

## فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا

تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني<sup>(\*)</sup>

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1437/08/11 هـ؛ وقبل للنشر في 1438/05/18 هـ)

ملخص البحث: هدف البحث إلى التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام بالرياض. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، باستخدام تصميم المجموعتين (التجريبية، والضابطة) باختبار قبلي واختبار بعدي، وتألفت العينة من (48) طالبة في برنامج الماجستير للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434 / 1435 هـ. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مقياس عادات العقل، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، واتضح أن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية.  
الكلمات المفتاحية: التعلم التأملي، عادات العقل، الذات الأكاديمية، الدراسات العليا.

\*\*\*\*\*

### The Effectiveness of Contemplative Learning in Developing Intellectual Habits and Academic Self-efficacy among Female Graduates

Tahani Abdurhaman Ali Almuzaini<sup>2\*</sup>

Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University

(Received 18/5/2016 ; accepted for publication 5/2/2017)

**Abstract:** The purpose of this study is to identify the effectiveness of contemplative learning in developing the intellectual habits and the academic self-efficacy among female graduates at Al-Imam University in Riyadh. The experimental method was used. A quasi-experimental design involving two groups, experimental and a control group. The sample consisted of 48 MA students in the academic year 1434/1435 AH. Most importantly, the results of this study showed a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups on the intellectual habits' scale, and academic self-efficacy scale in the posttest in favor of the experimental group. The results also revealed that contemplative learning has a significant impact on the development of intellectual habits as well as the academic self-efficacy.

**Keywords:** Contemplative Learning, Habits of Mindset, Academic Self, Postgraduate.



DOI: 10.12816/0037199

**(\*) Corresponding Author:**

Assistant professor of Curricula and Teaching Methods,  
Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University,  
Riyadh, P.O. Box: 84528 Postal code: 11681, Kingdom  
of Saudi Arabia.

E-mail: dr.tmuzaini@gmail.com

**(\*) للمراسلة:**

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، جامعة الإمام محمد بن  
سعود الإسلامية، الرياض، ص.ب 84528 الرمز 11681،  
المملكة العربية السعودية.

## مقدمة

يستخدم مصطلح التأمل كثيراً في الأدب التربوي، ويتفق التربويون على أن التأمل هو التفكير في الممارسات، واستخراج المعاني منها، وربطها بغيرها من التجارب. ويعدُّ التأمل من الأنشطة العقلية التي تسهم في نمو المتعلمين، والوصول بهم إلى تعلّم أكثر نضجاً، كما يعمل على توجيه التعلم ذاتياً، واتخاذ قرارات مبنية على ملاحظات واعية.

وتبدأ عملية التأمل بمراقبة واعية للأفكار، ثم عملية مقارنتها بأفكار أكثر تقدماً ونضجاً، الأمر الذي يؤدي إلى نوع من التقييم (Sable, 2010). كما يعد التعلم التأملي تعليماً ذاتياً يعتمد على قدرة المتعلم على اختيار مادة غير واضحة يكتنفها الغموض، تستثيره، فيبدأ بالتأمل فيها بهدف الخروج بنتيجة معينة في تنظيمها وترتيبها في إطارها المعرفي وربطها بمعرفته السابقة (الشريف، 2013).

وتوضح (Hedberg, 2009) أن التأمل هو «التفكير بعناية ومثابرة»، وتؤكد أن عملية التأمل ليست فقط فيما تعتقد أنه حدث، ولكن «لماذا تعتقد أن ذلك حدث؟»، وأن الفصول الدراسية تعد مكاناً رائعاً للتعلم التأملي.

ويرتبط التأمل ارتباطاً وثيقاً بعادات المتعلم العقلية، حيث يعد الهدف النهائي من التعلم

التأملي تعويد الطلاب على التأمل في أفعالهم، وتكوين معانٍ من تلك التجارب، فعندما يطور المتعلمون عادات العقل ذات الصلة بالتأمل فإنهم يدركون بماذا يفكرون وكيف؟ (كوستا وكاليك، 2003 م أ). إن هدف التعلم لم يعد مقصوراً على المعارف والمهارات فحسب، وإنما توظيف هذا التعلم، وتنمية عادات العقل، بحيث يتمكن الفرد من أن يتعلم معتمداً على نفسه في مراحل الحياة المختلفة (محمد، 2005 م). ويؤكد كوستا وكاليك (2003 م ب) أن مهارات التفكير العليا يمكن أن توجد في عدد من عادات العقل، ولكي ينجح المتعلم لا بد أن يمتلك عادات عقلية جيّدة ترشده عبر حياته.

تقوم نظرية فعالية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق الأهداف والمهام الأدائية، وتركز على تقويم المتعلم لذاته فيما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته والجهد المبذول، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقاومته للفشل (Bandura, 1989).

ويربط (Daudelin, 1996) التأمل بالذات الأكاديمية، حيث يرى أن التأمل عملية الوقوف بعيداً عن الخبرة الشخصية بهدف التفكير ملياً في معناها المرتبط بالذات، وهو بذلك يكمل عملية التعلم ويثرها على اعتبار

التطبيقية، وتقليدية التدريس، وزيادة الإقبال على التعليم العالي، وزيادة نسبة الطلبة لعضو هيئة التدريس، وتدني جودة التعليم العالي، والاهتمام بالمعارف أكثر من المهارات (الخضير، 2008م؛ الشرقاوي، 2011م).

ومما يدعم الحاجة لهذا البحث وجود المعيار الحادي عشر (التأمل في الممارسات المهنية) ضمن معايير التطوير المهني للمعلمين في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في المملكة. كما يشير دانيلسون (2013م) في المبدأ التاسع إلى أن أحد معايير تقويم المعلم (INTASC) هو أن يتأمل المعلم في التعليم. وأكد المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية (NBPTS) على ضرورة تأمل المربين في ممارساتهم اليومية وتدريبهم على ذلك. كما يؤكد Cohen (2012) على أهمية الكتابة التأملية في التدريس والنمو المهني.

#### ثانياً- مشكلة البحث:

انطلاقاً من دور عضو هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا والارتقاء بمستوى أداء المعلمين، فقد أصبحت قضية تطوير التعليم الجامعي وتحسين مستواه ورفع كفايته من المهام التي تقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. لذا أصبح لزاماً على

أن التعلم عبارة عن فهم الخبرات الماضية في سبيل توجيه الخبرات المستقبلية (الشويرخ، 1432هـ). كما ترتبط الذات الأكاديمية ارتباطاً كبيراً بأنماط التفكير، وعادات العقل؛ حيث تعمل الذات الأكاديمية على تنمية الأحكام الشخصية للفرد حول قدراته، واستخدامه للمهارات المعرفية، والمثابرة في إيجاد حلول للمشكلات المختلفة، وتسهم في رفع دافعية المتعلمين نحو وضع الأهداف المختلفة التي تحقق غاياتهم (Bandura, 1998).

#### أولاً- الحاجة للبحث:

أظهرت الأبحاث بوضوح أن التأمل في الممارسة يحسّن التعليم، وأن القيام به بشكل جيد هو مهارة مكتسبة، فإذا أصبح الفرد قادراً على تقييم نجاحاته وأخطائه معاً، ودقته في ذلك يسهم كثيراً في تحسين أدائه وهي الفائدة الحقيقية من التأمل (دانيلسون، 2013م).

ويرى Didi (2013) أن وصول المتعلمين إلى مستوى الدراسات العليا يجعلهم بحاجة إلى أن تصبح عملية تعلمهم أكثر نشاطاً، وإلى تحمل مسؤولية تعلمهم، وأن يكونوا أكثر وعياً بما يريدون تحقيقه مما تعلموه؛ لضمان التعلم العميق. كما أكدت العديد من الدراسات على أن هناك تحديات تواجه التعليم الجامعي، أهمها: نمطية التعليم، وافتقار المناهج للجوانب

الأدائية من خلال استخدام نموذج للتعلم التأملي المقترح، حيث يعد التعلم التأملي أحد التوجهات الحديثة التي تسهم في تحسّن وإكساب التعلم معنى حقيقي. وقد أوصت كثير من الدراسات بأهمية استخدام التعلم التأملي في مراحل التعليم المختلفة، باعتباره اتجاهاً حديثاً للمعلمين والمتعلمين، منها دراسة (فضل الله وقناوي، 2010م؛ الحارون، 2012م؛ شاهين، 2012م؛ دانيلسون، 2013م؛ الشريف، 2013؛ Agouridas, 2007; Cohen, 2012; Didi, 2013; Hedberg, 2009). وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا؟

ثالثاً- هدف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية.
2. تقديم نموذج مقترح للتعلم التأملي لمرحلة الدراسات العليا.

رابعاً- فروض البحث:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعيدة لطالبات

عضو هيئة التدريس تهيئة جميع الظروف أمام المتعلمين لتحسين الأداء التدريسي، ورفع جودة أداء العملية التدريسية من خلال تدريب المتعلمين على الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس. وقد أوصت عدد من الدراسات السابقة بضرورة استخدام أساتذة الجامعات طرق تدريس حديثة ومتنوعة لزيادة الحماس والدافعية لدى المتعلمين، وأن الجامعات العربية بحاجة إلى تحرير التعليم الجامعي من أساليب التدريس العقيمة التي تعتمد على الحفظ والتلقين إلى أساليب أكثر تحرراً، وتعد المتعلمين لتلبية حاجات التنمية الوطنية ومتطلباتها (جان، 2010م)، (الشيبي، 2000م). كما أوصى مؤتمر الملتقى العالمي للمبدعين في التدريس الجامعي الذي عقد في جامعة الإمام عام 2013 بضرورة استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تشجع على مشاركة الطالب في عملية التعلم. وبالنظر إلى التطورات الكبيرة في علم المناهج وطرق التدريس ونظرياته، فقد لاحظت الباحثة - حيث أن تخصصها في المناهج وطرق التدريس، وتقوم بالتدريس لطالبات مرحلة الماجستير- وجود قصور لدى المتعلمات في تطبيق المهام الأدائية للمقرر، ومن هنا شعرت الباحثة بأن هناك حاجة ملحة لاستخدام أساليب تدريسيه حديثة، تستطيع المتعلمة من خلالها تطبيق المهام

الماجستير، المستوى الأول بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434 / 1435 هـ.

2. تتحدد نتائج البحث بمتغيرين رئيسين، هما: عادات العقل المتمثلة بـ (الثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف السابقة، الخلق والتصور والابتكار، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعليم المستمر) باستخدام مقياس عادات العقل. والذات الأكاديمية باستخدام مقياس الذات الأكاديمية وهما من إعداد الباحثة.

سابعاً - مصطلحات البحث:

**التعلم التأملي Contemplative Learning**

يعرفه الشريف (2013م، ص: 125) بأنه كل تعلم يتم عن طريق التأمل، وتظهر آثاره في اكتساب المتعلم لخبرات جديدة تؤثر في ممارساته المستقبلية.

ويعرفه Thorpe (2000) بأنه القدرة على التأمل في العمل والملاحظة والاستجابة، فهو مهارة مهمة تمكّن المتعلمين من تحسين نوعية

المجموعتين التجريبية والضابطة في عادات العقل.

2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذات الأكاديمية.

3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية للقياسين القبلي والبعدي في كل من: عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

خامساً - أهمية البحث:

1. يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية التي تنادي بتحويل دور المعلم والمتعلم إلى باحثين متأملين في العملية التعليمية.

2. تنبع أهمية هذا البحث من أهمية مرحلة الدراسات العليا في الحياة الأكاديمية الجامعية.

3. يقدم البحث نموذجاً للتعليم التأملي خاصاً بمرحلة الدراسات العليا.

سادساً - حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

1. طالبات الدراسات العليا في برنامج

الخبرة في تعلمهم. التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الذات الأكاديمية.

### ثامناً- أدبيات البحث

#### 8-1 التعلم التأملي:

يُجمع الباحثون والمربون على أن المتعلم قادر على تقويم فاعلية تعلمه، واتخاذ خطوات جيدة في تحسين هذا التعلم من خلال التأمل في التعلم.

إن التأمل عملية عقلية موجهة بإطار عمل من أجل تحقيق أهداف معينة أو الحصول على منتج معين، وقد وصفه ديوي 1933 بأنه نوع من التفكير الذي يتضمن تقديم المادة المتعلمة للعقل وإكسابها معنى حقيقياً، فهو سلسلة من الأفكار المترابطة التي ترمي إلى هدف معين، أكثر من مجرد لفت الانتباه (الشريف، 2013م).

ويؤكد باميت 1992م على أهمية ممارسة التأمل في التعليم العالي لتطوير القدرة على إبقاء تركيز المتعلمين على ما يقومون به يومياً، والدخول في حوار نقدي مع أنفسهم في كل ما يعتقدونه ويفعلونه؛ حيث يقوم المتعلم باستجواب أفكاره، والإجراءات التي قام بها، ونتائج التعلم التي حصل عليها (Barnett, 1992a:198, original italics).

ويشير الشريف (2013م) إلى أن التأمل

ويعرّف التعلم التأملي إجرائياً بأنه: قدرة المتعلم على التأمل في العملية التعليمية، من خلال تطبيق النموذج المقترح، بهدف تحسين نوعية الخبرة في تعلم طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

### عادات العقل Habits of Minds

يعرفها كوستا وكاليك (2003م أ) بأنها أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل؛ لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.

وتعرف عادات العقل إجرائياً بأنها: أنماط الأداء العقلي التي تدفع الطالبات لاستخدام المهارات العقلية المتمثلة بـ (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف السابقة، الخلق والتصور والابتكار، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعلم المستمر) وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس عادات العقل.

### الذات الأكاديمية Academic Self

يعرف أبو جادو (2011م) الذات الأكاديمية بأنها تقييم أو تقدير المتعلم لقدراته ومهاراته بما يشتمل عليه من قيم وقدرات وأهداف. وتعرف الذات الأكاديمية إجرائياً بأنها: إدراك الطالبة لقدراتها، ومهاراتها، ومحاولة تطويرها وتحسينها، ويقاس إجرائياً بالدرجة

الآخر، التخطيط التأملي: يشمل التخطيط للذات والتخطيط للآخر.

نموذج السليم (2009م) يتضمن تطبيقات التعلم التأملي: التعلم التأملي للمادة، التعلم التأملي الشخصي، التعلم التأملي الأخلاقي، التعلم التأملي النقدي. ويضم النموذج مستويات: التحليل (فردى، مجموعة، المدرسة، المجتمع)، وطريق الاستكشاف (فردى، جماعى)، والتوقيت (قبل الخبرة، أثناء الخبرة، بعد الخبرة).

نموذج العتيبي (2014م) يتكون من أربع مراحل: مرحلة ما قبل التأمل، مرحلة التأمل، من أجل التعلم، مرحلة التأمل أثناء التعلم، مرحلة التأمل فى التعلم، وتشمل هذه المرحلة النقد التأملي على المستويين الفردي والجماعى، والتركيب التأملي الختامى على المستويين الفردي والجماعى.

لقد أجريت الكثير من الدراسات فى التعلم التأملي، منها الدراسة التى أجرتها Hedberg (2009) بهدف تطبيق التعلم التأملي على طلاب المرحلة الجامعية من خلال استخدام خريطة مفاهيمية؛ لتطبيق التعلم التأملي، وتوصلت إلى أن ممارسة التأمل يؤدى إلى إحداث تعلم أعمق لدى طلاب الجامعة، وأوصت بممارسة التأمل فى الفصول الدراسية فى مختلف المراحل التعليمية. كما أجرى (2013) Didi دراسة

عملية ذاتية، وأن التعلم التأملي هو تعلم ذاتي، يعتمد على قدرة الفرد المتعلم على اختيار مادة مناسبة تثير المتعلم، فيبدأ بالتأمل فيها من خلال تنظيمها وترتيبها فى إطارها المعرفى، وربطها مع خبراته المعرفية السابقة.

إن وجود نموذج منظم يساعد كلاً من المعلم والمتعلم على تحقيق أهداف التعلم التأملي، وقد ذكرت Moon (1999) أن دور التأمل فى التعليم لا يمكن اكتشافه إلا من خلال تصميم خريطة للتعلم، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالى من خلال تصميم نموذج للتعلم التأملي.

ومن النماذج فى التعلم التأملي نموذج Valli (1997) الذى يركز على أنماط التأمل، وهى: التأمل التقنى، والتأمل فى الحدث، والتأمل على الحدث، والتأمل الشخصى، والتأمل التفسيري، والتأمل النقدي. ونموذج (2002) Pollard الذى يهتم بالتخطيط لعملية التدريس من خلال: التأمل، التخطيط، اتخاذ القرار، التنفيذ، جمع البيانات، تحليل البيانات، تقييم البيانات.

نموذج أحمد (2008م) ويتكون من خمسة مجالات رئيسة: الوصف التأملي: يشمل وصف الذات ووصف الآخر، التحليل التأملي: يشمل تحليل الذات وتحليل الآخر، النقد التأملي: يشمل نقد الذات ونقد الآخر، البناء أو التركيب التأملي: يشمل بناء الذات وبناء

فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي لمعلم اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن المدخل التأملي له تأثير في تعديل ممارسات المعلمين نحو التدريس الإبداعي.

#### 8-2 عادات العقل:

تُعرّف عادات العقل بأنها «الاتجاهات العقلية وطرق التصرف لدى الفرد التي تعطي سمة واضحة لسمط سلوكياته، وتقوم على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها؛ لتحقيق الهدف المطلوب» (فتح الله، 2011م، ص: 153).

وظهرت العديد من التصنيفات المختلفة لعادات العقل، فقد صنّفها مارزانوا، بيكرنج، أريدونودو (1999م) إلى: التفكير والتعلم على تنظيم الذات، التفكير والناقد، والتفكير والتعلم الإبداعي. وقام كوستا وكاليك (2003م) بوضع قائمة لعادات العقل التي تظهر في سلوك المتعلم أثناء عملية التعلم، واختارت الباحثة تصنيف كوستا وكاليك (2002م أ) لشموليته ومناسبته لمرحلة الدراسات العليا، كما حددت الباحثة من هذا التصنيف عدداً من العادات العقلية لمناسبتها وارتباطها بالتعلم التأملي.

ويرى كوستا وكاليك (2003م أ) أن أفضل طريقة لتنمية عادات العقل لدى المتعلمين هي تقديمها للمتعلمين وممارستها في مهام بسيطة

بغرض تحسين وتطوير مهارات التعلم التأملي التفاعلي في برنامج التنمية المهنية، على عينة من المعلمين، وأظهرت النتائج أن التعلم التأملي ساعد المعلمين على فهم كيفية التعلم بشكل أكثر فعالية. وتؤكد دراسة (Agouridas 2007) التي أجراها على عينة من طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، أن تصميم التعليم من خلال ممارسة التأمل بانتظام له دور كبير في الحفاظ على جودة أنشطة التعلم والتدريس. وقام (Cohen 2012) بمحاولة تحديد العلاقة بين استخدام معلمي ما قبل الخدمة للكتابة التأملية ونجاحهم في عملية التدريس، وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى المعلمين الذين مارسوا الكتابات التأملية في مهارات التدريس. وهدفت دراسة الحارون (2012م) إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لمعلمي العلوم. وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي فعال في إكساب معلمي العلوم لخطوات التأمل. وقام شاهين (2012م) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة تدريس في جامعة القدس المفتوحة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة الممارسة التأملية لأعضاء هيئة التدريس عالية. كما أجرى فضل الله وقناوي (2010م) دراستها بهدف استقصاء



برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على عادات العقل، على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية إلى أن ارتكاز البرنامج التدريسي على نظرية عادات العقل أدى إلى نجاح طالبات المرحلة الإعدادية في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام. وتوصل فتح الله (2011م) في دراسته التي هدفت إلى استقصاء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو وآخرون (1999م) في تنمية عادات العقل على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، إلى فاعلية النموذج في تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية. ويؤكد الصافوري وعمر (2011م) في دراستها التي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية عادات العقل لدى طالبات المرحلة الثانوية، على أن البرنامج المستخدم أحدث تحسناً ملحوظاً في عادات العقل لدى المتعلقات.

ومن البحوث التي تناولت عادات العقل في المرحلة الجامعية أجرى طراد (2012م) دراسته بهدف التعرف على أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل، وتوصل إلى أن هذا البرنامج منح المتعلمين الحرية في التعبير عن آرائهم، وخلف اتجاهات إيجابية ورغبة شديدة نحو متابعة الدروس. وأجرى الشامي (2012م) دراسة على طلاب جامعة الملك فيصل المتسربين من التعليم الجامعي بهدف معرفة

وميسرة، ثم تطبيقها على مهام معقدة. بينما يرى مارزانو وآخرون (1999م) تعزيز عادات العقل لدى المتعلمين بصورة مباشرة، وعرضها على المتعلمين باستخدام الأسلوب القصصي عن حياة بعض الشخصيات العلمية ومن ثم طرح الأسئلة ومناقشتها مع المتعلمين.

وعلى مستوى مراحل التعليم العام قام pruzek (2000) بإجراء دراسته على أولياء أمور طلاب الصف السابع، بهدف التعرف على العلاقة بين تقدير الأسر للفاعلية الذاتية وعادات العقل لديهم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الأسر للفاعلية الذاتية وعادات العقل لدى المتعلمين. كما أجرى Eva (2002) دراسته بهدف التعرف على أثر استخدام دليل الوعي ما وراء المعرفة على عادات العقل، لدى عينة مكونة من طلاب الصف الرابع، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام دليل الوعي ما وراء المعرفة أدى إلى نمو عادات العقل لدى المتعلمين. وقام Adams (2006) بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر استخدام العروض التقديمية على تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام العروض التقديمية له تأثير إيجابي على نمو عادات العقل لدى المتعلمين. كما توصلت لافي (2011م) في دراستها التي هدفت إلى استقصاء فعالية

الأكاديمية العالية لدى الفرد تخلق شعورًا بالهدوء والسكينة عند أداء المهام الأكاديمية، خاصة فيما يتعلق بالمهام المعقدة والصعبة. وعلى مستوى مرحلة الدراسات العليا سعت دراسة شرف الدين (2010م) إلى التعرف على فاعلية نموذج تعليمي وتأثيره على فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا، وتوصلت النتائج إلى تأثير النموذج التعليمي في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا. وأجرى شعله (2010م) دراسة بهدف التعرف على أثر مفهوم الذات الأكاديمية في الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى البالغ عددهم 100 طالب، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي. وقام white (2000) بدراسة هدفت إلى تدريب المعلمين على برنامج تدريب الأقران وأثره في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الصف الثامن، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي ذو فاعلية في تنمية الذات الأكاديمية. كما هدفت دراسة سعيده وسالم (2012م) إلى استقصاء أثر التفاعل بين فاعلية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع لدى طالبات جامعة الملك خالد، وأسفرت النتائج عن عدم وجود تفاعل بين

علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب المتسربين لا يمتلكون الكثير من العادات العقلية.

### 8-3 الذات الأكاديمية:

مفهوم الذات الأكاديمية من المفاهيم المؤثرة بشكل كبير في سلوك المتعلمين، ويركز هذا المفهوم على الوصف وليس الحكم. ويعرفها Adler (1969) بأنها سعي الفرد الطبيعي للتفوق من خلال تحقيق أهدافه.

إن نجاح المتعلمين في تحقيق الذات الأكاديمية يحتاج منهم التزود بكل ما يحتاجون إليه من تعليم ودعم لتحقيق أهدافهم بنجاح. وتتضمن هذه العملية توضيح الخيارات والبدائل التي يمكنهم استخدامها لتحقيق أهدافهم، وتزويدهم بالتشجيع والدعم اللازم، وتفقد تقدمهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم؛ ليمكنوا من تقييم أنفسهم، والاحتفال بإنجازاتهم ونجاحاتهم (ريزونو، 2000م، ص: 84). ويذكر سعودي وعبد الوهاب (2013م) أن مفهوم الذات الأكاديمية مفهوم حيوي لأداء المتعلمين، ويؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي؛ لأنه ينمو مع المواقف التعليمية المختلفة. كما يشير ريزونو ودوسا (2002م) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يؤثر في الأداء من خلال التأثير على تصورات المتعلمين، فالذات

باستخدام أحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي-Pre- Test, Post- Test Control Group Design (العساف، 2000م، ص: 316)، حيث تختبر المجموعتان اختباراً قبلياً؛ ثم تطبق التجربة على المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من التجربة تختبر المجموعتان اختباراً بعدياً.

#### عاشراً- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات المستوى الأول الملتحقات ببرنامج الماجستير في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، للعام الجامعي 1434 / 1435 هـ. وتألقت عينته من 48 طالبة اخترن بطريقة قصدية من مجموع الدارسات في المستوى الأول في برنامج الماجستير للعام الجامعي نفسه، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية 23 طالبة، ومجموعة ضابطة 25 طالبة، واستخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من فروض البحث.

#### حادي عشر- إجراءات البحث:

تم إعداد نموذج التعلم التأملي الشكل (1). وتدريب طالبات الدراسات العليا (المجموعة التجريبية) على التعلم التأملي من

فعالية الذات الأكاديمية واستراتيجيات التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع. وأجرى الشويقي (2010م) دراسته بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء العلمي وفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل على طالبات جامعة طنطا، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط وتأثير موجب ودال للذكاء على فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل. كما هدفت دراسة سالم (2002م) إلى التعرف على طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة حلوان، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين أبعاد فعالية الذات الأكاديمية جميعها والتحصيل الدراسي.

وأجرى Anderson (2004) دراسته بهدف معرفة تأثير استخدام التدريس بالكتابة التأملية على الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير للتدريس بالكتابة التأملية على الذات الأكاديمية. كما أجرى Eric et al (2009) دراسته بهدف التعرف على أثر برنامج في التعلم النشط لتنمية الدافعية والذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية الذات الأكاديمية.

#### تاسعاً- منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج التجريبي،

خلال النموذج وشرح مفاهيمه وخطواته.

### 11-1 نموذج التعلم التأملي المقترح

ويتكون من ثلاث مراحل، تتضمن خمسة مجالات رئيسة للتعلم التأملي شكل (1).

#### 11-1-1 المرحلة الأولى التخطيط للتعلم

التأملي، وتشمل هذه المرحلة:

- أهداف التعلم: ويندرج تحتها التخطيط، وتطوير المتعلمات وتقييمهن للأهداف من خلال أوراق العمل والأنشطة، وتم عملية التخطيط والتطوير والتقييم للأهداف على مستويين: المستوى الفردي، والمستوى الجماعي. وترتبط أهداف التعلم بشكل كبير بالتعلم التأملي للمادة.
- مدخل التعلم: الذي يحدد للمتعلقات نقطة البداية في عملية التعلم من خلال التعرف على خلفية المتعلمات ومعلوماتهن السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة. ويشمل كذلك التقديم والتمهيد لعملية التعلم.
- محتوى التعلم وأنشطته: وتشمل التخطيط للمعارف والمهارات التي تتضمنها عملية التعلم، ومن ثم إعداد المحتوى والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف التعلم.
- تقويم وتحليل التعلم: تُعنى هذه

النقطة بإعداد الأدوات المناسبة لعملية تقييم تعلم المتعلمات، ويشمل ذلك تقييم المتعلمات على المستوى الفردي من خلال التقييم الذاتي، وتقييم على المستوى الجماعي من خلال تقييم المتعلمات لزميلتهن المحاضرة عند تقديمها موضوع التعلم، وتقييم المحاضرة لتعلم الزميلات.

#### 1-1-2 المرحلة الثانية مجالات التعلم

التأملي وتشمل هذه المرحلة:

التعلم التأملي في المادة من خلال:

- التأمل قبل التعلم: يشمل تأمل المحاضرة في المادة العلمية التي ستقدمها لزميلاتها، ومدى مناسبتها لهن، ومدى حاجتهن لها، وآلية الاستعداد لتقديم المادة العلمية، وكيفية تعاملها مع المفاهيم غير الواضحة، وتشمل كذلك تأمل المتعلمات في موضوع المحاضرة: ماذا يردن تعلمه حول موضوع المحاضرة؟ وما المواضيع المهمة لهن؟ وقرارات المتعلمات واستعداداتهن لموضوع المحاضرة.
- التأمل أثناء التعلم: يركز على تأمل المتعلمات في المادة العلمية المطروحة ومناقشتها أثناء عملية التعلم، ويشمل

المتعلّقات في قراراتهن الشخصية ومدى إفادتهن، وقدرتهن على تطبيق ما تعلمنه في واقعهن.

### التعلم التأملي النقدي

التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قبل المُحاضرة، ويندرج فيه رأيها في التعلم، والأحداث غير المتوقعة، وردود أفعال زميلاتها وتفاعلهن، والمعوقات التي واجهتها، ومدى التغيير الذي سوف تحدثه فيما لو أتيحت لها الفرصة مرة أخرى، بالإضافة إلى التحديات التي واجهتها في التخطيط لموضوع المحاضرة وتنفيذه، والنقاط التي لا تمثل لها جوانب رضا في أدائها. ويندرج في هذا النوع من التأمل تأمل المتعلّقات في المعرفة التي حصلن عليها، وأهميتها بالنسبة لهن ومدى حاجتهن إليها، وقدرتهن على الحوار والمناقشة وإبداء وجهة نظرهن.

### التعلم التأملي المهني (التطبيقي)

يعدُّ هذا النوع من التأمل مما أضافته الباحثة، ويركز على البعد التطبيقي للمادة العلمية، بهدف ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي. (كيف يمكنني الاستفادة مما أتعلمه في مجال عملي؟) ويرتبط هذا الجانب بالتعلم التأملي في المادة بشكل واضح، ويتضمن: التأمل بعد التعلم: يشمل هذا النوع التأمل من قبل المُحاضرة في مدى ارتباط ما

مناقشة المادة العلمية المطروحة بجميع جوانبها.

• التأمل بعد التعلم: يشمل تأمل المُحاضرة في المادة العلمية التي قدمتها لزميلاتها، ومدى نجاحها في تنفيذ ما خططت له على الوجه الأمثل، وجوانب القوة والضعف في تقديم المادة العلمية، كما يشمل سبب اختيارها للتمهيد أو المدخل الذي استغلته لتقديم الموضوع، ومدى مناسبة ذلك لزميلاتها، وكذلك تأمل المتعلّقات في المادة العلمية التي قُدمت لهن، من حيث مدى كفايتها، ومدى حاجتهن للمزيد من المناقشات، ومدى حاجتهن لمعلومات ومهارات إضافية، وقدرتهن على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.

### التعلم التأملي الشخصي

• التأمل أثناء التعلم: يركز على طرح المتعلّقات لأرائهن الشخصية ومناقشتها أثناء عملية التعلم، ومناقشة أفكار تطبيق المعرفة في حياتهن.

• التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قبل المُحاضرة ورأيها الشخصي فيما قدمته لزميلاتها، ومدى استجابة الزميلات لما طرحته أثناء المحاضرة. ويندرج في هذا النوع من التأمل تأمل

والبدائل الجديدة التي يمكن استخدامها؟.

### التعلم التأملي البحثي

أضافت الباحثة هذا المجال بهدف التأمل في العمل البحثي الذي تقدمه الطالبة، ومدى حاجتنا للبحث في هذا الموضوع، وهل نعاني من مشكلات في الميدان تحتاج إلى حلول؟ وما مدى معالجة موضوع المحاضرة للمشكلات التي نعاني منها؟ وما مدى قدرتنا على تطوير الموضوع وطرحه للمواضيع البحثية لطالبات الدراسات العليا؟ وما مدى مساهمة الموضوع في حل المشاكل التربوية؟.

### 3-1-11 المرحلة الثالثة التعلم التأملي

#### الختامي:

من خلال تقييم وإصدار الأحكام حول عملية التعلم والممارسات التعليمية التي تمت، وتشمل تقديم وجهات النظر حول المادة العلمية التي قدمت، ومناسبة التمهيد للاستراتيجيات والمحتوى والأنشطة والتقويم. وتشمل كذلك تقييم المتعلمة أدائها للأنشطة والمهام التعليمية، والإضافة العلمية التي أضافتها لموضوع المحاضرة، ومدى قدرتها على تقديم التغذية الراجعة لزميلاتها، وأهم جوانب القوة والضعف في عملية التعلم.

#### 1-1 إعداد دليل التعلم التأملي:

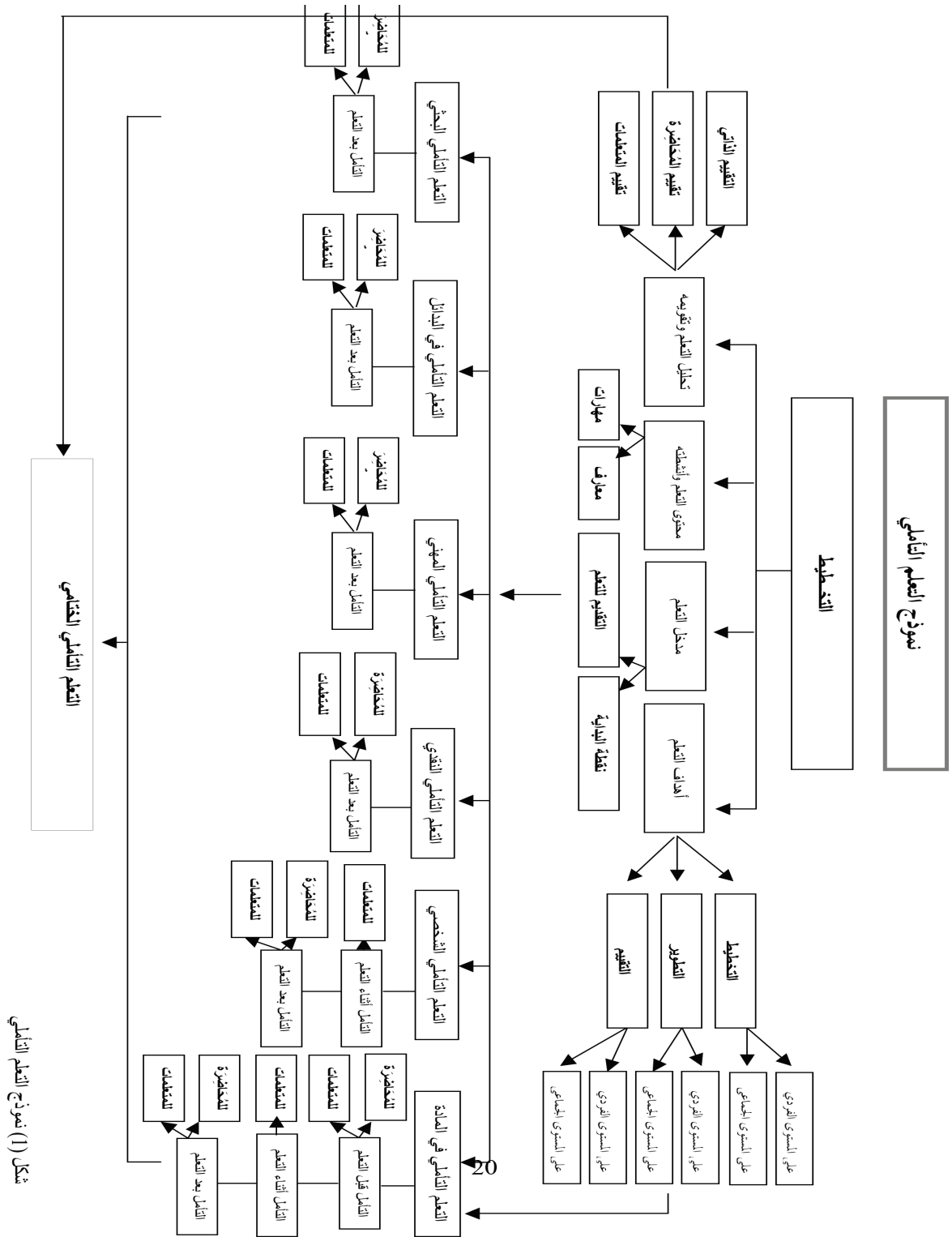
من خلال التخطيط لمحاضرات المقرر في ضوء نموذج التعلم التأملي.

قدمته بواقعها المهني كمعلمة، ومدى حاجة الميدان وتطبيقاته التربوية. بالإضافة إلى اشتماله على تأمل المتعلمات، ومدى ارتباط ما تعلمنه بمهنة التدريس، وقدرتهن على الإفادة منه، واقترح أفكار لتطبيقه في مجال التخصص. ومدى قدرتها على تعديل الأفكار؛ لتتوافق مع واقعها المهني، ومدى قدرتها على تقييم حاجة الميدان لهذا الموضوع.

### التعلم التأملي في البدائل

المقصود بهذا النوع هو وضع خطة عمل للبدائل، يجري استعمالها في حال مواجهة موقف أو حدث معين، بهدف التحسين في جوانب التعلم المختلفة من خلال طرح البدائل المناسبة والتي تحسّن جودة التعلم؛ وهو مما أضافته الباحثة إلى النموذج المقترح ويتضمن:

التأمل بعد التعلم: يشمل التأمل من قبل المُحاضرة، ويندرج فيه طرح أفكارها التي ترى فاعليتها في تحسين جودة التعلم، وما الذي تحتاجه لمواجهة المواقف مستقبلاً؟ وما الذي تفعله لضمان النجاح مستقبلاً؟ بالإضافة إلى اشتماله على تأمل المتعلمات في العملية التعليمية، ومحاوله طرح الأفكار الإثرائية لتحسين جودة التعلم، وكيف يمكن تحسين المواقف والأحداث لصالح المتعلمات؟ وما الذي تستطيع تغييره مستقبلاً؟ وما الإجراءات



شكل (1) نموذج التعلم التأملي

### 11-3 إعداد أدوات البحث:

#### 11-3-1 مقياس عادات العقل

يهدف المقياس إلى تقييم عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا قبل تطبيق التجربة وبعدها. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (63) عبارة موزعة على عشرة أبعاد. حساب صدق المحكمين قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارة

ومدى ملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه، وتم حذف ثلاث عبارات من المقياس وفقاً لآراء المحكمين. ومن ثم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (40) طالبة، لحساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالي:

#### 11-3-1-1 ثبات مقياس عادات العقل

تم حساب ثبات عبارات المقياس بطريقتين هما:

- حساب معامل ألفا كرونباخ - Alpha
- Cronbach لكل بُعد على حده،

### جدول رقم (1)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس عادات العقل (ن = 40)

م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
1	المثابرة	10	0.840	0.866
2	التحكم بالتهور	5	0.736	0.737
3	الإصغاء بفهم	5	0.681	0.817
4	التفكير بمرونة	5	0.691	0.822
5	التفكير حول التفكير	5	0.812	0.875
6	الكفاح من أجل الدقة	4	0.697	0.813
7	تطبيق المعارف السابقة	3	0.696	0.765
8	الخلق والتصور والابتكار	8	0.749	0.768
9	التفكير التبادلي	5	0.725	0.816
10	الاستعداد للتعلم المستمر	5	0.906	0.896
	المقياس ككل	55	0.933	0.968



جدول رقم (2)

معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس عادات العقل (ن = 40)

معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	معامل الارتباط بالبُعد (1)	معامل ألفا	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	معامل الارتباط بالبُعد (1)	معامل ألفا	العبارات	البُعد
**0.45	**0.56	0.833	6	**0.49	**0.56	0.833	1	المثابرة معامل ألفا العام للبُعد = 0.840
**0.53	**0.65	0.826	7	**0.62	**0.69	0.820	2	
**0.71	**0.79	0.808	8	**0.63	**0.73	0.816	3	
**0.40	**0.56	0.840	9	**0.69	**0.77	0.809	4	
**0.47	**0.60	0.833	10	**0.53	**0.61	0.828	5	
**0.61	**0.80	0.564	14	-	-	0.736	11	التحكم بالتهور معامل ألفا العام للبُعد = 0.682
**0.49	**0.63	0.612	15	**0.52	**0.67	0.615	12	
*0.32	**0.63	0.682	16	**0.58	**0.78	0.585	13	
**0.45	**0.63	0.630	20	*0.34	**0.60	0.671	17	الإصغاء بفهم معامل ألفا العام للبُعد = 0.681
**0.54	**0.70	0.582	21	**0.44	**0.71	0.636	18	
				**0.47	**0.70	0.616	19	
**0.41	**0.63	0.657	25	**0.47	**0.63	0.645	22	التفكير بمرونة معامل ألفا العام للبُعد = 0.691
*0.38	**0.67	0.681	26	**0.48	**0.68	0.627	23	
				**0.54	**0.75	0.595	24	
**0.69	**0.74	0.709	30	**0.51	**0.70	0.738	27	التفكير حول التفكير معامل ألفا العام للبُعد = 0.770
**0.47	**0.71	0.748	31	**0.66	**0.81	0.694	28	
**0.62	**0.84	0.709	32	-	-	0.812	29	
**0.69	**0.81	0.556	35	**0.55	**0.75	0.593	33	الكفاح من أجل الدقة معامل ألفا العام للبُعد = 0.697
*0.37	**0.75	0.697	36	**0.52	**0.70	0.625	34	
*0.39	**0.70	0.696	39	**0.56	**0.82	0.539	37	تطبيق المعارف السابقة معامل ألفا العام للبُعد = 0.696
				**0.60	**0.83	0.493	38	
*0.34	**0.52	0.735	45	**0.42	**0.57	0.721	40	الخلق والتصور والابتكار معامل ألفا العام للبُعد = 0.740
**0.48	**0.65	0.709	46	**0.50	**0.66	0.706	41	
**0.46	**0.63	0.713	47	**0.49	**0.61	0.708	42	
**0.46	**0.60	0.716	48	**0.49	**0.61	0.708	43	
-	-	0.748	49	-	-	0.748	44	
**0.64	**0.87	0.539	53	*0.38	**0.51	0.637	50	التفكير التبادلي معامل ألفا العام للبُعد = 0.671
**0.50	**0.55	0.622	54	-	-	0.725	51	
*0.36	**0.71	0.648	55	**0.52	**0.80	0.586	52	
**0.81	**0.88	0.876	59	**0.79	**0.86	0.881	56	الاستعداد للتعليم المستمر معامل ألفا العام للبُعد = 0.906
**0.65	**0.76	0.906	60	**0.79	**0.88	0.882	57	
				**0.81	**0.88	0.876	58	

(1) معامل الارتباط بالبُعد في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد

\*\* دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

\* دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)

والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات المقياس.

وأن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات التي تم الإبقاء عليها، والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو مستوى (0.05) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس عادات العقل. من الإجراءات السابقة تؤكد للباحثة ثبات وصدق مقياس عادات العقل.

#### 2-3-11 مقياس فعالية الذات الأكاديمية

يهدف المقياس إلى تقدير الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا قبل تطبيق التجربة وبعدها. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (50) عبارة، منها (30) عبارة موجبة الاتجاه، (20) عبارة سالبة الاتجاه. وقد تمت الاستعانة بالدراسات السابقة لتحديد أبعاد المقياس ومحتواه (ريزونو، 2000م؛ سالم، 2002م؛ سعيدة وسالم، 2012م؛ شرف الدين، 2010م؛ شعلة، 2010؛ White، 1969؛ Adler، 2004؛ Anderson، 2000).

حساب صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس،

وأسفرت النتائج أن جميع العبارات ثابتة، باستثناء العبارات (11، 29، 44، 49، 51)، لذا تم حذفها.

• حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبعد الفرعي الجدول رقم (2).

كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس عادات العقل بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون-Spearman-Brown، فوجد أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، الجدول رقم (1).

#### 2-3-1-1-2 صدق مقياس عادات العقل

تم حساب صدق عبارات مقياس عادات العقل عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الجدول رقم (2).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ لكل بعد فرعي أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك باستثناء العبارات (11، 29، 44، 49، 51)، لذا تم حذفها. وأن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة،

وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، باستثناء العبارات (17،19،39،44،49،50)، لذا تم حذفها.

• حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمقياس. ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على

للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارات. ثم طُبِّق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة، وتم حساب ثبات المقياس وصدقه كما يلي:

1-2-3-11 ثبات مقياس فعالية الذات الأكاديمية

حساب ثبات عبارات المقياس:

• حساب معامل ألفا ل كرونباخ

### جدول رقم (3)

معاملات ثبات عبارات مقياس فعالية الذات الأكاديمية (ن = 40)

العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد
1	0.963	**0.46	14	0.962	**0.81	27	0.963	**0.52	40	0.962	**0.83
2	0.962	**0.78	15	0.962	**0.77	28	0.962	**0.73	41	0.963	**0.45
3	0.962	**0.73	16	0.962	**0.79	29	0.962	**0.82	42	0.962	**0.86
4	0.962	**0.85	17	0.964	-	30	0.963	**0.50	43	0.962	**0.78
5	0.963	**0.48	18	0.963	**0.67	31	0.962	**0.76	44	0.964	-
6	0.962	**0.75	19	0.964	-	32	0.962	**0.80	45	0.962	**0.78
7	0.963	**0.53	20	0.963	**0.61	33	0.962	**0.83	46	0.963	**0.48
8	0.963	**0.66	21	0.962	**0.79	34	0.963	**0.54	47	0.962	**0.70
9	0.963	**0.44	22	0.963	**0.57	35	0.963	*0.38	48	0.963	**0.70
10	0.962	**0.80	23	0.963	**0.48	36	0.963	**0.52	49	0.965	-
11	0.962	**0.76	24	0.962	**0.79	37	0.963	**0.52	50	0.964	-
12	0.962	**0.68	25	0.962	**0.83	38	0.964	**0.40			
13	0.962	**0.89	26	0.962	**0.79	39	0.966	-			

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون = 0.966

معامل ألفا العام للمقياس = 0.963

\*\* دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

\* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

تتضمن خمسة مجالات رئيسة للتعلم التأملي. ويمكن تلخيص كيفية تطبيق التعلم التأملي بالخطوات الآتية:

1-1-1 التخطيط للتعلم التأملي: وتبدأ عملية التخطيط بشرح نموذج التعلم التأملي للمتعلقات وتدريب المجموعة التجريبية على تطبيقه.

1-1-2 تطبيق التعلم التأملي: تتم عملية تطبيق التأمل من خلال تطبيق مجالات التأمل المختلفة والموضحة بالنموذج وهي: التعلم التأملي في المادة، التعلم التأملي الشخصي، التعلم التأملي النقدي، التعلم التأملي المهني (التطبيقي)، التعلم التأملي في البدائل، التعلم التأملي البحثي من خلال أوراق العمل التي أعدها الباحثة، وتعتمد هذه الخطوة على ممارسة الكتابة التأملية قبل عملية التعلم وأثناءها وبعدها، حيث عملت الباحثة على تزويد الطالبات بالنماذج التي يتم العمل عليها قبل عملية التعلم (الإرسال بالبريد الإلكتروني)، ونماذج أخرى يتم العمل عليها وكتابتها أثناء عملية التعلم، ونماذج أخرى يحدد لها وقت معين نهاية المحاضرة؛ لممارسة التأمل بعد عملية التعلم.

1-1-3 تقويم التعلم التأملي: من خلال تطبيق التأمل الختامي الذي يهدف إلى تقييم وإصدار الأحكام حول عملية التعلم والممارسات التعليمية التي تمت، وتقديم التغذية الراجعة من خلال النماذج المعدة لذلك.

الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

• تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لكرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون، ووجد أن معاملات الثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، الجدول رقم (3).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لكرونباخ للمقياس في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع العبارات، باستثناء العبارات (17،19،39،44،49،50)، لذا تم حذفها. أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة (التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) أو مستوى (0.05) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات المقياس. من الإجراءات السابقة تؤكد للباحثة ثبات وصدق مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

#### 11-4 تجربة البحث:

قامت الباحثة بتطبيق نموذج التعلم التأملي بهدف مساعدة طالبات الدراسات العليا على تطبيق التعلم التأملي بمراحله الثلاث، والتي

جدول رقم (4)

اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (عادات العقل، فعالية الذات الأكاديمية)

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 23)		المجموعة الضابطة (ن = 25)		قيمة (ت) ودلالاتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المثابرة	28.30	16.58	33.04	15.15	1.03 غير دالة
التحكم بالتهور	14.83	8.90	16.44	7.67	0.67 غير دالة
الإصغاء بفهم	13.74	7.93	16.44	7.48	1.22 غير دالة
التفكير بمرونة	13.87	8.10	15.64	7.11	0.80 غير دالة
التفكير حول التفكير	14.35	8.48	16.36	7.65	0.86 غير دالة
الكفاح من أجل الدقة	11.39	6.75	12.60	6.09	0.65 غير دالة
تطبيق المعارف السابقة	8.48	5.12	10.40	4.86	1.33 غير دالة
الخلق والتصور والابتكار	22.35	13.12	25.08	11.28	0.77 غير دالة
التفكير التبادلي	13.30	7.70	14.60	6.69	0.62 غير دالة
الاستعداد للتعلم المستمر	15.52	9.50	17.52	8.39	0.77 غير دالة
الدرجة الكلية لعادات العقل	156.13	39.34	178.12	40.17	1.87 غير دالة
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	26.31	109.20	32.43	1.62 غير دالة

1-4 تطبيق تجربة البحث:

1-5-1 التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث في يوم 10/4/1435هـ، وتم جمع نتائج التطبيق القبلي للمجموعتين: التجريبية والضابطة، تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، وكانت النتائج كما يلي:

1-5-2 نتائج تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، تم التحقق من

تجانس المجموعتين في القياس القبلي في كل من: (عادات العقل، فعالية الذات الأكاديمية)، وذلك باستخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس عادات العقل، ومقياس فعالية الذات

جدول رقم (5)

مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (عادات العقل) في القياس البعدي

مربع إيتا (h2)	قيمة(ت) ودلالاتها	المجموعة الضابطة (ن = 25)		المجموعة التجريبية (ن = 23)		المتغير
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
0.2765	**4.19	15.41	33.08	3.84	46.43	المثابرة
0.2427	**3.84	8.14	17.24	1.80	23.65	التحكم بالتهور
0.1995	**3.39	8.05	17.20	2.43	22.91	الإصغاء بفهم
0.2578	**4.00	7.65	16.28	2.32	22.70	التفكير بمرونة
0.2909	**4.34	7.85	16.76	1.83	23.78	التفكير حول التفكير
0.2915	**4.35	6.12	12.68	2.27	18.39	الكفاح من أجل الدقة
0.2057	**3.45	4.98	10.44	1.49	14.04	تطبيق المعارف السابقة
0.3099	**4.54	11.84	25.96	3.31	37.17	الخلق والتصور والابتكار
0.2179	**3.58	7.09	15.08	3.96	20.96	التفكير التبادلي
0.1850	**3.23	8.75	18.52	1.45	24.26	الاستعداد للتعلم المستمر
0.2692	**4.12	84.05	183.24	18.86	254.30	الدرجة الكلية لعادات العقل

\*\* دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

عمله وفق النموذج. واستمرت التجربة اثني عشر أسبوعاً.

1-1-4 التطبيق البعدي لأدوات

البحث: بعد الانتهاء من مفردات المقرر أعيد تطبيق أدوات البحث على عينة البحث في يوم 13/7/1435 هـ، وتم جمع نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

الأكاديمية في القياس القبلي؛ وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان.

1-1-3 التدريس للمجموعتين: قامت

الباحثة بتدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة. كما تم تدريس المجموعة التجريبية وفق نموذج التعلم التأملي بعد تدريبهن عليه، وشرح مفاهيم النموذج، وخطواته، وشرح أوراق العمل الخاصة بالنموذج، والمطلوب منهن

## ثاني عشر - نتائج البحث

### 1-12 الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في عادات العقل» تم استخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، ومربع إيتا Eta-Square ( $h^2$ ) لحساب حجم تأثير التعلم التأملي على تنمية عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا، وكانت النتائج كما بالجدول رقم (5).

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي 0.01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس عادات العقل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في جميع الحالات، أي: إن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى المجموعة الضابطة.

تشير قيم مربع إيتا التي امتدت من 0.1995 إلى 0.3099 إلى أن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل لدى طالبات المجموعة التجريبية.

لقد أيدت هذه النتيجة العديد من

الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية التعلم التأملي وأثره في التعلم، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتيجة (Hedberg, 2009) التي توصلت إلى أن ممارسة التأمل أدى إلى إحداث تعلم أعمق لدى طلاب المرحلة الجامعية، كما تتفق مع دراسة كل من لافي (2011م)، والشافوري وعمر (2013م) وDidi (2011)، و (Agouridas (2007، وفتح الله (2011م) التي توصلت إلى أن نشاط المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة يؤدي إلى تحسين مستوى العادات العقلية لدى المتعلمين.

ويمكن تفسير فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل في ضوء ما تضمنه استخدام النموذج المقترح للتعلم التأملي والذي تضمن التعلم التأملي في المادة، والتعلم التأملي الشخصي، والتعلم التأملي النقدي، والتعلم التأملي المهني، والتعلم البدائي، والتعلم التأملي البحثي، والتعلم التأملي الختامي حيث أتيح للطالبات الوقت الكافي للتأمل والكتابة، والمناقشة، والحوار، الأمر الذي أدى إلى نمو عادات العقل لدى المجموعة التجريبية متفوقاً بدلالة إحصائية على المجموعة الضابطة. يضاف إلى ذلك أن تضمين المحاضرات للتدريبات والأنشطة وأوراق العمل كان له الأثر الكبير على نمو عادات العقل، كما أن إجراءات التعلم التأملي كانت مثيرة،

### جدول (6)

مربع إيتا واختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في (فاعلية الذات الأكاديمية) في القياس البعدي

مربع إيتا (h2)	قيمة (ت) ودلالاتها	المجموعة الضابطة (ن = 25)		المجموعة التجريبية (ن = 23)		المتغير
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
0.4536	**6.18	43.67	143.40	12.22	199.65	الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية

\*\* دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل في القياس البعدي لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية. وأن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل.

2-12 الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات البعديّة لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في فاعلية الذات الأكاديمية» تم استخدام اختبار (ت) للعتيتين المستقلتين، ومربع إيتا لحساب حجم تأثير التعلم التأملي على فاعلية الذات الأكاديمية، الجدول رقم (6).

يتضح من الجدول (6) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي

كما وصفتها المتعلمات. ومما يلفت الانتباه هنا وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس عادات العقل، وهذا يفسر طبيعة التعلم التأملي الذي يُعنى بمساعدة المتعلمة على التفكير بعمق لحل المشكلات، كما يعنى بإكسابهنّ مهارة التقويم والوعي بالذات. كذلك ساعدهن على ربط الأفكار بالخبرات السابقة. وفي هذا الصدد يشير كوستا وكاليك (2003م) إلى أنه عندما يطور المتعلمون عادات العقل ذات الصلة بالتأمل فإنهم يدركون بماذا وكيف يفكرون، ومن خلال عملية مشاركة الآخرين في التأمّلات يُكسب الطلاب والطالبات تعلمهم معنى جديداً.

من النتائج يتضح أن الفرض الأول قد تحقق؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين



على تأمل المتعلّقات في المادة العلمية بداية من قراءتها المادة العلمية التي قدمت لها، كذلك مناقشة الأفكار أثناء عملية التعلم، وتقييمها لأدائها ومدى نجاحها في تنفيذ ما خطط له، كل ذلك أدى إلى نمو الذات الأكاديمية لديها. كما أن ممارسة التأمل الشخصي الذي يهدف إلى فهم معنى التعلم لدى المتعلمين، ويركز على وجهات نظرهم ورؤاهم، من خلال اعتماد التعلم على تركيز طالبات الدراسات العليا على إبداء وجهات نظرهن ورؤيتهن لعملية التعلم أكثر من التركيز على المادة العلمية. بالإضافة إلى اعتماد النموذج على التأمل البحثي الذي يركز على المشكلات الميدانية التي يمكن بحثها، وقدرتها على تطوير المواضيع البحثية، وتكوين مشكلة حقيقية - وهو مركز عناية الطالبات في مرحلة الدراسات العليا - له أثر كبير في نمو الذات الأكاديمية. كما أن ارتكاز النموذج - أيضاً - على التأمل النقدي الذي ركّز على التحديات التي واجهتها المتعلّقات في التخطيط، وتأملها في الأخطاء الصادرة والأحداث غير المتوقعة له أثر في نمو الذات الأكاديمية. كذلك ممارسة المتعلّقات للتأمل الختامي والتي شملت تقديم وجهات نظرهن حول المادة العلمية والاستراتيجيات والأنشطة والتقويم أدى إلى نمو الذات الأكاديمية.

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لفعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، أي: إن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في المجموعة الضابطة.

تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت 0.4536 إلى أن التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية فعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من شرف الدين (2010م) التي أشارت إلى فاعلية نموذج تعليمي وتأثيره على فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا. ودراسة شعلة (2010م) التي توصلت إلى أثر مفهوم الذات الأكاديمية في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين. كما تتفق أيضاً مع دراسة white (2000) التي توصلت إلى أن تدريب المعلمين على برنامج تدريب الأقران ذو فعالية في تنمية الذات الأكاديمية. لكنها تختلف مع دراسة سعيدة وسالم (2012م) و Anderson (2004) التي توصلت إلى عدم وجود أثر للاستراتيجية المستخدمة على الذات الأكاديمية. ويمكن تفسير فاعلية التعلم التأملي على تنمية الذات الأكاديمية، بأنه ناتج عن اعتماد البحث على تطبيق نموذج التعلم التأملي والذي ركّز

في إيجاد حلولٍ للمشكلات المختلفة، وتساعد على رفع دافعية المتعلمين نحو وضع الأهداف المختلفة التي تحقق غاياتهم. قد يكون لبيئة التعلم أثناء تطبيق التجربة الأثر الكبير على نمو الذات الأكاديمية؛ لأن تنفيذ طالبات الدراسات العليا للأنشطة المختلفة وأوراق العمل الفردية والجماعية قد أسهم في تبادلهن لأفكار إيجابية وخبرات مختلفة، فالاستماع والنقاش مع الأخريات في تجاربهن وخبراتهم يعد نشاطاً فكرياً له تأثير إيجابي على الفرد. من إجمالي النتائج يتضح أن الفرض الثاني تحقق، لوجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، وأن التعلم التأملي

وترى الباحثة أن هذا النوع من التأمل يناسب أهداف مرحلة الدراسات العليا، التي تركز على بروز شخصية المتعلمات في إبداء وجهات نظرهن من خلال كتاباتهن العلمية وآرائهن الشخصية. كما أن رغبة طالبات الدراسات العليا، ودافعيتهم في تعلم نماذج واستراتيجيات حديثة كان له الأثر الفعّال في تنمية الذات الأكاديمية لدى المتعلمات. كما ترى الباحثة -أيضاً- كون التعلم التأملي أسلوباً جديداً ونوعاً مختلفاً من التعلم، أدى إلى نمو الذات الأكاديمية لديهن، وشعورهن بجدواه وحدائته، ومواكبتهم للتطورات الحديثة، وارتباطه بما يدور في الميدان، ويذكر (Bandura 1998) أن الذات الأكاديمية تعمل على تنمية الأحكام الشخصية للفرد حول قدراته، واستخدامه للمهارات المعرفية، والمثابرة

#### جدول (7)

اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للدرجات الكلية لكل من:

عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية بالمجموعة التجريبية

قيمة (ت) ودلالاتها	التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		المتغير
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
**19.23	18.86	254.30	39.34	156.13	عادات العقل
**4.63	12.22	199.65	26.31	95.43	فعالية الذات الأكاديمية

\*\* دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

جدول رقم (8)

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ، في الدرجات الكلية لطالبات المجموعة التجريبية في:  
عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب*	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
عادات العقل	156.13	254.30	275	98.17	1.18
فعالية الذات الأكاديمية	95.43	199.65	220	104.22	1.31

\* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي - متوسط القياس القبلي)

درجات القياس البعدي، أي: إن متوسطات الدرجات الكلية لطالبات المجموعة التجريبية في: عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها في القياس القبلي. يتضح من الجدول (8) أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك في حالة متغير عادات العقل تساوي (1.18)، وهي القيمة التي تشير إلى أن التجربة مقبولة الفعالية. وهذا يشير إلى أن التعلم التأملي متوسط الفعالية في تنمية عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وأن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك في حالة متغير فعالية الذات الأكاديمية تساوي (1.31)، وهي القيمة التي تشير إلى أن التجربة فعّالة؛ وهذا يشير إلى أن التعلم التأملي فعّال في تنمية فعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات

له تأثير كبير في تنمية فعالية الذات الأكاديمية. 3-12 الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه «يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي الدرجات الكلية للقياسين القبلي والبعدي في كل من: عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية، لدى طالبات الدراسات العليا بالمجموعة التجريبية» تم استخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين، وحساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Modified Blake's Gain Ratio فكانت النتائج كما بالجدولين رقم (7) و(8).

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (0.01) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية بالمجموعة التجريبية؛ وذلك لصالح متوسط

العليا.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة كلٍّ من (Hedberg (2009)، و (Agouridas و Didi (2013) (2007) كما تتفق مع ما ذكره كوستا وكاليك (2003م ب) وهو أن الغاية من التأمل هي مساعدة المتعلمين على تحمل مسؤولية أكبر تجاه ما يكتبون، كي يعرفوا أنه يجب أن يفهم الآخرون ما هو مكتوب، ويتعلموا كيف يتوقعون إجابة الآخرين من خلال التقييم الذاتي. وتتفق كذلك مع ما أشار إليه الشريف (2013م) في أن التعلم التأملي أداة تعلم قوية تساعد في النمو المهني.

ويمكن تفسير ذلك بأن طالبات الدراسات العليا حصلن على المعلومات الكافية عن نموذج التعلم التأملي، من خلال الشرح والتفسير للنموذج قبل تطبيقه، وتدريب المتعلمات على استخدامه وتوظيفه، حيث تضمنت التجربة مادة تعليمية نظرية تم إعدادها بالرجوع إلى المصادر التربوية الحديثة، كما أن تدريب طالبات الدراسات العليا على كيفية الكتابة التأملية وتطبيقهن لهذا النموذج أثناء التجربة أدى إلى وجود فروقات دالة بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياسي عادات العقل والذات الأكاديمية. وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق التجربة تفضيل طالبات الدراسات

العليا هذا النوع من التعلم نظراً لما يحققه من شعور المتعلمات بالثقة بالنفس في مواجهة مهام التعلم، بالإضافة إلى وعيهن بعملية التعلم، وتقييمهن لها. حيث يذكر المخلافي (2002م) أنه لم تعد أدوار الطالب الجامعي مقتصرة على تلقي المعلومات وحفظها واسترجاعها، بل هو عضو مشارك في الموقف التعليمي، كما أنه مقومٌ للممارسات التدريسية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق، لوجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية لصالح متوسط درجات القياس البعدي في الحالتين. وأن التعلم التأملي فعّال في تنمية فعالية الذات الأكاديمية، ومتوسط الفعالية في تنمية عادات العقل لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

### ثالث عشر - التوصيات:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على تطبيق التعلم التأملي.
2. إدراج التعلم التأملي عند إعداد الخطط الدراسية ضمن مفردات مقرري طرق التدريس والاتجاهات الحديثة في طرق التدريس.

- 204 .  
الثبتي، مليحان. (2000م). الجامعات: نشأتها، مفهومها، وظائفها. دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية: الكويت، 14 (54)، 211-260.
- جان، خديجة. (2010م). دور الأعمال البحثية في مقررات الدراسات العليا بكلليات التربية في دعم التقارب العربي. المؤتمر القومي السنوي السابع عشر، مصر «التقارب العربي في برامج التعليم الجامعي وقبل الجامعي» 10-11 نوفمبر.
- الهارون، شيما. (2012م). برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمي العلوم. مجلة التربية العلمي: مصر، 3 (15)، 77-122.
- الخضير، خضير. (2008م). الانضمام لمنظمة التجارة العالمية والتحديات للجامعات المحلية في الدول العربية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم العالي في الدول العربية. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، 24-27، الظهران. دانيلسون، تشارلوت. (2013). تحسين الممارسة المهنية، إطار للتعليم، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.
- ريزونو، روبرت. (2000م). بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية دليل المعلم. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.
- ريزونو، روبرت؛ دوسا، جيل. (2002م). بناء تقدير الذات في المدارس الثانوية. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.
- سالم، محمد. (2002م). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي السنوي العاشر، التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي، مصر، 2، 385-421.
- سعودي، محمد؛ وعبد الوهاب، داليا. (2013م). أثر برنامج تدريبي لاستشارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة
3. تصميم محتوى المناهج الدراسية في مرحلة الدراسات العليا بحيث تتضمن الأسئلة التأملية التي تساعد المتعلمين على الممارسة التأملية.
4. إجراء مزيد من الدراسات باستخدام نماذج مختلفة للتعلم التأملي.
5. رابع عشر - المقترحات:
6. استخدام نموذج التعلم التأملي في تدريس مقررات مختلفة في مرحلة الدراسات العليا.
7. إجراء دراسة أثار التعلم التأملي في تنمية متغيرات أخرى: مهارات التفكير الإبداعي، الذكاءات المتعددة، التحصيل الدراسي.
8. فاعلية التعلم التأملي في تنمية الكفايات المهنية لدى طالبات المرحلة الجامعية.

## المصادر والمراجع

### أولاً- المصادر والمراجع العربية:

- أبو جادو، انتصار. (2011م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. دراسات العلوم التربوية: الاردن، 38، 456-466.
- أحمد، صفاء. (2008م). فاعلية أنموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة، 141، 164-

- شعلة، الجميل. (2010م). أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين جامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 3(34)، 393-437.
- الشويخ، صالح. (1432). الصحيفة التدريسية: أهميتها ووظيفتها في التنمية المهنية لمعلمي اللغة. مجلة العلوم العربية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 8، 231-277.
- الشويقي، أبو زيد. (2010م). النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء العلمي والذكاء العام وفعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 42، 58-108.
- الصفوري، إيمان؛ وعمر، زيزي. (2011م). تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية. المؤتمر السنوي العربي السادس لتطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، مصر، 13-14 أبريل، 1669-1667.
- طراد، حيدر. (2012). أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، كلية التربية، جامعة بابل، 5(1)، 225-264.
- العتيبي، وضحي. (2014م). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، جمهورية مصر العربية: القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية 149 أ ج 2، 175-213.
- العساف، صالح. (2000م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة العبيكان.
- فتح الله، مندور. (2011م). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1(37)، 117-170.
- سعيدة، أماني؛ وسالم، سيد. (2012م). أثر التفاعل بين فاعلية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع على كل من مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. دراسات عربية في علم النفس، البحرين، 11(4)، 687-755.
- السليم، ملاك. (2009م). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، 147، 90-128.
- الشامي، حمدان. (2012م). علاقة بعض العوامل المؤثرة في التسرب الجامعي بعادات العقل لدى عينة من الطلاب المتسربين من جامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1(26)، 203-233.
- شاهين، محمد. (2012م). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر، غزة، 14(2)، 181-208.
- شرف الدين، نبيل. (2010م). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. المؤتمر السنوي العربي الخامس، الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر 14-15 أبريل.
- الشرقاوي، منى. (2011م). المشكلات المؤثرة على جودة إعداد طلاب الدراسات العليا في خدمة الفرد طبقاً لنظام الساعات المعتمدة. المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرين للخدمة الاجتماعية «الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية» مصر، 2957-6029.
- الشريف، خالد. (2013م). التعلم التأملي مفهومه تطبيقاته. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، الكويت، (98)، 145-199. فضل الله، محمد؛ وقناوي، شاكراً. (2010م). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطلاب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. المؤتمر العلمي السادس عشر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي 28-29 مارس، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الإمارات، 29، 143-206.

## ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة :

### References

- Abu Jado, I. (2011). The Impact of Using Strategies in Active Learning in the Development of Performance and the Concept of Academic Self of the Basic Third Class Students (in Arabic). *Studies of Educational Sciences*, (38), 456-466.
- Adams, C. (2006). Power Point habits of mind and class room culture. *Journal of curriculum studies*, 38(4), 389-411.
- Adler, A. (1969). *The science of living*. New York: Doubleday (Anchor Books).
- Agouridas, V., & Race, P. (2007). Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. *Concurrent Engineering-Research and Applications*, 15(1), 63-76.
- Ahmed, S. (2008). The Effectiveness of Reflective Model Proposed in the Teaching of History for the Development of Reading Comprehension and Thinking Skills and Awareness of what's Behind the Knowledge of the First Secondary Class Students (in Arabic). *Studies in the Curriculum and Teaching Methodologies*. Egyptian Society of Curricula and Teaching Methodologies. College of Education. Ain-Shams University. 141, 164-204.
- Al-Assaf, S. (2000). *Introduction to the Entrance to Behavioral sciences (in Arabic)*. Second edition, Riyadh: Obeikan Bookshop.
- Alchuirkh S. (1432 AH). The Teaching Journal: Its Importance and Function in Professional Development for Language Teachers (in Arabic). *Arabic Magazine Science*, 8, 231-277.
- Al-Otaibi, W. (2014). Effectiveness of The Teaching of Science in Accordance with the Proposed Model is Based on Reflective Learning in the Development of Reflective Thinking and Reading Comprehension Scientific Texts of the Intermediate Stage Students (in Arabic). *Reading and Knowledge Magazine, the Arab Republic of Egypt*: Cairo, Ain Shams University, 149، 182-236.
- كوستا، آرثر؛ وكاليك، بينا. (2003م أ). استكشاف وتقصي عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.
- كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003م ب). تفعيل وإشغال عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.
- كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003م ج). تقويم عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.
- كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا. (2003م د). تكامل عادات العقل والمحافظة عليها. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.
- لافي، فتحية. (2011م). فعالية برنامج مقترح في تدريس مادة التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، العريش).
- مارزانو، روبرت؛ بيكرنج، د. ج؛ أريدونو، د. (1999م). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وآخرون، القاهرة: دار قباء.
- محمد، زبيدة قرني. (2005م). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، 149، 182-236.

- Faculty of Education, 149(2), 175-213.
- Alsafori, I., & Omar, Z. (2011). *The Habits of Minds and Academic Performance among High School Students through the Teaching of Family Education (in Arabic)*. The Sixth Annual Conference of Arab Higher Education to Develop Specific Programs in Egypt and the Arab World in the Light of the Knowledge Age Requirements April 13 to 14, 1647-1669.
- Al-Saleem, M. (2009). The Effectiveness of Reflective Learning Concepts in Chemical Development and Reflective Thinking and Organizing Self -Learning among High School Students (*in Arabic*). *Studies in Curriculum and Teaching Methodologies*, Egypt, 147, 90-128.
- Althbyta, M. (2000). Universities: Evolutions, Concept, and Functions. Analytical and Descriptive Study (*in Arabic*). *Educational Journal*, 14(54), 211-260.
- Anderson, K. (2004). *Effects of Participation in Reflective Writing Program on Middle School Student Academic Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategy Use*. Doctoral Dissertation, University of Colorado: Denver.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory, *American psychologist*, 14, 1175-1184.
- Bandura, A. (1998). *Selfefficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnett, R. (1992). *Improving higher education*. Buckingham: SRHE/open university press.
- Cohen, E; Fischl, D. (2012). Reflective Writing in Pre-Service Teachers' Teaching: What does it Promoted? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 20-36.
- Costa, A., & Kallick, B. (2003A). *Activation and Engagement of Habits of Mind (in Arabic)*. Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.
- Costa, A., & Kallick, B. (2003B). *Assessment of Habits of Minds (in Arabic)*. Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.
- Costa, A., & Kallick, B. (2003C). *Exploration and Investigation of the Habits of the Mind (in Arabic)*. Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.
- Costa, A., & Kallick, B. (2003D). *Integration and Maintenance of Habits of Minds (in Arabic)*. Translated by National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.
- Danielson, C. (2013). *Improving the Professional Practice Framework for Education (in Arabic)*. Translation National Schools Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.
- Daudelin, M. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36-48.
- Didi, Asiyath; Sullivan, Terence; Ueyama, Takeyuki. (2013). *Interactive reflective teaching that enhances teaching, learning and research in graduate education*. 2nd International Higher Education Teaching and Learning Conference 2013, University of New England.
- El-Sharif, K. (2013). *Learning Concept Reflective Applications (in Arabic)*. Alexandria: Al-Jamaeah AlJadeedah.
- Erik, H. Rebecca, H.Erin, M. (2009). *Improving Secondary School Students Achievement Using Intrinsic Motivation* (ED504829).
- Eva, G. (2002). Toward Dynamic Assessment of Reading: Applying Metacognitive Awareness Guide to Reading Assessment Tests. *Journal of Reading*, 22, 283-298.
- Fathallah, M. (2011). The Effectiveness of the Model Dimensions of Learning Marzano in Conceptual Understanding in Science and Habits of Mind Development at the sixth grade in Onaizah Saudi Arabia students (*in Arabic*). *Educational Journal*, (98), 145-199.
- Hedberg, P. (2009). Learning Through Reflective Classroom Practice: Applications to Educate the Reflective Manager. *Journal of Management Education*, 33(1), 10-36.
- Jean, K. (2010). *The Role of Research Studies in Postgraduate Courses in Faculties of Education in Support of Arab Rapprochement (in Arabic)*. The 17th Seventh Annual National Conference. Egypt "Arab Rapprochement in University Education programs and Pre-University" 10-11 November.
- Khudair, K. (2008). *Joining the World Trade Organization and the Challenges of Local Universities in the Arab countries (in Arabic)*. Paper presented to the Second Conference of the Planning and Development of Higher Education in the Arab countries, King Fahd University of Petroleum and Minerals, 24-27, Dhahran.
- Lafy, F. (2011). *The Effectiveness of a Proposed Program in the Teaching of History Based on the Habits of the Mind for the Development of Decision-making Skills of Junior High School Students (in Arabic)*. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Al-Arish.



- Marzano, R; Pickering, D. G. & Arredondo, D. (1999). *Learning Dimensions Are a Different Building of the School Classroom (in Arabic)*. Translated by: Jaber Abdul Hamid Jaber et al., Cairo: Dar Quba.
- Mikhlafl, M. (2002). Building Tool for Assessment of Teaching Performance Efficiency to a Member of the Teaching Staff at the University of Sanaa (*in Arabic*). *Research and Educational Studies Journal, the Center for Educational Research and Development*, (16), 113-169.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. Kogan Page, London. On the link [http://books.google.co.in/books/about/Reflection\\_in\\_Learning\\_and\\_Professional.html?id=BElv74ouVP8C10/11/2014](http://books.google.co.in/books/about/Reflection_in_Learning_and_Professional.html?id=BElv74ouVP8C10/11/2014).
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching Effective and evidence informed professional practice*, London and New York: Continuum.
- Pruzek, R. (2000). *Relationships among parent self-efficacy. Childrens foundations for achievement. Childrens habits of mind and academic achievement*. Master Dissertation in Educational Psychology. Administration and counselling. California State University. Long Beach.
- Razuno, R. & Dosa, J. (2002). *Building Self- assessment in Secondary Schools (in Arabic)*. Translated by National Schools, Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.
- Razuno, R. (2000). *Building Self-esteem in Elementary School Teacher's Guide*. Translated by National Schools (*in Arabic*). Dhahran, Dammam: Al-ketab Al-Tarbawi House.
- Sable, D. (2010). *Reflective Learning: Educating Managers for a Sustainable World. Proceedings of the 40th Atlantic Schools*. Paper presented at the of Business conference, Saint Mary's University, 2010, p. 499-516.
- Saudi, M. & Abdul Wahab, D. (2013). The Impact of a Training Program to Raise the Internal Academic Motivation in Academic Self-esteem and Academic Achievement among a Sample of Middle School Students with Learner Deficit in Taif (*in Arabic*). *Arab Studies in Education and Psychology*, 37(1), 117-170.
- Shami, H. (2012). Some Factors Affecting the University Drop-out Habits of Mind among a Sample of Students who Drop out of King Faisal University Saudi Arabia (*in Arabic*). *Arab Studies in Education and Psychology*, 26(1), 203-233.
- Sharaf al-Din, N. (2010). *Development of an Educational Consensual Model and its Impact on the Effectiveness of Academic Self of Postgraduate Students (in Arabic)*. The fifth Annual Arab Conference, Recent Trends in Institutional Performance and Academic Quality in Higher Education Institutions in Egypt. 14-15 April.
- Sharkawy, M. (2011). *Problems Affecting the Quality of the Preparation of Graduate Students in the Service of the Individual in Accordance with the System of Credit Hours (in Arabic)*. The twenty-fourth International Scientific Conference of Social Service "Social Work and Social Justice" Egypt 2957-6029.
- Shuala, J. (2010). The Impact of the Interaction of Academic Self-concept with Target Control of the Test of Academic Achievement and Concern for Field Training of Students at Teachers College - Umm Al Qura University (*in Arabic*). *Journal of the Faculty of Education - Ain Shams University*, 34(3), 393-437.
- Thorpe, M. (2000). Reflective learning and distance learning – made to mix by design and by assessment. *Information Services and Use*, 20, 145-158.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the unitedstates. *Pedagogy journal of Education*, 72(1), 67-88.
- White, P. (2000). *Promoting Mathematics Achievement, Academic Efficacy and Cognitive Development of at-risk Adolescents Through Deliberate Psychological Education, Adolescence*. Doctoral Dissertation, University of Houston.