Route Educational & Social Science Journal

Volume 6(1) ; January 2019

Artical History

Received/ Geliş	Accepted/ Kabul	Available Online/yayınlanma
22.12.2018	31.12.2018	1.1.2019

التفكير التأملي وعلاقته بكل من حل المشكلات واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية

Reflective thinking and its relation to both problem solving and decision making in a sample of students of the University of Jordan

د.إيمان عبد الله عمر الحيصة

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

Eman Abdallah omar ALhessa

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي وكل من حل المشكلات واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وكذلك التعرف على الفروق في متغيرات الدراسة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (490) طالبا وطالبة توزعت على النحو التالي: (237) طالب وطالبة من التخصصات العلمية، و(253) طالبا وطالبة من التخصصات الأدبية تراوحت أعمارهم من 19 – 22 سنة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس (آيزنك وويلسون) للتفكير التأملي، وأعدت الباحثة مقياسين للدراسة هما: مقياس حل المشكلات ومقياس اتخاذ القرار تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين التفكير التأملي وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة الأردنية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة الأردنية وفقاً للنوع الاجتماعي. وتوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة الأردنية وفقاً للتخصص لصالح التخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، حل المشكلات، اتخاذ القرار.

Abstract:

This study aimed to identify the relationship between reflective thinking and both problem solving and decision making among a sample of students at the University of Jordan, as well as identify differences in study variables in the light Gender and academic specialization variables, the sample of the study consisted of (490) students (237) students of scientific disciplines and (253) students of literary disciplines. Spanned the age from 19 – 22 years. In order to achieve the objectives of the study the researcher used aiznk gauge and Wilson for reflective thinking and prepared two study: The study found the following results: A statistically significant positive correlation between thinking, problem solving and decision making among a sample of the students of the University of Jordan, and the absence of statistically significant differences in the level of reflection thinking among the students of the University of Jordan according to gender. There were no statistically significant differences in the level of reflective thinking among the students of the University of Jordan according to the specialization in favor of and the review of the arithmetic averages showing that the average category of scientific specialization on the standards of the study.

مقدمة:

من متطلبات العصر الحاضر إعادة بناء وتنظيم تفكير الطلبة في الألفية الجديدة وإعدادهم ليقودوا مسيرة التقدم والسبق المعرفي وتحقيق النجاح في جميع مناحي الحياة في مجتمعاتهم. ولقد حظي موضوع التفكير Thinking باهتمام العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي، والتطوري، والعصبي وعلماء المستقبل وغيرهم: لما له من أثر هام في التطور المعرفي للمتعلم، بحيث يمكنه من مواجهة الصعوبات والمشكلات في المجالات الأكاديمية، ومواقف الحياة العامة سواء أكانت اجتماعية أم تربوية أم أخلاقية وغيرها.

ويعد التفكير التأملي من أرقى أنماط التفكير؛ لاستخدامه قدرات عقلية عالية في فهم المشكلات وتحليلها، والتوصل إلى حلول منطقية لها. فالتفكير التأملي وفقاً للفيلسوف ديوي (Dewey): هو عبارة عن حالة من الشك أو التردد أو الحيرة أو الارتباك، التي تمثل نقطة انطلاق في عملية عقلية، تبدأ بالبحث والاستقصاء والوصول إلى الفروض واختبار أفضلها ذهنياً. وبذلك ميز ديوي بين التفكير التأملي وغيره من أنماط التفكير من خلال توفر عنصرين الأول: حالة الشك والارتباك والثاني: الأساليب والطرق والاستراتيجيات اللازمة لإزالة حالة الشك والارتباك اتجاه الموقف أو المشكلة .

وأكد ذلك "كيم"بأن التفكير التأملي هو التفكير المتأني والهادف لحل المشكلات والمواقف من خلال التحليل والمراقبة، من أجل الوصول إلى فهم عميق يتم من خلال الاستراتيجيات المناسبة لذلك. بينما يرى سعادة (2003)

أن التفكير التأملي نوع خاص من أنواع التفكير الذي يقوم على المعرفة والوعي والتأمل الذاتي، ومراقبة النفس والنظر إلى المواقف والمشكلات بشكل عميق ودقيق.

ويرى (عبيد وعفانة، 2002) أن التفكير التأملي تفكيرا موجها، يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة فالمشكلة تحتاج إلى حل معين، والتفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات الذي

يعتمد في ذلك على الموضوعية ومبدأ العلية والسببية في مواجهتها.

وتعد القدرة على حل المشكلات الناتج الأكثر أهمية للتعلم، والأكثر من ذلك أن الفرد القادر على حل المشكلات يمكنه أن يتعلم بنفسه باستقلالية، وينمي لديه القدرة على حل أنواع عديدة من المشكلات غير المألوفة لديه. فالمشكلة موقف يتطلب تفكيراً يتحدى الفرد ليصل إلى الحل. وتعرف بأنها الطريقة التي يقوم الفرد فيها تحديد الوسائل واكتساب المعرفة والمهارات المختلفة وفهمها في محاولة لتلبية متطلبات مواقف غير مألوفة.

وترى الباحثة أن التفكير التأملي أكثر أنماط التفكير مساعدة للطلبة في حل مشكلاتهم بشكل أفضل وتمكينهم من اتخاذ قراراتهم الصائبة.

وقد تزخر حياة الطالب بالكثير من المتغيرات والظروف والمواقف اليوميَّة والمستمرة التي تستثير دافعيته تجاه أمر على حساب أمور أخرى وتجعله مقيَّداً باختيار أمر بين مجموعة من الأمور أو المتغيرات؛ وقياسها في ميزان الأولويات والمتطلَّبات المتاحة والمفروضة. وقد يدخل الإنسان نتيجة ذلك في جو من الحيرة والتخبط نتيجة تعرضه لعملية المفاضلة أو الاختيار الطوعي أو القسري والتي تتطلَّب فعلياً تحديد اختيار أو بديل من بين جميع البدائل المتاحة والممكنة فيما يعرف باتّخاذ القرار.

وتعد مرحلة المراهقة المتأخرة من (18-21) المرحلة الحاسمة في حياة الفرد والتي تتميز بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة جوانب الشخصية، باكتمال النضج الجسمي والتقدم نحو النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي والأخلاقي. واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية وتحمل المسؤولية وتوجيه الذات ومعرفة المراهق قدراته وإمكاناته، وتمكنه من التفكير واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه واتخاذ فلسفة في الحياة ومواجهة نفسه والحياة في الحاضر والتخطيط للمستقبل.

وتأسيساً على ما سبق هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية. تمهيدا لدراسته في ابحاث تجريبية وشبه تجريبية على مراحل عمرية مختلفة.

مشكلة الدراسة:

مما دفع الباحثة إلى هذه الدراسة لاحظت من خلال خبرتها التعليمية تدني قدرة الطلبة في حل المشكلات والمجازفة وعدم التروي أحياناً عند اتخاذ قرارات آنية ومستقبلية، وعزت ذلك لعدم قدرتهم على التأني والتأمل والنظر من جوانب متعددة لما يعترضهم من العقبات والمواقف. ومن استقراء أدبيات التفكير التأملي وجدت الباحثة أن الطلبة بحاجة إلى تنمية قدراتهم على التفكير التأملي، حيث أكد جون ديوي (Dewy) على أن الفرد الذي يستخدم التفكير التأملي يمكن أن يواجه أو يحل العديد من العقبات الشخصية والوظيفية؛ وذلك ليسيطر على البيئة التي نشأ بها

وتبين في العديد من الدراسات في علم نفس النمو أنه تتخلل مرحلة المراهقة لدى المراهق العديد من المشكلات: النفسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. كما أنه يتجه إلى تحديد فلسفته في الحياة ومواجهة نفسه والحياة في الحاضر والتخطيط للمستقبل. كما تظهر لدى المراهق في هذه المرحلة صراعات متعددة ومنها: الصراع بين تحقيق الدوافع وإشباع الحاجات ومطالب الواقع الخارجي والتوافق الاجتماعي، والعديد من الاختيارات والقرارات. لذلك وجب على المراهق القيام بالاختبارات واتخاذ القرارات التي تحدد مستقبل حياته منها ما يتعلق بالتعليم والمهنة والزواج. وبذلك ترى الباحثة أنه من الواجب على المؤسسات والباحثين مواجهة هذه المصاعب التي يمر بها الطالب في هذه المرحلة، وهذا لن يتم إلا من خلال تنمية قدرة الطالب على التفكير التأملي وحل المشكلات واتخاذ القرار. حيث توصلت العديد من الدراسات أن ممارسة التفكير التأملي تجعل الفرد يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التي تظهر في سلوكه لاحقاً، وتتمثل هذه الخصائص بالتقليل من الاندفاع أو التهور، والاستماع للآخرين مع فهمهم، وتقمصهم العاطفي والانفعالي، ومرونة في التفكير والتدقيق والضبط. والتفكير التأملي يجعل الفرد دائم التخطيط، يقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرارات، ويعتمد بشكل رئيس على مواجهة المشكلات وتغير الظواهر والأحداث. لكونه يعتمد على إدراك العلاقات، وصياغة الملخصات، والنظر من زوايا متعددة والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهات النظر المختلفة، ومراجعة البدائل والبحث عنها.

وبذلك تسعى الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات البحثية الآتية:

1. هل توجد علاقة بين التفكير التأملي وكل من حل المشكلات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية تبعا للنوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة في ضوء متغير التخصص الأكاديمي (العلمي والأدبي)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة في ضوء متغير النوع الاجتماعي (ذكور/ أناث)؟

أهداف الدراسة

1-دراسة العلاقة بين التفكير التأملي وكل من حل المشكلات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية تبعا لمتغيري الدور الاجتماعي والتخصص الأكاديمي.

2-التعرف على الفروق في متغيرات الدراسة في ضوء متغير النوع الاجتماعي (ذكور/ أناث).

3-التعرف على الفروق في متغيرات الدراسة في ضوء متغير التخصص الأكاديمي (العلمي والأدبي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تنمية شخصية الطلبة الجامعيين وصقلها ، وذلك لتنمية الشخصية التأملية التي تمتاز بالإدراك العالي للواقع المحيط والقدرة على أدارك الحقيقة في المواقف والمشكلات المتنوعة، والميل إلى التأني في مواجهة المواقف أو المشكلات ، وعدم التسرع في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والسعي إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول المشكلة ، ووضع أكبر عدد ممكن من الافتراضات والبدائل الممكنة لحلها، والتركيز على أهمية اتخاذ القرارات الصائبة بغض النظر عن الوقت الذي تستغرقه تلك القرارات، وقلة الوقوع في الأخطاء، والخوف والقلق من الفشل. إضافة إلى إعطاء تصور واضح حول علاقة التفكير التأملي بكل من حل المشكلات واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية.

وتعد هذه الدراسة استجابة لحاجة المرحلة العمرية التي تناولتها حيث أن مهارات التفكير التأملي تتطلب إلى حد ما نضجاً عقلياً، وان طلبة هذه المرحلة قد بلغوا مستوى من النضج العقلي ما يمكنهم من اكتسابها فهم يرفضون أن يأخذوا الأمور قضايا مسلماً بها.

كما تتمثل أهمية هذه الدراسة من كونها من الدراسات النادرة التي ربطت بين متغيرات التفكير التأملي وحل المشكلات واتخاذ القرار إذ لاحظت الباحثة من خلال مراجعتها للأدبيات السابقة اهتمام غالبية الدراسات بالتفكير التأملي وحل المشكلات واتخاذ القرار كل على حدة، وندرة الربط بينهم في دراسة مشتركة.

مصطلحات الدراسة:

1-التفكير التأملي Reflective Thinkingهو عملية عقلية فيها نظر وتدبر وتبصر واعتبار وتوليد واستقصاء تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه، واستمطار الأفكار، ودراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها، للوصول إلى الحل السليم للمشكلة (2010: أبو النحل).

ويمكن تعريف التفكير التأملي إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختيار التفكير التأملي على "مقياس ايزنك وويلسون للتفكير التأملي".

2- مفهوم حل المشكلات Problem Solving: عملية معرفية تقوم على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، ويتم ذلك من خلال إدراك المتعلم للعلاقات بين المعطيات، ومن ثم يمكن تحديد المشكلة وتقييم البدائل المتاحة وصولاً إلى تحديد واختيار البديل المناسب.

ويمكن أن يعرف إجرائياً: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس حل المشكلات المستخدم في هذه الدراسة.

مفهوم اتخاذ القرار: Decision Making ويعرفه بونت يمبو (2003) بأنه مجموعة من الأفعال والإجراءات التي تبدأ بمشكلة، وتنتهي بنتائج مرتبطة بالالتزام بأفعال وإجراءات معينة تم اختيارها من بين عدة بدائل.

ويعرف إجرائياً: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس اتخاذ القرار المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: التفكير التأملي

يكسب التفكير الفرد والمجتمع معاً القوة الدائمة والمتجددة للبقاء في عالم اليوم والغد وسط هذه التغيرات الهائلة التي تتطلب من الإنسان التفكير والنظر والتأمل والتدبر. كما يعتبر التفكير عملية معرفية وعنصرا أساسياً في البناء العقلي المعرفي الذي يمتلكه الإنسان ويتميز بطابعه الاجتماعي.

ويعد التفكير التأملي(Reflective Thinking) من أهم أنماط التفكير المتعددة، مثل التفكير المنطقي والإبداعي والناقد والتفكير عالي الرتبة والتفكير فوق المعرفي، إذ يؤثر في تعامل الإنسان مع مشكلات الحياة ومواقفها وتعقيداتها، كونه يحتاج إلى التعمق في المواقف وتوضيح العلاقات والنظر في الأفكار والعلاقات بينها ويقوم على التحليل والتفسير اللذين يشكلان شخصية الفرد المتأمل القادر على التوصل إلى النتائج بصورة علمية منطقية ([2]). واستخدم جون ديوي مصطلح التأمل في كتابه:(كيف نفكر؟ How we think) ليشير به إلى التبصر الدقيق للأعمال والذي يتطلب تحليل المعلومات للوصول إلى قرارات ونتائج. ويضيف جون ديوي في مقالة له: لماذا يجب أن يكون التفكير التأملي هدفاً للتربية؟ يقلل التفكير التأملي من التسرع والتفكير بشكل روتيني، كما يمكننا من التبصر في الأمور، والعمل بطريقة مدروسة لتحقيق أغراض محددة.([3]).

وقد تعددت تعريفات التفكير التأملي ونذكر منها: تعريف جون ديوي: بأنه تبصير في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات من خلال تقييم العمليات التي يتم الوصول إليها، فالتفكير التأملي يتضمن التحليل واتخاذ القرار فيصبح الفرد قادرا على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية، فالمتأمل هو الذي يخطط ويراقب دائما ويقيم

[2]) **Agouridas,V.&Race,Ph (2007**). Enhancing Knowledge Management in Design Education Through Systematic Reflection Practice. Concurrent Engineering, 15(l), 62-76

[3]) **Dewey, J. 1993**:How We Think. In W. B. Kolesnick, 1958, Mental Discipline in Modem Education. Madison: University of Wisconsin Press

أسلوبه لإصدار الأحكام مما يساعد الفرد أن يواجه العديد من المشكلات ولا ينساق للآخرين. فالتفكير التأملي يعطى إحساسا بالسيطرة على الأفكار والمشكلات المختلفة. ([4]).

ويعرف([5]) التفكير التأملي بأنه عملية ذهنية نشطة واعية حول اعتقادات وخبرات الفرد، بحيث يتمكن من خلالها الوصول إلى النتائج والحلول للمشكلات التي تعترضه.

وتعريف الجمل "هو تفكير موجه يتم فيه توجيه العمليات التفكيرية إلى أهداف محددة، ويعتمد على عمليتين أساسيتين هما : الاستنباط والاستقراء لكي يصل الفرد لحل مشكلته، ويستخدم أحيانا تحت اسم التفكير لحل المشكلات أو التفكير المنظم. وبذلك يعد التفكير التأملي نمط تفكير غير تقليدي فقد أشار هلفش وسميث Smith&Hulfish، بأنه تفكير محكوم بغرض وموجه أخلاقياً نحو المشكلة التي تواجه الفرد، ويستخدم لإنتاج المعرفة والعلم معا.

ويتضح من التعريفات السابقة بأن التفكير التأملي بسعي إلى التوصل للحلول للمشكلات بطريقة منطقية محددة بخطوات، تهدف في النهاية إلى التوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة، واتخاذ القرار الصائب.

وبذلك تعرف الباحثة التفكير التأملي بأن ذلك النمط من التفكير الذي يجعل الفرد أكثر قدرة على التأمل والتروي والنظر بأمان عند مواجهته مواقف محيرة أو مشكلات طارئة والتدبر في الحلول الممكنة للمشكلات والتأني وعدم التسرع في اتخاذ القرار المناسب.

وينطوي التفكير التأملي على مجموعة من القدرات العقلية منها القدرة على تحديد المشكلة، والقدرة على تحليل عناصر الموقف المشكل، والقدرة على استدعاء القواعد العامة التي يمكن تطبيقها، وكذلك الأفكار والمعلومات التي ترتبط بالمشكلة والقدرة على تكوين فروض محددة لحل الموقف المشكل واختبار كل فرض على ضوء المعايير المقبولة في مجال المشكلة. والقدرة على تنظيم النتائج التي يمكن الوصول إليها بطريقة يمكن الاستفادة منها للتوصل إلى حل الموقف المشكل.

وتتضح أهمية ممارسة التفكير التأملي: وفقاً لكوفاليك وأولسن Olsen&Kovalik (2010) ، ولليونز Lyons (2010) بأنه يقلل من التسرع والتفكير بشكل روتيني، ويمكننا من التبصر في الأمور. والعمل بطريقة مدروسة ومتعمدة لتحقيق أغراض محددة عن طريق وضع النتائج المترتبة على طرق مختلفة. ويقلل من الإجهاد،

[4]) **Amy, maynard**, 2011: the development of reflective thinking in pre service teachers in a course which used visual data as an instructional assignment available on internet www.googel.com/reflectivethinking

[5])**عودات**، ميسر حمدان (2006): أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

ويحسن التعلم وصنع القرار، ويعزز الأداء ويحول الشخص من مستهلك إلى منتج للمعرفة. يساعده في تخزين التعلم في بالذاكرة طويلة المدى.

وقد تعددت تصنيفات التفكير التأملي وذلك حسب منطلقات الباحثين فمنهم من وضع أربع مهارات وهناك من وضع خمس مهارات، ونذكر هنا تصنيف عطيات إبراهيم مهارات التفكير التأملي (إبراهيم، 2011، ص115)

تحديد السبب الرئيس للمشكلة، وتحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة والتوصل إلى الاستنتاجات المناسبة وتقديم تفسيرات منطقية وتقديم حلول مقترحة أو قرارات مجموعة.

المحور الثاني: حل المشكلات:

تمثل القدرة على حل المشكلات مطلبا أساسيا في حياة الفرد، حيث يتعرض من خلال حياته اليومية للعديد من المشكلات بحيث يتحتم عليه تكوين خطط محددة لاستجاباته واختيار الاستجابة الملائمة مع فحص الاستجابات الضرورية لحل هذه المشكلات. ومن هنا يحتل حل المشكلات مكاناً بارزا في النظريات التي تناولت الفرد كمشارك بناء ونشط في عملية تعلمه، حيث لا يقف عاجزا أمام العقبات ولا سلبيا أمام الاختيارات، حيث يقارن بينها ويختار أفضلها. والطريقة التي تمكّن الفرد من توظيف معارفه بهدف تحقيق أهدافه وحل المشكلات التي تواجهه

ويعد حل المشكلات نشاط عقلي يمر بعدة مراحل تتحدد حسب الاستراتيجية المعرفية المستخدمة والتي تعد نوعاً من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته في معالجة الموقف المشكل ومحدداته وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد. ([6]).

ولقد تعددت تعريفات حل المشكلات ويرى شنك (Schunk , 1991) أن حل المشكلات مفهوم يشير إلى محاولات ومجهودات الناس لتحقيق هدف لا يمتلكون بعد الحل لبلوغه أو تحقيقه.

ويعرف "وليم" حل المشكلة على أنها سلوك يحتاجه كل شخص يمارس نشاطًا طوال يومه، وذلك عندما يكون أمامه هدف يسعى لتحقيقه ولكن توجد بعض العقبات تحول دون تحقيقه. ([7])

وتتمثل الخطوات الأساسية في مهارة حل المشكلات وفقًا لعدنان العتوم ([8])في: الشعور بالمشكلة وتحديدها للوصول لحلها، وتوضيح المشكلة والتأكد من الفهم الصحيح لها بتجميع المعلومات عنها، والقدرة على اقتراح أكبر عدد من البدائل والحلول الممكنة لها، ثم وضع المعايير لاختيار أفضل الحلول، وتنفيذ خطة الحل، وتقويم الحل.

---

[6]) فتحي مصطفى الزيات (1999): البنية العاملية للكفاءة الذاتية ومحدداتها. المؤتمر الدولي السادس للإرشاد النفسي، القاهرة، جامعة عين شمس،مركز الإرشاد النفسي، 373. 417

[7]) وليم عبيد، عزو عفانة (2003). التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح: العين.

[8]) عدنان يوسف العتوم (2004): علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ونستطيع أن نقول إن حل المشكلات عملية تفكير مركبة تضمن استخدام بعض مهارات التفكير وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية بهدف الوصول إلى حل الموقف المشكل الذي يكون فيه الفرد.

أما بالنسبة لعلاقة التفكير التأملي بحل المشكلات بين إبراهيم ([9])أن التفكير التأملي هو عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختيار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل.

وأكد كل من كاننج وريد Reed&Canning (2010) على ما سبق بتوضيحهما أن الفرد يستخدم التفكير التأملي عندما يوجد تداخل في تحقيق هدف لديه، أو عندما يواجه موقف مشكل يتحدى قدراته، فيحتاج إلى إيجاد طرق جديدة لمواجهة هذا الموقف باستخدام العمليات العقلية المتضمنة في التفكير التأملي وحل المشكلات.

المحور الثالث: اتخاذ القرارDecision Making

اتخاذ القرار عملية جوهرية في حياة الإنسان اليومية عندما يمر بمجموعة من المواقف تتطلب منه اتخاذ القرار مناسب في الوقت المناسب. وتزخر حياة الطالب الجامعي بكثير من المواقف التي تحتاج إلى البت واتخاذ القرار الصائب. إذ ترى الباحثة أن اتخاذ الطالب قراراً خاطئاً قد يؤدي بالنهاية إلى مشكلات عقيمة تؤثر على مستقبله الأكاديمي والشخصي والمهني.

وكلمة قرار Decision كلمة لاتينية معناها القطع أو الفصل بمعنى تغليب أحد الجانبين على الأخر، فاتخاذ القرار نوع من السلوك يتم اختياره بطريقة معينة تقطع أو توقف عملية التفكير، وتنهي النظر في الاحتمالات الأخرى.

وتكاد تتفق التعريفات التي عرفت اتخاذ القرار في تعريفه .فيعرفها اللقاني والجمل (1996) بانها تقرير شيء أو محاولة الوصول إلى حكم في موضوع من الموضوعات يتم الوصول إليه من خلال الدراسة المتعمقة، وجمع المعلومات المرتبطة بالموضوع، وتحليلها، والمفاضلة بين عدد من الاختيارات المتاحة أمام الفرد، واختيار البديل الأفضل.

ويعرفه جرادات (1999)بأنه عملية تفكير مركبة تهدف الى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين. إن عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقييم والاستقراء والاستنباط وقد يكون من الأنسب تصنيفها ضمن عمليات التفكير المركبة مثلها مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات ([10]).

بالرغم من الاتفاق على تعريفه فقد اختلف الباحثون في تصنيف اتخاذ القرار ؛ فتوجَّه البعض إلى وصفه بأنَّه واحدةٌ من استراتيجيَّات التَّفكير، مبررين ذلك بارتباطه بمهارة حلِ المشكلات وعمليّة تكوين المفاهيم، مع محافظة كل

[9]) مجدي عزيز إبراهيم (2005) التفكير من منظور تربوي (تعريفه– طبيعته– مهاراته– تنميته– أنماطه)، القاهرة، عالم الكتب.

[10]) فتحي جروان (2010). تعليم التفكير. ط5، العين: دار الكتاب الجامعي.

منهما على استقلاليته. فيما يعرض جانب آخر من الباحثين توجُّههم لوصف عمليَّة اتخاذ القرار بأنَّها ذاتها عمليَّة حلّ المشكلات التي هى في واقعها مجموعةٌ من المثيرات والمحفّزات التي تحتاج إلى قرارات بشأن معالجتها وحلّها، وذهب البعض الأخر بوصفها إحدى مهارات التَّفكير العليا أو المركَّبة، مثل: التفكير النَّاقد، وحلِ المشكلات، والتفكير الإبداعي. ([11])

ويرى سلمان، (2012) إن عملية اتخاذ القرارات تمر بعدد من المراحل والخطوات المتتالية؛ بهدف الوصول إلى قرارات صائبة، والتي يمكن أن تعالج المشكلات القائمة بالكفاءة المطلوبة، وتمر هذه الخطوات بتحديد المشكلة وجمع البيانات والمعلومات، والبحث عن البدائل وتقييم هذه البدائل وترتيبها وفق أولوياتها، واختيار البديل الأفضل وتنفيذ القرار، ومتابعة تطبيق القرار.([12])

الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة التفكير التأملي:

هدفت **دراسة الرفوع (2017)** إلى التعرف على درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، منهم (215) طالبا (285) طالبة، وتم استخدام الصورة المعربة لمقياس مهارات التفكير التأملي لأيزنك وولسون (Eysenck&Wilson,1976) الذي عربه وطوره وأعاد صياغته ليناسب البيئة العربية بركات(2005)، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون درجة (متوسطة) من مهارات التفكير التأملي على المقياس ككل. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر تعزى للجنس لصالح الذكور، وكذلك أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة مهارات التفكير التأملي وبين درجات التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

وفي دراسة الرشيدي (2015) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من (85) طالب وطالبة، تم استخدام مقياس التفكير التأملي لكمبير وزملائه، وأسفرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير التأملي وتقدير الذات، كما جاء مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين مرتفعاً في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي وكانت الفروق لصالح الذكور، كما حصل المجال المتعلق بتقدير الذات الدراسي على

[11]) مجدي حبيب (2003) اتجاهات حديثة في تعليم التفكير(استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة).دار الفكر العربي: القاهرة.

[12]) سلمان، احمد. (2012) اتخاذ القرار من منظور إسلامي: دراسة وصفية تحليلية مقارنة. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية – العراق، 8(4)، 170-203. 203.

المرتبة الأولى، مع وجود فروق لدى الطلبة الموهوبين في كل من مجالي تقدير الذات الرفاقي وتقدير الذات الكلي تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الذكور.

وهدفت دراسة طشطوش والترجمي (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة طيبة. تكونت عينة الدراسة من (807)طالبا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس التفكير التأملي الذي طوره الشديفات، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده (بوردي) وعدله احمد ليلائم البيئة العربية أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا لدى طلبة جامعة طيبة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة متوسط ، وأن مستوى التعلم المنظم ذاتياً جاء مرتفعاً، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير التأملي تعزى لأثر النوع الاجتماعي والكلية، ووجود فروق ذات دالة إحصائيا تعزى لأثر المستوى التعليمي، لصالح طلبة السنة الأولى.

وتوصلت دراسة قاسم (2014) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين درجات البيئة الصفية ودرجات الدافع المعرفي ودرجات التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة، واشتملت عينة البحث على (500) طالباً موزعة في (10) عشر كليات بجامعة بغداد. خمس كليات في الاختصاص العلمي وخمس كليات في الاختصاص الإنساني، ، حيث استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس الأول لقياس البيئة الصفية والثاني لقياس الدافع المعرفي، والثالث لقياس التفكير التأملي. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البيئة الصفية وكل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي، كما أن لمجالات البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض، وتفاعل المعلم مع الطلبة) إسهام موجب دال إحصائياً في كل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي، بينما مجال تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات لم يكن له إسهام واضح في النتائج وأن الدافع المعرفي ذو مستوى مرتفع لدى التخصص العلمي والأدبي.

كما أجرى المشهراوي (2010) دراسة بعنوان :العلاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية والتفكير التأملي. بلغت عينة الدراسة (485) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في مدينة غزة، وأسفرت النتائج بأن مستوى التفكير التأملي كان بمستوى جيد، مع وجود علاقة ايجابية بين كل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي.

أما الدراسات السابقة المتعلقة بحل المشكلات:

هدفت دراسة بات وكليفكم (2013)العلاقة بين التفكير التأملي ومهارة حل المشكلات والتفوق الدراسي في الرياضيات ودورات الهندسة لدى طلبة المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (410) طالبا وطالبة للمرحلة الثانوية في تركيا، وكشفت النتائج عن علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير التأملي وحل المشكلات والتفوق الدراسي لدى الطلبة في مادة الرياضيات ودورات الهندسة.

ودرس ماهارديل وآخرون (Mahardale et al,. 2008) أثر التعلم القائم على المشكلة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودعمت نتائج هذه الدراسة فرضية أن التلاميذ المشاركين في التعلم القائم على حل المشكلات، أظهروا مستويات أعلى من التفكير التأملي عند مقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة، وأن التعلم القائم على حل المشكلات يعزز الممارسة التأملية، والأسلوب العميق للتعلم.

وهدفت دراسة Lim and Angelique، (2011) إلى مقارنة مستويات التفكير التأملي للطلاب في سنوات مختلفة لبيئة التعلم القائمة على حل المشكلات من حيث عادات التفكير التأملي، والتصرفات المعتادة، والفهم، والتفكير، والتفكير الناقد من خلال اجتيازهم لتمرين يومي من التعلم القائم على حل المشكلات، وتكونت العينة من (1200) طالب وطالبة مقسمين لأربعة مجموعات وتكشفت النتائج إلى حصول طلاب السنة الأولى على معدل أعلى من التفكير والتفكير التأملي، بينما حصل طلاب السنة الثالثة على أعلى المستويات في التصرفات المعتادة، ومع ذلك كان هناك مجموعة ثانوية صغيرة سجلت مستويات أعلى من كل من التصرفات المعتادة والتفكير، وقد توصل الباحث إلى النتيجة بأن التعلم القائم على المشكلة يعزز تطور التفكير التأملي خاصة لطلبة السنة الأولى.

ومن الدراسات حول اتخاذ القرارات:

قام ديفيد ومايو(Davd & Maiyo, 2010) بدراسة هدفت إلى مشاركة طلاب المدارس الثانوية في عملية اتخاذ القرارات، وتم استخدام مقياس اتخاذ القرار من اعداد الباحث، أشارت نتائج البحث إلى أن (95 %) من عينة البحث يرغبون في المشاركة في اتخاذ القرارات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات اتخاذ القرارات.

وأجرى (الشريدة وبشارة وأبو درويش، 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على قدرة طلبة السنة الأولى في جامعة الحسن بن طلال على اتخاذ القرار وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي تكونت العينة من (244) طالب وطالبة منهم (89) طالباً و(155) طالبة تم اختيارهم عشوائياً من كليات الجامعة العلمية والإنسانية، وأظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون مهارات متوسطة في اتخاذ القرار، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على اتخاذ القرار تعزى إلى الجنس أو التخصص الدراسي، أو التفاعل بينهما

وأجرى (السلامة والطراونة، 2012) دراسة هدفت إلى "تقصي مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وتكونت عينة البحث من (151) طالباً وطالبة من طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، حيث طُبق عليهم مقياس مكون من (56) فقرة تقيس ثمان مهارات لاتخاذ القرار، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى أفراد عينة البحث فوق الوسط في معظمها وبمستوى عال لمهارة اختيار البديل

الأفضل، كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ولمتغير الصف العاشر وللتفاعل الثنائي (الصف × النوع الاجتماعي).

تعليق على الدراسات التي تناولت التفكير التأملي وحل المشكلات واتخاذ القرار:

1. تناولت الدراسات السابقة التفكير التأملي، وعلاقته ببعض المتغيرات مثل: التحصيل الدراسي، وتقدير الذات. وبيئة التعلم الصفية، والتعلم المنظم ذاتيا ودرجات الدافع المعرفي.

2. تنوعت العينات التي أجريت عليها الدراسات حيث أجريت على الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، وفي بلدان متعددة، ومعظمها ركز على الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي كما في دراسة طشطوش والترجمي (2015)، ودراسة قاسم (2014)، ودراسةLim and Angelique، (2011).

3. توصلت نتائج الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة في مستويات التفكير التأملي في ضوء متغير الجنس منها دراسة طشطوش والترجمي (2015)، ودراسة (Davd & Maiyo, 2010) ودراسة الشريدة وبشارة وأبو درويش، 2010، ، وفي دراسة الرشيدي (2015).

4. لم تتناول أي دراسة علاقة التفكير التأملي بحل المشكلات واتخاذ القرار مما دفع الباحث إلى هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على المقاييس المستخدمة لأغراض البحث وما تضمنهما من دلالات صدق وثبات وهي مقياس التفكير التأملي لأيزنك وولسون (Eysenck&Wilson,1976) الذي عربه وطوره وأعاد صياغته ليناسب البيئة العربية بركات(2005)، ومقياسي حل المشكلات واتخاذ القرار من أعداد. واقتصرت على عينة من طلبة الجامعة الأردنية في الفصل الأول للعام الدراسي 2017/ 2018م.

الطريقة والإجراءات:

أولا: منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج المناسب للدراسات التي تهدف إلى وصف الظاهرة والتعرف على العلاقة بين متغيراتها كما هي في الواقع.

ثانيا: عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة الدراسة من طلبة الجامعة الأردنية في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2017/ 2018م الفصل الأول. وتكونت العينة النهائية من(490) وتم اختيارها بالطريقة العشوائية موزعة حسب النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي (العلمية، والإنسانية). وكانت (237) طالب وطالبة من التخصصات العلمية و(253) طالب وطالبة من التخصصات الأدبية، بعد استبعاد الأفراد التي لم تستكمل البيانات.

جدول رقم (1)

يبين توزيع مفردات عينة الدراسة وفق لمتغير التخصص الأكاديمي والنوع الاجتماعي.

التخصص	النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة
كليات علمية	ذكور	103	%21
	إناث	134	%27.4
	المجموع الكلي	237	%48.4
كليات أدبية	ذكور	114	%23.2
	إناث	139	%28.3
	المجموع الكلي	253	%51.6

ثالثاً: أدوات الدراسة:

1.مقياس التفكير التأملي:

أعداد أيزنك وولسون (Eysenck&Wilson,1976) تعريب بركات(2005) ويتكون المقياس من (30) فقرة تكون الإجابة عند الموافقة، أو عدم الموافقة حيث أن (20) بنداً من مجموع البنود يمثل اتجاهاً إيجابياً للتفكير التأملي، ويمنح المفحوص درجة واحدة للموافقة عليها، ويمنح صفر لعدم الموافقة، وتمثل البنود العشر المتبقية اتجاهاً سلبياً للتفكير التأملي، حيث يمنح المفحوص درجة إذا كانت إجابته بعدم الموافقة، وصفر عند الموافقة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (صفر- 30 درجة). وتقسم مستويات التفكير التأملي كما يلي:

- أقل من 10 درجات مستوى ضعيف
- من 10- 19 درجة مستوى متوسطة
- من 20- 30 درجة مستوى متوسطة

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في علم النفس، من خلال إبداء الرأي في مدى تمثيل بنود المقياس لمهارات التفكير التأملي، وقد كان الاتفاق بين المحكمين بنسبة 93% لمناسبة بنود المقياس لقياس التفكير التأملي.

للتأكد من ثبات المقياس تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغ (0.83) مما يدل على ثباته وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

2. مقياس حل المشكلات بعد إطلاع الباحثة على العديد الاطلاع على العديد من الكتب والدراسات العربية والأجنبية التي تتناول مهارة حل المشكلات منها عادل يحي مُحَمَّد (1999) فتحي جروان (2010) ممدوح الكناني

(2005). ممدوح الكناني (2005) هاني عطية (2007). يحي نبهان (2008)، صاغت الباحثة بنود مقياس المقياس وتضمن المقياس في صورته المبدئية (21) عبارة، وحدد لكل عبارة أربع بدائل للاستجابة (لا تنطبق أبدا تنطبق بدرجة بسيطة ، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة)، وبلغت أعلى درجة للعبارة (3) وفي حالة تنطبق بدرجة كبيرة ، ودرجة (2) وفي حالة تنطبق بدرجة متوسطة، درجة (1) وفي حالة تنطبق بدرجة بسيطة ، (صفر) في حالة لا تنطبق أبداً، والدرجة الكلية للمقياس هي مجموع الأوزان التقديرية التي حصلت عليها الطالب في جميع عبارات المقياس.وتم حساب أعلى درجة للمقياس 60 درجة وأقل درجة صفر.

الخصائص السايكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الشروط السايكومترية للمقياس على النحو التالي:

أ. صدق المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في علم النفس، وأسفر العرض عن حذف عبارة واحدة، وتعديل صياغة بعض العبارات.

ب.ثبات المقياس: لأغراض التأكد من ثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (30) طالب وطالبة ، وأعيد تطبيقها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب معامل ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(**Test-Re-test)** ثم حساب معامل الثبات بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث بلغ (0.83) وهي قيمة مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

3–مقياس اتخاذ القرار:

تم بناء المقياس بعد إطلاع الباحثة على العديد من الكتب والدراسات العربية التي تتناول اتخاذ القرار ومنها فتحي جروان (2010)، مجدي (2007) ، صالح(2015)، (نوفل وسعيفان، 2011) حبيب، مجدي (2007)، صيفت عبارات مقياس الدراسة وتضمن المقياس في صورته المبدئية (22) عبارة، وحدد لكل عبارة ثلاثة بدائل للاستجابة (تنطبق علي بدرجة بسيطة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة كبيرة)، وبلغت أعلى درجة للعبارة (3) في حالة تنطبق على بدرجة كبيرة ، ودرجة (2) في حالة تنطبق على بدرجة متوسطة، درجة (1) في حالة تنطبق على بدرجة قليلة، والدرجة الكلية للمقياس هي مجموع الأوزان التقديرية التي حصل عليها الطالب في جميع عبارات المقياس. وتم حساب أعلى درجة للمقياس 60 درجة وأقل درجة 20 .

الخصائص السايكومترية للمقياس :

تم التحقق من صدق المقياس بعرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في علم النفس بلغ قوامها (8)، للحكم على مدى ملائمة صياغة الفقرات ووضعها بصورتها الإجرائية وملائمة الفقرات للأبعاد والأهداف التي وضعت لأجله. وقد اتفق جميع المحكمين على ملائمة فقرات المقياس بنسبة (90%). وهذه النسبة تمثل نسبة اتفاق مرتفعة بين المحكمين على مفردات المقياس، وبالتالي فإن معامل الصدق للمقياس مرتفع لأنه قريب من أعلى معامل صدق.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ وبلغت قيمة معامل الثبات (0.85)، وهي قيمة جيدة ومقبولة تربوياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء تحليل النتائج النهائية التي أسفر عنها الدراسة وفق تسلسل الأهداف وتفسير هذه النتائج، وتحديد مدى اتفاقها واختلافها مع الدراسات السابقة.

للإجابة على السؤال الأول:

الذي نص "هل يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة الأردنية تبعا للدور الاجتماعي والتخصص الأكاديمي.

جدول (2) يوضح الإجابة على السؤال الأول

التدرج	قيمة معامل الارتباط	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التفكير التأملي	0.25	490	0.041	توجد علاقة إرتباطية موجبة
حل المشكلات	0.25	490	0.043	توجد علاقة إرتباطية موجبة
اتخاذ القرارات	0.22	490	0.042	توجد علاقة إرتباطية موجبة
الدرجة الكلية	0.23	490	0.044	توجد علاقة إرتباطية موجبة

من خلال الجدول (2) يظهر أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (ر) + = (0.25) إي يوجد علاقة ارتباطية موجبة وطردية بين التفكير التأملي وحل المشكلات واتخاذ القرارات لدى طلاب الجامعة الأردنية وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01) ودرجة حرية(490).

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الرفوع (2017)، ودراسة دراسة الرشيدي (2015) ، ودراسة طشطوش والترجمي (2015)، ودراسة قاسم (2014)، ودراسة المشهراوي (2010)، ودراسة بات وكليفكم (2013)، ودراسة Lim and Angelique، (2011).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن التفكير التأملي تفكيراً عميقاً فيه تدبر وتأمل أثناء العمل وبعده وفيه تأمل ناقد، والمشكلة موقف غامض محير يحتاج إلى التأني والنظر في جميع جوانب المشكلة، وبذلك يحتاج الطالب إلى امتلاك مهارات التفكير التأملي لكي يتخطى جميع العقبات التي تعترضه، واتخاذ القرار هو اختيار البديل الأمثل من بين البدائل المطروحة ويحتاج ايضاً إلى التأمل والتدبر وعدم التسرع في اتخاذه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة في ضوء متغير التخصص الأكاديمي (العلمي والأدبي). للإجابة عن هذا السؤال تم حساب استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب اختبار (ت) للفروق تبعا للتخصص الأكاديمي والجدول رقم (3) يبين نتائج ذلك:

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علمي	237	11.76	2.35	2.19	0.03
أدبي	253	11.06	1.18		

يبين الجدول السابق أن قيمة الإحصائي (ت) بلغت (2.19) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ ولذا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة الأردنية وفقاً للتخصص لصالح التخصص العلمي، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن متوسط فئة التخصص العلمي والبالغ (11.76) كان اعلي من متوسط الأدبي الذي بلغ (11,06).

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السلامة والطراونة (2012)، وتتفق أيضاً مع دراسة قاسم(2015)، وتختلف مع دراسة الشريدي وبشارة وأبو درويش (2010)، وأيضاً تختلف مع دراسة ديفيد ومايو (2010).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة في ضوء متغير النوع الاجتماعي (ذكور/ أناث).

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب اختبار (ت) للفروق بين متغيرات الدراسة لدى تبعا للدور الاجتماعي والجدول رقم (3) يبين نتائج ذلك:

الدور الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	237	72.11	2.96	12.20	0.25

إناث	253	70.11	2.90		

يبين الجدول السابق أن قيمة الإحصائي (ت) بلغت (12.20) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.25)؛ ولذا لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة لدى طلاب الجامعة الأردنية وفقاً للنوع الاجتماعي (ذكور أو إناث) وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن متوسط الذكور والبالغ (72.11) كان اعلى من متوسط الإناث الذي بلغ (70.11).

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة قاسم (2014) وأيضاً مع دراسة طشطوش (2015)، وتختلف مع دراسة Lim and Angligue (2011)، ودراسة (Davd & Maiyo, 2010) ودراسة الشريدة وبشارة وأبو درويش، 2010، ، ودراسة الرشيدي (2015). وتختلف أيضاً مع دراسة الرفوع (2017) ومع دراسة كليكم (2013). والسلامة والطراونة(2012).

النتائج: توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين التفكير التأملي وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة الأردنية.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى لتفكير التأملي لدى طلاب الجامعة الأردنية وفقاً للنوع الاجتماعي لصالح الذكور.
3. وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة الأردنية وفقاً للتخصص لصالح التخصص العلمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية؛ فإن الباحثة توصي بما يأتي:

1. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات ت تستقصي مستويات مهارات التفكير التأملي لدى فئات عمرية في بداية السلم التعليمي. وتقصي علاقة التفكير التأملي بمتغيرات أخرى مرتبطة بالطالب والمعلم.
2. تصميم برامج تدريبية لرفع مهارات طلاب الجامعة على مهارات التفكير التأملي.
3. الالتفات إلى أهمية التفكير التأملي وتضمينه خلال المناهج التعليمية والبرامج الإثرائية لما له الأثر الكبير في تنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار.

المراجع

1. إبراهيم، مجدي عزيز (2005) التفكير من منظور تربوي (تعريفه–طبيعته–مهاراته–تنميته–أنماطه)، القاهرة، عالم الكتب.

2.أبو النحل، جمال عبد الناصر(2010) مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية /فلسطين.

3.احمد، سلمان (2012) اتخاذ القرار من منظور إسلامي: دراسة وصفية تحليلية مقارنة. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية –العراق، 8(4)، 170-203. 203.

4.الثقفي، عبدالله وآخرون. القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات والعاديات في جامعة الطائف، المجلة العربية لتطوير التفوق، ال عدد6، 2013م.

5.الرفوع، مُحَمَّد أحمد (2017) درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (174 الجزء الأول) يوليو لسنة 2017م.

6.الرشيدي، فاطمة سحاب (2015). مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد (10)، العدد (1)،

7.الزيات، فتحي مصطفى (1996): سلسلة علم النفس المعرفي (2): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. دار النشر للجامعات. القاهرة.

8.الزيات، فتحي مصطفى (1999): البنية العاملية للكفاءة الذاتية ومحدداتها. المؤتمر الدولي السادس للإرشاد النفسي، القاهرة، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، 373 . 417.

9.العتوم، عدنان يوسف (2004): علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

10.العدل، عادل مُحَمَّد، شريف صالح (2004): القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 22، 27، 67 . 90.

11.الكناني، ممدوح (2005). التفكير الإبداعي، عمان: دار المسيرة.

12.المشهراوي، بسام مُحَمَّد (2010). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة– فلسطين.

13.الهادي، نبيل ، مصطفى نادية (2001)التفكير عند الأطفال: دار الصفاء للنشر والتوزيع ط1 عمان، الأردن.

14.بركات، زياد أمين (2005): العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة جامعة القدس المفتوحة،م ، ع6(3)، 1- 79.

15.جروان، فتحي (2010). **تعليم التفكير**. ط5، العين: دار الكتاب الجامعي.

16.حبيب، مجدي (2003) اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة). دار الفكر العربي: القاهرة.

17.زهران، حامد (2005) علم نفس النمو، (الطفولة والمراهقة)، ط6، عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر.

18.سعادة، جودت أحمد (2008) تدريس مهارات التفكير، الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن

19.صالح، مُحَمَّد صالح (2015) فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية و مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) ، مج26, ع103، ص173 – 242.

20.طشطوش، رامي عبدالله، الترجمي ، سليمان (2015) التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات – فلسطين (41) ص (105 – 122).

21.عبيد وليم، وعفانة عزو (2003). التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح: العين.

22.عشا، انتصار خليل ، وعياشي ، وأمال نجاتي (2012): اثر استراتيجية العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، دراسات العلوم التربوية، المجلد 40، 1430-1440.

23. عطية ، هاني (2007). فاعلية التعلم بمساعدة الأقران في تنمية مهارات حل المشكلات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة

24.عودات، ميسر حمدان (2006): أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

25.قاسم، انتصار كمال (2014). البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية للبنات. جامعة بغداد. 4 (3).ص 25 – 43.

26.كشكو، عماد (2005). أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية–غزة: كلية التربية.

27.مُحَمَّد، عادل يحي (1999). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حل المشكلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال، رسالة دكتوراه، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

28. موسى، فاروق عبد الفتاح (1981). علم النفس التربوي. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر. (233-249).

29.نبهان يحيى (2008). العصف الذهني وحل المشكلات، عمان: دار اليازوري للنشر.

30.نوفل، محمد بكر، وسعيفان، محمد قاسم (2011) **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، ط1، دار المسيرة، عمان.

المراجع الإنجليزية:

1. Agouridas,V.&Race,Ph (2007). Enhancing Knowledge Management in Design Education Through Systematic Reflection Practice. Concurrent Engineering, 15(l), 62-76

2. Amy, Maynard, 2011: the development of reflective thinking in pre service teachers in a course which used visual data as an instructional assignment available on internet www.googel.com/reflectivethinking.

3. Bat, Gokhan, & Kivilcim. (2013). The Correlation Between Reflective Thinking Skills towards Problem Solving and Academic Success in Mathematics and Geometry Courses of High School Students, Journal of Kirsehir Education Faculty. , 14 (3), 1-17

4. Biggs J. (1992): Cognitive Psychology, 3Th Ed, west Publishing company, N. Y.

5. Canning ,Neuman . &Reed , Marc . (2010). Reflective practice in the early years. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 15 (2),122-156

6. Dewey, J. 1993:How We Think. In W. B. Kolesnick, 1958, Mental Discipline in Modem Education. Madison: University of Wisconsin 7. Press.Hedberg, P.(2009). Learning Through Reflection Classroom Practice: Applications to Educate the Reflective Manager. Journal of Management Education. 33(1), 10-36.

8. Killion , j. p. and Todnem , G.R. (1999) A process for Personal Theory Building , Educational Leadership , Vo 1:48, No.6

9. Kim ,Y. (2005):Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on- line learning. Unpublished Doctoral dissertation , The Pennsylvania State University.

10. Lee ,H. "2005". Understanding and assessing preserve teachers' reflective thinking. Teaching and Teacher Education, 21 , 699 – 715

11. Loyons, N. (2010): Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping away of knowing for professional reflective, inquiry, U.S.A: Springer.

12. Norton, J. (1994) :The effect of thime , Teaching certificating type ,and field placement on reflective thinking in preservice teachers. Paper presented at the

Annual Meeting of the Association of Teacher Education, Atlanta, GA, February 12-16.
13. Phan ,H. (2007) :An examination of reflective thinking , learning approaches, and self- efficacy beliefs at the university of the South Pacific: A path analysis approach, Educational Psychology , 27 (6) , 789 – 806
14. Rohwer, W.; Ennis, R. &Roos, D.(1974).Understanding Intellectual Development, U.S.A., The Dryden Press.
15-Schunk, D; Ertmer, A. (1999): Self- Regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and Self- Evaluative Influences. Journal of educational.
16. Solso, R. (2000): Cognitive Psychology. N.Y.: Harcourt Brace. Jovanovich Inc.
17. Wang, K.& Kin H. (2009).A comparative study of problem-solving and lecture-based learning in Junior secondary research, Journal of Science Education. 39 (5). 625-642