنى، ويفهم العلاقات القائمة بين معاني المفردات، ويعقد موازنات بين المعاني والمفاهيم، ويقوم العلاقات ويصدر الأحكام ويستنتج استنتاجات نقدية ويحل المشكلات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

(أ) منهج الدراسة: اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ لتحديد العلاقة بين متغيرين أو أكثر.

(ب) عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة عينة من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة بلغت (١٩١) من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة والمخواة، مقسمين إلى (١١٩ ذكور، ٧٢ إناث) و (١٢٥ بإدارة تعليم الباحة وعدد ٦٦ بإدارة تعليم المخواة)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣٥- ٥٨) بمتوسط حسابي (٤٣,٤٢) وانحراف معياري (٥,٩٧).

(ج) أدوات الدراسة:

أولاً- مقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية إعداد الباحث:

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس التفكير التأملي لدى معلمو اللغة العربية.

خطوات بناء المقياس:

قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير التفكير التأملي كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة بالدراسة، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياسه، وهي مقياس التفكير التأملي إعداد Kember et al. (2000)، ومقياس التأمل والبصيرة إعداد Grant et al. (2002)، واختبار التفكير التأملي إعداد الأستاذ (٢٠١١)، ومقياس التفكير التأملي إعداد Basol et al. (2013)، ومقياس التفكير التأملي إعداد العارضة وآخرون (٢٠١٧)، ومقياس التفكير التأملي إعداد ساري وآخرون (٢٠١٨)، ومقياس التفكير التأملي إعداد العمودي (٢٠١٩)

وقد حرص الباحث على إعداد مقياس التفكير التأملي، رغم توفر عدد من المقاييس، ولكنها جميعًا لا تناسب طبيعة عينة الدراسة، ثم تم تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم التفكير التأملي وصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وخالي من الغموض ويناسب طبيعة العينة ومستواهم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٧) مفردة، ثم تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين عددهم (١٠) في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس وملائمتها لعينة الدراسة، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق (٩٠٪) بين المحكمين على مفردات المقياس، وأسفرت هذه الخطوة عن تعديل بعض المفردات وحذف (٣) مفردات ليصبح المقياس (٢٤) مفردة، وتمت إعادة صياغة مفردات المقياس في ضوء ملحوظات السادة المُحكمين، ثم تطبيق المقياس علي عينة حساب الخصائص السيكومترية للتأكد من الخصائص السيكومترية وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية، وكانت النتائج كالآتي:

- إجراءات حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية:

أ- صدق المقياس:

- **صدق التحليل العاملي:** قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لمقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية، وذلك على عينة من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة بلغت (١٩١) من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة والمخواة، وقد استخدم الباحث طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) الإصدار الثالث والعشرين، وتم تحديد عامل واحد مستخلص من المقياس ككل، كما استخدم الباحث قيمة (±٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ومن ثم يُعد التشبع للمفردة على العامل دال إحصائيًا عندما يبلغ (± ٠,٣) أو أكثر، وقد تم التحليل العاملي وفق الخطوات الآتية: تجهيز بيانات المقياس تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض الاطمئنان لعدم وجود مفردات ذات تأثير سلبي على التباين الكلي للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، ثم تحديد قيمة (± ٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، وقد تم استبعاد المفردة (١٥) لعدم التشبع، ويصبح المقياس (٢٣) مفردة، ثم تدوير المفردات تدويرًا متعامدًا، نظرًا لانخفاض معامل التشبع عن (± ٠,٣)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax).

جدول (١) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس التفكير التأملي وتشبع المفردات على العامل بعد استبعاد المفردات غير المتشبعة

المفردة	العامل الأول
1	.532
2	.338
3	.376
4	.485
5	.505
6	.519
7	.536
8	.456
9	.390
10	.396
11	.483
12	.425
13	.519
14	.571
15	.399
١٦	.549
١٧	.669
١٨	.619
١٩	.602
٢٠	.531
٢١	.536
٢٢	.599
٢٣	.598
الجذر الكامن	6.146
نسبة التباين	22.762
نسبة التباين التراكمي	22.762
اختبار كايزر-ماير-أولكين = (.844)	
اختبار بارتليت = (2038.570)	دال عند مستوي ثقة (٠,٠١).

ومن خلال نتائج جدول (١) يتضح أن:

العامل الأول: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٣٨- ٠,٦٦٩)، وقد استحوذ على (٢٢,٧٦٢) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٦,١٤٦)، ويتكون هذا العامل من (٢٣) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل نشاط عقلي واعي للمعلم موجه نحو هدف محدد يقوم به المعلم بالاعتماد على الاستبصار والحوار التأملي للموضوعات والأفكار والمشكلات لتحليلها وتفسيرها والكشف عما بها من غموض للوصول إلى النتائج والحلول؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل التأمل.

- التجانس الداخلي لمقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية:

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٢) التجانس الداخلي لمقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية

المفردة	معامل الارتباط بالمقياس ككل	المفردة	معامل الارتباط بالمقياس ككل
١	.541**	١٣	.493**
٢	.360**	١٤	.538**
٣	.412**	١٥	.401**
٤	.513**	١٦	.518**
٥	.529**	١٧	.628**
٦	.526**	١٨	.595**
٧	.548**	١٩	.583**
٨	.471**	٢٠	.519**
٩	.409**	٢١	.538**
١٠	.402*	٢٢	.582**
١١	.502**	٢٣	.599**
١٢	.459**		

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠٥)

ومن ثم يتضح من نتائج جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ ويشير ذلك إلى تجانس مقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب- ثبات مقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية إلى نصفين (فردي– زوجي)، وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان- براون)، وألفا-كرونباخ كما يأتي:

جدول (٣) نتائج حساب ثبات مقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا- كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
التفكير التأملي	٢٣	.768	.869	.٨٦٦

ويتضح من نتائج جدول (٣) أن جميع معاملات ثبات المقياس جيدة، وتقع في المدى المحدد لمعاملات الثبات الجيدة، وهي معاملات ثبات اطمئن لها الباحث، وتشير إلى صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

مفتاح تصحيح مقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٣) مفردة، ويتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت الخماسي، فبالنسبة للمفردات الموجبة تأخذ الاستجابة دائمًا= (٥)، غالبًا= (٤)، أحيانًا= (٣)، نادرًا= (٢)، أبدًا= (١)، والمفردات السالبة العكس صحيح، والمفردات السالبة هي (١٣، ١٤، ١٥)، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (١١٥) درجة، والدرجة الأدنى (٢٣)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية.

ثانيًا مقياس الحكمة لمعلمي اللغة العربية إعداد الباحث:

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مستوى الحكمة لدى معلمو اللغة العربية.

خطوات بناء المقياس:

قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير الحكمة كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة بالدراسة، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياسه، وهي مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد إعداد Ardelt (2003)، ومقياس التقييم الذاتي للحكمة إعداد Dean Webster (2007)، ومقياس الحكمة إعداد صادق (٢٠١٠)، ومقياس الحكمة للمعلمين إعداد شاهين (٢٠١٢)، ومقياس الحكمة في الحياة إعداد كلٍ من غبريال وعبدالعزيز وعيد (٢٠١٦).

وقد حرص الباحث على إعداد مقياس الحكمة، رغم توفر عدد من المقاييس، ولكنها جميعًا لا تناسب طبيعة عينة الدراسة، ثم تم تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم الحكمة وصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وخالي من الغموض ويناسب طبيعة العينة ومستواهم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٥) مفردة، ثم تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين عددهم (١٠) في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس وملائمتها لعينة الدراسة، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق (٩٠٪) بين المحكمين على مفردات المقياس، وأسفرت هذه الخطوة عن تعديل بعض المفردات وحذف (٣) مفردات ليصبح المقياس (٣٢) مفردة، وتمت إعادة صياغة مفردات المقياس في ضوء ملحوظات السادة المُحكمين، ثم تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية للتأكد من الخصائص السيكومترية وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية، وكانت النتائج كالآتي:

- إجراءات حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الحكمة لمعلمي اللغة العربية:

أ- صدق المقياس:

- صدق التحليل العاملي: قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لمقياس الحكمة لمعلمي اللغة العربية، وذلك على عينة من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة بلغت (١٩١) من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة والمخواة، وقد استخدم الباحث طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) الإصدار الثالث والعشرين، وتم تحديد خمسة عوامل مستخلص من المقياس ككل، كما استخدم الباحث قيمة (±٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ومن ثم يُعد التشبع للمفردة على العامل دال إحصائيًا عندما يبلغ (± ٠,٣) أو أكثر، وقد تم التحليل العاملي وفق الخطوات الآتية: تجهيز بيانات المقياس تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض الاطمئنان لعدم وجود مفردات ذات تأثير سلبي على التباين الكلي للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، ثم تحديد قيمة (± ٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويرًا متعامدًا، نظرًا لانخفاض معامل التشبع عن (± ٠,٣)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax).

جدول (٤) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الحكمة وتشبع المفردات على العوامل

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١			.625		
٢				.539	
٣			.621		
٤			.614		
٥			.702		
٦	.654				
٧	.527				
٨	.359				
٩	.402				
١٠		.468			
١١			.626		
١٢			.444		
١٣		.550			
١٤		.612			
١٥		.544			
١٦		.702			
١٧		.690			
١٨					.660
١٩		.466			
٢٠	.676				
٢١	.600				
٢٢	.673				
٢٣					.721
٢٤	.604				
٢٥		.378			
٢٦					.622

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٢٧				.320	
٢٨	.575				
٢٩				.510	
٣٠				.588	
٣١				.662	
٣٢					.355
الجذر الكامن	3.845	3.242	2.705	2.153	1.829
نسبة التباين	11.651	9.824	8.196	6.523	5.542
نسبة التباين التراكمي	11.651	21.476	29.672	36.195	41.737
اختبار كايزر- ماير- أولكين = (.834)					
اختبار بارتليت = (2239.431) دال عند مستوي ثقة (٠,٠١).					

ومن خلال نتائج جدول (٤) يتضح أن:

العامل الأول: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٥٩- ٠,٦٧٦)، وقد استحوذ على (١١,٦٥١) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٨٤٥)، ويتكون هذا العامل من (٩) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل إدراك المعلم العميق لكافة الظروف والمعطيات للمواقف المختلفة أثناء التدريس وتوظيف خبراته ومهاراته الشخصية للوصول إلى أفضل القرارات؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد إصدار الأحكام.

العامل الثاني: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٧٨- ٠,٧٠٢)، وقد استحوذ على (٩,٨٢٤) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٢٤٢)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل قدرة المعلم على فهم النظم والسياقات الثقافية المختلفة، والمواجهة الفعالة للمشكلات المختلفة باستراتيجيات حل ناجحة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد مهارات الحياة.

العامل الثالث: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٤٤٤- ٠,٧٠٢)، وقد استحوذ على (٨,١٩٦) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٧٠٥)، ويتكون هذا العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل ما يقوم به المعلم من توظيف جيد لمعلوماته وأفكاره في تحقيق الفهم العميق للقضايا المحيطة وإدراك العلاقات بينها؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد معارف الحياة.

العامل الرابع: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٢٠- ٠,٦٦٢)، وقد استحوذ على (٦,٥٢٣) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,١٥٣)، ويتكون هذا العامل من (٨) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل فهم المعلم العميق للآخرين في سياقات ثقافية متنوعة، وإدراك اهتماماتهم واحتياجاتهم، وكذلك قدرته على مشاركتهم القضايا والموضوعات المختلفة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد فهم الآخرين.

العامل الخامس تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٥٥- ٠,٧٢١)، وقد استحوذ على (٥,٥٤٢) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٨٢٩)، ويتكون هذا

العامل من (٤) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل رغبة المعلم المستمرة في المشاركة في الأنشطة المختلفة بهدف التعلم المستمر؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد الرغبة في التعلم.

التجانس الداخلي لمقياس الحكمة لمعلمي اللغة العربية:

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد، والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٥) التجانس الداخلي لمقياس الحكمة لمعلمي اللغة العربية (الأبعاد الأول والثاني والثالث)

المفردة	البعد الأول		المفردة	البعد الثاني		المفردة	البعد الثالث	
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس		معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس		معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٦	.753**	.613**	10	.551**	.376**	1	.674**	.522**
٧	.786**	.677**	13	.715**	.608**	3	.696**	.432**
٨	.542**	.476**	14	.826**	.543**	4	.639**	.449**
٩	.689**	.609**	15	.779**	.574**	5	.676**	.434**
٢٠	.832**	.732**	16	.820**	.515**	11	.592**	.389**
٢١	.736**	.673**	17	.754**	.536**	12	.421**	.4٥3**
٢٢	.751**	.716**	19	.493**	.292**			
٢٤	.763**	.667**	25	.788**	.250**			
٢٨	.٦16**	.37٥**						

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠٥)

جدول (٦) التجانس الداخلي لمقياس الحكمة لمعلمي اللغة العربية (الأبعاد الرابع والخامس)

المفردة	البعد الرابع		المفردة	البعد الخامس	
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس		معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢	.464**	.362**	١٨	.716**	.292**
٢٧	.630**	.341**	٢٣	.808**	.335**
٢٩	.516**	.370**	٢٦	.727**	.421**
٣٠	.666**	.431**	٣٢	.681**	.287**
٣١	.674**	.343**			

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠٥)، ويتضح من بيانات جدول (٥، ٦) أن جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق مقياس الحكمة لمعلمي اللغة العربية، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب- ثبات مقياس الحكمة لمعلمي اللغة العربية:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس الحكمة لمعلمي اللغة العربية إلى نصفين (فردي– زوجي)، وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان- براون)، وألفا-كرونباخ كما يأتي:

جدول (٧) نتائج حساب ثبات مقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا- كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
الحكمة	٣٢	.644	.784	.843

ويتضح من نتائج جدول (7) أن جميع معاملات ثبات المقياس جيدة، وتقع في المدى المحدد لمعاملات الثبات الجيدة، وهي معاملات ثبات اطمئن لها الباحث، وتشير إلى صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

مفتاح تصحيح مقياس التفكير الحكمة لمعلمي اللغة العربية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) مفردة، ويتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت الخماسي، فبالنسبة للمفردات الموجبة تأخذ الاستجابة دائمًا= (٥)، غالبًا= (٤)، أحيانًا= (٣)، نادرًا= (٢)، أبدًا= (١)، والمفردات السالبة العكس صحيح، والمفردات السالبة هي (٧، ١٣، ١٧)، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (١٦٠) درجة، والدرجة الأدنى (٣٢)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الحكمة لمعلمي اللغة العربية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الحكمة لمعلمي اللغة العربية، ويوضح جدول (٨) توزيع المفردات على أبعاد مقياس الحكمة.

جدول (٨) الأبعاد والمفردات النهائية مقياس الحكمة لمعلمي اللغة العربية

م	البعد	أرقام المفردات
١	البُعد الأول اصدار الأحكام	٦، ٧، ٨، ٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٨
٢	البُعد الثاني مهارات الحياة	١٠، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٥
٣	البُعد الثالث معارف الحياة	١، ٣، ٤، ٥، ١١، ١٢
٤	البُعد الرابع فهم الآخرين	٢، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣١
٥	البُعد الخامس الرغبة في التعلم	١٨، ٢٣، ٢٦، ٣٢

ثالثًا مقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية إعداد الباحث:

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لدى معلمو اللغة العربية.

خطوات بناء المقياس:

قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير التدريس بالتفكير الناقد كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة بالدراسة، كذلك الاطلاع على استبانة مهارات التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية إعداد الجعافرة (٢٠٢٠).

وقد حرص الباحث على إعداد مقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لعدم توافر مقياس للتدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية يناسب البيئة السعودية، ثم تم تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم التدريس بأسلوب التفكير الناقد، وصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وخالي من الغموض ويناسب طبيعة العينة ومستواهم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٠) مفردة، ثم تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين عددهم (١٠) في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس وملائمتها لعينة الدراسة، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق (٩٠٪) بين المحكمين على مفردات المقياس، وأسفرت هذه الخطوة عن تعديل بعض المفردات وحذف (٣) مفردات ليصبح المقياس (٢٧) مفردة، وتمت إعادة صياغة مفردات المقياس في ضوء ملحوظات السادة المُحكمين، ثم تطبيق المقياس علي عينة حساب الخصائص السيكومترية للتأكد من الخصائص السيكومترية وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية، وكانت النتائج كالآتي:

- إجراءات حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية:

أ- صدق المقياس:

- صدق التحليل العاملي: قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لمقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية، وذلك على عينة من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة بلغت (١٩١) من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة والمخواة، وقد استخدم الباحث طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) الإصدار الثالث والعشرون، وتم تحديد خمسة عوامل مستخلص من المقياس ككل، كما استخدم الباحث قيمة (±٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ومن ثم يُعد التشبع للمفردة على العامل دال إحصائيًا عندما يبلغ (± ٠,٣) أو أكثر، وقد تم التحليل العاملي وفق الخطوات الآتية: تجهيز بيانات المقياس تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم حساب معامل ألفا- كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض الاطمئنان لعدم وجود مفردات ذات تأثير سلبي على التباين الكلي للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، ثم تحديد قيمة (± ٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويرًا متعامدًا، نظرًا لانخفاض معامل التشبع عن (± ٠,٣)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax).

جدول (٩) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد وتشبع المفردات على العوامل

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١			.734		
٢				.605	
٣	.363				
٤	.500				
٥				.682	
٦			.559		
٧				.512	.
٨				.667	
٩	.584				

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١٠			.519		
١١		.662			
١٢		.565			
١٣		.507			
١٤					.578
١٥			.396		
١٦					.387
١٧		.414			
١٨	.757				
١٩	.632				
٢٠		.655			
٢١	.451				
٢٢	.363				
٢٣			.565		
٢٤					.647
٢٥		.639			
٢٦	.530				
٢٧					.566
الجذر الكامن	3.164	3.162	2.586	1.973	1.864
نسبة التباين	11.718	11.712	9.580	7.307	6.903
نسبة التباين التراكمي	11.718	23.430	33.010	40.316	47.219
اختبار كايزر-ماير-أولكين= (839.)					
اختبار بارتليت= (2023.380) دال عند مستوي ثقة (٠,٠١).					

ومن خلال نتائج جدول (٩) يتضح أن:

العامل الأول: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٦٣- ٠,٧٥٧)، وقد استحوذ على (١١,٧١٨) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣,١٦٤)، ويتكون هذا العامل من (٨) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل قدرة المعلم على تفحص الحوادث أو الوقائع والحكم عليها في ضوء البيانات المتوفرة من حيث صلاحيتها لحل المشكلة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد مهارة التنبؤ بالافتراضات.

العامل الثاني: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٤١٤- ٠,٦٦٢)، وقد استحوذ على (١١,٧١٢) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣,١٦٢)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل قدرة المعلم على تحديد المشكلة وإعطاء تبريرات واستخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة في ضوء الوقائع والحوادث المشاهدة بدرجة معقولة من اليقين ويقبلها العقل والمنطق؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد مهارة التفسير.

العامل الثالث: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٩٦- ٠,٧٣٤)، وقد استحوذ على (٩,٥٨٠) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٥٨٦)، ويتكون هذا

العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل قدرة المعلم على التمييز بين مواطن القوة والضعف وتقويم الفكرة ورفضها او قبولها في ضوء الأدلة المتاحة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد مهارة تقويم المناقشات.

العامل الرابع: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٥١٢- ٠,٦٢٦)، وقد استحوذ على (٧,٣٠٧) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٩٧٣)، ويتكون هذا العامل من (٤) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل قدرة المعلم على استخلاص العلاقات بين الوقائع المعطاة له بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطًا حقيقيًا أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منه؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد مهارة الاستنباط

العامل الخامس: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٨٧- ٠,٦٤٧)، وقد استحوذ على (٦,٩٠٣) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٨٦٤)، ويتكون هذا العامل من (٤) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل قدرة المعلم على استخلاص نتيجة معينة والتمييز بين درجات صحتها أو خطئها تبعًا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد مهارة الاستنتاج.

- التجانس الداخلي لمقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية:

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد، والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (١٠) التجانس الداخلي لمقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية (الأبعاد الأول والثاني والثالث)

المفردة	البعد الأول		المفردة	البعد الثاني		المفردة	البعد الثالث	
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس		معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس		معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٣	.528**	.276**	11	.390**	.409**	1	.491**	.396**
٤	.428**	.215**	12	.516**	.460**	6	.552**	.430**
٩	.562**	.285**	13	.619**	.362**	10	.630**	.465**
١٨	.525**	.340**	17	.535**	.418**	15	.471**	.363**
١٩	.543**	.306**	20	.546**	.415**	23	.516**	.419**
٢١	.610**	.371**	25	.638**	.443**			
٢٢	.608**	.306**						
٢٦	.559**	.439**						

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠٥).

جدول (١١) التجانس الداخلي لمقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية (الأبعاد الرابع والخامس)

المفردة	البعد الرابع		المفردة	البعد الخامس	
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس		معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
2	.570**	.257**	14	.624**	.184**
5	.795**	.444**	16	.543**	.315**
7	.791**	.446**	24	.451**	.323**
8	.643**	.550**	27	.616**	.441**

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠٥)، ويتضح من بيانات جدول (١٠، ١١) أن جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق مقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب- ثبات مقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس الحكمة لمعلمي اللغة العربية إلى نصفين (فردي– زوجي)، وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان- براون)، وألفا-كرونباخ كما يأتي:

جدول (١٢) نتائج حساب ثبات مقياس التفكير التأملي لمعلمي اللغة العربية

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا- كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
التدريس بأسلوب التفكير الناقد	27	.735	.847	.777

ويتضح من نتائج جدول (١٢) أن جميع معاملات ثبات المقياس جيدة، وتقع في المدى المحدد لمعاملات الثبات الجيدة، وهي معاملات ثبات اطمئن لها الباحث، وتشير إلى صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

مفتاح تصحيح مقياس التفكير الحكمة لمعلمي اللغة العربية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٧) مفردة، ويتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت الخماسي، حيث تأخذ الاستجابة دائمًا= (٥)، غالبًا= (٤)، أحيانًا= (٣)، نادرًا= (٢)، أبدًا= (١)، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (١٣٥) درجة، والدرجة الأدنى (٢٧)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية، ويوضح جدول (١٣) توزيع المفردات على أبعاد مقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية.

جدول (١٣) الأبعاد والمفردات النهائية مقياس التدريس بأسلوب التفكير الناقد لمعلمي اللغة العربية

م	البعد	أرقام المفردات
١	البُعد الأول مهارة التنبؤ بالافتراضات	٣، ٤، ٩، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٦
٢	البُعد الثاني مهارة التفسير	١١، ١٢، ١٣، ١٧، ٢٠، ٢٥
٣	البُعد الثالث مهارة تقويم المناقشات	١، ٦، ١٠، ١٥، ٢٣
٤	البُعد الرابع مهارة الاستنباط	٢، ٥، ٧، ٨
٥	البُعد الخامس مهارة الاستنتاج	١٤، ١٦، ٢٤، ٢٧

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

اختبار صحة الفرض الأول:

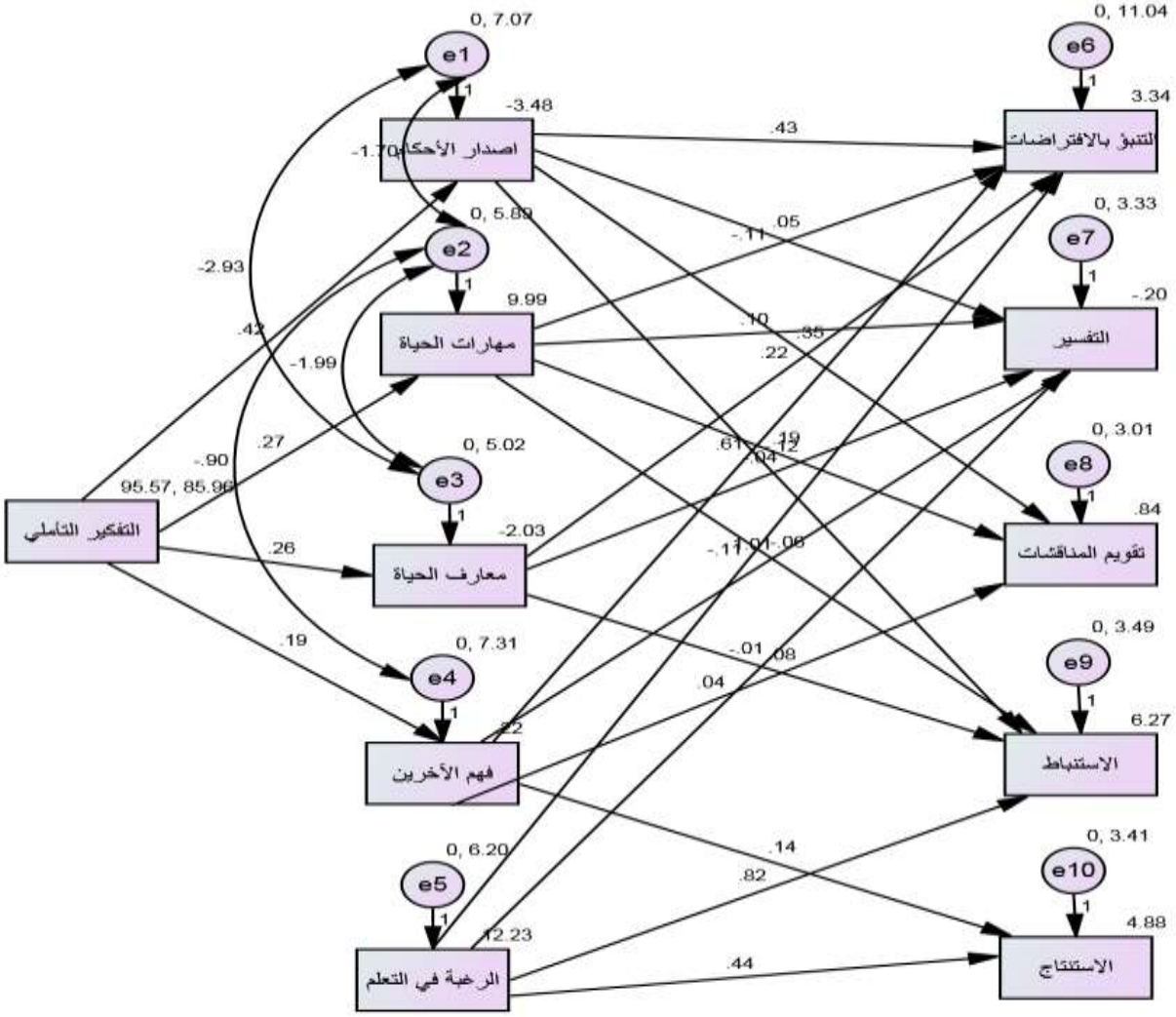
والذي ينص على أن النموذج المقترح للعلاقات السببية بين التفكير التأملي والحكمة بأبعادها الفرعية والتدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية يلائم بيانات عينة الدراسة، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بإجراء تحليل مسار Path analysis بين المتغيرات موضع الدراسة (التفكير التأملي، الحكمة، التدريس بأسلوب التفكير الناقد)، وذلك باستخدام برنامج (Amos 25)؛ حيث أخضعت معاملات الارتباط بين المتغيرات لتحليل المسار لاختبار العلاقات السببية، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث للنموذج المقترح.

جدول (١٤) مؤشرات ملاءمة النموذج لبيانات عينة الدراسة (ن=١٩١)

المؤشر		القيمة المحسوبة للمؤشر	المدي المثالي	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
قيمة كا٢	X^2	26.678	أن تكون غير دالة	
درجات الحرية	Df	28		
مستوي الدلالة	Sig	.536		
النسبة بين كا٢ إلى درجات الحرية	X^2/ DF	.953	(صفر-٥)	صفر-١
مؤشر حسن المطابقة	GFI	1	(صفر-١)	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	1	(صفر-١)	١
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	.997	(١-٠)	١
الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب	RMSEA	0	(صفر-1,)	صفر
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	1	(١-٠)	
مؤشر المطابقة التزايدي	IFI	1	(١-٠)	١
مؤشر توكر ولويس	التفكير التأمليLI	1	(١-٠)	١

المؤشر			القيمة المحسوبة للمؤشر	المدي المثالي	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
الصدق الزائف المتوقع	النموذج الحالي	ECVI	.487	أن تكون قيمة ECVI أقل من أو تساوي قيمةECVI للنموذج المشبع	
	النموذج المشبع	ECVI	.602		
مؤشر المطابقة النسبي		RFI	.975	(صفر-١)	١

ويتضح من نتائج جدول (١٤) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي؛ ومن ثم يشير ذلك إلى قبول النموذج المقترح، والموضح بالشكل (١)، ومن ثم قبول الفرض الذي ينص على أن" النموذج المقترح للعلاقات السببية بين التفكير التأملي والحكمة بأبعادها الفرعية والتدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية يلائم بيانات عينة الدراسة.



شكل (١) معاملات المسار غير المعيارية للنموذج البنائي المقترح من قبل الباحث للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

ويتضح من شكل (١) للنموذج المقترح وجود علاقات سببية بين المتغيرات موضع الدراسة، والتي تنقسم إلى متغير مستقل؛ تمثل في التفكير التأملي، ومتغيرات وسيطة تمثلت في الحكمة بأبعادها الفرعية (إصدار الأحكام، مهارات الحياة، معارف الحياة، فهم الاخرين، الرغبة في التعلم) وهي التي تؤثر وتتأثر بمتغيرات أخرى، وهناك متغيرات تابعة وهي تلك التي تتأثر فقط بالمتغيرات المستقلة والوسيطة أيضًا، وهي التدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية والمتمثل في (مهارة التنبؤ بالافتراضات، مهارة التفسير، مهارة تقويم المناقشات، مهارة الاستنباط، مهارة الاستنتاج)؛ وتدعم هذه النتيجة فكرة وجود الحكمة بأبعادها الفرعية كعامل وسيط يُحفز التدريس بأسلوب التفكير الناقد ويؤثر فيه بشكل إيجابي، وكذلك تتأثر بالتفكير التأملي في نفس الوقت؛ حيث تعمل الحكمة بأبعادها الفرعية بمثابة الطاقة المحركة للمعلم كي يدرس بأسلوب التفكير الناقد.

ومما يدعم ذلك ما أشار إليه خوالدة (٢٠١٢) في أن ممارسة التفكير التأملي تساعد على تحسين الأداء وتنمية القدرة على التخيل الذهني والتفكير الناقد والتحليلي، فيتيح التفكير التأملي للفرد تعديل المعرفة التي يمتلكها إلى معرفة جديدة يضيفها إلى مخزونة السابق، من خلال ربط المعلومات ببعضها البعض، ودمج خبراته الحالية بخبراته السابقة معتمدًا على طرق علمية تأملية دقيقة.

وكذلك ما أوضحه حميد (٢٠١٣) من أن التفكير التأملي يعد تفكيرًا فاعلاً تستخدم فيه استراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرارات وصياغة الفرضيات وتفسير النتائج ومن ثم الوصول لحل المشكلة، فهو نشاط عقلي مميز ينطلق من الملاحظة والنظر بتمعن والاعتبار والتدبر وتحليل العلاقات بين الظواهر، فهو تفكير عقلاني يعزز الإمكانات الشخصية للفرد، وكذلك أوضح زغلول (٢٠٠٢) أن التفكير التأملي يسهم في تحسين قدرات الأفراد وتمكينهم من التكيف السليم فهو محاولة لتحقيق هدف في موقف يتضمن عائقًا يحول دون تحقيق ذلك الهدف، وأضاف دافيدوف (٢٠١٥، ١٠٦) أن التفكير التأملي يُغير من حالة نشاط الفرد الموجه إلى الخارج إلى حالة استقبال وسكون ومن تركيز الانتباه على موضوع خارجي إلى التركيز على الداخل، فهو خطوة أولية مهمة لاكتساب بعض الصفات كالتركيز والانتباه والحكمة.

وأشار ديوي أن الفرد الذي يستخدم التفكير التأملي يمكنه أن يواجه ويحل العديد من العقبات الشخصية والوظيفية ليسيطر على البيئة التي ينشأ فيها (الزعبي، ٢٠١٥، ٤٩)، وفي هذا الاتجاه أشار كل من Agouridas and Race (2007) إلى الدور المهم للتفكير التأملي للوصول والمحافظة على مستويات عليا لجودة التعلم والتدريس.

ويوضح شكل (١) ونتائج جدول (١٥) التغايرات بين المتغيرات الوسيطة وبعضها البعض (فهم الآخرين، مهارات الحياة، معارف الحياة، إصدار الأحكام) أما باقي التغايرات في شكل (١) فهي غير دالة إحصائيًا.

جدول (١٥) نتائج التغاير بين المتغيرات الوسيطة وبعضها البعض

المتغيرات		التغاير	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
فهم الآخرين	مهارات الحياة	-.898	.325	-2.762	.006
معارف الحياة	مهارات الحياة	-1.988	.359	-5.535	***
مهارات الحياة	إصدار الأحكام	-1.696	.414	-4.100	***
معارف الحياة	إصدار الأحكام	-2.933	.415	-7.071	***

***دلالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دلالة عند مستوى (٠,٠١)**

ويتضح من النموذج شكل (١)، ومن قيم جدول (١٥) وجود تغايرات بينية لأبعاد الحكمة مع بعضها البعض؛ حيث ظهر تباين مشترك تباين مشترك بين فهم الآخرين ومهارات الحياة، فزيادة فهم الآخرين لدى معلمي اللغة العربية يزداد معها مهارات الحياة، ويفسر الباحث التباين المشترك بين البُعدين بأنه يرجع على طبيعة المتغيرين وطبيعة عينة الدراسة، فقدرة معلمي اللغة العربية على الفهم العميق للآخرين سواء الطلبة أو زملائهم أو المحيطين في سياقات ثقافية متنوعة، وإدراك اهتماماتهم واحتياجاتهم، وكذلك قدرة معلمي اللغة العربية على مشاركتهم القضايا والموضوعات المختلفة للآخرين من شأنه أن يزداد معه قدرتهم على اكتساب مهارات الحياة وفهم النظم والسياقات الثقافية المختلفة، والمواجهة الفعالة للمشكلات المختلفة باستراتيجيات حل ناجحة، وهو ما يفسر التباين المشترك بين المتغيرين.

وكذلك من النموذج شكل (١)، ومن قيم جدول (١٥) يتضح وجود تباين مشترك تباين مشترك بين معارف الحياة ومهارات الحياة، فزيادة معارف الحياة لدى معلمي اللغة العربية يزداد معها مهارات الحياة، ويفسر الباحث التباين المشترك بين البُعدين بأنه يرجع على طبيعة المتغيرين وطبيعة عينة الدراسة، فزيادة قدرة معلمي اللغة العربية على توظيف المعلومات والأفكار بصورة جيدة في تحقيق الفهم العميق للقضايا المحيطة وإدراك العلاقات بينها، يساعد على زيادة مهارات الحياة لدى معلمي اللغة العربية المتمثلة في قدرتهم على فهم النظم والسياقات الثقافية المختلفة، والمواجهة الفعالة للمشكلات المختلفة باستراتيجيات حل ناجحة.

وأيضًا يظهر من النموذج شكل (١)، ومن قيم جدول (١٥) وجود تباين مشترك تباين مشترك بين مهارات الحياة وإصدار الأحكام، فزيادة مهارات الحياة لدى معلمي اللغة العربية يزداد معها إصدار الأحكام، ويفسر الباحث التباين المشترك بين البُعدين بأنه يرجع على طبيعة المتغيرين وطبيعة عينة الدراسة، فزيادة قدرة معلمي اللغة العربية على فهم النظم والسياقات الثقافية المختلفة، والمواجهة الفعالة للمشكلات المختلفة باستراتيجيات حل ناجحة، من شأنه أن يزداد معه قدرتهم على إصدار الأحكام المتمثلة في إدراكهم العميق لكافة الظروف والمعطيات للمواقف المختلفة أثناء التدريس وتوظيف خبراتهم ومهاراتهم الشخصية للوصول إلى أفضل القرارات.

وأيضًا من النموذج شكل (١)، ومن قيم جدول (١٥) يتضح وجود تباين مشترك بين معارف الحياة وإصدار الأحكام، فزيادة معارف الحياة لدى معلمي اللغة العربية يزداد معها إصدار الأحكام، ويفسر الباحث التباين المشترك بين البُعدين بأنه يرجع على طبيعة المتغيرين وطبيعة عينة الدراسة، فزيادة معارف الحياة لدى معلمي اللغة العربية المتمثلة في التوظيف الجيد لمعلوماتهم وأفكارهم في تحقيق الفهم العميق للقضايا المحيطة وإدراك العلاقات بينها، من شأنه أن يزداد معها قدراتهم على إصدار الأحكام المتمثلة في إدراكهم العميق لكافة الظروف والمعطيات للمواقف المختلفة أثناء التدريس وتوظيف خبراتهم ومهاراتهم الشخصية للوصول إلى أفضل القرارات.

اختبار صحة الفرض الثاني:

والذي نص على أنه يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير التأملي في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية بأبعادها الفرعية؛ وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بالرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منها، وكذلك قيمة ت ومستوى دلالتها، وكانت جميعها غير دالة،

الأمر الذي يشير إلى عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير التأملي في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية بأبعادها الفرعية.

ويفسر الباحث عدم وجود تأثير مباشر دال احصائيًا للتفكير التأملي في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد، بأنه يرجع إلى أهمية وجود متغيرات وسيطة وهي الحكمة بأبعادها الفرعية التي من خلالها يُمكن التأثير غير المباشر في التدريس بأسلوب التفكير الناقد كما سيتضح في نتائج الفرض الخامس، فالتفكير التأملي بمفرده لدى معلمي اللغة العربية لا يُمكنه إحداث تأثير مباشر دال احصائيًا دون وجود متغيرات وسيطة وهي الحكمة بأبعادها الفرعية.

اختبار صحة الفرض الثالث:

والذي نص على أنه يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير التأملي في الأبعاد الفرعية للحكمة؛ وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بالرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منها، وكذلك قيمة (ت) ومستوى دلالتها، كما هو موضح بجدول (١٦):

جدول (١٦) ملخص نتائج تحليل المسار التفكير التأملي في الحكمة بأبعادها الفرعية.

المتغير		التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
مستقل	تابع				
التفكير التأملي	إصدار الأحكام	.420	.018	23.451	***
التفكير التأملي	مهارات الحياة	.271	.016	16.575	***
التفكير التأملي	معارف الحياة	.263	.015	17.423	***
التفكير التأملي	فهم الآخرين	.187	.018	10.238	***

ويتضح من نتائج جدول (١٦) قبول الفرض البحثي؛ حيث كان للتفكير التأملي تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد إصدار الأحكام كأحد أبعاد الحكمة بلغ (٠,٤٢٠)، ويعني هذا أنه عندما يتغير التفكير التأملي بمقدار درجة واحدة يتغير معه إصدار الأحكام بمقدار (٠,٤٢٠).

وكذلك يتضح من نتائج جدول (١٦) أن للتفكير التأملي تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارات الحياة كأحد أبعاد الحكمة بلغ (٠,٢٧١)، ويعني هذا أنه عندما يتغير التفكير التأملي بمقدار درجة واحدة يتغير معه مهارات الحياة بمقدار (٠,٢٧١).

وأيضًا يتضح من نتائج جدول (١٦) أن للتفكير التأملي تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد معارف الحياة كأحد أبعاد الحكمة بلغ (٠,٢٦٣)، ويعني هذا أنه عندما يتغير التفكير التأملي بمقدار درجة واحدة يتغير معه معارف الحياة بمقدار (٠,٢٦٣).

وكذلك تشير نتائج جدول (١٦) أن للتفكير التأملي تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد فهم الآخرين كأحد أبعاد الحكمة بلغ (٠,١٨٧)، ويعني هذا أنه عندما يتغير التفكير التأملي بمقدار درجة واحدة يتغير معه فهم الآخرين بمقدار (٠,١٨٧).

وتتفق تلك النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة كلٍ من امحديش والشريدة (٢٠٢٠) حيث بينت فاعلية برنامج للتفكير التأملي في تنمية الحكمة.

ويفسر الباحث ذلك بأنه يرجع إلى أن التفكير التأملي يسمح للمعلم بإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من جوانب متعددة وعرض عناصرها وكشف العلاقات التي تربط عناصر الفكرة، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة؛ مما يساعد على خلق شخص حكيم قادر على التعلم بنفسه، ومما يدعم ذلك ما أشارت له دراسة عمايرة (٢٠٠٥) حيث أوضحت أن ممارسة التفكير التأملي يجعل الفرد يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التي تظهر في سلوكه لاحقًا، وتتمثل في انخفاض الاندفاع والتهور، والاستمتاع للأخرين مع فهمهم، والمرونة في التفكير، والتدقيق والضبط، والإدراك.

ويعزو الباحث أيضًا التأثير المباشر الموجب الدال احصائيًا للتفكير التأملي في أبعاد إصدار الاحكام، ومهارات الحياة، ومعارف الحياة وفهم الأخرين كأبعاد فرعية للحكمة بأنها ترجع إلى طبيعة متغير التفكير التأملي وما يتميز به المعلمين ذوي المستويات المرتفعة من التفكير التأملي، وهو ما أشار إليه Kim (2005) في أن ذوي التفكير التأملي يتميزون بالمعالجة المتأنية للأنشطة عن طريق عمليات المراقبة والتحليل والتقويم للوصول على الأهداف المنشودة والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستعمال استراتيجيات تعلم ملاءمة من خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين.

ويفسر أيضًا الباحث تلك النتيجة بأنها تعزو إلى الترابط بين متغيري التفكير التأملي والحكمة، حيث أوضح Brown (2002) أن التعلم من الحياة يمثل جوهر العملية المرتبطة بتطور الحكمة ويشتمل على التأمل والتفكير التأملي وتكامل المعرفة وتطبيقها في الحياة، والتأمل والتكامل يشتملان على استيعاب المعلومات وتحويلها إلى شيء ذي معنى من خلال ربطها بسلسة من الأفعال الشعورية واللاشعورية، وعلى التحليل (من خلال فصل المعلومات وتجزئتها إلى أجزاء ثم معالجة المعلومات بطرق جديدة)، كما يشتمل على الربط (بين المعلومات الجديدة ومجالات الحياة القائمة في حياة الفرد)، وعلى التصور والفهم (ربط المتشابهات وغير المتشابهات بين المعلومات الجدية والمعلومات السابقة)، ثم التركيب (وضع المعلومات الجديدة في منظومة جديدة من المعرفة وخلق كيان معرفي جديد، أما التطبيق فيشتمل على أي تغييرات في اتجاهات الفرد وقيمه ووعيه وسلوكياته، وتكور المعرفة يحدث في الغالب عندما تستكمل العملية.

ومما يدعم أيضًا النتيجة الحالية ما أظهرته نتائج دراسة كلٍ من الشريدة والجراح وبشارة (٢٠١٣) قدرة الذكاء الطبيعي والوجودي في التنبؤ بمستوى الحكمة لدى الطالب المعلم قبل الخدمة.

اختبار صحة الفرض الرابع:

والذي نص على أنه يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للأبعاد الفرعية للحكمة في الأبعاد الفرعية التدريس بأسلوب التفكير الناقد؛ وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بالرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منها، وكذلك قيمة (ت) ومستوى دلالتها، كما هو موضح بجدول (١٧):

جدول (١٧) ملخص نتائج تحليل المسار للأبعاد الفرعية للحكمة في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد في الحكمة بأبعادها الفرعية.

المتغير		التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
مستقل	تابع				
إصدار الأحكام	مهارة التنبؤ بالافتراضات	.432	.056	7.731	***
إصدار الأحكام	مهارة تقويم المناقشات	.346	.028	12.149	***
إصدار الأحكام	مهارة الاستنباط	-.122	.030	-4.109	***
مهارات الحياة	مهارة التفسير	.099	.038	2.565	.010

المتغير		التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
مستقل	تابع				
مهارات الحياة	مهارة تقويم المناقشات	.186	.036	5.185	***
معارف الحياة	مهارة التنبؤ بالافتراضات	.216	.072	3.004	.003
معارف الحياة	مهارة الاستنباط	.077	.040	1.944	.042
فهم الآخرين	مهارة الاستنتاج	.143	.036	3.973	***
الرغبة في التعلم	مهارة الاستنباط	.816	.047	17.311	***
الرغبة في التعلم	مهارة الاستنتاج	.439	.046	9.455	***
فهم الآخرين	مهارة التنبؤ بالافتراضات	.609	.075	8.115	***
فهم الآخرين	مهارة التفسير	1.007	.041	24.434	***

ويتضح من نتائج جدول (١٧) قبول الفرض البحثي؛ حيث كان لبُعد إصدار الأحكام كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة التنبؤ بالافتراضات كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (٠,٤٣٢)، ويعني هذا أنه عندما يتغير إصدار الأحكام بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة التنبؤ بالافتراضات بمقدار (٠,٤٣٢).

كذلك تُشير نتائج جدول (١٧) أن لبُعد إصدار الأحكام كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة تقويم المناقشات كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (٠,٣٤٦)، ويعني هذا أنه عندما يتغير إصدار الأحكام بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة تقويم المناقشات بمقدار (٠,٣٤٦).

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٧) أن لبُعد إصدار الأحكام كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة الاستنباط كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (٠,١٢٢)، ويعني هذا أنه عندما يتغير إصدار الأحكام بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة الاستنباط بمقدار (٠,١٢٢).

وتُظهر أيضًا نتائج جدول (١٧) أن لبُعد مهارات الحياة كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة التفسير كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (٠,٠٩٩)، ويعني هذا أنه عندما تتغير مهارات الحياة بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة التفسير بمقدار (٠,٠٩٩).

وكذلك يتضح من نتائج جدول (١٧) أن لبُعد مهارات الحياة كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة تقويم المناقشات كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (٠,١٨٦)، ويعني هذا أنه عندما تتغير مهارات الحياة بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة تقويم المناقشات بمقدار (٠,١٨٦).

وتُشير أيضًا نتائج جدول (١٧) أن لبُعد معارف الحياة كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة التنبؤ بالافتراضات كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (٠,٢١٦)، ويعني هذا أنه عندما تتغير معارف الحياة بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة التنبؤ بالافتراضات بمقدار (٠,٢١٦).

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٧) أن لبُعد معارف الحياة كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة الاستنباط كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (٠,٠٧٧)، ويعني هذا أنه عندما تتغير معارف الحياة بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة الاستنباط بمقدار (٠,٠٧٧).

وكذلك يتضح من نتائج جدول (١٧) أن لبُعد فهم الآخرين كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة الاستنتاج كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (٠,١٤٣)، ويعني هذا أنه عندما تتغير فهم الآخرين بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة الاستنتاج بمقدار (٠,١٤٣).

وكذلك تُشير نتائج جدول (١٧) أن لبُعد الرغبة في التعلم كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة الاستنباط كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (٠,٨١٦)، ويعني هذا أنه عندما تتغير الرغبة في التعلم بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة الاستنباط بمقدار (٠,٨١٦).

ويتضح من نتائج جدول (١٧) أن لبُعد الرغبة في التعلم كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة الاستنتاج كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (٠,٤٣٩)، ويعني هذا أنه عندما تتغير الرغبة في التعلم بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة الاستنتاج بمقدار (٠,٤٣٩).

وكذلك يتضح من نتائج جدول (١٧) أن لبُعد فهم الآخرين كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة التنبؤ بالافتراضات كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (٠,٦٠٩)، ويعني هذا أنه عندما يتغير فهم الآخرين بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة التنبؤ بالافتراضات بمقدار (٠,٦٠٩).

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٧) أن لبُعد فهم الآخرين كأحد أبعاد الحكمة تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في بُعد مهارة التفسير كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بلغ (١,٠٠٧)، ويعني هذا أنه عندما يتغير فهم الآخرين بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة التفسير بمقدار (١,٠٠٧).

ويُفسر الباحث التأثير المباشر الموجب الدال احصائيًا للأبعاد الفرعية للحكمة في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد، بأنه يعزو إلى طبيعة متغير الحكمة كقدرة لدى معلمي اللغة العربية، وما تتضمنه من إيجابيات تساعد على تنمية وتطوير أداء المعلم على التدريس بالأساليب الحديثة في التدريس حيث أشار أبو حطب (١٩٩٦) إلى أن الحكمة تتضمن القدرة على إصدار الأحكام الصائبة والعادات السلوكية الحسنة وأنماط الفعل القويم، ومما يدعم وجهة النظر هذه ما أظهرته نتائج دراسة Fung (1996) في أن الأداء التدريسي للمعلم كان أفضل في حالة التأثير المشترك لكل من الحكمة والفاعلية الذاتية للمعلم.

وطبيعة متغير الحكمة يساعد المعلم على التفكير واتخاذ القرارات الصحيحة وفي الوقت المناسب وتبني استراتيجيات مناسبة لحل المشكلات وهو ما يفسر التأثير المباشر للحكمة في التدريس بأسلوب التفكير الناقد، حيث أشار Staudinger (1999) إلى أن الحكمة تدرس على أنها سمة شخصية أو شكل من أشكال التفكير، وكذلك على أنها مهارة حل المشكلات حينما تواجه بأمور صعبة وغامضه في الحياة، حيث أظهرت

نتائج دراسة أيوب (٢٠١٢) فاعلية برنامج قائم على التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات.

ومما يدعم النتيجة الحالية أيضًا أن الأفراد ذوي المستويات العالية من الحكمة يتميزون بأنماط تفكير عليا، حيث أوضح Sternberg (2003) أن الأفراد ذوي المستويات العالية من الحكمة يتميزون بنمط من التفكير الإجرائي؛ حيث يفكرون تفكيرًا تأمليًا أو منطقيًا، حيث أن الحكمة تكامل بين التأمل والإرادة والمعرفة كأشكال لقدرات الإنسان على الاستجابة لمهام الحياة ومشكلاتها، وأشار Ardelt (2004) أن ذوي المستويات المرتفعة من الحكمة يعرفون كيف يتعاملون مع مشكلاتهم الداخلية، والمشكلات بينهم وبين الناس، ومشكلات الحياة، ويعرفون معنى الحياة، والهدف منها، ويتميزون بالشعور بالرضا بصرف النظر عن الظروف الحيطة بهم.

فالحكمة تساعد المعلم على تطبيق ما تم تعلمه من خبرات سابقة وهو ما يفسر التأثير المباشر الموجب الدال احصائيًا للحكمة في التدريس بأسلوب التفكير الناقد، حيث أوضح كل من Baltes and Kunzmann (2004) أن الحكمة تتضمن العادات والمهارات لتطبيق المعرفة بطرقها المختلفة في تنمية الذات والآخرين،

ويُفسر الباحث أيضًا النتيجة الحالية بأنها تعزو إلى الارتباط الموجب بين متغير الحكمة والمتغيرات الإيجابية في شخصية المعلم، حيث أظهرت نتائج دراسة شاهين (٢٠١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والحكمة لدى عينة من المعلمين، وأظهرت نتائج دراسة أحمد (٢٠١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلال إحصائية بين الذكاء الثقافي (ما وراء المعرفة، المعرفي، الدافعي، السلوكي) وبين أبعاد الحكمة، وما أظهرت نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٧) من وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين الاحتراق النفسي والحكمة لدى عينة من المعلمين.

اختبار صحة الفرض الخامس:

والذي نص على أنه يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتفكير التأملي في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد عبر الأبعاد الفرعية للحكمة؛ وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بالرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منها، وكذلك قيمة (ت) ومستوى دلالتها، كما هو موضح بجدول (١٨):

جدول (١٨) ملخص نتائج تحليل المسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتفكير التأملي في الحكمة بأبعادها الفرعية التدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية

المتغير		التأثير		التأثير الكلي
مستقل	تابع	مباشر	غير مباشر	
التفكير التأملي	مهارة التنبؤ بالافتراضات	لا يوجد	.323	.323
	مهارة التفسير	لا يوجد	.222	.222
	مهارة تقويم المناقشات	لا يوجد	.204	.204
	مهارة الاستنباط	لا يوجد	-.046	-.046
	مهارة الاستنتاج	لا يوجد	.027	.027

ويتضح من نتائج جدول (١٨) قبول الفرض البحثي؛ حيث كان هناك تأثيرًا دالًا موجبًا غير مباشر للتفكير التأملي في التدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية؛ وذلك عبر التأثير المباشر في الحكمة والذي يُعد بمثابة متغير وسيط، والذي يؤثر تأثيرًا دالًا في التدريس بأسلوب التفكير الناقد، حيث يؤثر التفكير التأملي بشكل غير مباشر في مهارة التنبؤ بالافتراضات كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بمقدار (٠,٣٢٣) ويعني هذا أنه كلما زاد التفكير التأملي بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة التنبؤ بالافتراضات بمقدار (٠,٣٢٣).

وكذلك يتضح من نتائج جدول (١٨) وجود تأثير بشكل غير مباشر موجب للتفكير التأملي في مهارة التفسير كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بمقدار (٠,٢٢٢) ويعني هذا أنه كلما زاد التفكير التأملي بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة التفسير بمقدار (٠,٢٢٢).

وأيضًا يتضح من نتائج جدول (١٨) وجود تأثير بشكل غير مباشر موجب للتفكير التأملي في مهارة تقويم المناقشات كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بمقدار (٠,٢٠٤) ويعني هذا أنه كلما زاد التفكير التأملي بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة تقويم المناقشات بمقدار (٠,٢٠٤).

وكذلك يتضح من نتائج جدول (١٨) وجود تأثير بشكل غير مباشر سالب للتفكير التأملي في مهارة الاستنباط كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بمقدار (٠,٠٤٦) ويعني هذا أنه كلما زاد التفكير التأملي بمقدار درجة واحدة تتغير معه بالانخفاض مهارة الاستنباط بمقدار (٠,٠٤٦).

ويبين أيضًا نتائج جدول (١٨) وجود تأثير بشكل غير مباشر موجب للتفكير التأملي في مهارة الاستنتاج كأحد أبعاد التدريس بأسلوب التفكير الناقد بمقدار (٠,٠٢٧) ويعني هذا أنه كلما زاد التفكير التأملي بمقدار درجة واحدة تتغير معه مهارة الاستنتاج بمقدار (٠,٠٢٧).

ويفسر الباحث وجود تأثيرًا دال موجب غير مباشر للتفكير التأملي في التدريس بأسلوب التفكير الناقد بأبعاده الفرعية وذلك عبر التأثير المباشر في الحكمة والذي يُعد بمثابة متغير وسيط، فإن ذلك يعزو إلى طبيعة متغيري التفكير التأملي والحكمة، فالتفكير التأملي بمفرده لا يُمكن التأثير في التدريس بأسلوب التفكير الناقد دون وجود متغير الحكمة بأبعادها الفرعية، ويعزو ذلك إلى أهمية التأمل لدى معلمي اللغة العربية ودوره في مساعده المعلم على تبني استراتيجيات وأساليب حديثة في التدريس حيث أشار Norton (1997) أن الفرد الذي يستخدم التفكير التأملي يستطيع المواجهة وتقديم الحلول لما يواجه من مشكلات وبالتالي السيطرة على بيئته، وبينت نتائج دراسة عبد الأمير (٢٠٠٠) إلى أن التفكير التأملي بوصفة أحد أنماط التفكير فهو مفهوم يستدعي المواقف المختلفة من العمليات العقلية التي تتمثل في الإدراك والتذكر والتخيل والتخزين إلى ما يسمى بتناول المعلومات وحل الأنشطة والعمليات العقلية المعرفية التي تبدأ من لحظة استقبال المثير حتى حدوث الاستجابة.

وأوضح كل من عفانة واللولو (٢٠٠٢) أنه من ضمن خصائص التفكير التأملي أنه تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة وواضحة، ويبنى على افتراضات صحيحة، فهو تفكير فوق معرفي، يتضمن استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار، وفرض الفروض، وتفسير النتائج والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، فهو نشاط عقلي مميز، يعتمد على القوانين العامة للظواهر، انطلاقًا من الاعتبار والتدبر والخبرة الحسية ويعكس العلاقات بين الظواهر، فهو تفكير ناقد يستلزم النظر في الموقف وتأمله والرؤية البصرية الناقدة، فهو تفكير عقلاني تبصري ناقد، يتفاعل بحيوية ويتوصل إلى حل المشكلات.

وأشار Ardelt (2009) أن وجود المكونات الثلاثة المعرفي والتأملي والوجداني هي أساس الشخص الحكيم، فإذا خلت الحكمة من المكون الوجداني فيصبح المفهوم أقرب للوظيفة المعرفية أو الذكاء، كذلك لو خلا المفهوم من المكون المعرفي فسيكون المفهوم أقرب للدور العاطفي للمعلم الذي تسيطر عليه الانفعالات أثناء تقديم الخدمة، ومن ثم لا يستطيع مساعدة نفسه أو مساعدة الآخرين، أما البُعد التأملي فهو ضروري لتطوير كل عناصر البُعد المعرفي والبُعد الوجداني.

ويرى الباحث أن ممارسة معلمي اللغة العربية للتأمل من شأنها مساعدتهم على تنمية مهاراتهم التدريسية المختلفة، حيث أشار Wenzlaff (1994) إلى أن ممارسات المعلمين التأملية تعزز من معتقدات فاعلية ذواتهم التدريسية

ويفسر الباحث ذلك بأنه يعزو إلى طبيعة التفكير التأملي وفوائده التربوية حيث أنه يساعد على التفكير العميق، استكشاف آليات تعليمية جديدة، التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقديم أعمالهم الذاتية، حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق، تحسين طرق التدريس وممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية (الأستاذ، ٢٠١١؛ خوالدة، ٢٠١٢).

ومما يدعم النتيجة الحالية ما أظهرته نتائج دراسة كل من Choy and Oo (2012) التي هدفت على التحقق من وجود علاقة بين التفكير التأملي لدى المعلم وقدرته على تحفيز التفكير النقدي، وأظهرت النتائج أن معظم المعلمين الذين لم يتأملوا بعمق في ممارستهم التدريسية، لم يمارسوا عمليات التعلم الأربعة: تحليل الفروض، والوعي السياقي، والمضاربة الخيالية، والشكوك العاكسة التي تدل على التفكير التأملي، مما يوحي بتدني ممارسة التفكير النقدي لديهم، واوصت الدراسة إلى أن التفكير التأملي بين المعلمين سيعزز جودة الدروس من حيث التفكير النقدي.

كذلك أظهرت نتائج دراسة كل من Vieira and Marques (2002) التي تم تطبيقها على عينة من المعلمين أن التفكير التأملي يرتبط بالممارسات التدريسية ويعمل على تحسينها، وكذلك بينت نتائج دراسة بوقحوص (٢٠١٧) عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي والأداء التدريسي للطلبة معلمي العلوم والرياضيات، كذلك بينت نتائج دراسة Sivaci (2017) وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين التفكير التأملي ومهارات حل المشكلات لدى معلمي العلوم ما قبل الخدمة، وهو ما يدعم النتيجة الحالية.

ويرى الباحث أنه ربما يعزو ذلك إلى طبيعة التخصص لمعلمي اللغة العربية؛ حيث أهمية اللغة العربية كونها ذات قدرة عالية على تذليل الصعوبات والمعوقات، وقوة واضحة في مواجهة الحياة، فهي تتمتع بقدرة فائقة على استيعاب كل جديد من العلم والحكمة والفلسفة وأنواع المعارف الأخرى، وتتمتع برسوخ في الأصول وحيوية في الفروع، ومما يزيد من مكانتها وعلو شأنها إنها لغة القرآن الكريم.

ويرى الباحث أن ممارسة معلمي اللغة العربية للتأمل تتضمن العديد من العمليات التي تساعد في تنمية الممارسات التدريسية لدى المعلم، وهو ما يفسر التأثير غير المباشر الموجب للتفكير التأملي في التدريس بأسلوب التفكير الناقد عبر الحكمة بأبعادها الفرعية حيث أشار كلٍ من عبيد وعفانة (٢٠٠٣) إلى أن التفكير التأملي يتضمن عدة عمليات عقلية هي الميل والانتباه الموجه نحو الهدف، وإدراك وتفسير العلاقات، واختيار وتذكر الخبرات الملاءمة، وتمييز العلاقات بين مكونات الخبرة، وتكوين وابتكار أنماط عقلية جديدة، وتقويم الحل كتطبيق عملي، وأوضح المزروع (٢٠٠٥) أن التدريس التأملي يؤدي على تغيير في

السلوك التعليمي للمعلمين بحيث يقود إلى مستوى أداء أفضل من خلال توضيح القناعات والمعتقدات التي يحملها المعلمون تجاه أدوارهم ومسؤولياتهم المهنية وملاحظتها وتحليلها.

وأضاف إبراهيم (٢٠٠٥) عدة عمليات عقلية أخرى هي القدرة على تحديد المشكلة والقدرة على تحليل عناصر الموقف المشكل، والقدرة على استدعاء القواعد العامة التي يمكن تطبيقها وكذلك الأفكار والمعلومات المرتبطة بالمشكلة، والقدرة على تكوين فروض محددة لحل الموقف المشكل واختبار كل فرض في ضوء المعايير المقبولة في مجال المشكلة، والقدرة على تنظيم النتائج التي يمكن الوصول إليها بطريقة يمكن الاستفادة منها للتوصل إلى حل الموقف المشكل.

كذلك فإن الممارسات التأملية لمعلمي اللغة العربية من شأنها مساعدة المعلمين على الإبداع، حيث أوضح Croke (2005) أن التفكير التأملي يساعد على تنمية الإبداع، وليس الإبداع فحسب بل يساعد المعلمين على التمتع بالعديد من الخصائص والسمات الإيجابية التي تساعدهم في تبني أساليب واستراتيجيات مناسبة في التدريس، حيث أوضح Kim (2005) عددًا من الخصائص للتفكير التأملي وهي أنه يقلل من الاندفاع والتهور والاستماع للآخرين مع فهم تقمصهم العاطفي، ومرونة في التفكير وإدراك لكل ما يحدث والتفكير فيه والتدقيق والضبط والمسائلة واستيضاح المشاكل وتصوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة ودقة في اللغة، واستخدام الإبداع والأصالة والتبصر والفهم العميق والتساؤل، وحب البحث وحب الاستطلاع، والتصميم عندما تكون حلول المشكلة غير واضحة.

ومما يدعم النتيجة الحالية ما أظهرته نتائج دراسة أبو صبيح (٢٠١٤) فعالية برنامج تدريبي قائم على أسلوب التفكير التأملي في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي، وما أوضحه Schön (2017) من أن المعلم عندما يكون على درجة عالية من التفكير التأملي تؤهله على أن يفكر متأملاً في ممارسته التي يقوم بها من تخطيط وتنفيذ وتقويم؛ مما يزيد من وعيه بممارسته التدريسية، الأمر الذي يولد القدرة على النقد الذاتي لممارسته التدريسية، مما يزيد من قناعته بأهمية التعديلات على ممارسته غير المرغوبة، وتطوير السلوك التدريسي لديه، والذي من شأنه المساهمة في تنمية تعلم طلابه.

وكذلك تتفق النتيجة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة الكنعان (٢٠١٧) فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية مهارات التدريس والتي تشمل مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس لدى المعلمين. فالتفكير التأملي يثمن علاقة المعلم بطلبته ويوفر علاقة إيجابية تبادلية تعطي للمتعلم فرصا للتعبير عن مشاعره وأفكاره؛ لأنه يجعل المعلم يراجع ممارسته بخصوص علاقته مع طلبته ونوعية هذه العلاقة (الخالص، ٢٠١٠).

وممارسة التفكير التأملي في التدريس تُسهم في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين؛ حيث يساعدهم إلى أداء مهارات تدريسية واعية ويعمل على تطوير وتحسين أدائهم التدريسي (الأستاذ، ٢٠١١)، فتفكير المعلم المتعمق في أثناء أداء المهمة التعليمية من شأنه أن يساعده على تقييم الموقف التعليمي تقيمًا موضوعيًا يساعده على الاستفادة منه في المواقف المشابهة (الزراعة، ٢٠١٢)، وكذلك أظهرت نتائج دراسة كل من ساري وآخرون (٢٠١٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس التفكير التأملي ودرجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية التعليمية، وأمكن التنبؤ بمهارات التفكير التأملي من خلال فاعلية الذات، وأوضحت نتائج دراسة كلاً من عابدين وعبدالواحد (٢٠١٩) وجود تأثيرات مباشرة موجبة دال احصائيًا للتفكير التأملي في اتخاذ القرار لدى المعلمين قبل الخدمة.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفر عنه نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث بعض التوصيات كالآتي:

أ- توظيف التفكير التأملي في تعليم اللغة العربية في جميع مراحل التعليم؛ لكون التأثير المباشر الموجب الدال احصائيًا في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد، وكذا التأثير المباشرة الموجب الدال إحصائيًا في الأبعاد الفرعية للحكمة، والتأثير غير المباشر الموجب الدال إحصائيًا في الأبعاد الفرعية للتدريس بأسلوب التفكير الناقد عبر الأبعاد الفرعية للحكمة.

ب- تدريب المشرفين ومعلمي اللغة العربية على استخدام التفكير التأملي والحكمة نظرًا لتأثيرهما المباشر وغير المباشر الموجب الدال احصائيًا في قدرة المعلم على التدريس بأسلوب التفكير الناقد.

ج- تضمين المناهج وأدلة المشرفين التربويين والمعلمين مهارات التفكير التأملي والحكمة لكي يتمكنوا من تطبيقها في الميدان التربوي، واعتمادهم كعناصر من عناصر الأهداف التعليمية.

البحوث المقترحة

يقترح الباحث مجموعة من البحوث المقترحة بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية وهي كالآتي:

أ- بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من التفكير العلمي والتفكير التحليلي والتدريس بأسلوب التفكير الناقد لدى عينة من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة.

ب- فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية التدريس بأسلوب التفكير الناقد لدى عينة من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة.

ج- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تنمية التدريس بأسلوب التفكير الناقد لدى عينة من معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة.

د- نمذجة العلاقات السببية بين أبعاد كل من مهارات التفكير التأملي والدافعية والتحصيل الدراسي في مادة الآداب والنصوص لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة.

ه- فاعلية برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة.

د- فاعلية برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية مهارات التدريس الإبداعية لدى عينة من معملي اللغة العربية بمنطقة الباحة.

مراجع الدراسة

إبراهيم، أسامة كمال الدين (١٤٢٨). التفكير النحوي الناقد (أسسه- مفهومه- مهارته- إجراءات تدريسه- نموذج لاستخدامه في تطبيقات المفاهيم النحوية). مجلة مركز البحوث في الآداب والعلوم التربوية، (٨)، ٣٠- ٧٠.

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي- تعريفه وطبيعته ومهاراته وأنماطه. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

ابن منظور، جمال الدين محمد (٢٠٠٣). معجم لسان العرب. القاهرة: دار المعارف للنشر.

أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦). القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو شامة، محمد رشدي (٢٠١٧). فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي وبعض أبعاد الحس العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء. مجلة التربية العملية، ٢٠(٥)، ٩٩- ١٥٦.

أبو صبيح، تغريد (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على أسلوب التفكير التأملي في تنمية مهارات حل المشكلات الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادة اللغة العربية. الثقافة والتنمية، ٨٢(١٥)، ١٩٣- ٢٢٨.

أحمد، ناهد فتحي (٢٠١٢). الذكاء الثقافي وعلاقته بالحكمة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: صيغة مصرية من مقياس الذكاء الثقافي. مجلة دراسات عربية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. ١١(٣)، ٤١٩- ٤٦٧.

الأستاذ، محمود (٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣(١)، ١٣٧٠- ١٣٢٩.

الأسطل، هند توفيق (٢٠٠٨). مهارات التفكير الناقد في محتوى منهاج الأدب والنصوص للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

امحديش، صالحة أحمد، والشريدة، محمد خليفة (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٣)، ٤٢٧- ٢٢٩.

أيوب، علاء الدين عبدالحميد (٢٠١٢). أثر برنامج لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٢(٧٧)، ٢٠١- ٢٤٢.

بركات، زياد (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين طلبة وطلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٤(٦).

البلعاوي، منذر، وأبو سليمان، بهجت (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي في دافعية التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية، جامعة القصيم، ٦(١٠)، ٣٠-٥٠.

بوقحوص، خالد (٢٠١٧). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، ٤١(١)، ٣٩- ٦٤.

التويجري، أحمد محمد (٢٠١٦). واقع تدريس معلمي العلوم الشـــرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة القصيم، (٨)، ٧- ٣٣.

الجبر، جبر محمد داود (٢٠١٣). فاعلية اسـتخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشـكلات الإدارة الصـــفية لدى الطلاب المعلمين في تخصـــص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك ســـعود. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣٣)، ٩١- ١٢٨.

جروان، فتحي (٢٠٠٣). تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (١٩٩٩). تعليم التفكير. العين: دار الكتاب الجامعي.

الجعافرة، خضراء ارشود (٢٠٢٠). معرفة الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد ومدى تطبيقهم لها في تدريس اللغة العربية. مؤتة للبحوث والدراســـات، ســـلســـلة العلوم الإنســـانية والاجتماعية، (٣٥)، ١٧٩- ٢١٨.

الجمل، مها محمد (٢٠٠١). العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، إبراهيم أحمد (٢٠٠١). تعليم التفكير. (ط٢)، الرياض: مكتبة الشقري.

حبيب، مجدي عبدالكريم (٢٠٠٣). تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحر، عبدالعزيز (٢٠٠١). مدرسة المستقبل. مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

حســـن، ســـعاد جابر محمود (٢٠١٣). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل النظرية التدريسـية لدى معلمات اللغة العربية والدراسـات الإسـلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢(٧)، ٦٥٩- ٦٨٢.

الحلاق، علي (٢٠١٠). اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية وإستراتيجية تدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حميد، شادي (٢٠١٣). أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الخالص، بعاد (٢٠١٠). قراءات في المناهج وطرق التدريس. عمان، الأردن: دار وائل.

خريســات، محمد سـليمان عيسـى (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشـكلات في الاستعداد للتفكير التأملي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الخزام، عوض مفلح (٢٠١٩). مسـتوى التفكير التأملي لدى معلمات الرياضـيات للصـفوف الثلاثة الأولى في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٢٣)، ٣٩- ٥٢.

خوالدة، أكرم صـــالح (٢٠١٢). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. عمان: دار الحامد للنشـــر والتوزيع.

دافيدوف، ليندا (٢٠١٥). الذاكرة. ترجمة: نجيب خزام. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

ريان، محمد هاشم (٢٠١٢). مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب التدريس. (ط٢)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزراعة، ليلى ناصر (٢٠١٢). برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية، (٤٨)، ٤٥- ٨٩.

الزعبي، أحمد محمد (٢٠١٥). أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الموهوبين في الصف الثامن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٦(١).

زغلول، عماد عبدالرحيم (٢٠٠٢). مبادئ علم النفس التربوي. (ط٢)، العين: دار الكتاب الجامعي.

الزيات، فاطمة محمود (٢٠١٥). برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم. دراسات تربوية واجتماعية، ٢١(٢)، ٩٤٣- ١٠٠٣.

ساري، سعده قاسم، وفارس، ابتسام (٢٠١٨). مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية. مجلة جامعة دمشق، ٣٤(١)، ٥٣- ١٠٣.

ستيرنبرغ، روبرت وجارفين، ليندا وقراقينكو، الينا (٢٠١٣). التدريس من أجل الحكمة الذكاء الإبداع والنجاح. ترجمة: عبدالله الجغيمان وعلاء الدين أيوب، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

سعادة، جودة أحمد (٢٠١١). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السليتي، فراس محمود (٢٠٠٦). التفكير الناقد والإبداعي واستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية. عمان: عالم الكتب الحديثة.

السميح، سميح بن هزاع (٢٠١٨). الدور التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية الآداب والعلوم والتربية للبنات، جامعة عين شمس، (١٩)، ٣٧٥- ٤٠٧.

السيلاوي، حسين عمرتن عبود (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١٦(١)، ٥٣٩- ٥٧٦.

شاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٢). إسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٣)، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، ٤٩٥- ٥٣٠.

شديفات، محمود (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، عمان.

الشريدة، محمد خليفه، والجراح، عبدالناصر ذياب، وبشارة، موفق سليم (٢٠١٣). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ١١(١)، ١١٠- ١٣٦.

صادق، يسرية أنور (٢٠١٠). البنية العاملية لمفهوم الحكمة كما تدركه الطالبات الجامعيات ببعض كليات جامعة الملك عبدالعزيز وعلاقته بطرق المعرفة لديهن. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، ٢٠(٣)، ٣٣٣- ٣٧٧.

الطائي، ذكرى جميل يوسف (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي لتوسعة الإدراك والتنظيم والأداء في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

طلبة، عبدالعزيز عبدالحميد (٢٠١١). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الالكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الالكتروني المنظم ذاتيًا وتنمية مهارات التفكير التأملي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٥(٢)، ٢٤٨- ٣١٦.

عابدين، حسن سعد محمود، وعبدالواحد، إبراهيم سيد أحمد (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥(٤)، ٢- ٥١.

العارضة، محمد عبدالله جبر، والعشيري، هشام أحمد يوسف (٢٠١٧). العلاقة بين التفكير التأملي وما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة الأردنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨(٣)، ١٧٣- ٢١٣.

عبد الأمير، محمد جاسم (٢٠٠٠). أثر استخدام الألغاز الصورية والعروض العلمية في تنمية التفكير التأملي والتحصيل لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

عبدالعزيز، سعيد (٢٠٠٩). تعليم التفكير ومهارته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبدالمجيد، أحمد (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس حساب المثلثات على تنمية التفكير التأملي والتعليم السريع لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥(٤)، ٤٨- ٨٨.

عبدالوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة كلية التربية العلمية الأزهرية، ٨(٤)، ١٥٩- ٢١٢.

عبيد، وليم، وعفانة، عزو (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج الدراسي. القاهرة: مكتبة الفلاح.

عبيدات، ذوقان، وأبو سميد، سهيلة (٢٠١٣). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العتوم، عدنان، والجراح، عبدالناصر، وبشارة، موفق (٢٠١١). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. (ط٣)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبي، خالد ناهس الرقاص (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقة بين الاحتراق النفسي والحكمة الشخصية والسعادة النفسية لدى عينة من المعلمين. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ٢٥(٢)، ١٩٧- ٢٢٢.

عشا، انتصار خليل، وعياش، آمال نجاتي (٢٠١٣). أثر استراتيجية العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة العلوم التربوية، (٤٠)، ١٤٣٠- ١٤٤٠.

عطية، محسن علي (٢٠٠٩). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي (٢٠١٥). أسس التربية الحديثة ونظم التعليم. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو، واللولو، فتحية (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة التربية العملية، ٥(١)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٦٠- ٩٠.

العفوان، نادية (٢٠١٢). الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير. عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

العفون، نادية حسين، ومطشر، منتهى (٢٠١٢). التفكير وأنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العمارنة، عماد فاروق محمد (٢٠١٦). مدى توافر مهارات التفكير الناقد في النحو العربي لدى طلاب الصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للدراسات والبحوث، ٢(١٠)، ١٢- ٢٤.

عمايرة، أحمد عبدالكريم (٢٠٠٥). أثرة دورة التعلم وترابط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عمر، محمد كمال أبو الفتوح أحمد (٢٠١٦). الحكمة في علاقتها بتشكل هوية الانا لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٢(٢)، ٤٢٨- ٤٩٠.

العمودي، هالة سعيد أحمد باقادر (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمات الكيمياء لنموذج نيدهام البنائي وعلاقتها بالتفكير التأملي لديهن بمدينة مكة المكرمة. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥(٧)، ١٥٩- ١٩٨.

غبريال، طلعت منصور، وعبدالعزيز، عبدالعزيز محمود، وعيد، محمد إبراهيم (٢٠١٦). الخصائص السيكومترية لمقياس الحكمة في الحياة. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، (٤٨)، ٢٣١- ٢٥٠.

الغرايبة، سالم علي (٢٠١٤). مهارات التفكير وأساليب التعلم. (ط٤). الرياض: دار الزهراء.

غريب، ولاء أحمد (٢٠١٤). أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التأملي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٥١)، ٢٤٩- ٢٨٤.

القطراوي، عبدالعزيز (٢٠١٠). أثر استخدام المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

القواسمة، أحمد حسن، وأبوغزالة، محمد أحمد (٢٠١٣). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث. عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.

الكعبي، بلاسم كحيط حسن (٢٠١٧). أثر استراتيجية خلايا التعلم في تنمية التفكير الناقد والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافيا. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العراق، (٥٥)، ٣٠٢- ٣٥١.

الكنعان، هدى محمد ناصر (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية مهارات تدريس العلوم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، (١٨)، ١٧٠- ١٨٨.

مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير الإبداعي. عمان: دار صفاء للنشر.

المزروع، هيا (٢٠٠٥). رؤية في النمو المهني للمعلم. إصدار اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١٣٠-١٥٢.

منصور، ابتسام محمود عبدالحميد (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات التفكير الناقد في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

نوموراء، يوشنكو (١٩٩٤). التعلم المتكامل المستمر. ترجمة: سمير صبحي وجلال نصار وشيرين بهاء، القاهرة: الجمعية المصرية للتعليم المتكامل المستمر.

وزارة المعارف -التعليم حاليا- (١٩٩٥). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (ط٤)، الرياض: وزارة التعليم.

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. The Pennsylvania State University.

Agouridas, V., & Race, P. (2007). Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. Concurrent Engineering, 15(1), 63-76.

Ardelt, M. (2000). Antecedents and effects of wisdom in old age: A longitudinal perspective on aging well. Research on aging, 22(4), 360-394.

Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. Research on aging, 25(3), 275-324.

Ardelt, M. (2004). Where can wisdom be found?. Human Development, 47(5), 304-307.

Ardelt, M. (2009). How similar are wise men and women? A comparison across two age cohorts. Research in Human Development, 6(1), 9-26.

Asadi, S., Amiri, H., Molavi, S., & Noaparast, K. B. (2011). A cross-sectional study of self reported wisdom development: From adolescence through adulthood. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 4(2), 482-492.

Atarodi Beimorghi, A., Hariri, N., & Babalhavaeji, F. (2017). Effect of wisdom and intellectuality on social health. Journal of Research and Health, 7(1), 624-636.

Ayazgök, B., & Aslan, H. (2014). The review of academic perception, level of metacognitive awareness and reflective thinking skills of science and mathematic university students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 141, 781-790.

Baltes, P. B., & Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. Human Development, 47(5), 290-299.

Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. American psychologist, 55(1), 122.

Barker, B. A. (2011). Higher order, critical thinking skills in national police academy course development. Capella University.

Basol, G., & Evin Gencel, I. (2013). Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study. Educational sciences: Theory and practice, 13(2), 941-946.

Bergsma, A., & Ardelt, M. (2012). Self-reported wisdom and happiness: An empirical investigation. Journal of happiness studies, 13(3), 481-499.

Brown, S. C. (2002). A model for wisdom development-and its place in career services. Journal of Career Planning and Employment, 62(4), 29-36.

Brown, S. C. (2002). A model for wisdom development-and its place in career services. Journal of Career Planning and Employment, 62(4), 29-36.

Brown, S. C. (2004). Where this path may lead: Understanding career decision-making for postcollege life. Journal of College Student Development, 45(4), 375-390.

Choy, S. C., & Oo, P. S. (2012). Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom?. Online Submission, 5(1), 167-182.

Croke, E, M. (2005). Role of Reflective Thinking in the Deve Lopment of Clinical Decision Making in the firs-semester Nursing Students. Dissertation Abstract International, 60 (6), 103-105.

Dean Webster, J. (2007). Measuring the character strength of wisdom. The International Journal of Aging and Human Development, 65(2), 163-183.

Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. Issues in Educational Research, 25(3), 260-275.

Doyle, C. (2013). Jump on the Wisdom Train. Communities, (159), 50.

Elder, L., & Paul, R. (2001). Critical thinking: Thinking to some purpose. Journal of Developmental Education, 25(1), 40-53

Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. Informal logic, 18(2). 7- 23.

Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. F. (2000). The California critical thinking disposition inventory: CCTDI test manual. California Acad. Press.

Ferraro, J. M. (2000). Reflective Practice and Professional Development. ERIC Digest.

Fung, M. L. (1996). A study on wisdom, wisdom in teaching, teacher efficacy, and teaching performance (Doctoral dissertation, University of British Columbia).

Gilbert, S. S. (2001). The effects of training in reflective thinking on in-service teachers. Tennessee State University.

Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. Social Behavior and Personality: an international journal, 30(8), 821-835.

Greene, J. A., & Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale: Further validity investigations. The International Journal of Aging and Human Development, 68(4), 289-320.

Halpern, D. F. (2001). Why wisdom?. Educational Psychologist, 36(4), 253-256.

Huang, H. J. (2001). Professional Development Through Reflection: A Study of Pre-Service Teachers' Reflective Practice, 5 (6). IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning.

Ibrahim, A. (2010). The impact of the use of critical thinking skills on the acquisition of grammatical concepts For students of the fourth grade scientific, Journal of Education and Science, (3) 17,297-331 Jordan(٣) 55-83.

Kazdin, A. E. (2000). Encyclopedia of psychology (Vol. 8, p. 4128). Washington, DC: American Psychological Association.

Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. Assessment & evaluation in higher education, 25(4), 381-395.

Kish, c. k & sbeehan, k. (1997). portfotion in the classroom; A vehicle for development reflective thinking, high school journal ,80(4) 254-260

Kitchener, K.S. (1994). Assessing Reflective thinking with incurricular contexts. Project organization university of Denver, college of education Washington, D.C.

Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. Teaching and teacher education, 21(6), 699-715.

Lloyd, G. E. R. (2013). Delusions of Invulnerability: Wisdom and Morality in Ancient Greece, China and Today. A&C Black.

Lyons, N. (Ed.). (2010). Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry. Springer Science & Business Media.

Norton, J. L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teachers. Education, 117(3), 401-411.

Norton, J. L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teachers. Education, 117(3), 401-411.

Robinson, D. N. (1990). Wisdom through the ages. Wisdom: Its nature, origins, and development, 1, 13-24.

Russback, S. K. (2010). The perceived value of reflective thinking by preservice teachers and new teachers in Missouri. Arkansas State University.

Schön, D. A. (2017). The reflective practitioner: How professionals think in action. Routledge.

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(11), 21-31.

Staudinger, U. M. (1999). Older and wiser? Integrating results on the relationship between age and wisdom-related performance. International Journal of Behavioral Development, 23(3), 641-664.

Staudinger, U. M., Smith, J., & Baltes, P. B. (1994). Manual for the assessment of wisdom-related knowledge. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Sternberg, R. J. (1990). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. Wisdom: Its nature, origins, and development, 142-159.

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. Review of general psychology, 2(4), 347-365.

Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. High ability studies, 14(2), 109-137.

Sternberg, R. J. (2003). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2004). What is wisdom and how can we develop it?. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591(1), 164-174.

Sternberg, R., & Jordan, J. (Eds.). (2005). A handbook of wisdom: Psychological perspectives. Cambridge University Press.

U.S.A: Sppringer.

Vieira, F., & Marques, I. (2002). Supervising reflective teacher development practices. English Language Teacher Education and Development, 6(1), 1-18.

Wenzlaff, T. (1994). Training the student to be a reflective practitioner. Education, 115(2), 278-287.

Builiding A Model For The Causal Relationships Between The Dimensions Of Reflective Thinking, Wisdom And Teaching In A Critical Thinking Style Among A Sample Of Arabic Language Teachers In Al-Baha Region

Preparation

Dr.. Saleh bin Ahmed Dekhikh

Associate Professor Curriculum and Teaching Methods of the Arabic Language
Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education -
University of Al Baha, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to build a model of the causal relationships between reflective thinking and wisdom in its sub-dimensions and teaching in a critical thinking style with its sub-dimensions, and to verify the suitability of this model to the data of the study sample, on a sample of Arabic language teachers in Al-Baha region, which amounted to (191) teachers of Arabic language in Al-Baha and Al-Makhwah regions, and the following tools have been applied: Measures of reflective thinking, wisdom and teaching in a critical thinking style prepared by (the researcher), and the results revealed that the proposed model for causal relationships between Reflective thinking and wisdom in its sub-dimensions and teaching in a critical thinking style with its sub-dimensions fits the data of the study sample. Also, there is no direct, statistically significant effect of reflective thinking in the sub-dimensions of teaching in a critical thinking style with its sub-dimensions, and there is a direct, positive, statistically significant effect of reflective thinking in making judgments, skills Life, life knowledge and understanding of others as sub-dimensions of wisdom, there is also a direct positive statistically significant effect of the sub-dimensions of wisdom In the sub-dimensions of teaching in a critical thinking style, there is also a positive, indirect, statistically significant effect of reflective thinking in the sub-dimensions of teaching in a critical thinking style across the sub-dimensions of wisdom.

Keywords: Reflective Thinking, Wisdom, Teaching, critical Thinking.

Received on: 3 /4 /2022 - Accepted for publication on:6 /5 / 2022- E-published on: 4/2022