IUGJEPS
Vol 28, No 3, 2020, pp 427-449

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2019-02-09)، تاريخ قبول النشر (2019-03-20)

أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها"

اسم الباحث الأول:1* د. صالحة أحمد امحديش

اسم الباحث الثاني:2 د. محمد خليفة الشريدة

[1]اسم الجامعة والبلد (للأول) جامعة الملك خالد - السعودية

[2]اسم الجامعة والبلد(للثاني) جامعة ام القرى بمكة المكرمة - السعودية

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: shraideh@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد . ولتحقيق هدف الدراسة أستُخْدم المنهج شبه التجريبي , حيث تكونت عينة الدراسة من (117) طالبة من كليتي الآداب والتربية تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجوعتين تجريبية وضابطة , حيث بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (59) طالبة , و(58) طالبة في المجموعة الضابطة .وقد قام الباحثان ببناء برنامج تدريبي يستند إلى مهارات التفكير التأملي , كما استخدما مقياس تطور الحكمة من إعداد براون وغريني (Brown & Greene, 2006) لتحقيق أغراض الدراسة. وتم تحليل نتائج الدراسة باستخدام اختبار ت (T- test) لمعرفة الفروق بين متوسطات المجوعتين التجريبية والضابطة , حيث أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً لبرنامج التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى الطالبات , كما أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس الحكمة تعزى لكل من (التخصص , المستوى الدراسي , و المعدل التراكمي.)

كلمات مفتاحية : برنامج تدريبي ، تفكير تأملي ، حكمة .

The Impact of a Training Program based on Reflective Thinking for Developing Wisdom on a Sample of Female Students in King Khaled University in Abha City

Abstract:

This study aimed to explore the Impact of a training program in reflective thinking on developing wisdom in a sample of female students in King Khaled University. To achieve this goal, the semi-experimental approach was used on a sample of (117) female students in the college of Arts the college of Education randomly assigned to an experimental group (59) and a control group (58). A reflective thinking skills based-training developed by the researcher, and the Wisdom Development Scale by Brown & Greene, (2006) were used to achieve the study goals. The study results were analyzed by using t-test to find the differences between the experimental group and the control group. Results showed that there were statistically significant differences for the reflective thinking program in developing wisdom in female students. Results of (MANOVA)showed that there were no statistically significant differences in Wisdom Scale attributed to the variables of major, academic level and GPA.

Keywords: training program , reflective thinking , wisdom.

مقدمة:

تعد التربية من أجل الحكمة أحدى الأهداف التي تسعى المؤسسات التربوية في الوقت الحاضر للوصول إليها ، ولتحقيق ذلك لا بد من تزويد الطلبة بسياقات تربوية و تعليمية تأخذ بعين الاعتبار تنمية الحكمة لديهم من خلال تنمية مهارات التفكير القائم على الحوار , التفكير الجدلي ، و التفكير التأملي.(ستيرنبرغ, جارفين و قراقينكو , 2013) ، (الدسوقي, 2007).

الحكمة :Wisdom

ويعد مفهوم الحكمة من أقدم المفاهيم التي عرفتها الإنسانية (**Rylarsdom, et al,. 1993**). وقد أصبح حديثا احد الحقول البحثية في مجال علم النفس المعرفي والتربوي, وأصبح ينظر إليه على أنه مجموعة عمليات عقلية مركبة, وليس مفهوما فلسفياً فقط (**Sternberg, 1990; Takahashi, 2000**). ويرى ستيرنبرغ (**Sternberg, 2003**) من خلال دراسته للحكمة, أنها مفهوم مركب من مفاهيم الذكاء الثلاثي (العملي والتحليلي والإبداعي), وهذا ما دعاه إلى تطوير نظرية في الحكمة أسماها نظرية التوازن في الحكمة (**The balance theory of wisdom**). وترى فيف (**Labouvie,vief ,1990**) أن الحكمة هي التوازن بين الذاتية والموضوعية والاستدلال حول معنى القرار والتوازن بين المعرفة والشك . ويعرف بالتيس وزملاؤه الحكمة بأنها القدرة على فهم الطبيعة البشرية والخبرة في الحياة ،والاستبصار بالوسائل والغايات المؤدية للنجاح فيها (**Baltes & Staudinger, 2000**). كما عرف كازدن (**Kazdin, 2000**) الحكمة بأنها أحد أشكال الأداء الإنساني النموذجي , والتي تتضمن الاستبصار , والمعرفة بالذات والعالم , وإصدار أحكام صائبة في مسائل الحياة الصعبة. وترى جماعة برلين **Berlin** بأن الحكمة مهارة متميزة وذات قيمة عالية في التعامل مع الأمور الأساسية , وهذا يعني أن المشاكل الموجودة متعلقة بمعنى الحياة وسلوكها (**Baltes & Staudinger, 2000**). وتشير (الأعسر ,2001)إلى أن الحكمة هي اتخاذ القرار الصائب , والالتزام بمسار صائب وتعبر عن وجودها في كل ما يتخذه الإنسان من قرارات سواء عند التخطيط لحياته , أو تنفيذ خططه أو مراجعة أحداث حياته. أما ويبستر (**Webster, 2007**) فيعرف الحكمة على أنها الخبرة أو التجربة الحياتية المنعكسة على الشخصية , وهي فهم الفرد العميق لذاته وللآخرين والاستخدام النشط للمعرفة , والقدرة على التعلم من الأفكار والبيئة , مع حدة الذهن والبصيرة والقدرة على إصدار الأحكام. ويمكن الإشارة إلى إن الاختلاف في التوصل لمفهوم الحكمة عكس ظهور مدارس عدة تتناول مفهوم الحكمة من أبعاد مختلفة , من هذه المدارس الفكرية :

- المدرسة الأولى اعتبرت الحكمة وظيفة فكرية وخبرة , وقد انضم لهذا الفريق ستيرنبرغ فوضع نظريته المعروفة بالحكمة المتوازنة (Sternberg, 2003b).
- أما المدرسة الثانية فقد ركزت على العوامل والدوافع الشخصية للحكمة , مثال ذلك , استكشاف دور العمر , والجنس , ومستوى التحصيل الأكاديمي والوظيفة , وقد ظهرت مجموعة متنوعة من الدراسات في هذا المجال , وقد تعرض هذه المدرسة وجهة نظر أقل من حيث التعلم الذي يمكن تعميمه , مقارنة بالمدرسة الأولى (Ardelt, 2009).

أما المدرسة الثالثة فقد جمعت بين المدرستين في نظرتها للحكمة بالارتباط مع نظرية بياجيه لمراحل النمو والقدرة على التفكير بشكل منطقي , مع معرفة الحقائق البديلة والتناقضات (Cook& Greuter, 2000).

نماذج ونظريات الحكمة:

هنالك العديد من الأعمال الرائدة التي تعد نماذج نظرية ساهمت في فهم الحكمة ويمكن الإشارة هنا إلى ما قام به ستانلي هول في مجال الحكمة عند المسنين عام (1922) , وأعمال " ايريك اريكسون" في بحوثه حول التغيرات الشخصية في المراحل المتأخرة من العمر, ومفهوم أزمات الحياة ، ونظرية كولبرج في تفسير اكتساب الحكمة الأخلاقية عبر مراحل العمر ، ودراسات كلايتون, وبيرين , وكذلك بالتس وزملائه ومجموعة علماء مشروع برلين للحكمة (Takahashi, 2000). هذا وقد اقترح الباحثون

العديد من النماذج التي حاولت تفسير مفهوم الحكمة , والخصائص المعرفية والعاطفية والاجتماعية والأخلاقية التي يتميز بها الحكماء (Ardelt, 2009), فقد قدم براون(Brown,2004) نموذجاً لتطور الحكمة Model of Wisdom Development والذي يعد إطارا وصفياً للحكمة وكيفية تنميتها لدى الطلاب, والعوامل والمقومات التي تيسر ذلك التطور. ويشير نموذج براون إلى أن الحكمة تشمل ستة أبعاد تتداخل مع بعضها البعض هي (Brown&, Greene 2006):

1- المعرفة الذاتية Self- knowledge: وتشير إلى إدراك الفرد لميوله واهتماماته ونقاط القوة والضعف لديه, وقيمه, واستقلاليته ,كما تتمثل في الرضا الداخلي لديه .
2- فهم الآخرين Understanding of Others: وتشير إلى تفهم الفرد للأفراد المختلفين في المواقف المختلفة , والقدرة على التعاون معهم وتقديم المساعدة لهم.
3- إصدار الأحكام Judgment: ويشير إلى معرفة الفرد أن هناك العديد من الطرق للنظر إلى المسألة الواحدة خاصة عند اتخاذ القرارات المهمة, وأن الفرد عليه أن يأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المتعددة , في الماضي والحاضر, بالإضافة إلى خلفية الفرد التي تؤثر فيما يصدره من أحكام, كما تتضمن القدرة على الإدراك والتمييز بدقة.
4- المعرفة الحياتية Life Knowledge: وتتضمن إدراك المعاني والأسئلة العميقة في الحياة.
5- المهارات الحياتية Life Skills: وتشير إلى قدرة الفرد على أداء الأدوار المتعددة ومسؤولياته اليومية بفاعلية والتحلي بالكفاءة في النواحي العملية, كما تتمثل في القدرة على فهم الأنظمة المختلفة وتوقع المشكلات وامتلاك الأدوات والاستراتيجيات التي تستخدم في التعامل مع المواقف الحياتية المتعددة.
6- الاستعداد للتعلم Willingness to Learn: ويشير إلى عدم اكتفاء الفرد بما يمتلكه من معرفة والاهتمام والسعي الدائم لتعلم المزيد عن العالم.

وجاءت النظريات الصريحة (Explicit Theories) للحكمة والتي تعد نتاجاً لرؤية العلماء حول هذا المفهوم القائم على القياس التجريبي للحكمة , وتستخدم النظريات الصريحة تعريفات الحكمة كنقطة انطلاق لمحاولة تعريف الحالة المثالية للحكمة. ولعل اكبر جهد بحثي , كان الذي أجراه بالتس وزملاؤه , للبحث في القدرات العقلية مع التقدم في العمر , حيث اختبر نموذجاً للحكمة من خمسة مكونات على عدد من المشاركين مبنيا على تصور للحكمة باعتبارها معرفة الخبير بشيء من شؤون الحياة الأساسية , أو بوصفها الحكم والنصيحة السديدين (Baltes & Staudinger, 2000) ، (Sternberg, 2005) وهذا النموذج يتضمن :

أ- معرفة غنية بالوقائع (معرفة عامة ونوعية بشروط الحياة وتغيراتها).
ب- معرفة إجرائية خصبة (معرفة عامة ونوعية باستراتيجيات الحكم والنصح المتعلقة بشؤون الحياة).
ت- سياقية متعلقة بفترة الحياة (معرفة بسياقات الحياة وعلاقاتها الزمنية – التطورية).
ث- النسبية (المعرفة بالاختلافات في القيم والأهداف والأولويات).
ج- عدم اليقين (معرفة بعدم التحدد النسبي وعدم القابلية للتوقع النسبي للحياة وطرق تدبيرها), ويتعين على أي إجابة خبيرة أن تعكس الكثير من هذه المكونات في حين تعكس الإجابة المبدئية مكونات أقل.

اما النظريات الضمنية للحكمة (Implicit Theories) فتعنى بكيفية معرفة الناس أفرادا وجماعات بمفهوم الحكمة. من خلال صفات الشخص الحكيم وهي : (الخبرة , الحدس , الاستبطان , الفهم , الدماثة , التقمص العاطفي , الذكاء , السكينة , المعرفة , الفكاهة) , وهناك من رأى أن الشخص الحكيم يتمتع بخصائص هي : الفهم الاستثنائي , والحكم السليم ومهارات الاتصال , والكفاءة العامة (الفضول , الذكاء , التفكير) , والمهارات الشخصية المناسبة والتوافق الاجتماعي Sternberg, 2000). (Ainsworth, 2010) ، (Sternberg, 2005). وبشكل عام , أظهرت الدراسات الضمنية كما ورد في

(Sternberg, 2005) أن مكونات الحكمة هي :المكون المعرفي Cognitive component : والمكون الوجداني Affective component ، والمكون (التأملي) Reflective Component. وترى نظرية التوازن في الحكمة لستيرنبرغ أنها : تطبيق الذكاء الناجح والإبداع تتوسطها القيم , من أجل تحقيق نفع عام من خلال الموازنة بين المصالح : أ- الشخصية , ب- البين شخصية , ج- خارج الشخصية , في المدى القصير والمدى الطويل من أجل تحقيق توازن بين : أ- التكيف مع البيئة الموجودة , ب- تشكيلها , ج- اختيار بيئة جديدة (Sternberg, 2003).

تنمية الحكمة:

الحكمة مثلها مثل الذكاء والمهارات الاجتماعية , قابلة للنمو والتدريب ، بواسطة عدد من الأساليب وهي (فرج , 2006):

- المنتورية : فحتى يصبح الفرد أكثر حكمة , لابد أن يتخذ راعياً من بين النماذج المتميزة المحيطة به , شريطة أن تتمثل فيه معالم الحكمة . ويمكن الاستعانة بنماذج منتقاة من التاريخ للحكمة , كالصحابة , والعلماء البارزين , أو من الواقع كالوالدين والمعلمين , والوقوف على أقوالهم , وسلوكياتهم الحكيمة , وتمثيلها والاقتداء بها .
- مشاركة الآخرين في حل المشكلات الصعبة خاصة ذوي العقول الحكيمة , كما أن مجالسة الحكماء وسؤالهم والتفاعل معهم يمكن طالب الحكمة من أن ينهل منها , من خلالهم , ومن ثم يسير في طريق الحكمة.
- كما أن التفكير والتأمل ينميان الحكمة , فقيام الفرد بالتأمل والتفكر في أحواله وشؤون الكون والخلق , يجعل العقل أكثر قدرة على تحليل الأحداث وفهمها بصورة واضحة . والتأمل يساعد على التركيز , ومن ثم يتمكن من فهم الأمور بصورة أفضل والحكم عليها بشكل أدق.
- المران والتدريب على المنطق : بما أن المنطق وسيلة مقننة لضبط الفكر والعقل , وحيث أن التفكير المنطقي القائم على الاستدلال ملمحاً مميزاً للعقل الناضج الحكيم , إذن فإن التدريب على المنطق العقلي والذي يجعل العقل الإنساني منظماً , هو أحد الوسائل المهمة لتنمية الحكمة.
- التنمية الذاتية : من مؤشرات نضج الشخصية الحكيمة التنمية الذاتية ، فالحكمة لا ترتقي فقط بالعمر ولكن بمحاولات التنمية الذاتية بما تحويه من عمليات كالوعي بالذات، والتوازن بين القوى المتعارضة وهو ما يتطلب جهداً إيجابياً من الفرد.

وقد أشارت بعض الدراسات (Green& Brown, 2009; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) إلى أن الحكمة يمكن تنميتها واكتسابها عند الطلاب عندما تهيأ لهم فرص التعلم من الحياة, وعندما تهيأ لهم فرص تطبيق ما تعلموه من دروس داخل أو خارج الفصل المدرسي او الجامعة في حياتهم. وقد أشار ستيرنبرغ (Sternberg, 2005) إلى عدة إجراءات يمكن أن يتبعها المعلم في تنمية الحكمة , منها :قراءة الأعمال الكلاسيكية في الأدب والفلسفة , لمعرفة التأمل وانعكاساته في حكمة الحكماء.والمشاركة في مناقشات الطلاب الصفية. ومتابعة المشاريع , والمقالات وتشجيعهم على مناقشتها. ومناقشة المواقف الحياتية للطلاب , وماهية التطبيقات العملية للمواد الدراسية في حياتهم وحياة الآخرين.وتشجيع الطلاب على ممارسة أنواع مختلفة من التفكير الحواري , والجدلي , والتفكير الناقد والإبداعي وعرض بعض الشخصيات والمواقف الحكيمة ومناقشتها وتشجيع الطلاب على تأمل قيمهم الخاصة وتطويرها , وكذلك وعكسها بطريقة موضوعية.

التفكير التأملي :

تعددت تعريفات التفكير التأملي وتطورت بتطور العناصر التي يتضمنها , فقد عرفه شون (Schon, 1983) بأنه الوعي الحدسي للفرد عن معرفته المفاهيمية والإجرائية أثناء القيام بالعمل يمكنه من حل مشكلاته العملية والعلمية، ويرى ديوي أن التأمل يتضمن الاعتبار الحذر والدقيق والنشط (الفعال) لكل أمر يساعد في المعرفة على أساس أنها تدعم الفرد وتنعكس على سلوكياته (Dewey, 1961) ؛ فوظيفة التفكير التأملي (التفكر) تحويل موقف محفوف بالغموض والإبهام والالتباس والشك والصراع والقلق إلى موقف مستقر متناغم متماسك (رالف , 1964).

ويرى الباحثان أن عملية التأمل هي أداء نشط ومتأن ايجابي يتضمن مراجعة الخبرات وتقويمها , بالاستناد الي المفاهيم النظرية والتعلم السابق , وتطوير خطة عمل متكاملة, للتعامل مع الخبرات المستقبلية بمنظور جديد.

ويعد التفكير التأملي الذاتي أحد القدرات فوق الذهنية التي تحدث عند وجود خلل مابين معتقدات الإنسان وسلوكه ، يؤدي إلى تفكير داخلي عميق لدى الشخص , من خلال توجيه أسئلة للذات , يتم ترجمتها فيما بعد إلى أسئلة علنية , بهدف الوصول إلى اتزان بين اعتقادات الشخص وممارساته (جابر وشماسنة , 2000).

وعرفه كاجان (Kagan, 1988) بأنه طريقة الشخص المميزة في تنظيم مدركاته وموضوعات العالم المحيط به , وهي طريقة ثابتة نسبياً مما ييسر توقع السلوك الصادر عن ذلك الشخص , إذن فهو سيطرة الشخص على عمليات تفكيره مما يقوده إلى توقع سليم للنتائج ودقة في إصدار الأحكام ، فالتفكير التأملي تفكير موجه , فهو يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة , فمجموعة معينة من الظروف التي نسميها بالمشكلة تتطلب مجموعة معينة من استجابات هدفها الوصول إلى حل معين , وهذا يعني أن التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات (عفانة واللولو , 2002 : 50).

وحيث أن التفكير التأملي يتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية , فإن الفرد يستخدم التفكير التأملي عندما يشعر بالارتباك إزاء مشكلة أو مسألة يود حلها نتيجة لعدم وضوح طريقة حل المشكلة , عندئذ يلجأ الفرد إلى تحليل المشكلة إلى عناصرها , ويفرض الفروض للحل , ويحاول اختبار هذه الفروض (إبراهيم , 2005 : 446). ويعرفه (سعادة , 2014 : 43) بأنه ذلك النوع من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي , والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي , والذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور.

وترجع أهمية التفكير التأملي إلى أنه يساعد الطلبة على وضع استراتيجيات لتطبيق المعرفة الجديدة في المواقف المعقدة خلال أنشطتهم الحياتية واليومية , وينمي مهارات التفكير العليا لديهم (Hmelo &Ferrarri, 1997). ويشجع الطلاب على التقييم المستمر لاعتقاداتهم وفروضهم في ضوء المعلومات المتاحة (King & Kitchener, 1994), ويقلل من اندفاع الطلاب , ويحسن من مهارات حل المشكلات , ويعزز الربط بين وجهات النظر المختلفة (Kish & Sheehan, 1997), ويحفز الطلاب على استخدام القيم الشخصية والاجتماعية في توجيه تصرفاتهم (Gelter, 2003), ويجعل الطلاب أكثر وعياً بمستوى تقدمهم التعليمي , وأكثر قدرة على اختيار الاستراتيجيات والطرق لبناء المعرفة التي يحتاجونها لحل المشكلة (Lin, et al; 1999).

ويشير كلارك وبيترسون (Clarck & Peterson, 1990) إلى أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص من حيث خصائصه البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية , إضافة إلى عوامل بيئية معززة تدفع الشخص للتفكير التأملي , وبالتالي تسهم في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفاعلة , لذا فإن القرارات التي يتخذها الطالب سواء كانت آنية أم مستقبلية تمر بأربع مراحل هي : مرحلة التخطيط , ومرحلة إعداد الإجراءات التنفيذية, ومرحلة القيام بالتحليل والمقارنة, ومرحلة التطبيق , والتي تمثل العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة إلى الشخص من أجل تطبيقها في مواقف جديدة .وفي السياق ذاته يرى كل من ساملوس وبيتس (Samuels & Betts, 2007) أن التفكير التأملي يؤدي إلى اكتشاف أدلة أو شواهد متطورة تقود إلى إعطاء معان جديدة للموقف , وخلال هذه العملية يتمكن الفرد من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها بشكل أكثر إيجابية.هذا يشير (عفانة , اللولو , 2002 : 4) إلى أن التفكير التأملي يشمل خمس مهارات أساسية هي: التأمل والملاحظة و الكشف عن المغالطات والوصول إلى استنتاجات و إعطاء تفسيرات ومقنعة وضع حلول مقترحة .

- **التفكير التأملي والحكمة:**

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

ويرى (ستيرنبرغ, جارفين و قراقينكو , 2013) أن تعليم الحكمة لا يتم من خلال إخبار الطلاب معلومات عن الحكمة بل من خلال مساعدتهم على الانخراط النشط في عملية اتخاذ القرار الحكيم , ولتحقيق هذا الهدف ؛ يمكن للمعلمين أن يقوموا بتدعيم تنمية الحكمة لدى الطلاب من خلال تنمية مهارات التفكير القائم على الحكمة وهي : التفكير التأملي, والتفكير القائم على الحوار , والتفكير الجدلي ؛ فقيام الطلاب بالتفكير التأملي يتضمن تفكيرهم في كيفية توظيف قدراتهم وذلك بالتركيز على مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهم التي تتمثل في وعيهم بأفكارهم ومعتقداتهم, وفي إمكان التفكير التأملي أن يعزز التفكير الحكيم لأن الإنسان يحتاج عند حل المشكلة إلى إيجاد إستراتيجية يتبعها , كما يحتاج إلى مراقبة مدى نجاح هذه الإستراتيجية وتعديلها إذا لم تنجح, أو إيجاد استراتيجيات أخرى تكون أكثر مناسبة لمتطلبات الموقف الذي يمر به.

ويرى الباحثان أن التفكير التأملي تفكير يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة يسعى الفرد إلى تحقيقها في شتى المجالات . ويشير (عفانة واللولو , 2002) إلى أن التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلة. ويعتمد في ذلك على الموضوعية ومبدأ العلية والسببية في مواجهة المشكلات (كشكو , 2005). ويتعدى التفكير التأملي الأحكام والقواعد البسيطة والعلاقات الظاهرية والأسس الواضحة , ويركز على تشكيل المعنى الحقيقي من خلال معرفة التشابه والاستقراء والتقويم والجهد والإتقان والابتكار (كييف , 1995 : 205). (القطراوي , 2010).

هذا وقد حظي التفكير التأملي والحكمة بالعديد من الدراسات التي تناولت كلا منهما على حده سواء في البيئة العربية أم الغربية فبالنسبة للحكمة درس الباحثون نموها (أيوب, وإبراهيم, 2013) (Smith, Staudingers, & Baltes, 1994) (Staudinger, 1999) (Anderson, 1999) Pasupathi, Staudinger, & Baltes,) Joseph, 2000)، 2001) (Michler & Staudinger, 2008) ومفهومها ومستواها لدى الأفراد (الشريدة , 2015) (Lynn, 2001) والفروق بين الأفراد في مستواها لدى عينات مختلفة (Pasupathi & Staudinger, 2003) (دسوقي , 2007) وعلاقتها بالهوية الثقافية (Khan, 2009) وهوية الذات بانغ (Bang, 2009)واثر البرامج التدريبية في تنميتها (أيوب , 2012) (المنصوري , 2014)والتنبؤ بها وعلاقتها ببعض المتغيرات

أما التفكير التأملي فقد تناول البحث فيه ، دوافع التفكير التأملي (Westbrook & Rogers, 1991 وأثر التفكير التأملي في اكتساب الطالب المعلم للمهارات التعليمية(Smith, 1991)وكيمبر (Leung & Kember, 2003) على الفاعلية النسبية للتفكير التأملي والطريقة التأملية في تأثيرها في التحصيل (بركات , 2005 (Adeyemi, 1992)،(Marx, et al, 1997) Spangler,) 1999 (Parker, 1999) (عودات, 2005) (Phan, 2008) و فاعلية التفكير التأملي في تدريب الطلاب المعلمين على المهارات التدريسية (خريسات , 2005) (Hosford, 1992) (Wheatly,1998) وآخرون Francis, et al , 1999 التفكير التأملي وتأثيره في تحسين الفاعلية المهنية في العمل الاجتماعي (Heasman & Adams, 1998) ،. مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى الطلبة(عفانة واللولو , 2002)، (الشكعة , 2007) المحادثة الصفية في غرفة الصف

وعلاقة ذلك في زيادة التفكير التأملي لدى الطلاب الجامعيين (Lee, 2005) (Kirk, 2000 إلى مقارنة أنماط ومستويات التأمل (Whipp, 2003) تنمية معرفة ومهارات طلاب السنة النهائية في الجامعة (Benson & Blackman, 2003) تنمية التأمل من وجهة نظر طلاب الدبلوم المشتركين في برنامج مهني تدريبي (Bulpitt & Martin, 2005 ، الفروق بين مستويات التفكير التأملي بين الطلبة الذين يدرسون في بيئات تعلم تقليدية , وبين الطلبة الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات (Mahardale, Neville, Jais & Chan, 2007). قيمة التأمل في تحسين إدارة المعرفة في التعليم العالي(Agouridas &Race, 2007) التغذية المرتدة من الأقران وكتابة المدونات في تعلم طلاب المستوى الثاني في الجامعة وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهم,Xie, 2008 مهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى التربية الإسلامية (أبو نحل , 2010)،مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات(ريان , 2010)الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي (المشهراوي , 2010) (الزيات ، 2015)التفكير التأملي و الفعالية الذاتية (مصطفى , 2010) العلاقة بين مستوى التفكير التأملي والكفاءة المعرفية (القرعان والحموري , 2011) مهارات التفكير التأملي في الأداء (الفتلاوي و هادي , 2014) ، التفكير التأملي وتنمية المفاهيم الفلسفية (علي ، 2017) .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تشير بعض الأعمال التجريبية أن العديد من لبنات الحكمة الهامة تنبثق خلال مرحلتي المراهقة والشباب والتي تعد حاسمة لتطورها(Richardson & Pasupathi, 2005). وعلى الرغم من أنه من غير المرجح أن يكون طلاب الجامعة قد حققوا مستويات عالية من الحكمة , فإن تنمية الحكمة لديهم يمكن أن تمثل موضوعاً جديراً بالبحث والدراسة، اذ أشارت الدراسات العلمية في مجال علم النفس الإيجابي (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) إلى أنه بالإمكان مساعدة الطلاب على توظيف إمكاناتهم العقلية للوصول إلى مستوى الحكمة للتعامل بإيجابية مع التحديات المعاصرة من خلال تنمية مهارات التفكير القائم على الحكمة وهي : التفكير التأملي, والتفكير القائم على الحوار , والتفكير الجدلي ؛ حيث أشارت بعض الدراسات في هذا المجال الي قدرة التفكير التأملي في تنمية القدرات العقلية العليا الأخرى مثل دراسة (العارضة , الصرايرة والجعافرة , 2009) والتي هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات الجامعة بالأردن و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس أسلوب المعالجة الذهنية لصالح المجموعة التجريبية, مما يشير إلى تأثير التفكير التأملي في المستويات العميقة من المعالجة الذهنية للمعلومات ، فقيام الطلاب بالتفكير التأملي يتضمن تفكيرهم في كيفية توظيف قدراتهم ، ودراسة (القرعان والحموري , 2011) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين مستوى التفكير التأملي والكفاءة المعرفية للتحاور لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين , وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين التفكير التأملي والكفاءة المعرفية للتحاور. وفي إمكان التفكير التأملي أن يعزز التفكير الحكيم لأن الإنسان يحتاج عند حل المشكلة إلى إيجاد استراتيجية يتبعها ,(ستيرنبرغ, جارفين و قراقينكو , 2013) لذا تهتم الدراسة الحالية بالتفكير التأملي على افتراض أن الطلبة في المرحلة الجامعية قد قطعوا مرحلة طويلة في تشكيل مفاهيمهم الخاصة , وتحديد مواقفهم من الأشياء والقضايا من حولهم , وأساليبهم في حل مشكلاتهم , ومن الضروري في هذه الحال ؛ إبراز التحدي لتلك المواقف بطرق ونماذج مطورة من أنماط فكرية عميقة , ناقدة , تحليلية , تعمل على استقلالية العمليات الفكرية لديهم لتصبح أوسع من مجرد خبرات حسية بسيطة , وإنما لتصبح طرق ممارسة فكرية عميقة ومتأملة , قائمة على نبذ الأحكام المسبقة , والمحافظة على درجة من الشك السليم في الأمور والظواهر المحيطة (Francis, et al, 1999) وفي ضوء ما سبق تحاول الدراسة الحالية الكشف عن أثر التدريب على مهارات التفكير التأملي في تنمية الحكمة عند طالبات جامعة الملك خالد , من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :" ما اثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها" ؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية :

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الحكمة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج ؟

2- هل يختلف أثر البرنامج التدريبي في التفكير التأملي على متوسطات طلبة المجموعة التجريبية في مقياس الحكمة البعدي باختلاف كل من : العمر , تخصص الطالبة , ومستواها الدراسي , ومعدلها التراكمي؟

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى

1- إعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي وقياس أثره في تنمية الحكمة لدى طالبات كليات الآداب والتربية والعلوم بجامعة الملك خالد.

2- معرفة هل يختلف اثر البرنامج التدريبي في التفكير التأملي باختلاف كل من : العمر , تخصص الطالبة , ومستواها الدراسي , ومعدلها التراكمي.

أهمية الدراسة:

1- تنبع أهمية هذه الدراسة من اهتمامها ببحث متغيرين يعدان من المفاهيم القديمة ، وإن كانا حديثا التناول من وجهة النظر التربوية والنفسية , وهما التفكير التأملي و متغير الحكمة . والذي يمثل توجهاً بحثياً جديداً في مجال علم النفس والمجال التربوي. حيث دعا ستيرنبرغ وغيره من العلماء للتعليم من أجل الحكمة والاستخدام الحكيم للمعلومات والمعارف الإنسانية.

2- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي , وذلك من خلال مساعدة صانعي القرار في تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس الجامعي مما يعزز لدى الطلاب القدرة على التعلم مدى الحياة , والقدرة على التعامل مع المتناقضات والتحديات والمشكلات, والقدرة على اكتساب الكفاءات اللازمة لاتخاذ القرارات الصحيحة.

3- كما تنبع أهمية الدراسة من خلال تزويدها الميدان التربوي النفسي ببرنامج يهدف إلى تنمية الحكمة , مما قد يسهم في إجراء المزيد من البحوث والدراسات الأخرى لاستخدام استراتيجيات متنوعة لتنمية الحكمة, والاستفادة منها في المراحل التعليمية المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

-**برنامج تدريبي في التفكير التأملي:** مجموعة من الأنشطة والمواقف والمهمات من تصميم الباحثين , مكونة من (10) جلسات تدريبية, على مدى (5) أسابيع بواقع (ساعتين أسبوعياً) بالإضافة للجلستين التمهيدية والختامية, تتضمن التدريب على مهارات التفكير التأملي التي حددها (عفانة , اللولو , 2002)وهي : التأمل والملاحظة , الكشف عن المغالطات , الوصول إلى استنتاجات , إعطاء تفسيرات مقنعة , ووضع حلول مقترحة.

- **الحكمة:** لإغراض هذه الدراسة تعرف الحكمة إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تطور الحكمة من إعداد براون وغريني (Brown & Greene, 2006) وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تتكون من (66) مفردة تستهدف طلاب الجامعة, وتتكون من ثمانية أبعاد هي : المعرفة الذاتية, إدارة الانفعالات, الإيثار, المشاركة الملهمة, إصدار الأحكام , معرفة الحياة , مهارات الحياة , الاستعداد للتعلم .

حدود الدراسة:

تتحد الدراسة الحالية بموضوعها إذ بحثت اثر برنامج تدريبي في التفكير التأملي في تنمية الحكمة كما تتحدد بعينتها المتمثلة بطالبات المرحلة الجامعية بكليتي الآداب والتربية بجامعة الملك خالد بأبها . كما تتحدد بأداتيها وهما البرنامج المعد لهذه

الغاية ومقياس تطور الحكمة من إعداد براون وغريني(Brown & Greene, 2006) . هذا بالإضافة إلى الحدود الزمانيه إذ تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1438/1437هـ .

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمد الباحثان المنهج شبه التجريبي ذي القياس القبلي والبعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة وذلك لمناسبة هذا المنهج لإغراض الدراسة .

عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار شعبتين من طالبات كليتي التربية والآداب بجامعة الملك خالد عددهن (117) طالبة بطريقة عشوائية , بحيث شملت تخصصات ومستويات دراسية وتحصيلية مختلفة , كما تم اختيار شعبتين من الطالبات الخريجات اللاتي يدرسن دبلوم تربوي في الفترة المسائية , , وذلك بعد الحصول على موافقة عضوات هيئة التدريس , وموافقة الطالبات أنفسهن بالمشاركة في البرنامج , وقد تكونت المجموعة التجريبية من (59) طالبة , وهي المجموعة التي سيطبق عليها البرنامج التدريبي .في حين تكونت المجموعة الضابطة من (58) طالبة, وهي المجموعة التي لن تخضع للبرنامج التدريبي.

أداتا الدراسة:

مقياس تطور الحكمة Wisdom Development Scale:

استخدمت الباحثان مقياس تطور الحكمة الذي أعده براون وغريني(Brown & Greene, 2006) استناداً على نموذج براون متعدد الأبعاد لتطور الحكمة , وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تتكون من (66) مفردة تستهدف طلاب الجامعة, وتتكون من ثمانية أبعاد هي : المعرفة الذاتية Self-Knowledge , إدارة الانفعالات Emotional Management , الإيثار Altruism, المشاركة الملهمة Inspirational Engagement , إصدار الأحكام Judgment , معرفة الحياة Life Knowledge, مهارات الحياة Life Skills , الاستعداد للتعلم Willingness to Learn .يحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكرت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية : أوافق تماماً (5 درجات), أوافق (4 درجات) , إلى حد ما (3 درجات) , لا أوافق (درجتان) , لا أوافق مطلقاً (درجة واحدة). وقد قام (أيوب , 2013) بالتحقق من صدقه وثباته على البيئة العربية وهو يتمتع بدرجات صدق وثبات مقبولة . (ملحق 1) .

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

تحقق الباحثان من ثبات المقياس على عينة استطلاعية قوامها(46) طالبة من خارج عينة الدراسة من خلال معادلة ألفا كرونباخ لمحاور الأداة وللأداة ككل وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين 70,. إلى 77,.، وكانت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (78,.) ، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة

صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي , حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس, ومعامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي له .وقد تبين أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ,.01=α، مما يعني أن الفقرات تنتمي للأبعاد الخاصة بها كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد والدرجة الكلية وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين 59,. إلى 87,.، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ,.01=α . كما في الجدول (1) .

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على الأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط
الأول	**.,68
الثاني	**.,59
الثالث	**.,83
الرابع	**.,87
الخامس	**.,82
السادس	**.,82
السابع	**.,83
الثامن	**.,62

**دالة عند مستوى دلالة ,.01=α

البرنامج التدريبي في مهارات التفكير التأملي :

–تحديد الهدف الرئيس للبرنامج التدريبي الحالي وهو تنمية الحكمة لدى الطالبات من خلال التدريب على مهارات التفكير التأملي .

–الإطلاع على البرامج التدريبية التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير عند الطلاب ومنها؛ برنامج RISK لتنمية التفكير الناقد (السرور , 2005) , والدراسات التي اهتمت ببناء برامج تدريبية لتنمية التفكير التأملي مثل دراسة (خريسات , 2005) , ودراسة (العارضة ,وآخرون 2008). كذلك تم الاطلاع على الدراسات التي اهتمت بتنمية الحكمة مثل دراسة (أيوب , 2012) , و(المنصوري , 2014), وذلك بهدف التمكن من فهم العناصر الرئيسية للبرنامج التدريبي , كالأهداف والإجراءات , وتصميم المواقف التدريبية , والفترات الزمنية المخصصة للمواقف التي سيتم التدريب عليها.

– إعداد المواقف التدريبية (تربوية أو اجتماعية أو أخلاقية), بحيث يتضمن كل موقف منها مشكلة افتراضية من الواقع , تتدرب الطالبات من خلالها على مهارات التفكير التأملي (التأمل والملاحظة , الكشف عن المغالطات , الوصول إلى استنتاجات , إعطاء تفسيرات مقنعة , وضع حلول مقترحة).

–التحقق من صدق البرنامج التدريبي.–تجريب البرنامج التدريبي.

محتوى البرنامج التدريبي:

يحتوي البرنامج على (10) جلسات تدريبية, مدة كل جلسة ساعة تدريبية واحدة , بالإضافة للجلستين التمهيدية والختامية , (انظر الملحق رقم (3) , تحتوي كل منها على موقف تدريبي يتضمن طرح مشكلة افتراضية للمناقشة والحوار , بحيث يتم من خلاله التدرب على مهارات التفكير التأملي الآتية :

1- التأمل والملاحظة, بحيث تجيب الطالبات عن مجموعة من الأسئلة المخصصة لتنمية هذه المهارة بطريقة المناقشة والحوار وتبادل الآراء , مع الأخذ بعين الاعتبار احترام الرأي الآخر, وصولاً إلى معرفة جوانب المشكلة ومكوناتها.

2- الكشف عن المغالطات, بحيث تقوم الطالبات بالإجابة عن عدد من الأسئلة المخصصة لتنمية هذه المهارة بطريقة المناقشة والحوار وتبادل الآراء , مع الأخذ بالاعتبار احترام الرأي الآخر , وصولاً إلى تحديد الفجوات في المشكلو وتحديد العلاقات غير الصحيحة.

3- الوصول إلى استنتاجات, بحيث تجيب الطالبات عن عدد من الأسئلة المتخصصة لتنمية هذه المهارة بطريقة المناقشة والحوار وتبادل الآراء , وصولاً إلى التوصل إلى علاقة منطقية معينة.

4- إعطاء تفسيرات مقنعة , بحيث تجيب الطالبات على مجموعة من الأسئلة المتخصصة لتنمية هذه المهارة , وصولاً إلى إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة , والتي ربما قد تعتمد على معلومات سابقة لدى الطالبات.

5- وضع حلول مقترحة , بحيث تجيب الطالبات على عدد من الأسئلة المتخصصة بهذه المهارة بطريقة المناقشة والحوار , مع الأخذ في الاعتبار احترام رأي الأخريات , وصولاً إلى وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة.

6- كتابة مقالة تأملية مختصرة تلخص فيها الطالبات رؤيتهن للموضوع المطروح , وكيفية معالجتهن للمشكلة , وذلك لضمان المشاركة الفاعلة لجميع المتدربات في البرنامج.

7- تقييم أداء الطالبات من خلال الطلب منهن كتابة موقف مشابه للموقف المطروح , وكيف كانت معالجتهن لهذا الموقف سابقاً , وكيف يمكنهن معالجته الآن في حال تكرر لهن نفس الموقف , وإحضاره معهن في بداية الجلسة القادمة. (ملحق 2) .

صدق البرنامج التدريبي :

للتحقق من صدق البرنامج التدريبي , تم عرض الصورة الأولية للبرنامج (قبل التطبيق) على لجنة من المحكمين مكونة من (8) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي , والقياس والتقويم , وقد طلب إليهم إبداء آرائهم حول المواقف التدريبية للبرنامج , ومدى ملاءمتها للتدريب لتنمية الحكمة لدى الطالبات , والأسئلة المتعلقة بهذه المهارات , والفترة الزمنية اللازمة لكل جلسة من الجلسات التدريبية . وقد قدم المحكمون عدداً من الملاحظات , إضافة إلى بعض التعديلات اللغوية على البرنامج , وقد أخذ الباحثان بهذه الملاحظات

تجريب البرنامج التدريبي :

تم تجريب البرنامج التدريبي على عينة مكونة من (15) طالبة من طالبات الجامعة خارج عينة الدراسة الحالية , وذلك للتعرف على آرائهن فيما يتعلق بالمواقف التدريبية , ومدى وضوح الأسئلة وفهمهن لها , ومدى مناسبة إجراءات تنفيذ البرنامج لهن , وللتأكد فيما إذا كان الزمن كافياً لتطبيق جميع الأسئلة في الجلسة الواحدة . وقد أبدت الطالبات تجاوباً كبيراً مع المواقف التدريبية , وفهماً جيداً للأسئلة وإجراءات التطبيق , ومناسبة الزمن المخصص لكل مهارة , وكل جلسة.

1- **المعالجة الإحصائية:** استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, وتحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) , واختبار (ت)للعينات المستقلة والعينات المرتبطة , ومعاملات الارتباط (بيرسون) لأغراض هذه الدراسة .

2- **التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة):**

3- تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الأداء القبلي على مقياس الحكمة باستخدام (اختبار – ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الفرعية والكلية على المقياس ويوضح جدول رقم (2) نتائج اختبار – ت

4- **جدول (2): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات القياس القبلي على مقياس الحكمة بأبعاده الفرعية**

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
المعرفة الذاتية	ضابطة	58	16.84	2.01	115	1.7	غير دالة
	تجريبية	59	16.15	2.36			
إدارة الانفعالات	ضابطة	58	17.03	3.31	115	0.47	غير دالة
	تجريبية	59	16.77	2.42			
الإيثار	ضابطة	58	48.62	4.98	115	1.02	غير دالة
	تجريبية	59	49.5	4.75			
المشاركة الملهمة	ضابطة	58	37.8	4.64	115	0.12	غير دالة

	تجريبية	59	37.91	5.11			
إصدار الأحكام	ضابطة	58	26.7	3.66	115	0.22	غير دالة
	تجريبية	59	26.8	3.91			
معرفة الحياة	ضابطة	58	39.53	5.08	115	1.8	غير دالة
	تجريبية	59	41.27	5.24			
مهارات الحياة	ضابطة	58	37.24	5.21	115	1.7	غير دالة
	تجريبية	59	38.76	5.49			
الاستعداد للتعلم	ضابطة	58	20.08	2.35	115	1.38	غير دالة
	تجريبية	59	19.42	2.78			
الدرجة الكلية	ضابطة	58	244.0	23.14	115	0.62	غير دالة
	تجريبية	59	246.6	24.13			

5- يتضح من النتائج المعروضة في الجدول السابق أن قيمة ت غير دالة إحصائيا مما يعنى عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متوسطات درجات القياس القبلي على مقياس الحكمة وذلك بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس ودرجات الأبعاد الفرعية مما يشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول :

1- ينص هذا السؤال على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الحكمة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج ؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار – ت للعينات المستقلة independent sample –t test وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الحكمة بأبعاده كما هو موضح فى جدول (3).

جدول (3) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التطبيق البعدي على مقياس الحكمة بأبعاده الفرعية

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
المعرفة الذاتية	ضابطة	58	16.86	2.08	115	0.35	غير دالة
	تجريبية	59	17	2.13			
إدارة الانفعالات	ضابطة	58	16.81	3.19	115	2.13	(*)
	تجريبية	59	18.01	2.92			
الإيثار	ضابطة	58	48.13	4.56	115	3.33	(**)
	تجريبية	59	51.13	5.14			
المشاركة الملهمة	ضابطة	58	37.34	4.8	115	3.12	(**)
	تجريبية	59	40.4	5.75			
إصدار الأحكام	ضابطة	58	26.55	3.67	115	2.56	(*)
	تجريبية	59	28.23	3.44			
معرفة الحياة	ضابطة	58	39.63	4.51	115	4.23	(**)
	تجريبية	59	43.69	5.75			

مهارات الحياة	ضابطة	58	37.0	5.46	115	4.38	(**)
	تجريبية	59	41.47	5.59			
الاستعداد للتعلم	ضابطة	58	20.05	2.56	115	2.18	(*)
	تجريبية	59	21.08	2.54			
الدرجة الكلية	ضابطة	58	242.3	22.41	115	4.28	(**)
	تجريبية	59	261.05	24.61			

(**) دالة عند مستوى 0.01 (*) دالة عند مستوى 0.05

ويتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في (القياس)البعدي للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية التالية لمقياس الحكمة (إدارة الانفعالات ، الإيثار ،المشاركة الملهمة ، إصدار الأحكام ،معرفة الحياة ،مهارات الحياة ، الاستعداد للتعلم) لصالح المجموعة التجريبية ،باستثناء بعد (المعرفة الذاتية) ولمعرفة مقدار أو حجم التأثير الفعلي لبرنامج التفكير التأملي في تنمية الحكمة تم حساب حجم التأثير باستخدام معادلة حجم التأثير effect size كوهنCohen (1988) للعينات المستقلة مع استخدام اختبار "ت" باستخدام الصيغة الرياضية التالية :

$$d = t\sqrt{\frac{1}{n1} + \frac{1}{n2}}$$

حيث أن : t هي القيمة التائية المحسوبة ، n1 حجم المجموعة الأولى، n2 حجم المجموعة الثانية 0وقد بلغت قيمة (d) Cohen = (0.791) وهي تقريبا تساوي (0.80) وهو يعبر عن حجم تأثير كبير للبرنامج بحسب جدول حجم التأثير لكوهن Cohen

بشكل عام , فإن نتائج الدراسة الحالية تقدم دليلاً على تأثير برنامج التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى الطالبات المشاركات في البرنامج. في جميع أبعاد مقياس الحكمة باستثناء بعد واحد فقط وهو بعد (المعرفة الذاتية). ويمكن تفسير هذه النتيجة ايضا في ضوء ما يشير إليه هذا البعد من إدراك الفرد لميوله واهتماماته الشخصية , ونقاط القوة والضعف لديه , وما يتبناه من قيم , والتي تعكس قدرة الفرد على الإبقاء على الجوهر الحقيقي لشخصيته في المواقف المختلفة , كما يتمثل في الرضا الداخلي عن علاقات الفرد مع الآخرين.

لذلك يرى الباحثان أن هذه النتيجة تبدو منطقية , فقد أجريت الدراسة على عينة من طالبات الجامعة , وعينة من الطالبات الخريجات اللاتي يدرسن الدبلوم التربوي , ممن يتمتعن بالنضج العقلي والانفعالي , فالطالبة التي وصلت لهذه المرحلة الجامعية تدرك تماماً حدود قدراتها , وميولها , وما يتناسب معها , كذلك تدرك انفعالاتها , وحدود علاقاتها مع الآخرين.

فالدراسة الحالية تفترض أن الطلبة في المرحلة الجامعية قد قطعوا مرحلة طويلة في تشكيل مفاهيمهم الخاصة , وتحديد مواقفهم من الأشياء والقضايا من حولهم , وأساليبهم في حل مشكلاتهم , ومن الضروري في هذه الحال ؛ إبراز التحدي لتلك المواقف بطرق ونماذج مطورة من أنماط فكرية عميقة , ناقدة , تحليلية , تعمل على استقلالية العمليات الفكرية لديهم لتصبح أوسع من مجرد خبرات حسية بسيطة , وإنما لتصبح طرق ممارسة فكرية عميقة ومتأملة , قائمة على نبذ الأحكام المسبقة , والمحافظة على درجة من الشك السليم في الأمور والظواهر المحيطة (Francis, et al, 1999). ويتفق هذا الرأي إلى حد ما مع دراسة بلوك (Bluck, 2004) التي هدفت إلى معرفة تطور الحكمة عبر الحياة , وعلاقة ذلك بالمراحل العمرية المختلفة , حيث طلب من المراهقين ذكر أحداث تتضمن أقوالاً أو أفعالاً حكيمة قاموا بها خلال فترة حياتهم , وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الاختلافات بين كبار السن والمراهقين لا تؤثر في حكمة الأشخاص , بقدر ما تؤثر فكرة الشخص عن نفسه بأنه قادر على تفكير الرجل الحكيم.

من ناحية أخرى يساعد التفكير التأملي الطلاب في وضع استراتيجيات لتطبيق المعرفة الجديدة في المواقف المعقدة خلال أنشطتهم الحياتية واليومية , وينمي مهارات التفكير العليا لديهم (Hmelo &Ferrarri, 1997). ويشجع الطلاب على التقييم المستمر لاعتقاداتهم وفروضهم في ضوء المعلومات المتاحة (King & Kitchener, 1994), ويقلل من اندفاع الطلاب , ويحسن من مهارات حل المشكلات , ويعزز الربط بين وجهات النظر المختلفة (Kish & Sheehan, 1997), ويحفز الطلاب على استخدام القيم الشخصية والاجتماعية في توجيه تصرفاتهم (Gelter, 2003), ويجعل الطلاب أكثر وعياً بمستوى تقدمهم التعليمي , (Lin,et al 1999). التأملي يؤدي إلى اكتشاف أدلة أو شواهد متطورة تقود إلى إعطاء معان جديدة للموقف , وخلال هذه العملية يتمكن الفرد من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها بشكل أكثر إيجابية. (Samuels & Betts, 2007).

وفي ضوء ما سبق , يرى الباحثان أن التدريب على مهارات التفكير التأملي عند الطالبات يمكن أن يعزز التفكير الحكيم لديهن , لأن الإنسان يحتاج عند اتخاذ قرار حكيم إلى إيجاد إستراتيجية يتبعها , كما يحتاج إلى مراقبة مدى نجاح هذه الإستراتيجية وتعديلها إذا لم تنجح أو إيجاد استراتيجيات أخرى تكون أكثر مناسبة لمتطلبات الموقف الذي يمر به. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أشارت إليه تشير الأعمال التجريبية أن العديد من لبنات الحكمة الهامة تنبثق خلال مرحلتي المراهقة والشباب ,وأن مرحلة المراهقة تعد فترةً حاسمة لتطور الحكمة حيث أشارت الدراسات العلمية في مجال علم النفس الإيجابي (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) إلى أنه بالإمكان مساعدة الطلاب على توظيف إمكاناتهم العقلية للوصول إلى مستوى الحكمة للتعامل بإيجابية مع التحديات المعاصرة بما يخدم الإنسانية بعيداً عن الأنانية الشخصية أو الإقليمية وهو ما يحقق النجاح الحقيقي.

ووفقاً ل (Sternberg , Jarvin, Grigorenko, 2009) يرتبط التفكير الحكيم بثلاثة أنواع من التفكير هي : التفكير التأملي , والتفكير القائم على الحوار , والتفكير الجدلي . فقيام الطالبات بالتفكير التأملي يتضمن تفكيرهن في كيفية توظيف قدراتهن , وهذا بالتركيز على المهارات ما وراء المعرفية لديهن التي تتمثل في وعيهن بأفكارهن ومعتقداتهن . ويدعم هذا الاتجاه دراسة (الشريدة , 2015)التي أشارت إلى وجود علاقة بين ما وراء المعرفة والحكمة.

وفي إمكان التفكير التأملي أن يعزز التفكير الحكيم لأن الإنسان يحتاج عند حل المشكلة إلى إيجاد إستراتيجية يتبعها , كما يحتاج إلى مراقبة مدى نجاح هذه الإستراتيجية وتعديلها إذا لم تنجح , أو إيجاد استراتيجيات أخرى تكون أكثر مناسبة لمتطلبات الموقف الذي يمر به (Sternberg , Jarvin, Grigorenko, 2009).

كما يساعد التفكير التأملي في إثارة عقول الأفراد , وتحدي معتقداتهم السابقة , وتأجيل التسرع في حل المشكلة , وفي الحكم واتخاذ القرارات من خلال الارتقاء بهم إلى أعلى المراحل الذهنية لمناقشة وجهات النظر المتعارضة لاتخاذ موقف أو قرار محدد مع تقديم وشرح الأسباب جول أفضل البدائل (أيوب , 2012).

ولهذا حرص الباحثان في البرنامج التدريبي على اختيار مواقف تحمل أكثر من حل , وأكثر من وجهة نظر لتنمي هذا الجانب من التفكير لدى الطالبات. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات والبحوث مثل (Greene, Brown, 2009 ; Sternberg , Jarvin,& Grigonrenko, 2009) من أن الحكمة يمكن تنميتها واكتسابها عند الطالبات عندما تُهيأ لهن فرص التعلم من الحياة , وعندما تُهيأ لهن فرص تطبيق ما تعلموه من دروس داخل أو خارج الفصل المدرسي أو الجامعة في حياتهن. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات المتتابعة لبراون (Brown, 2002 , 2004 ; Brown & Greene, 2006) على وجود ثلاثة عوامل أساسية تؤثر في تطور الحكمة لدى الطالبات هي : التوجه نحو التعلم , والخبرات , والتفاعل مع الآخرين , وهذه العوامل الثلاثة كلها تحدث داخل بيئة ما , حيث يدفع سياق أو موقف ما الفرد للتوجه نحو التعلم ويقدم لهم الخبرات اللازمة , والأفراد الذين يتفاعل معهم داخل هذا السياق.

وبشكل عام , فالحكمة ليست مجموعة من القواعد والخيارات التي يمليها المعلم على طلابه , ولكنها أسلوب في التفكير على الطلاب أن يتبنوه ويتقنوه , والطريقة المثلى التي من الممكن إتباعها لتنمية الحكمة عند الطالبات لا تتم من خلال إخبارهن بمعلومات عن الحكمة , بل من خلال مساعدتهن على الانخراط النشط في مهارات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار الحكيم (أيوب , 2012).

1- **ثانياً : نتائج السؤال الثاني** " هل يختلف أثر البرنامج التدريبي في التفكير التأملي على متوسطات طلبة المجموعة التجريبية في مقياس الحكمة البعدي باختلاف كل من : العمر , تخصص الطالبة , ومستواها الدراسي , ومعدلها التراكمي؟

وللإجابة على السؤال الثاني تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)،وذلك للتحقق من تأثير البرنامج في تنمية الحكمة باختلاف: العمر , التخصص (علمي / أدبي) ،المستوى الدراسي (جامعي / دبلوم تربوي) ، والمعدل التراكمي (مرتفع / منخفض) بعد التحقق من شروط إجراء تحليل التباين المتعدد . و الجدول (4) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد Multivariate ، وقيم اختبار " ولكس لامبدا Wilks Lambda " لدرجات مقياس الحكمة وفق كلا من المتغيرات (التخصص ، المستوى الدراسي، العمر ، المعدل التراكمي).

جدول (4): قيم " ولكس لامبدا Wilks Lambda " ، وقيم " F المحسوبة" ، ومستوى دلالة الفروق في متوسط درجات الحكمة وفقا للمتغيرات (التخصص ، المستوى الدراسي، العمر ، المعدل التراكمي)

مصدر التباين	اختبار Wilks Lambda	F المحسوبة	مستوى الدلالة p.value
المتغير الأول (التخصص)	0,870	0,877	0,542
المتغير الثاني(المستوى الدراسي)	0,965	0,214	0,987
المتغير الثالث(المعدل التراكمي)	0,722	2,258	*0,039
المتغير الرابع (العمر)	0,955	0,276	0,971

وقد أشارت نتائج التحليل الأولي أن قيمة "ولكس لامبدا Wilks Lambda " بلغت (0.870) وقيمة " F المحسوبة " بلغت (0.877) وقيمة P.value لمتغير التخصص (أدبي / علمي) بلغت (0.542) وهي غير دالة مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مقياس الحكمة وأبعاده تعزى لمتغير التخصص (أدبي / علمي).وأن قيمة "ولكس لامبدا Wilks Lambda " بلغت (0.965) وقيمة " F المحسوبة " بلغت (0.214) وقيمة P.value لمتغير المستوى الدراسي (خريج / دبلوم) بلغت (0.987) وهي غير دالة مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مقياس الحكمة وأبعاده تعزى للمستوى الدراسي (جامعي / دبلوم تربوي) . كما أن قيمة "ولكس لامبدا Wilks Lambda " بلغت (0.722) وقيمة "F المحسوبة " بلغت (2.258) وقيمة P.value لمتغير المستوى الدراسي (خريج / دبلوم) بلغت (0.039) وهي دالة عند مستوى (0,05) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا في مقياس الحكمة وأبعاده تعزى للمعدل التراكمي (مرتفع – منخفض). أن قيمة "ولكس لامبدا Wilks Lambda " بلغت (0.955) وقيمة "F المحسوبة " بلغت (0,276) وقيمة P.value لمتغير (العمر) بلغت (0,971) وهي غير دالة عند مستوى (0,05) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مقياس الحكمة وأبعاده تعزى العمر. كما جاءت نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات مقياس الحكمة وأبعاده وفقا للمتغيرات (التخصص ، المستوى الدراسي، العمر ، المعدل التراكمي) كما في الجدول (5)

جدول (5): يبين نتائج تحليل التباين المتعدد لمعرفة أثر المتغيرات (التخصص، المستوى الدراسي، العمر ، المعدل التراكمي)على درجات مقياس الحكمة وأبعاده

مصدر التباين	محاور مقياس الحكمة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخصص	المعرفة الذاتية	1,583	1	1,583	0,338	غير دالة
	إدارة الانفعالات	0,706	1	0,706	0,085	غير دالة
	الإيثار	77,224	1	77,224	3,095	غير دالة
	المشاركة الملهمة	96,640	1	96,640	3,024	غير دالة
	إصدار الأحكام	26,064	1	26,064	2,135	غير دالة
	معرفة الحياة	170,656	1	170,656	5,319	*0.025
	مهارات الحياة	99,268	1	99,268	3,230	غير دالة
	الاستعداد للتعلم	10,421	1	10,402	1,571	غير دالة
	الدرجة الكلية	2549,685	1	2549,685	4,224	غير دالة
المستوى الدراسي	المعرفة الذاتية	0.547	1	0.547	0,117	غير دالة
	إدارة الانفعالات	2,687	1	2,687	0,322	غير دالة
	الإيثار	1,834	1	1,834	0,073	غير دالة
	المشاركة الملهمة	0,386	1	0,386	0,012	غير دالة
	إصدار الأحكام	0,335	1	0,335	0,027	غير دالة
	معرفة الحياة	0,637	1	0,637	0,020	غير دالة
	مهارات الحياة	5,346	1	5,346	0,174	غير دالة
	الاستعداد للتعلم	3,763	1	3,763	0,568	غير دالة
	الدرجة الكلية	28,722	1	28,722	0,048	غير دالة
المعدل التراكمي	المعرفة الذاتية	6,696	1	6,696	1,430	غير دالة
	إدارة الانفعالات	1,220	1	1,220	0,146	غير دالة
	الإيثار	110,816	1	110,816	4,441	*0.040
	المشاركة الملهمة	48,796	1	48,796	1,496	غير دالة
	إصدار الأحكام	0,011	1	0,011	0,001	غير دالة
	معرفة الحياة	2,531	1	2,531	0,079	غير دالة
	مهارات الحياة	4,137	1	4,137	0,135	غير دالة
	الاستعداد للتعلم	9,267	1	9,267	1,400	غير دالة
	الدرجة الكلية	0,391	1	0,391	0.001	غير دالة
العمر	المعرفة الذاتية	0,608	1	0,608	0,130	غير دالة
	إدارة الانفعالات	3,855	1	3,855	0,460	غير دالة
	الإيثار	10.869	1	10.869	0,436	غير دالة
	المشاركة الملهمة	7,824	1	7,824	0,240	غير دالة

	إصدار الأحكام	0,831	1	0,831	0,068	غير دالة
	معرفة الحياة	40,004	1	40,004	1,247	غير دالة
	مهارات الحياة	3,359	1	3,359	0,109	غير دالة
	الاستعداد للتعلم	0,234	1	0,234	0,035	غير دالة
	الدرجة الكلية	283,098	1	283,098	0,469	غير دالة
الخطأ	المعرفة الذاتية	252,952	54	4,684		
	إدارة الانفعالات	450,689	54	8,346		
	الإيثار	1347,536	54	24,954		
	المشاركة الملهمة	1761,199	54	32,615		
	إصدار الأحكام	659,111	54	12,206		
	معرفة الحياة	1732,417	54	32,082		
	مهارات الحياة	1659,383	54	30,729		
	الاستعداد للتعلم	357,534	54	6,621		
	الدرجة الكلية	32594,905	54	603,609		
الإجمالي	المعرفة الذاتية	17315,00	59			
	إدارة الانفعالات	19647.00	59			
	الإيثار	155813,00	59			
	المشاركة الملهمة	98250,00	59			
	إصدار الأحكام	47730,00	59			
	معرفة الحياة	114564,00	59			
	مهارات الحياة	103301,00	59			
	الاستعداد للتعلم	26606,00	59			
	الدرجة الكلية	4055866,00	59			

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع قيم (F) المحسوبة وفقا لمتغير التخصص (أدبي / علمي) جاءت غير دالة ما عدا بعد معرفة الحياة الذي بلغت فيه قيمة (F) المحسوبة له (5,319) وهي دالة عند مستوى (0,05). فيما جاءت جميع قيم (F) المحسوبة وفقا للمستوى الدراسي (جامعي / دبلوم تربوي) لجميع أبعاد مقياس الحكمة و الدرجة الكلية غير دالة إحصائيا . كما جاءت جميع قيم (F) المحسوبة وفقا لمتغير المعدل التراكمي (مرتفع / منخفض) غير دالة ما عدا بعد (الإيثار) الذي بلغت فيه قيمة (F) المحسوبة (4,441) وهي دالة عند مستوى (0,05). وأخيرا أن نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات مقياس الحكمة وأبعاده وفقا لمتغير العمر جاءت غير دالة عند مستوى (0,05).

وأشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مقياس الحكمة تعزى لمتغير التخصص , ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارات التفكير التأملي تتناسب مع كافة التخصصات العلمية والأدبية والتربوية , وذلك لأن هذا

النوع من أنواع التفكير لا يقتصر على تخصص معين , أو مجال محدد . وهذا يتفق مع رأي براندوم (Brandom, 1994) بأن التفكير التأملي يُعد البعد الرابع في العملية التعليمية , إضافة إلى الميادين الثلاثة (القراءة والكتابة والحساب) , فالطالب يستخدم التفكير التأملي في كثير من الأمور التعليمية والحياتية , فهو الذي يحدد فلسفته وقيمه التعليمية التي يبني عليها الكثير من القرارات في معالجته للمشكلات , بغض النظر عن تخصصه الأكاديمي. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها جيلبرت (Gilbert, 2001) حيث أشارت دراسته إلى وجود أثر إيجابي للتخصص في التفكير التأملي لدى الطلاب وذلك لصالح التخصصات التربوية.

أما بالنسبة للمستوى الدراسي فقد أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مقياس الحكمة تعزى لمتغير المستوى الدراسي , وهذا مما يدعم فعالية البرنامج التدريبي , ويتيح الفرصة لإمكانية تطبيقه من قبل الباحثين على أي فئة من فئات متغيرات الدراسة الحالية . وتبدو هذه النتيجة منطقية في ضوء الأدب النظري للتفكير التأملي , حيث أن التدريب على مهارات التفكير التأملي يعمل على استثارة دافعية الفرد , وزيادة وعيه الذاتي نحو القضايا المطروحة , وممارسته لتحليل المشكلات وتحديدها , ووضع البدائل والفروض , واختبار الفروض واختيار البديل المناسب.

وبما أن هذه الدراسة قد أجريت على عينة من طالبات الجامعة ممن يتمتعن بالنضج العقلي والانفعالي , والقدرة على الاستفادة من التدريب على المهارات اللازمة لتنمية الحكمة لديهن , فإن هذه النتيجة قد تبدو منطقية أيضاً , ويؤكد ذلك نتائج مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الحكمة قبل تطبيق البرنامج , خاصة وأن هناك بعض الدراسات قد أظهرت أنه كلما تقدم الإنسان في العمر زادت إمكانية استفادته من هذه البرامج التربوية وتحسن لديه مستوى وعيه بمعرفته(خريسات , 2005) , وكلما تقدم الطلبة في مستوياتهم التعليمية حققوا نتائج أفضل في مستوى التفكير التأملي (خريسات , 2005) , مما يعني قابلية طلبة الجامعات للاستفادة من البرامج التدريبية بغض النظر عن مستوياتهم الدراسية.وفيما يتعلق بالمعدل التراكمي (مرتفع / منخفض):فقد أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مقياس الحكمة تعزى لمتغير المعدل التراكمي (مرتفع / منخفض) , ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع الطالبات قد استفدن من البرنامج التدريبي بشكل متوازن تقريباً , كونهن يتمتعن بالنضج العقلي , ولديهن دافعية داخلية قوية في الاستفادة من البرنامج التدريبي , خاصةً وأنهن قد رغبن في المشاركة في البرنامج التدريبي دون إلزامهن بذلك , وقد لاحظ الباحثان ذلك من خلال حرص الطالبات على الحضور والمناقشة للمواقف التدريبية خاصة تلك التي تتصل بحياتهن الواقعية , إذ أن أغلبهن قد مررن بخبرات مشابهة لهذه المواقف. وهذا يتفق مع دراسة (المنصوري , 2004) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين التفكير التأملي والدافعية , فالدافعية القوية قد تعطي أثراً إيجابياً يفوق أثر المعدل التراكمي.كما تتفق مع دراسة (خريسات , 2005) التي أشارت إلى عدم وجود تأثير للمعدل التراكمي على اكتساب الطلاب لمهارات التفكير التأملي.

التوصيات:

تقدم نتائج هذه الدراسة توصيات لأعضاء هيئة التدريس, ولصانعي القرار داخل مؤسسات التعليم العالي والجامعات , وابرزها :

1- توجيه أنظار مخططي المناهج ومطوري التعليم الجامعي إلى وضع سياسات عامة لتطوير برامج دراسية تتضمن أنشطة تنمي الحكمة لدى الطلاب والطالبات, لمواجهة العصر الحالي المليء بالصراعات والتناقضات والمشكلات والتغييرات التكنولوجية والثقافية والقيمة

2- وإشراك الطلاب في المناقشات داخل القاعات الدراسية وأداء المشروعات وكتابة المقالات وتشجيعهم على مناقشة المشكلات والقضايا باستخدام التفكير التأملي

3 – توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية الجامعية إلى تصميم بيئات تعلم نشطة وثرية , وإتاحة الفرص أمام الطلاب للمشاركة للبحث عن المعلومات , والتجريب والاكتشاف , وممارسة المزيد من الإجراءات المعرفية المسئولة عن تنمية مهارات التفكير العليا , وحل المشكلات.

البحوث المقترحة:

1- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر البرنامج التدريبي المستند لمهارات التفكير التأملي في تنمية الحكمة لفئات عمرية أخرى.

2- إجراء دراسات تتناول علاقة الحكمة بمتغيرات أخرى مثل: الذكاء الوجداني, والقيم , وأنماط الشخصية .

3- إجراء دراسات لمعرفة أثر أنواع أخرى من التفكير مثل: الناقد , والتحليلي , والمنطقي , والجدلي في تنمية الحكمة.

4- إجراء دراسات لمقارنة أداء الطلاب الموهوبين والعاديين على مقياس الحكمة.

المصادر والمراجع

أبو نحل , جمال. (2010). مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. **رسالة ماجستير غير منشورة** , كلية التربية , الجامعة الإسلامية , غزة.

إبراهيم , مجدي .(2005) . **التفكير من منظر تربوي** . القاهرة : عالم الكتب.

الأعسر , صفاء. (2001). تربية الطفل والإصلاح الحضاري : من الذكاء إلى الحكمة . ورقة بحثية منشورة , **مجلة إسلامية المعرفة** , عدد (26).

أيوب , علاء الدين. (2012). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية** , 22 (77) , 202- 242.

أيوب , علاء الدين ؛ إبراهيم , أسامة. (2013). تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي " دراسة عبر ثقافية" . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** , 23 (79) , 210- 254.

بركات , زياد. (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات . **مجلة العلوم التربوية والنفسية** , جامعة البحرين, 4 (6).

جابر , ليانا ؛ وشماسنة , رائد. (2000) . **نشرة موجزة حول الأبحاث الإجرائية** , مركز القطان للبحث والتطوير , رام الله , فلسطين.

خريسات , محمد. (2005). أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**, جامعة اليرموك , الأردن.

الدسوقي, محمد .(2007). البنية العاملية للحكمة لدى الموهوبين والعاديين. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية , جامعة عين شمس.

رالف , ن. وين. (1964) . **قاموس جون ديوي للتربية (مختارات من مؤلفاته)** , ترجمة : محمد العريان . القاهرة , مكتبة الأنجلو المصرية.

ستيرنبرغ, روبرت ؛ جارفين, ليندا ؛ قراقينكو, الينا .(2013). **التدريس من أجل الحكمة الذكاء الإبداع والنجاح** . ترجمة : عبد الله الجغيمان , علاء الدين أيوب , عمان , مركز ديبونو لتعليم التفكير,

سعادة , جودت .(2014). **تدريس مهارات التفكير**. عمان , دار الشروق.

الشريدة , محمد. (2015). مستوى التفكير ماوراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما , **المجلة الأردنية للعلوم التربوية** , 11 (4) , (403- 415).

الشكعة , علي .(2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا . **مجلة جامعة النجاح للأحداث** , 4 (21).

العارضة , محمد ؛ الصرايرة , خالد ؛ الجعافرة, أسمى .(2009). أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية , **مجلة بحوث التربية النوعية** , جامعة المنصورة , 14 , 459-479.

عفانة , عزو ؛ اللولو , فتحية .(2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية , **مجلة التربية العلمية** , 5 (2), جامعة عين شمس , مصر.

عودات , ميسر حمدان. (2005). 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 غير منشورة** , كلية التربية , جامعة اليرموك.

الفتلاوي , جؤذر ؛ و هادي , ثابت. (2014) . أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي , مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية , جامعة بابل , 18 , 543- 561.

ريان. عادل. (2010).دلاله التمايز في مستوى التفكير التأملي لدى طلبه الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعليه الذات الرياضية.مجله جامعه القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين، العدد(20)،49-79

فرج , طريف .(2006) . **علم النفس والتنمية المعرفية المجتمعية** , القاهرة , دار غريب للنشر.

القرعان , جهاد ؛ الحموري, خالد. (2011). العلاقة بين مستوى التفكير التأملي والكفاءة المعرفية للتحاور لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين في مدينة الزرقاء, **مجلة كلية التربية** , جامعة عين شمس , 53 , (3), 331-357.

القطراوي , عبد العزيز. (2010). أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة** , الجامعة الإسلامية , غزة.

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.

كيف , جيمس .(1995). **التأمل في حركة التفكير** , ترجمة : عبد العزيز بابطين . الرياض , مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المشهرواي , بسام .(2010) . الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة . **رسالة ماجستير غير منشورة** , جامعة الأزهر , غزة.

مصطفى , سحر .(2010) . أثر برنامج تدريبي مستند إلى مهارات التفكير التأملي في تنمية الفعالية الذاتية وتقدير الحاجات التدريبية لدى معلمي العلوم في مديرية تربية لواء الرصيفه . **رسالة دكتوراه غير منشورة** . الجامعة الأردنية , الأردن.

المنصوري , غادة . (2014) . فاعلية برنامج تدريبي مستند للرعاية المعرفية لتطوير مهارات تفكير الحكمة لدى طالبات الصف العاشر بالمملكة العربية السعودية . **رسالة دكتوراه غير منشورة** , الجامعة الأردنية , الأردن.

Adeymi , M .(1992) " The relative effectiveness of the reflective and the lecture approach methods on the achievement of high school social studies students". *Educational Studies* , V. 17 , N . 1 , pp 49- 56

Agouridas, V.; Race, Ph.(2007). Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. Concurrent Engineering, 15(1), 62- 76.

Anderson, B. (1999). Development of wisdom – related knowledge in adolescence & young adulthood. **Dissertation Abstracts International- B** 59/12, P.6503

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

-Baltes PB; Staudinger, UM. (2000).Wisdom. A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. American psychology;55(1):122-36

Bang, H. (2009). *The Relationship of wisdom and ego Identity for Korean and American Adolescents*, Unpublished dissertation, Oklahoma State University, USA.

Benson, A.; Blackman, D.(2003). Can research methods ever be interesting?. *Active learning in higher education*, 4 (1), 39- 55.

Brown,S .C. (2002). A model for wisdom development and its place in career services. *Journal of College and Employers*, 29-36.

Brown,S .C.(2004).Learning across campus: How college facilitates the development of wisdom. Journal of College Student Development, 45, 134- 148.

Brown, S.C., & Green, J.A.(2006).The wisdom development scale(WDS): Translating the conceptual to the concerete. *Journal of college student development*, 47, 1-19.

Bulpitt, H.; Martin, P.(2005). Learning about reflection from the student. *Active learning in higher education*, 6(3), 207- 217.

Clarck,C.M.; Peterson, P.L.(1990). Teachers thought processes. *Research in teaching & learning* , 3, 51- 63..

Dewey , J (1961) Democracy and Education . New York : Macmillan

Frances , A.; Conray, M. & Forbis, W. (1999) " An analysis of the efficacy of a reflective thinking instructional module on the reflective thinking demonstrated in the field experience logs of early elementary preservice teachers". *Action in Teacher Education*.V . 21 , N . 3 , pp 38 – 44

Gelte, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon . Reflective Practice, V.4, N.3

Goleman, D.(1995). Emotion and motivation
http:www.dawson.cc.mt.us/faculty/korpi/ emotion motivation.htm.

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

Heasman , P & Adams , A. (1998) " Reflecting well on social work practice : professional competence , reflecting and research" . *Educational Action Research* , V.6 , N . 2 , pp 337 – 342

Hmelo, D.; Ferrai, M. (1997). The problem-based learning tutorial: Cultivating bigher order thinking skills. Journal for the Education of the Gifted. V.20, N.4.

Joseph, F. G. (2000). The relation of post formal thought to conception of wisdom as mediated by age & education. **Dissertation Abstracts International- A** 61/04, P. 1252

Kagan, J.(1988). Teaching as Clinical Problem Solving : A critical Examination of Analogy and its Implications. *Teaching and Teacher Education* , 6 (4), 337- 454.

Kazdin , A. E(2000). *Encyclopedia of psychology* , Oxford: Oxford University Press

Khan, A. (2009). *Wisdom and cultural identity in Pakistan*, Unpublished thesis, university of Toronto, USA.

King, P.M ; Kitchener, K.S.(1994). Developing reflective judgment: Understanding and prompting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. *San Francisco: Jossey- Bass* Publishers.

Kirk , R (2000)." A study of the use a private chat room to increase reflective thinking in pri – service teachers". *College Student Journal* , V . 34 , N . 1 , pp115- 122

Kish, C.K ; Sheehan, J.K. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking . *High School Journal*, V.80, N. 4.

Kramer, D. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect- cognition relations. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 279-309). Cambridge: Cambridge University Press.

Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. In R. J. Sternberg (Ed.), Wisdom: Its nature, origins, and development (pp. 52-83). New York: Cambridge University

Lee, H.(2005). Design and analysis of reflection supporting tools in computer- supported couaborative learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance learning*. 2(3), 49- 56.

Leung, D. and Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology*,23 23, 61-71

Lin, X. ; Hmelo, C. ; Kinzer, C. ; Secules, T. (1999). Designing technology to support reflection. *Educational Technology Research & Development*,V.47, N. (3).

Lynn, T. (2001). Animation approach to the study of wisdom in old age.Dissertation Abstracts International- B 61/12, P. 6737.

Mahardale , J . Neville , R .Jais , N.Chan , C.(2007). Reflective thinking in a problem based English programmer : A study on the development of thinking elementary students

Marx ,G . E , et al. (1997) " Increasing student achievement : An urban district's search for success" . *Urban – Education* , V . 31 , N . 5 , pp 29 – 44

-Michler, CH. & Staudinger, U.M. (2008). Personal wisdom: Validation & age related differences of a performance measure. **Psychology & Aging, 23**(4), 787-799

-Orwoll, L. and Achenbaum, W. A. (1997). Gender and the development of wisdom. *Human Development*, 36: 274–296.

Parker ,M .J. (1999) ." Are academic behaviors fostered in web – basd environments" .ERIC , N . ED432993

Pascual-Leone, Juan. (2000). "Mental Attention, Consciousness, and the Progressive Emergence of Wisdom." *Journal of Adult Development* 7(4), October:241-254

Pasupathi, M., & U.M. Staudinger. (2003). "Do Advanced Moral Reasoners Also Show Wisdom? Linking Moral Reasoning and Wisdom-Related Knowledge and Judgement." *International Journal of Behavioral Development* 25(5), September:401-415.

-Pasupathi, Monisha, Ursula M Staudinger, & Paul B. Baltes. (2001). "Seeds of Wisdom: Adolescents' Knowledge and Judgment About Difficult Life Problems." *Developmental Psychology* 37(3), May:351-361.

Phan ,H. (2008) . Achievement goals , the classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework. Electronic Journal of Research in Education Psychlogy. ISSN , 6 (3) , 571 –602

Samuels, M.& Betts, J.(2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: using self-assessment to deepen reflection. Reflective Practice, 8(2), 269- 283.

Seligman, M. E. P & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. American Psychologist, 55 , 5- 14..

Smith , R . W .(1991) ." Obstacles to student teacher reflection : The role of prior school experience as a barrier to teacher development" . *ERIC , N AD 336352.*

Smith, J., Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (1994). Occupational settings facilitating wisdom-related knowledge: The sample case of clinical psychologists. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62, 989-999.

Spangler , M . D. (1999) .“ Reflective thinking among pre service elementary mathematics teachers” . *Journal for Research in Mathematics Education* , V . 30 , N . 3pp 316 – 341.-

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

Sternberg, R. (ed.) .(1990). *Wisdom, its nature, origins and development* (pp. 87-120). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005). A model of educational leadership: Wisdom, Intelligence,& Creativity, Synthesized, **International Journal of Leadership in Education, 8**(4), 347-364.

Sternberg, R. J; Jarvin, L. & Grigorenko, E.L. (2009).*Teaching for wisdom, intelligence, creative, and success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Takahashi, M. (2000). Toward a culturally inclusive understanding of wisdom: Historical roots in the East and West. *International Journal of Aging and Human Development, 51* (3), 217-230.

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

-Westbrook, S.L. &Rogers, L.N. (1991). An Analysis of the Relationship between Student Invented hypotheses and the Development of Reflective Thinking Strategies. **Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching.** Oklahoma: Lake Geneva, WI. April, 7-11

Wheatly ,G . H.(1998). “ The role of reflection in mathematics” . *Educational – Studies In Mathematics* , V . 23 , N . 5 pp 529 - 541.

Whipp, J.(2003). Scaffolding critical reflection in online discussion: helping prospective teachers think deeply about field experiences in urban schools. *Journal of teacher education*, 54(4), 321-333.

Xie,Y.; Kc,F. & Sharma, P.(2008). The effect of feedback for blogging on college students' reflective learning process. Internet and higher education, 11(1), 18- 2.