التفكير التأملي وعلاقته بالتوجه الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

أسامة سيد محمد زكى

إشراف

أ.د/ طلعت أحمد حسن على
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
كلية التربية – جامعة بني سويف

أ.د/ عبد الفتاح علي غزال
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الاسكندرية

المستخلص

يهدف البحث إلى تحديد العلاقة بين التفكير التأملي والتوجه الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من(١٠٠) طالب وطالبة من تلاميذ مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا، بمتوسط عمري(١٣.٨٩) سنة، وإنحراف معياري(٠.٧٨٩)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي لمناسبته لطبيعة الدراسة، وتم تطبيق مقياس التفكير التأملي(إعداد الباحث)، ومقياس التوجه الإيجابي(إعداد الباحث) على عينة البحث، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية بين التفكير التأملي والتوجه الإيجابي لدى أفراد عينة البحث، أما الدرجة الكلية للتفكير التأملي كانت على مستوى مرتفع جدًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في التفكير التأملي إتجاه الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الحضر والريف في التفكير التأملي إتجاه الحضر.

الكلمات المفتاحية:

التفكير التأملي . التوجه الإيجابي.

Reflective thinking and relationship to Positive Orientation among middle school students

Abstract

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

Key words:

Positive Orientation –Reflective thinking

أولاً: مقدمة

تنال مرحلة المراهقة إهتمامًا خاصًا وفريدًا على مر العصور وبإختلاف التخصصات فهى مرحلة فاصلة في حياة الفرد يمر فيها المراهق بالعديد من التغيرات

التي تختلف حدتها من فرد لآخر تبعاً لظروفه وحياته وما يمر به من تحديات، وقد لاحظ علماء النفس أن مرحلة المراهقة والتي تلي مرحلة الطفولة لها أثر كبير على توجهات الإنسان وحياته فيما بعد، حيث تعد مرحلة المراهقة مرحلة إنتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج فهى كتقاطع طرق حيث يواجه المراهق السؤال الملح "من أنا؟" لذا يجب أن يؤسس المراهق لشخصيته حتى لا يظل مشوش التفكير متذبذب الشعور إتجاه الأدوار التي سيقوم بها كشخص ناضج (بدر إبراهيم الشيبانى،٢٠٠٣، ٢٠٣).

إن أغلبية الأفراد أثناء مرحلة المراهقة يخضع لتغييرات نفسية وإجتماعية وإقتصادية وفسيولوجية، مما يؤدي إلى تكوين اتجاه إيجابي أوسلبي نحو أحداث الحياة وما يجري فيها، لذا فإن التوجه الفعال مطلوب لتبني النظرة الإيجابية نحو الحياة، ووضعها المتغير والتقليل من الشعور السلبي (جبار وادى باهض، وناجى محمود،٢٠١٩ ، ٧٦٩).

لذلك إهتم القرآن الكريم بتنمية قدرة الإنسان على التفكير والتأمل والتدبر وقد كانت دعوة القرآن الكريم للتفكير دعوة مباشرة وواضحة وجلية، قال تعالى: "**قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا**"(سورة سبأ، آيه٤٦) التأمل أمر فطري لا يستدعي من الفرد مكانًا أو زمانًا أو شروطًا محددة فالإنسان الذي لايتفكر يبقى بعيدًا كليًا عن إدراك الحقائق.

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

ومن النتائج العقلية التي يجنيها التفكير التأملي كضرورة تربوية أنه يساعد الطلبة على التفكير العميق والتأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتيًا وتعزيز أراء الطلبة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق وإستكشاف آليات تعليمية جديدة ويعمل على تحسين طرق التدريس وممارسة المعلم لمسؤلياته بمهنية عالية، ويعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة ويساعد المعلم في تحقيق أفضل لأنماط تعلم الطلبة، والتنويع في أساليب التعليم(هيام محمد المعايطة ، ٢٠٢٠، ٢).

ثانياً: مشكلة البحث:

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

الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تؤكد تأثير التفكير التأملي على التلاميذ، مثل: دراسة(عزو إسماعيل، وفتحية صبحى، ٢٠٠٢)، ودراسة(زياد أمين سعيد، ٢٠٠٥)، ودراسة(Phane ,2007) ودراسة(أحمد سعيد، ٢٠٢٠)، ودراسة(محمود رامز، ٢٠٢١)، ودراسة(عصام عبدالمجيد، وعمرو رمضان، ٢٠٢١).

وبناءًا على ما تقدم من ضرورة التفكير التأملي والتوجه الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، تتحدد المشكلة، في ضوء ما سبق عرضه في المقدمة، ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما العلاقة بين التفكير التأملي والتوجه الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٢- التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
٣- التعرف على مستوى التوجه الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فروق الجنسين من أفراد عينة البحث في أبعاد التفكير التأملي والتوجه الإيجابي؟

ثالثًا: أهداف البحث

تسعى الدراسة إلى:

- بيان العلاقة بين التفكير التأملي والتوجه الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- الكشف عن الإختلاف في التفكير التأملي تبعاً لمتغير النوع(ذكور- إناث) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- الكشف عن الإختلاف في التفكير التأملي تبعاً لمتغير المكان(حضر- ريف) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

رابعاً: أهمية البحث

تبرز أهمية البحث من ناحيتين، أحدهما نظرية والأخرى تطبيقية ونلخص ذلك فيما يلي:

أولاً:الأهمية النظرية:

- تتضح أهمية البحث الحالي من خلال تناولها لموضوع التفكير التأملي الذي يعتبر من المطالب الرئيسة التي يحتاج إليها الأفراد وعلى الأخص لدى المراهقين لكي يمكنهم من حل المشكلات الأكاديمية والشخصية والحياتية من خلال التأمل والتفكير العميق بأفكار متعددة حول المشكلة وتحليل الأمور بشكل دقيق ووضع حلول مقترحة ويمكنهم من تقويم أعمالهم ذاتياً ويعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة.
- كما تتضح أيضاً من خلال تناوله لموضوع التوجه الإيجابي الذي يعد من المطالب الرئيسية التي يحتاج إليها الأفراد لكي يمكنهم من تحقيق أهدافهم الأكاديمية والشخصية بجانب التمتع بتفكير وشعور إيجابي يجعلهم يستجيبوا لمعطيات الحياة بنفس راضية.

- العلاقة الإرتباطية بين التفكير التأملي والتوجه الإيجابي لأفراد عينة البحث والإستفادة من نتائج البحث لتخصيص العديد من الندوات التثقيفية والبرامج التدريبية لتنمية مهارات التفكير التأملي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- المساهمة في توجيه إهتمام المسئولين والقائمين على العملية التربوية إلى أهمية التفكير التأملي وإنعكاسه في رفع مستوى الحياة الطيبة لدى المراهقين والإستفادة من ذلك في التخطيط للبرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية للعمل على تنمية التفكير التأملي من خلال تطوير مستوى الخدمات التعليمية المقدمة لهم، تضمين موضوعات تعليمية تعمل على تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين مستوى الحياة الطيبة.
- بناءًا على نتائج البحث المتوقعة يمكن إعداد وتطبيق برامج إرشادية تهدف إلى تنمية التفكير التأملي وتهدف إلى تنمية التوجه الإيجابي لدى التلاميذ وزيادة إقبالهم على الحياة بروح متفائلة والتي تمكن مدى توجههم نحو الحياة.

خامسًا: مصطلحات البحث:

١-التفكير التأملي:

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

ويعرف الباحث التفكير التأملى إجرائيًا بأنه "قدرة التلميذ على التعامل مع المواقف والأحداث بعقلية واعية نشطة، وتحليلها بعمق وكشف المغالطات للوصول إلى إتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المتوقعة منه"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المعد لهذا البحث.

٢- التوجه الإيجابي:

يعرف كل من "شاير وكارفر" (Scheier&Carver,1985,219) بأن التوجه الإيجابي نحو الحياة بأنه "النزعة أو الميل للتفاؤل أو التوقع العام للفرد بحدوث أشياء أو أحداث حسنة، بدرجة أكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة وهى سمة مرتبطة إرتباطاً عالياً بالصحة النفسية الجيدة ".

ويعرف الباحث التوجه الإيجابي إجرائيًا بأنه "نظرة المراهق الإيجابية والموضوعية نحو الذات وتقبلها وتقديرها، ونحو الحياة والرضى عن الموجود الآن، ونحو المستقبل وتوقع أحداث الخير دائمًا "، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المعد لهذا البحث.

سادساً: محددات البحث:

يتحدد مجال الدراسة بالأبعاد التالية

١- **المحددات الموضوعية:** تناولت الدراسة التفكير التأملي، التوجه الإيجابي، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- **المحددات المنهجية:** إعتمده البحث الحالي على المنهج الوصفي، لمناسبته لطبيعة البحث للتعرف على التفكير التأملي وعلاقته بالتوجه الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية كما إستخدمت الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية(SPSS).

٣- **المحددات البشرية:** تم تطبيق البحث على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ممن تتراوح أعمارهم ما بين(١٢- ١٥)عامًا، وقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها(١٠٠) طالباً وطالبة من مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا.

٤- **المحددات المكانية:** تم إختيار عينة البحث من مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا بالصفوف (الأول – الثانى – الثالث) الإعدادي.

٥- **المحددات الزمنية:** تم تطبيق مقاييس متغيرات البحث(مقياس التفكير التأملي– مقياس التوجه الإيجابي)، في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

الإطار النظري للبحث:

- **المحور الأول: التفكير التأملي:**

الجذور التاريخية للتفكير التأملي:

تعود الجذور التاريخية للتفكير التأملي للإسلام، وبالرغم من أن التأمل دعوة تبنتها كل الديانات السماوية، لكنها جاءت مفصلة وجلية في القرآن الكريم تتحدث عن ضرورة إعمال العقل وإمعان الفكر وإحكام التدبر قال تعالى: "**أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَاء كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ**"(سورة الغاشية ،آية ١٧) فالقرآن الكريم أول من دعا للإرتقاء بالعقل.

وتُعد عملية التأمل في القرآن الكريم عملية عقلية تمكن الفرد من عبور العالم المحسوس إلى خالق هذا العالم، فيؤمن بأنه لا إله إلا الله ولا رب سواه، ويتميز أولوا الألباب بالقدرة على التفكير التأملي في القرآن الكريم أنه يحدث ذلك النوع من التفكير عند الإنسان المؤمن الذى يتأمل في خلق السماوات والأرض بعمق وخشية.

ولذا فإن عملية التفكير التأملي بها صفة شاملة، فلم يتم التفكير في جزئية معينة بذاتها بل إن التفكير يتركز على كل ما يدركه المؤمن من خلق الله، فيكون تفكيره في الظواهر الكونية والجوانب الحسية مثل: الليل والنهار، الشمس والقمر، الجبال والأنهار، النخيل والأعناب وغيرها، حيث أن التفكير التأملي يعد عملية عقلية عُليا يلجأ إليها الإنسان عندما يقع في مشكلة معينة يتضرع إلى الله سبحانه وتعالى متأملاً في خلقه وقدرته على أن يخفف عنه وطأة هذه المشكلة، وطالما التأمل ذروة سنام العمليات العقلية، فإن التربية لا تستطيع تجاهله، ويصبح لزاماً على المربين بذل أقصى الجهود التربوية الملائمة لنمو عملية التأمل(عزواسماعيل عفانه، وفتحية صبحى اللولو،٢٠٠٢، ٧)

أما بالنسبة للغربيين فإن الجذور التاريخية للتفكير التأملي تعود إلى عام (١٩٣٣) وذلك حينما عرف جون ديوى التأمل بأنه:عبارة عن النظر إلى المعتقدات بطريقة فعالة وثابتة ومتأنية أو أنه شكل من أشكال المعرفة المفترضة القائمة على أرضية داعمة لها نتائج متوقعة(أكرام صالح خوالدة،٢٠١٢، ١٧٣).

ولكن ذلك إختفى من الدراسات التي تناولها علم النفس خلال إزدهار المدرسة السلوكية، حتى مطلع الثمانينيات من القرن الماضى، حينما كتب أبل(1996,212) Abel عن أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين في أثناء

الخدمة وقبلها، وترجم الكثيرون ممن كانوا يعتقدون بأهمية التفكيرالتحليلي والنقدي إلى إستعمال مصطلح التأمل في تقارير دراساتهم البحثية وخاصة المتصلة منها بالتعليم الصفي وإعداد المعلمين في أثناء الخدمة.(نادية حسين العفون،٢٠١٢، ٢٢١)، ويُعتبر تطوير وتنمية التفكير التأملي من أهم أهداف التربية من وجهة نظر ديوى، لأنه يُمكن الفرد من السيطرة على تفكيره والمسؤلية عنه لكي يشارك بفاعلية بوصفه عنصراً في مجتمع ديموقراطي(جابرعبدالحميد جابر،٢٠٠٨، ٢٤).

مفهوم التفكير التأملي:

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

ويعرف "فاروق عبدالفتاح موسى، ١٩٨١، ٦٥" التفكير التأملي بأنه عملية عقلية متأنية تحدث عندما يجب القضاء على التداخل بين معلومات أو معارف لتحقيق هدف، أو عندما يكون الفرد مجبراً على إيجاد طرق جديدة لمواجهة موقف أو مواجهة صعوبة فإنه يتحدى الموقف أو الصعوبة بالعمليات العقلية المتضمنة في حل المشكلة أو في التفكير التأملي، وقد بين شون(Schon,1987) بأن التفكير التأملي قدرة حدسية للشخص تمكنه من إستقصاء نشط ومتأمل حول معتقداته وخبراته المفاهيمية، لوصف المواقف وتحليلها، وإشتقاق الإستدلالات منها وخلق قواعد مفيدة للتدريب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة.

ويشير"شريف محمد مصطفى،١٩٩٢، ٨" التفكير التاملي بأنه إستقصاء ذهني نشط واعي للفرد حول معتقداته ومعارفه في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، مما يجعله قادراً على تكوين نظرة خاصة به.

كما يرى "مجدى عبد الكريم حبيب،١٩٩٦، ٤٦" بأنه تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط المرسومة.

ويشير كيمبر وليونج وجونس ولوكى ومسكاى وسنكلير وويب وونج ويونج (Kember ,D.,Leung,D,Jones,A,Loke,A,mckay,J,Sinclair,K,&yeung.,2000, 385) على أنه عملية الكشف الداخلية عن قضية مثيرة للإهتمام نجمت عن خبرة سابقة، وتوضح المعنى على ضوء الذات، وينتج عنها منظور مفاهيمي يتم تغييره.

كما يرى كلًا من "عزو إسماعيل عفانة، وفتحية صبحى اللولو،٢٠٠٢، ٢٨" بأنه قدرة الطالب المعلم على تبصر المواقف التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية في هذه المواقف وإتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناءًا على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمى.

ويوضح "فتحى عبدالرحمن جروان،٢٠٠٢، ٥١" بأنه عملية كلية يتم عن طريقها المعالجة العقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو إستدلالها أو الحكم عليها، وهى عملية تتضمن: الإدراك، والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية، والإحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى.

كما يعرفه "زياد أمين سعيد بركات،٢٠٠٥، ٤٥" بأنه القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأنٍ للوصول إلى إتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه.

كما يوضح "عماد كشكو،٢٠٠٥، ٨" بأنه هو نشاط عقلي للفرد في المواقف التعليمية التي أمامه، وتحديد نقاط الضعف والقوة، وكشف المغالطات المنطقية، وإتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة".

ويرى "كيم Kim,2005,28" بأنه معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم، وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على إستمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق، بإستخدام إستراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين، وبما يقود مباشرةً إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز.

ونستخلص من التعريفات السابقة للتفكير التأملي أنها إتفقت فيما يلي:

- يتضمن التفكير التأملي قدرة الفرد في تبصر الأعمال وإستقصاء يؤدي إلى تحليل جميع العمليات المختلفة والتوصل إلى القرارات والنواتج.

- التفكير التأملي يحتوي على مهارات يمكن تعلمها وتنميتها.
- عملية عقلية نشطة واعية فيها تدبر ونظر تهدف لحل المشكلات.
- أهمية التخطيط العقلي الواعي لحل التناقضات وكشف المغالطات .
- ضرورة إقتراح حلول معينة للموقف المشكل وتقييم مدى فاعلية هذه الحلول .

التفكير التأملي وعلاقته بأنواع التفكير الأخرى:

التفكير التأملي والتفكير الناقد:

يقوم التفكير الناقد على "عملية تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات التي تناقش، والدقة في تفسيرها، وإستخلاص النتائج بطريقة منطقية، ومراعاة الموضوعية في العملية كلها"(أحمد النجدى وآخرون، ١٩٩٩، ٦٨)، ويشير (عزو إسماعيل عفانه، ١٩٩٨، ٤١) إلى أن التفكير الناقد يشتمل على عدة مهارات ينبغي أن تتوفر لدى المتعلم حتى يستطيع أن يحل مشكلة معينة، ما أنه يتضمن العديد من المهارات التفكيرية مثل: التفكير الإستنتاجي والتفكير الإستدلالي والتفكير التأملي.

التفكير التأملي وحل المشكلات:

يتداخل التفكير التأملي مع الأسلوب العلمي في حل المشكلات، فكل خطوة من خطوات حل المشكلة تتضمن تفكيرًا تأمليًا، ولكنه لا يعتبر مرادفًا لهذه الطريقة في حل المشكلات ويشير "فكرى حسن ريان"(١٩٩٩، ١٧٣) إلى أنه يصعب وضع المشكلات التي يختارها المعلم وتلاميذه للدراسة في الفصل وفق التفكير التأملي، نظرًا لتعقيدها وصبغتها العاطفية وقصر الزمن وقلة المصادر المتاحة، وأقصى ما يستطيع الدارس عمله إزاء هذه المشكلات المعقدة أن يشعر بالمسئولية نحوها، ويعمل فكره فيها بأناة وإبداع.

بينما المشكلات المختارة للدراسة في طريقة حل المشكلات لا يتعذر وضع حلول لها، على أن مراحل المشكلات ومهاراتها غالبًا ما يتضمنها التفكير التأملي.

وعلى هذا فإن كل من حل المشكلات والتفكير التأملي طريقة أو عملية أكثر منها نتاج نهائي، ففي التفكير التأملي لا قيمة للحقائق سوى أنها تفيد كمادة للتحليل، بينما تفيد المفاهيم والتعميمات في توضيح وإثراء التأمل وتدعيمه.

التفكير التأملي والإستقصاء:

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

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

مراحل التفكير التأملي ومهاراته:

تعددت آراء الباحثين في تحديد مراحل التفكير التأملي كما يلي:

عند شون (Schon,1987,49) حدد خطوات التفكير التأملي كما يلي:

- وصف الأحداث الصفية.
- تحليل الأحداث الصفية.
- إشتقاق إستدلالات للأحداث الصفية.
- توليد قواعد خاصة.
- تقييم النظريات الشخصية.
- الوعي بما يجري في المواقف التعليمية.

- توجيه الإجراءات والقرارات المنوي إتخاذها، وذلك من خلال ثلاث مراحل للتفكير التأملي وهى: (١)التأمل من أجل العمل، (٢)التأمل أثناء العمل، (٣)التأمل بعد العمل.

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

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

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

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

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

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

أماعند "عزو إسماعيل عفانة،وفتحية صبحى اللولو"(٢٠٠٢، ٤-٥) فصنفا مهارات التفكير التأملي إلى خمس مهارات رئيسية وهى:

١- **الرؤية البصرية:** وتعنى التأمل والملاحظة والرؤية البصرية الناقدة، أي القدرة على تحليل وتأمل، وعرض جميع جوانب المشكلة، والتعرف على محتواها من خلال الوعي ببياناتها ومكوناتها بحيث يمكن إكتشاف العلاقة الموجودة بصريًا.

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

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

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

٥- **وضع حلول مقترحة:** القدرة على تقديم حلول مناسبة للمشكلة المطروحة بخطوات منطقية، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة، إقتراح حلول واقعية لتفادي حدوث المشكلة، ويمكن أن نميز المهارات العقلية المتضمنة في التفكير التأملي كما يلي:

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

وكثيرمنا يتوقف تفكيره في المشكلة عند الخطوتين الأولى والثانية، وقد نقتنع بأحكام الآخرين وهذا يجنبنا عملية التفكير التأملي، وقد نستدعي قليلًا من الخبرات ونقنع أنفسنا بالحلول القائمة عليها، وقد نستخدم الخيال أكثر من الواقع

ونبني حلولنا على أساس هذا الخيال، وقد نندفع إلى الإستغراق في كل مظاهر التفكير الجيد عندما لا يرضى الآخرون عن إستنتاجنا وعلينا عندها أن نستمر في تدعيم وجهة نظرنا بالبحث عن أدلة تؤيدها وتؤكدها(فاروق عبد الفتاح موسى، ١٩٨١، ٣٣٥).

النظريات المفسرة للتفكير التأملي:

هناك عدد من التربويين إهتموا بتقديم النظريات التطبيقية في إستخدام التفكير التأملي في المجال التعليمي والتربوي، ومن أبرز هذه النظريات هى:

١- نظرية سولومون(Solomon,1984)

(وتعرف بإسم التفكير بالتصور الإدراكي Thinking and Imagery)

يفترض "سولومون" أنه يمكن تنمية التصور الإدراكي من خلال التعلم والتدريب، وذلك عن طريق إستخدام الموقف التعليمي للوسائل اللازمة، وتهيئة الفرص الملائمة التي تنمي التصور لديهم في المواقف التعليمية، ويحدد بذلك مستويات ثلاثة لهذا التصور وهى الآتي:

مستوى التصور الواقعي(Concrete Imagery Level).

مستوى التصور الرمزي(Representational Imagery Level).

مستوى التصور التأملي التجريدي(Abstract Imagery Level).

ويعرض سولومون نموذجًا فعالًا لإستخدامه في هذا المجال يقوم على المراحل التالية:

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

٢- **التعلم بالواقع لإثارة التصور الإدراكي المعرفي:** ويتم عن طريق الأنشطة المحسوسة لتصور خصائص إضافية للأشياء، بواسطة تقليد هذه الأشياء حسيًا.

٣- **التعلم بالصور لإثارة التصور الإدراكي المعرفي:** وهنا يكون المتعلم قادر على التعلم بإستخدام الصور للأشياء وتجسيدها بإستعمال العينات، والنماذج والصور

والخرائط والرسوم، والأفلام والشرائح، وهذه الوسائل تعتبر رموز لتصور الموضوع الحقيقي وتطور التفكير المنطقي.

٤- **التعلم بالتأمل لإثارة التصور الإدراكي المعرفي:** ويتم في هذا المستوى من التعلم عن طريق التدريب على التصور للأشياء وتمثيلها بالكلمات والحروف والرموز، ويؤدي لسيادة التفكير الرمزي التأملي والذي يقوم على التعبيرات اللفظية والكتابية.

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

٢ - نظرية شون(Schon,1987)

قدم شون إطارًا نظريًا تحدث فيه عن أهمية التأمل في العمل بأنه يشكل حوارًا بين التفكير والعمل وعليه إعتقد بوجود ثلاثة أشكال من التفكير التأملي وهى:

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

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

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

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

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

وتعد هذه المرحلة ضرورية للمرحلتين السابقتين، حيث يتم توجيه الفرد للإستفادة من المعطيات المتوافرة ليتم مراجعة السياقات، وعمل إستبصارات واسعة لما حدث،

وذلك على ضوء الخبرات السابقة، والإستفادة من معطيات الموقف للتخطيط لما يمكن عمله للتغلب على المشكلات المستقبلية التي يواجهها الفرد فى حياته.

بل أن التفكير التأملي يؤثر إيجابًا في قدرات الفرد على التخطيط والإستعداد للطوارئ بحيث يمتلك قواعد عقلية مرنة يستند عليها عندما ينتج سلوكًا وهنا نرى أن من مزايا المُفكر التأملي أنه متأني وواعي ومستبصر بالعمل وكيفية تطويره مما يقوده إلى فهم جديد وإدراك شامل للخبرة العلمية والعملية(schon,1987,98).

٣ – نظرية كارل روجرز(Carl Rohgers,2002)

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

أبعاد التفكير التأملي:

قام كيمبر وآخرون (Kember,et,2000 ,385) بتصنيف مجالات التفكير التأملي إلى أربع مجالات متدرجة من الأقل تأملًا إلى الأكثر تأملًا تتلخص فيما يأتي:

١- **العمل الإعتيادي** Habitual action: يعد أدنى مستويات التفكير التأملي، ويشير إلى كل ما تعلمه المتعلم سابقًا، بحيث يقوم بإستخدامه بشكل تلقائي، وآلي في المواقف المألوفة، وحينما يواجه مشكلة ما في أوقات مختلفة، فإن طريقته في التعامل معها ستصبح آلية.

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

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

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

- **المحور الثاني: التوجه الإيجابي:**

أولاً: مفهوم التوجه الإيجابي:

يعرف كل من "شاير وكارفر" (Scheier&Carver,1985,219) التوجه الإيجابي نحو الحياة بأنه النزعة أو الميل للتفاؤل أو التوقع العام للفرد بحدوث أشياء أو أحداث حسنة، بدرجة أكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة وهى سمة مرتبطة إرتباطًا عاليًا بالصحة النفسية الجيدة.

كما يعرفه "رشاد على عبدالعزيز موسى" (٢٠٠١، ١٨٦) بأنه إتجاه من جانب فرد ما نحو الحياة أو نحو أحداث معينة، يميل أحيانًا إلى حد مفرط للعيش على الأمل أو نحو التركيز على الناحية المشرقة من الحياة أو الأحداث أو الجانب المفعم بالأمل والخير، كما يرى "بدر محمد الأنصارى" (٢٠٠١، ٣) بأنه نظرة إستبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلال ذلك.

كما يرى "رايف وآخرون"(Ryff ,c,LOVE,G,Urry,H,2006, 85-95) بأن التوجه الإيجابي يعني: الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على إرتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته، وعن

حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له وإستقلاليته في تحديد وجهة حياته ومسارها، وإقامة علاقات إجتماعية إيجابية مع الآخرين كما يرتبط بالتوجه نحو الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية.

كما يشير "نورس هادى"(٢٠٠٨، ٢٠٦) التوجه الإيجابي"بأنه نظرة إستبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك"، كما يرى "السيد فهمى على" (٢٠١٠، ٦٨٥) بأنه سمة شخصية توسم بأنها رؤية ذاتية إيجابية، وإستعداد كامن لدى الفرد – غير محدد بشروط معينة، يمكنه من توقع وإدراك كل ما هو إيجابي من أمور الحياة الجيدة وغير الجيدة، وذلك بالنسبة للحاضر الحالي والمستقبل القادم.

وفي هذا يوضح "فيلمان"(Fellman,2010,13) أنه عند تحليل السمات الشخصية للأفراد ذوي التوجه الإيجابي وجد أن لديهم القدرة على مواجهة المشكلات، ويحاولون حلها بدلًا من الإنتظار للتوصل إلى حل، حيث ينظرون إلى هذه المشكلات على أنها شئ مؤقت ويتغلبون عليه ببذل الجهد، فالإتجاه الإيجابي نحو الحياة هام لصحة الإنسان ويساعده على إقامة علاقات إجتماعية حميمية جيدة، ويجعله يستخدم أساليب توافقية مناسبة ويمتلك عادات صحية سليمة، أما الإتجاه السلبي نحو الحياة يجعل الفرد يهرب من المواقف الضاغطة.(Brissette&Carver ,2002,109)

وإذا أراد الفرد أن يتقن الحياة بكل ما فيها ما عليه إلا أن يستشعر الهوية والكينونة قبل القيام بالفعل نفسه، فعندما يهتم بشئ ما نجد أن كل حياته تتمحور بأكملها نحو هذا الشئ، ولكي يحقق الفائدة من حياته يجب أن يكون كل شئ في حياته بقدر وبتوازن، فهو بحاجة إلى التوازن لكي يتقدم للأمام، ولكن لابد أن يكون واعيًا بأن واقع الحياة دائمًا ما بين حالة توازن وعدم توازن، حالة السعادة والحزن، ما عليه إلا أن يقف على قدم واحدة، فالتوازن لا يتعلق بالأنشطة التي يقوم بها فقط، وإنما يتعلق بتوجهه الإيجابي نحو الحياة(Maxwell,2006,131).

وتنمية التوجه الإيجابي نحو الحياة يبدأ بالثقة بالنفس لأنها تؤكد قدرة الفرد وتزيد من مستوى الطاقة العقلية وتعزز أفكار الفرد الإيجابية، فإذا حللنا الإنجازات

الكبيرة والأشخاص الذين يقومون بها سنجد أن أبرز صفة لديهم هى التوجه الإيجابي نحو الذات والمستقبل والحياة، فذوي الإيمان بقدرتهم على تحقيق ما يريدونه مع التوكل على الله هم أولئك الذين لديهم فرص أعلى في تحقيق النجاحات والإنجازات.

ومن هنا يمكن القول بأن التوجه الإيجابي شعور داخلي يتم التعبير عنه بسلوكيات خارجية، وهو يلعب دورًا بعيد المدى في علاقة الفرد بالآخرين، وفيما يقوم به من خطط لتنفيذها في المستقبل القريب أو البعيد، فجميع الأنشطة الإيجابية في حياة الفرد سواء كانت فكرًا أم عملاً ترتبط بشكل أو بآخر بنظرته إلى الحياة بأمل وتفاؤل وطمأنينة، مما يجعله يشعر بالراحة النفسية وتدفعه إلى الإتجاه نحو الحياة بكل سعادة وتوافق(أمانى عبدالتواب صالح، ٢٠١٨، ٢٩).

مظاهر التوجه الإيجابى:

يرى "عصام عبداللطيف العقاد"(٢٠١٩، ١٨٣) أن مظاهر التوجه الإيجابي تتجسد في أربع نقاط أساسية وهى الآتي:

خصائص الشخصية السوية: تعبر عن مدى ما يتمتع به الأشخاص من هدوء الأعصاب والتحكم في الإنفعالات والتسامح وعدم الإحباط، والصلابة النفسية وقوة التحدي عند المواجهة ولديهم ثقة بالله والنفس.

النزعة التفاؤلية(الإقبال على الحياة): الفرد الذي يتسم بالنزعة التفاؤلية غالبًا يمتلك وسائل للتفاعل مع الموقف الضاغط مقارنة بصاحب النظرة التشاؤمية، كما أن أصحاب النظرة التفاؤلية يدخرون أعراضًا بدنية ونفسية سلبية أقل مقارنة بالذين يفتقدونها، وفي مجال العمل تبرز أهمية الشخصية المتفائلة في الإتجاهات النفسية الإيجابية التي يتبناها الفرد نحو منظمته ونحو العلاقات الإجتماعية فيها، وبصورة عامة يرى المعنيون بالسلوك البشري أن الإتجاه النفسي الإيجابي من جانب الفرد ومن شأنه التأثير بصورة إيجابية على عملية المواجهة مع مصادر الضغوط المهنية.

الشعور بالأمن النفسي: حالة من السلام النفسى الداخلي، أى التصالح مع الذات ومع الأخرين، وكذلك الشعور بالسكينة والهدوء والعيش في مناخ نفسي بيئي ودود، وكذلك الرضا عن الحياة والإستمتاع بها، مما يضفي على الفرد حالة من السعادة.

العلاقات الإجتماعية الناجحة: تتمثل في قدرة الفرد وكفاءته في التواصل الجيد مع الأخرين وإظهار المحبة والمودة لهم ومشاركة الآخرين الإحتفالات الوطنية والإجتماعية، وتقديم الخدمات لهم، وهؤلاء الأشخاص يتميزون بإتباع القوانين وملتزمون بالقيم الأخلاقية، والخروج من دائرة الذات إلى الإتصال بالعالم الخارجي والتأثير فيه والتفكير بطريقة "النحن" وليس "الأنا" مع الإهتمام بقضايا المجتمع، مثل: التعليم والفقر والأمية، ومحاولة بذل أي جهد في الإصلاح مثل: الدورات أو الندوات.

أبعاد التوجه الإيجابي:

يذكر كابرار وآخرون(Caprara&Jozwik,2009,297) ثلاث أبعاد للتوجه الإيجابي:

١- **تقدير الذات** self-esteem: عرفه(Rosenberg,1965) بأنه يعتمد على تقييم الذات الإيجابي وتقبل الذات وشعور الفرد بالإقتدار والتمكين النفسي.

٢- **التفاؤل** Optimism: عرفه(Scheier et al.,1994) بأنه الإقبال على الحياة بإيجابية والإعتقاد في تحقيق غايات المستقبل، فهو توقع بحدوث كل ما هو جيد في المستقبل.

٣- **الرضا عن الحياة** Life satisfaction: عرفه(Diener et al.,1985) بأنه تقييم المرء للأنشطة وعلاقاته بصورة تعطي لحياته قيمة وأهمية ودلالة ومغزى.

ويظهر التوجه الإيجابي في العلاقات الموجودة بين تقدير الذات والتفاؤل، والرضا عن الحياة من أجل رفاهية الفرد وصحته النفسية(Laguna,M,2019,133-134).

النماذج والنظريات المفسرة للتوجه الإيجابي:

أولاً: نماذج توقع المنفعة(expectancy–value models):

ومضمونها أن السلوك يهدف إلى تحقيق أهداف مرغوب فيها والأهداف هى أفعال أو نهاية حالات أو قيم يراها الناس على إنها مرغوبة أو غير مرغوبة، حيث يحاول الناس أن يجعلوا سلوكهم يتفق مع ما هو مرغوب إجتماعيًا ويحاولون الإبتعاد عن ما يرون أنه غير مرغوب إجتماعيًا وطبقًا لهذا التوجه النظري فإنه مالم يوجد هدف ذو قيمة في حياة الفرد لا يحدث أي فعل والمفهوم الجوهري الأخر لهذه النظرية هو التوقعات(expectancies).

وتعرف بأنها إحساس الفرد بالثقة أو الشك للوصول إلى تحقيق هدف معين، فإذا كان الشخص يفتقر إلى الثقة بالنفس فلن يصدر منه أي فعل، وعندما يمتلك الناس الثقة الكافية بالنفس فإنهم سينشغلون ويبقون مشغولين في نشاط موجه نحو تحقيق هدف معين، إن هذه المفاهيم والأفكار تنطبق على قيم معينة وتركز على الثقة وكذلك تنطبق على التوجه الإيجابي والتوجه السلبي، فعندما يوجد تحدي نجد أن الأشخاص ذوي التوجه الإيجابي يكونوا واثقين من أنفسهم ولديهم إصرار حتى وإن كان النجاح(Progress) صعب وبطئ، أما ذوي التوجه السلبي فيكونوا مترددين ومتشككين، يؤمن المتفائلين أن أي محنة ممكن تجاوزها بنجاح أما المتشائمين فيتوقعون كارثة (سافرة سعدون أحمد،٢٠١٢، ٥٤٠).

ثانيًا: نظرية التحليل النفسي:

يرى "فرويد"(Freud) أن التوجه الإيجابي هو قاعدة عامة للحياة، ويعتقد أن الشخص يكون ذا توجه إيجابي ما لم يقع في حياته حدث يسبب له عقدة نفسية، والفرد قد يكون توجهًا إيجابيًا نحو الحياة أو متفائلًا جدًا إزاء أحد المواضيع أو المواقف فتقع له حادثة مفاجئة وتجعل ذا توجه سلبي نحو الحياة متشائمًا جدًا من الموضوع ذاته، ويرى فرويد أن منشأ التوجه نحو الحياة يرجع إلى المرحلة الفمية من الحياة بوصفه سمة أو نمط شخصي الذي يكون ناتج عن عملية التثبيت فيه نتيجة التدليل في الإشباع الفمي أثناء رضاعته(بدر محمد الأنصارى،١٩٩٨، ١٢).

وفقًا لنظرية التحليل النفسي يرى فرويد أحد القواعد الأساسية للنظرية تتمثل في مكونات ثلاثة للشخصية التي تمثل شخصية الإنسان وهذه المكونات هى "الهُوَ، الأنا، الأنا الأعلى"(عادل محمد هريدى ،٢٠١١، ٩٢)، وحين تعمل متعاونة تيسر لصاحبها سبل التفاعل مع البيئة على نحو مرضي بحيث يتم إشباع حاجاته الأساسية ورغباته، أما إذا تنافرت وتشاحنت هذه المكونات ساء توافق الفرد وقل رضاه عن نفسه وعن العالم ونقصت كفايته(جابر عبدالحميد جابر،١٩٩٠، ٢٥).

ثالثاً: نظرية شاير وكارفر(Scheier&Carver,1985)

يشير كل من(شاير وكارفر Scheier&Carver) أن الأساس النظري حول نظريتهما في التوجه نحو الحياة هو الضبط السلوكي للذات أو التنظيم في ربطها بالتوقعات المستقبلية لدى الفرد في الأحداث أو عواقب الأمور، ويرى "شاير وكارفر Scheier &Carver" أن النظرة الإيجابية مرتبطة بمدى التوجه الإيجابي نحو تحقيق الأهداف، فالإنفعالات الإيجابية لا ترتبط بالخبرة الخاصة بمدى التوجه نحو تحقيق الأهداف بل بتوقع النتائج الإيجابية للأحداث "النظرة الإيجابية" أما النظرة السلبية فترتبط بمدى الإبتعاد عن الأهداف التي ترتبط بتوقع النتائج السلبية للأحداث "النظرة السلبية"(scheier&carver,1987,18).

ويؤكد "شاير وكارفر" إلى وجود إرتباط بين التوجه الإيجابي والمحاولات النشطة من أجل التغلب على ضغوط الحياة والأساليب الواقعة عليه التي تركز على المشكلات، فعندما يواجه الفرد مشكلات الحياة يؤدي إلى التوجه السلبي نحو الحياة ويوظف إستراتيجيات معينة للتغلب على المِحن والصعوبات، ويؤدي إلى نوعين من السلوك إما مواصلة الحياة والكفاح والنضال أو الإبتعاد والإستسلام، ويفترض "شاير وكارفر" أن التوجه الإيجابي نحو الحياة تكون نزعة منظمة للإنسان لتكوين توقعاته المستقبلية والمهمة للنتائج إما تكون جيدة أو غير جيدة في المجالات حياة الفرد ويتصف هذا بتناغم أو ثنائي التوقع وتسيطر على سلوك الفرد نزعة إلى توقع الخير للأحداث الجيدة وفي حين تسيطر على سلوك الأفراد نزعة إلى توقع الشر وسوء الحظ وتصبح هذه الحالة تتكرر وتتواتر في مواقف معينة من حياة الأفراد(بدر محمدالأنصارى ، ١٩٩٨ ،١٤).

رابعًا: نظرية المعرفية:

ترى النظرية المعرفية ومنهم "جورج كيلى" على أن الإنسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرادة حرة وتمكنه من إتخاذ القرارات المناسبة في الحياة، فهى تؤكد على العمليات الداخلية والتوقعات للأحداث والإهتمامات والنظرة الإيجابية نحو الحياة والخطط التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها، ترى أن الأفراد نشطون ومثابرون وفعالون لذاتهم وتوجد لديهم حاجات تتمثل في السعي لفهم البيئة التي يعيشون فيها والسيطرة عليها(عماد عبدالرحيم الزغول ،٢٠١٢، ٢٢١)

وتؤكد "كيلى Kelly" أن توقعات الفرد للأحداث هى التي تؤدي إلى تقرير سلوكه وما يبني على هذه التوقعات سيؤدي بطبيعة الحال إلى تشكيل أنماط معينة من السلوك، فإن كانت توقعات الفرد المستقبلية لحدث معين تتسم بالتوجه الإيجابي والرضا نحو الحياة فمن المتوقع أن تصدر منه أنماط من السلوك تتسم بالتوجه الإيجابي والرضا في الحاضر، وكذا الحال إذا كانت هذه التوقعات المستقبلية تنطوي على توجه سلبي نحو الحياة، فمن المتوقع أن تصدر منه أنماط من السلوك تتسم بالتوجه السلبي نحو الوقائع والأحداث التي يتعرض لها الفرد(ذكريات عبدالواحد البرزنجى ،٢٠١٠، ١٧) كما أكدت نتائج الدراسات أن التوجه الإيجابي هو متغير كامن في شخصية الفرد يجمع ثلاث مكونات: تقدير الذات، والتفاؤل، والرضا عن الحياة(Kupcewicz& Jozwik,2019,2).

دراسات سابقة:

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

هدفت الدراسة إلى التعرف عن التفكير التأملي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة، وتكونت العينة من(٣٤٣) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، إستخدم الباحث مقياس التفكير التأملي "لإيزنك وويلسون"، ومقياس المعتقدات المعرفية "لعلوان وميرة"، توصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية طردية بين التفكير التأملي وبنية المعرفة، وبين التفكير التأملي وضبط التعلم، وعدم وجود علاقة إرتباطية بين التفكير التأملي ومصدر المعرفة وسرعة التعلم والدرجة الكلية

للمعتقدات المعرفية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية "مصدر المعرفة" بين الكليات العلمية والكليات الإنسانية للصالح الإنساني، كما إتضح أن متغير(بنية المعرفة) من المعتقدات المعرفية هو المتغير الوحيد الذي يسهم في التنبؤ بالتفكير التأملي.

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

هدفت إلى التعرف على التفكير التأملي عند المراهقين تبعًا لمتغيرات(العمر، والنوع الإجتماعي، والتخصص الدراسي)، وتكونت العينة من(١٥٠) مراهقًا، وإستخدم الباحث مقياس التفكير التأملي المعد من(٣٠) فقرة، وتوصلت النتائج إلى ظهور التفكير التأملي عند المراهقين وبحسب متغيرات(العمر والنوع الإجتماعي والتخصص)،وجود فروق في التفكير التأملي تبعًا لمتغير العمر ولصالح العمر الأكبر، عدم وجود فروق في التفكير التأملي تبعًا لمتغير الجنس، وجود فروق في التفكير التأملي تبعًا لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

دراسة "خالد وصل الله سفر و رمضان عاشور" (٢٠١٩) بعنوان "التفكير التأملي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التفكير التأملي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف، وتكونت العينة من(١٥٠) طالبًا و طالبة من طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين، واستخدم الباحث مقياس التفكير التأملي من إعداد كمبير وزملائه، ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحث، وتوصلت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير التأملي وتقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

دراسة "عاصم عبدالمجيد وعمرو رمضان"(٢٠٢١) بعنوان "تمذجة العلاقات بين التوجه الإيجابي نحو المستقبل وقلق كوفيد ١٩ في ضوء الوسيط للمناعة النفسية لدى طلاب الدبلوم العام في التربية".

هدفت الدراسة إلى تفسير العلاقة بين التوجه الإيجابي للمستقبل وقلق(كوفيد ١٩) من خلال بحث دور المناعة النفسية كمتغير وسيط والكشف عن وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من التوجه الإيجابي نحو المستقبل والمناعة النفسية

وقلق(كوفيد١٩)، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الدبلوم العام في التربية بلغت(١٥٠) طالبًا وطالبة، منهم(٧٧) من الذكور و(٧٣) من الإناث، وإستخدمت الدراسة مقياس التوجه الإيجابي نحو المستقبل، والمناعة النفسية، وقلق(كوفيد١٩)، وتوصلت النتائج إلى صلاحية النموذج النظري المقترح والذي تمثل فيه المناعة النفسية متغيرًا وسيطًا بين(التوجه الإيجابي نحو المستقبل، وقلق كوفيد ١٩)، وتوصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بقلق (كوفيد١٩) من التوجه الإيجابي نحو المستقبل والمناعة النفسية.

دراسة "محمود رامز يوسف"(٢٠٢١) بعنوان "المناعة النفسية وعلاقتها بالتوجه الإيجابي نحو الحياة وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من شباب جامعة عين شمس".

هدفت الدراسة إلى فحص طبيعية العلاقة بين المناعة النفسية وكل من التوجه الإيجابي نحو الحياة وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الشباب، وتكونت عينة الدراسة من(٢٦١) طالب وطالبة من كلية تربية جامعة عين شمس منهم (٦٩) من الذكور، و(١٩٢) من الإناث، إستخدم الباحث مقياس المناعة النفسية، ومقياس التوجه نحو الحياة، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط من إعداد الباحث، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية وأبعادها وبين أسلوب المواجهة الإنفعالية وأسلوب المواجهة التجنبية، كما أسفرت النتائج لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد عينة البحث تبعًا لمتغير الجنس(ذكور- إناث) والتخصص الدراسي(علمى- أدبى) على مقياس المناعة النفسية وأبعادها وإسهام التوجه الإيجابي نحو الحياة وأساليب مواجهة الضغوط النفسية في التنبؤ بالمناعة النفسية.

فروض البحث:

١) توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير التأملي والتوجه الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢) توجد فروق دالة إحصائيًا في التفكير التأملي تبعًا لمتغير النوع بين الذكور والإناث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣) توجد فروق دالة إحصائيًا في التفكير التأملي تبعًا لمتغير المكان بين الحضر والريف لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- **منهجية البحث وأدواتها والطرق الإحصائية:**
- **أولًا: منهج البحث:**

تم إستخدام المنهج الوصفي لملائمة طبيعية مع أهداف الدراسة، وذلك بعد الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة، وبناء المقاييس، والتوصل للعلاقات بين متغيرات الدراسة، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التفكير التأملي والتوجه الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- **ثانيًا: عينة البحث:**

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

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

ب-العينة الأساسية:

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

- **ثالثًا: أدوات البحث:**

للتحقق من صحة الفروض إستخدم الباحث الأدوات التالية:

١- مقياس التفكير التأملي (إعداد الباحث)

٢- مقياس التوجه الإيجابي (إعداد الباحث)

- **مقياس التفكير التأملي(إعداد الباحث):**

أولًا: صدق المقياس:

- الإتساق الداخلي:

جدول(١)

معاملات إرتباط الدرجة الكلية لكل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس

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

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن معاملات الإرتباط مرتفعة ودالة، مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الإتساق، وبالتالي يدل على صدق أبعاد التفكير التأملي.

ثالثاً: ثبات المقياس:

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

- ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:

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

٢- مقياس التوجه الإيجابي (إعداد الباحث).

أولًا: صدق المقياس:

جدول(٢)

معاملات إرتباط الدرجة الكلية لكل بُعد بالدرجة الكلية لمقياس التوجه الإيجابي

م	أبعاد المقياس	معامل الإرتباط	مستوى الدلاله
١	التوجه نحو الذات	٠,٨٩٥	٠,٠١
٢	التوجه نحو الحياة	٠,٩١٥	٠,٠١
٣	التوجه نحو المستقبل	٠,٨٩٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق يتضح أن معاملات الإرتباط مرتفعة ودالة، مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الإتساق، وبالتالى يدل على صدق أبعاد التوجه الإيجابي.

ثانيًا: ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ:

تم إستخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس والحصول على قيمة معامل ألفا ووجد الباحث أن معامل ثبات مفردات المقياس ومعامل الثبات الكلي للمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث كانت درجة ثبات المقياس(٠,٨٨٦) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ثم حصل الباحث على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد مقياس التوجه الإيجابي والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(٣)

نتائج معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التوجه الإيجابي بأبعاده المختلفة

البُعد	أرقام العبارات فى الصورة النهائية للمقياس.	عدد العبارات	قيمة ألفا
التوجه نحو الذات.	(١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢)	٨	٠,٨٨٦
التوجه نحو الحياة.	(٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣)	٨	٠,٨٥١
التوجه نحو المستقبل.	(٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١)	٧	٠,٨٧٣

يبين الجدول أن معامل الثبات بطريقة(ألفا كرونباخ) لمقياس التوجه الإيجابي مرتفع، مما يدل على أن المقياس يمتاز بدرجة ثبات عالية ويمكن الإعتماد عليه.

- **ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:**

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة "جتمان"(٠,٨٥٦)، وقيمة معامل الثبات بطريقة "سبيرمان" و"بروان"(٠,٨٥٧)، مما يدل على أن المقياس يمتاز بثبات عالي ويمكن الإعتماد عليه.

- **نتائج البحث ومناقشته وتفسيرها والتوصيات**

أولًا: النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

"يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفكير التأملي في التوجه الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الإرتباط بين درجات مقياس التفكير التأملي ومقياس التوجه الإيجابي لدى عينة الدراسة(بإستخدام برنامج SPSS) والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول(٤)

يوضح معامل الإرتباط بين درجات مقياس التفكير التأملي ومقياس التوجه الإيجابي لدى عينة

الدراسة(ن =١٠٠)

مقياس التفكير التأملي / مقياس التوجه الإيجابي	العمل الإعتيادى	العمل التفكيرى	التأمل	التأمل العميق	المجموع الكلى
التوجه نحو الذات	**٠,٤٢٥	**٠,٥٤٥	**٠,٥٤٢	**٠,٥٥٥	**٠,٩٢٣
التوجه نحو الحياة	**٠,٤٨١	**٠,٥٣٨	**٠,٥٦٨	**٠,٥٧٧	**٠,٩٢٠
التوجه نحو المستقبل	**٠,٤١٦	**٠,٤٩١	**٠,٥٠٣	**٠,٥٣١	**٠,٨٨٢

المجموع الكلي	**٠,٤٨٤	**٠,٥٧٨	**٠,٥٩٢	**٠,٦١٠	**٠,٦٥٩

** مستوى الدلالة(٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كلًا من التفكير التأملي وأبعاده والتوجه الإيجابي وأبعاده عند مستوى دلالة(٠,٠١)، وقد كانت قيمة معامل الإرتباط بين المقياسين(٠,٦٥٩) وهى قيمة إرتباط موجبة، مما يظهر مدى قوة العلاقة بين التفكير التأملي وأبعاده والمرونة النفسية وأبعادها لدى عينة الدراسة، التفكير التأملي كلما زاد لدى التلاميذ زاد لديهم التوجه الإيجابي والنظرة التفائلية للذات والآخرين والحياة، التفكير العميق عند الممارسة يزيد من وضوح المواقف لدى التلاميذ ويجعلهم يخططون ويضعون أهداف واقعية ويتمكنون بهمة وتفائل نحو الوصول إلى النجاح الدراسي والشخصي.

وتدعم هذه النتيجة قبول الفرض الأول بالدراسة الحالية، والذي ينص على أنه "**توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير التأملي والتوجه الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**" ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلى: أنه كلما زاد مستوى التفكير التأملي زاد مستوى التوجه الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة، وتتفق هذه النتائج جزئيًا مع دراسة(جمال زكى أبو مرق، ٢٠١٥) والتي من أهم النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة إرتباطية دال إحصائيًا طردية بين التفكير التأملي والتفاؤل، ووجود علاقة إرتباطية دال إحصائياً طردية بين التفكير التأملي والجاذبية الإجتماعية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

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

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

جدول(٥)

يوضح مستويات مقياس التفكير التأملي

درجة الموافقة	المتوسط	الدرجة المقابلة لها	مستوى التفكير التأملى

دائماً	٤.٤١ – ٥	٨١–١٠٠	مرتفع جداً
غالباً	٣.٤١–٤.٢٠	٦١–٨٠	مرتفع
أحياناً	٢.٦١–٣.٤٠	٤١–٦٠	متوسط
نادراً	١.٨١–٢.٦٠	٢١–٤٠	منخفض
أبداً	١–١.٨٠	١–٢٠	منخفض جداً

جدول(٦)

يوضح مستوى أبعاد مقياس التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية(ن =١٠٠)

أبعاد مقياس التفكير التأملى	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	مستوى التفكير التأملى
المتوسط العام لبعد العمل الإعتيادى	١٠٠	٢١.١٧	٣.٦٧	مرتفع جداً
المتوسط العام لبعد العمل التفكيرى	١٠٠	٢١.٣٩	٣.٦١	مرتفع جداً
المتوسط العام لبعد التأمل	١٠٠	٢٠.٦٩	٤.٠٢	مرتفع
المتوسط العام لبعد التأمل العميق	١٠٠	٢٠.٦٧	٤.٣٨	مرتفع
المتوسط العام للمقياس ككل	١٠٠	٨٣.٩٢	١٣.٥٤	مرتفع جداً

يتضح من الجدول السابق أن مستوى التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفع جدًا، وأن مستوى بُعد العمل الإعتيادي وبُعد العمل التفكيري أعلى من مستوى بُعد التأمل والتأمل العميق، حيث بلغ المتوسط العام لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي(٨٣.٩٢)، بينما بلغ المتوسط العام لبُعد العمل الإعتيادي(٢١.١٧)، والمتوسط العام لبُعد العمل التفكيري(٢١.٣٩)، والمتوسط العام لبُعد التأمل(٢٠.٦٩)، والمتوسط العام لبُعد التأمل العميق(٢٠.٩٢).

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة(على عادل الشكعة ،٢٠٠٧) التي توصلت إلى نتائج أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الدراسات العليا

والبكالوريوس كان جيدًا، وتتفق هذه النتائج مع دراسة(جمال زكى أبو مرق، ٢٠١٥) التي توصلت إلى نتائج أن الدرجة الكلية للتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية كانت متوسطة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة(خيرى أحمد عبدالله، ٢٠١٨) التي توصلت إلى نتائج وجود فروق في التفكير التأملي لصالح العمر الأكبر، وأن عينة البحث لديها مسار تطوري للتفكير التأملي ولصالح العمر الأكبر عمر(١٨) سنة، وهذه النتيجة تتفق مع نظرية الإرتقاء بمعنى أن التفكير التأملي يتسم بخاصية إرتقائية.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

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

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

جدول(٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التأملي وفقًا للنوع

(ذكور- إناث) ن = ١٠٠

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

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

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠.٠١) بين متوسطات درجات الذكور وبين متوسطات درجات الإناث لصالح الإناث على مقياس التفكير التأملي، وتدل هذه النتيجة على وجود تباين بين

الذكور والإناث، وبمقارنة متوسطات درجات كل منهما يتضح أن متوسط درجات الذكور(٨٠.٢٧) ومتوسط درجات الإناث(٨٧.٤٨) مما يدل على أن الإناث أعلى في ممارسة التفكير التأملي.

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

رابعًا: النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي تبعًا لمتغير المكان"

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

جدول(٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التأملي وفقًا للمكان

(حضر – ريف) ن =١٠٠

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

للمقياس							

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

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠.٠١) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي، وتدل هذه النتيجة على وجود تباين بين متوسطات درجات العينة تبعًا لمتغير المكان، وبمقارنة متوسطات درجات كل منهما يتضح أن متوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالحضر(٨٩.٥٠) ومتوسط درجات أفراد عينة الدراسة بالريف(٨٠.٣٦) مما يدل على أن مستوى التفكير التأملي أعلى بالمدينة.

التوصيات:

- دمج مهارات التفكير التأملي في المواد الدراسية للطلاب بحيث سهولة إكتساب مهاراته.
- توعية المعلمين والآباء على أهمية مهارات التفكير التأملي للطلاب في الحياة الأكاديمية والعملية والشخصية.
- توعية الطلاب في الإذاعة المدرسية عن إستراتيجيات التفكير بشكل عام وإستراتيجة التفكير التأملي بشكل خاص.
- عقد ورش عمل حول التوجه الإيجابي وتأثيره على شخصية المعلمين وإنعكاس ذلك على التلاميذ.
- محاولة نشر لأفتات إيجابية وتحفيزية فى الفصول لبث روح التفاؤل نحو المستقبل فى نفوس التلاميذ، مما يعزز رفع العزيمة والتخطيط للنحاج الدراسى.

.

المصادر

أولًا: مراجع البحث باللغة العربية

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

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

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

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

٥- أحمد محمد أحمد العقلة(٢٠١٦). الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

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

٧- أكرم صالح محمود خوالدة(٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

٨- أكرم صالح محمود خوالدة(٢٠١٢). **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

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

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

١١- الفيروز آبادى(١٩٨٥). **القاموس المحيط القاهرة مؤسسة الحلبى وشركاه**، المجلد الثاني.
١٢- المعجم الوسيط (١٩٧٢). **مجمع اللغة العربية** ،ج١،ج٢، القاهرة :دار المعارف.
١٣- أمانى عبدالتواب صالح حسن(٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على التمكين النفسي في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر،١، ١٨٠ ، ١٢- ٧٢.
١٤- بدر إبراهيم الشيبانى (٢٠٠٣). **سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)**، مركز المخطوطات والتراث والوثائق، دار الوراقين للنشر والتوزيع، الكويت.
١٥- جبار وادى باهض، وناجى محمود ناجى (٢٠١٩). التوجه نحو الحياة وعلاقته بالذكاء الروحى واليقظة العقلية لدى طلبة الثانوية المتميزين، **مجلة كلية التربية الأساسية**، ٢٥، ١٠٤، ٧٦٨-٨٢٨.
١٦- رشاد على عبدالعزيز موسى (٢٠٠١). **معجم الصحة النفسية المعاصر**، القاهره، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.
١٧- زياد أمين سعيد بركات (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة فى ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، المجلد، ٦، ٤، ٩٧-١٢٦.
١٨- سافرة سعدون أحمد (٢٠١٢). التوجه نحو الحياة لدى طلبة جامعة بغداد، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٩٢، ٥٣٣-٥٧٣.
١٩- شريف محمد مصطفى (١٩٩٢). أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمى العلوم فى المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

ثانيًا: مراجع البحث باللغة الأجنبية.

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

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

22-Cejudo, A.-M.&Delgado,M.L.L.,Rubio,M.j.(2016). Emotioal intelligence and resilience:Its influence and satisfaction in life with university

students,Anuario depsicologia, The UB Journal of psychology,(46), 51-57.

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

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

25-Fellman, E.(2010). The Power of Positive Thinking.Istanbul:White Publication. **26**-Gurol, A.(2011)".Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process energy education scien and technology part B:social and educational studies. 3(3),PP. 387-402.

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

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

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

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

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