جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي

مستوى التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته بأنماط الذكاءات المتعددة

إفتكار أحمد قائد صالح

قسم المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة إب، اليمن

E-mail: Eftkar45@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته بالذكاءات المتعددة. طبق لهذا الغرض مقياس كيمبر وزملائه 2000 ومقياس جاردنر للذكاءات المتعددة بعد تعريبه وتطويره على عينه مكونه من (208) طالبًا وطالبة، نصفهم ذكور، والنصف الآخر إناث. تم اختيارهم بطريقة طبقية عنقودية من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مديرية ذي السفال أظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة كان جيدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي(45.58) وبنسبة مئوية (73.%). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت نتائج الدراسة: إن مستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلبة كان جيدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي(108.00) وبنسبة مئوية (78.%).كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=0.05) في مقياس مستوى الذكاء الكلي لصالح الإناث. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مهارات التفكير التأملي و الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية. وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تم اقتراح بعض التوصيات التربوية أهمها الاهتمام بدراسة التفكير التأملي و الذكاءات المتعددة وتدريب المعلمين والطلبة على استراتيجيات هذا النمط من التفكير.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، أنماط الذكاءات المتعددة.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية":

حظي موضوع التفكير (Thinking) باهتمام العديد من الباحثين والدارسين والمختصين في ميادين مختلفة كعلم النفس والبيولوجي وغيرهما. وهذا الاهتمام ليس حديثًا فعلى مدى التأريخ اهتم الفلاسفة والسياسيون والتربويون بفن وعلم التفكير، فبعضهم عدوه روح الاستقصاء والحوار الذي ميز ما وصف بالعصر الذهبي في الحضارة اليونانية القديمة، بداية هذا الاهتمام بعمليات التفكير. كما أشار آخرون إلى أن عصر النهضة في أوروبا كان بداية التأكيد على العقلانية والتقدم العلمي ومنهم كوتون (Cotton) ومن هنا يمكن القول بأن العصر الراهن لعلم النفس هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير (حياصات، 1:2005).

وهذا الاهتمام ناتج عن أثر التفكير في التطور المعرفي للمتعلم، كونه يعمل على صقل شخصيته والوصول به إلى درجة كبيرة من الوعي والإدراك بمتغيرات هذا العصر ومشكلاته المتعددة في المجالات المختلفة ومواقف الحياة العامة (قطامي، 2000، 30).

والتفكير نشاط طبيعي لا يستغني عنه الإنسان في حياته اليومية، فهو نشاط عقلي يُميزه عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، كما أنه" عملية عقلية معرفية عليا تُبنى وتؤسس على محطة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك عمليات عقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال (حبيب: 2003، 23).

ومع ذلك فقد تعددت التعريفات التي وردت في الأدبيات التربوية حول مفهوم التفكير. بين كونه عملية عقلية، وأنه أسلوب لحل المشكلات، نظرًا لارتباط عمليات التفكير بأنواع السلوك الأخرى، وأنواع النشاطات التي يتولد عن ممارستها نواتج جديدة من الأفكار، والمعارف، والأسباب، وحل المشكلات.

والتفكير بوصفه نشاطًا عقليًا وذهنيًا ينطوي على استقبال المثيرات والخبرات ليتم تنظيمها وتخزينها مندمجة في المخزون المعرفي للفرد، وبوصفه أكثر مهارات السلوك الإنساني تعقيدًا ورقيا، وأهم أدوات معالجة الخبرة الميسرة لتكيف الفرد مع بيئته المحيطة، والطريقة التي تمكن الفرد من توظيف معارفه بهدف تحقيق أهدافه وحل المشكلات التي تواجهه، كما يشكل العملية الذهنية التي تقود الفرد إلى اكتشاف عالمه وما يحتويه من مكونات ووفقًا لهذه الغايات فقد تعددت أنماط التفكير التي استهدفتها بحوث هذا المسار وهي كما أشار إليها بول (Paul,1987) المشار إليه في الكشعه (2012 .1147) ثلاثة أنواع هي:

1. التفكير العرضي أو الذات Autistic Thinking: وهو نوع من التفكير البسيط يستخدم بطريقة غير هادفة لتخزين معلومات بسيطة وغير هادفة، في الذاكرة قصيرة المدى وأحيانًا يسمى بالتفكير غير الموجه.

2. التفكير الموجه Directed Thinking: يمارسه الفرد لتحقيق هدف محدد ومرتبطة بموقف معين كحل مشكلة ما، وهو تفكير مضبوط بدرجة عالية من المعايير الخارجية، ويعتمد على عمليات ذهنية راقية مثل الذاكرة، التخيل وتكوين ارتباطات.

3. التفكير العلمي Scientific Thinking: ساعد في تعلم المناهج وحل المشكلات على وفق منهجية علمية، وله أنماط عديدة هي التفكير (الناقد، المنطقي، الإبداعي، الإكتشافي، الحدسي، التحليلي، التأملي).

والدراسة الحالية تنظر باهتمام إلى جميع أنماط التفكير السابقة، ولكن تأخذ مسارًا محددًا لها وهو دراسة التفكير التأملي بوصفيه نمطًا للتفكير العلمي.

وظهرت تعريفات متعددة للتفكير التأملي ومنها ما أورده (Lee,2005) المشار إليه بريان (2010: 52) :بأنه "تفكير يبدأ مع وجود مشكلة، ويتأثر بعوامل الخبرة والمعرفة القبلية والمزاج الاتصالي، في حين يري بيرس (2004: 17) بأنه قدرة معرفية تحدث وفقًا لعمليات تفكير منظمة تقود إلى التحليل والتقويم، وإلى إدراك جديد وفهم شامل للخبرة العملية.

ويشير كيشن وشيهان (Kish&Sheehan.1997) إلى أن التفكير التأملي هو الذي يبحث في الربط بين ما نعرفه وما نقرأه وما نشعر به، حيث تتم إثارة وتوجيه الفضول في الوقت الذي نقوم فيه بالربط بين التجارب وتتابع الأفكار.

ويعرفه شون (Shoon.1987) بأنه: "استقصاء ذهني نشط واع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات العلمية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل (Shoon.1987: 49).

ويعرفه سكران (2006) بأنه: "نشاط عقلي يتأمل به الفرد الموقف المشكل ويحلله ويقترح الحلول في ضوء أدله وبراهين تؤكد صحة الحل المقترح (سكران، 2006: 22).

كما يعرفه (Kim,2005) بأنه: معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم، وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق، باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين، وبما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز(Kim,2005,p28).

ويتضح مما سبق أن التفكير التأملي يؤدي إلى اكتشاف أدله تقود إلى إعطاء معان جديدة للموقف، وخلال هذه العملية يتمكن الفرد من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها.

"وفي ضوء عرض التعريفات السابقة يتبين أنها تركز نوعًا ما على إتباع المنهجية العلمية في معالجة الأمور، ومثل هذا الدور ينبغي أن تركز عليه المؤسسات التعليمية المختلفة، سواء أكان ذلك في المدارس أم في الجامعات حيث أن دور هذه المؤسسات التعليمية اليوم كما أشار الكردي 1988" لم يعد مقصورًا على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات فحسب أو الاكتفاء بتنمية مواهبه العلمية وتطوير قدراته العقلية بل إن فلسفتها التربوية اتسع نطاقها، وتعددت أغراضها واتجاهاتها لتشمل أيضًا الإسهام في بناء الشخصية الإنسانية للطالب في مراحل الدراسة المختلفة وخاصة في المرحلة الثانوية و الجامعية وتعويده على التفكير العلمي لمواجهة متطلبات الحياة العصرية، وإعداده إعدادًا متكاملاً في مختلف جوانبه العقلية والبدنية والاجتماعية والنفسية، والأخلاقية وانطلاقاً من المفهوم التربوي للسياسات التعليمية المعاصرة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالفرد كوحدة متكاملة لا تتجزأ، وإفساح المجال أمامه ليمارس الكثير من ألوان النشاط الفكري المنهجي واللامنهجي".

ويحدد نورتن (Norton.1997) ويوست وسنتنر (Yost&Sentner.2000) مهارات رئيسة للتفكير التأملي، الأولى تشتمل على مهارات الاستقصاء والتي تتضمن مهارات جمع البيانات وتحليلها والفحص الدقيق للمعلومات وتكوين الفرضيات الملائمة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، والثانية تشمل مهارات التفكير الناقد والتي تتضمن مهارات الاستنباط والاستدلال والاستنتاج وتقويم الحجج والبراهين والمتناقضات.

وقد اهتمت كثير من النظريات بالتفكير التأملي، ومن أشهرها وأكثرها تكاملاً نظرية إيزنك 1997 Eysenck للشخصية، حيث حدد أربعة أبعاد راقية للشخصية هي الانبساطية Extravertion، والعصابية Neuroticism، والذهانية Psychoticsm ، والذكاءIntelligence ، وأشار إيزنك إلى أن الشخص صاحب الشخصية التأملية هو شخص متحفظ، ومحافظ وهادئ المزاج، ومتردد في التحدث وفي اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته، ودائم الانطواء على نفسه، لكنه يتطلع للكمال في تفكيره.

ومن النظريات الأخرى التي اهتمت بالتفكير التأملي نظرية كلارك وبترسون 1988 Clark &Peterson، والقائمة على أساس الفرضية القائلة إن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص، من حيث خصائصه البدنية والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، فضلاً عن عوامل بيئية معززه تدفع الشخص للتفكير التأملي، وبالتالي المساهمة في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة، وبالتالي فإن القرارات التي يتخذها المتعلم سواء أكانت آنية أم مستقبلية تمر بأربع مراحل هي مرحلة (التخطيط، إعداد الإجراءات التنفيذية، التحليل والمقارنة، وأخيرا مرحلة التطبيق)، حيث إن هذه المرحلة تمثل العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات

المقدمة للشخص، من أجل تطبيقها في مواقف جديدة مشابهه.

ومن النظريات كذلك نظرية سولومون (Solomon.1984) حول التفكير والتصور الإدراكي وبنيت هذه النظرية على أساس أنه يمكن تنمية التصور الإدراكي لدى الأطفال من خلال التعلم والتدريب، وذلك من خلال تزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة، ويوجد لهذا التصور ثلاثة مستويات هي التصور الواقعي، والتصور الرمزي، والتصور التأملي التجريدي (بركات 2004 : 10- 6).

ويلاحظ من خلال النظريات السابقة، أن قسمًا منها يهتم بعملية التعلم وإعداد المعلمين من خلال تدريب المتعلم المتأمل الفعال، وإعداد البرامج الفعالة لذلك مثل نظرية كلارك وبترسون بينما انصب اهتمام النظريات الأخرى على دراسة الشخصية وأبعادها وسماتها وتأثير ذلك على سلوك الفرد أثناء التعلم والتعليم مثل نظرية، سولومون وايزنك.

لقد ظلت الممارسات التربوية مقيدة إلى وقت قريب بنظرة ضيقة لمفهوم الذكاء، والذي هو عبارة عن قدرة واحدة تتضح من خلال معامل الذكاء IQ وردًا على هذا المفهوم الضيق ظهرت في السنوات الأخيرة أهم نظرية في الذكاء الإنساني والتي بلورها الباحث الأمريكي (Gardner,H.1983) والمسماة بالذكاءات المتعددة، حيث أشار Gardner,1983 إلى أن معامل الذكاء "لا يأخذ بعين الاعتبار سوى جزءًا يسيرًا من قدرات المتعلم، كالقدرات اللغوية، والمنطقية، وفي الوقت نفسه يهمش قدرات أخرى عديدة لا يمكن تجاهل قيمتها في المجتمع. وقد جاءت نظرية الذكاءات المتعددة لتعطي أهمية متساوية لجميع القدرات العقلية للمتعلم التي لا تأخذها مقاييس الذكاء بعين الاعتبار(الخوالدة وآخرون: 266,2013) فقد توصل من خلال أبحاثة الميدانية إلى أن القدرة العقلية تتكون من عدة ذكاءات - مستقلة عن بعضها البعض - وهذه الذكاءات تشمل:

1. الذكاء اللغوي/ اللفظي هو القدرة على الاستخدام العملي للغة والكلمات بكفاءة كوسيلة للتعبير والاتصال، من خلال استخدام الكلمات بفاعلية، والبراعة في تركيب الجمل، ونطق الأصوات، والقدرة على إنتاجها عبر أنشطة متعددة.

2. الذكاء المنطقي/ الرياضي

Logical /Mathematical Intelligence: يتمثل في قدرة الفرد على التفكير التجريدي، والاستنباطي، والتصوري، وإجراء العمليات الحسابية بفاعلية وإدراك العلاقات، واكتشاف الأنماط المنطقية والعددية، والحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات.

3. **الذكاء البصري/ المكاني**

Visual/ Spatial Intelligence: يظهر في قدرة الفرد على التصور البصري والتمثيل الجغرافي للأفكار، وإدراك المعلومات البصرية والمكانية، ويتضمن الحساسية للألوان، والخطوط، والأشكال، والعلاقة بين هذه العناصر.

4. **الذكاء الجسمي/ الحركي**

Bodily /Kinesthetic Intelligence: ويتضمن قدرة الفرد على استخدام قدراته الحركية الجسمية ككل للتعبير عن أفكاره ومشاعره، واستخدام يديه لإنتاج الأشياء، ويشتمل على مهارات القوة والتآزر، والتوازن، والمرونة، والسرعة، والإحساس بحركة الجسم ووضعه.

5. **الذكاء الموسيقى** Musical Intelligence: ويتمثل في قدرة الفرد على التعرف إلى الأصوات، والنغمات الموسيقية، والإيقاعات، والتجاوب معها وتقليدها، وإنتاج الألحان والأغاني، والتمكن من فهم الرموز والمفاهيم الموسيقية واستعمال الموسيقى للتعبير عن المشاعر والأفكار.

6. **الذكاء الشخصي/ الذاتي**

Intrapersonal Intelligence : ويظهر في قدرة الفرد على إدراك ذاته بشكل صحيح، والوعي بقيمته ومشاعره ومعتقداته وأفكاره ودوافعه، والقدرة كذلك على تشخيص نقاط قوته وضعفه، كما يتضمن قدرة الفرد على تحديد أهدافه بنفسه والتأمل في انجازاته، واستخدام المعلومات المتاحة في اتخاذ قراراته، وإدارة شؤون حياته.

7. **الذكاء الاجتماعي** Intrapersonal Intelligence : ويتمثل في قدرة الفرد على التعرف على الحالة النفسية والمزاجية للآخرين، وفهم دوافعهم ورغباتهم ومشاعرهم، واكتشاف مقاصدهم، وإقامة علاقات متميزة مع الآخرين.

كما أن هذه النظرية أحدثت نقلة مهمة في الجانب التربوي بشقيه النظري والتجريبي، حيث أكد Xienoplin,2009 المشار إليه في (ريان، 2013 : 194)، (القمش، 266,2011) أن هذه النظرية انطلقت بهدف :

- تعزيز فاعلية التدريس واستكشاف أساليب التعليم والتعلم المناسبة لكل فرد وتصميم المقررات الدراسية، وتطويرها وتحسين أساليب تقويم المعلمين والطلبة على حد سواء.
- السماح للمتعلمين بإظهار ما تعلموه بطرق متعددة، ومساعدة المعلمين على فهم طلبتهم بشكل أفضل.
- التمهيد لإحداث التجديد التربوي في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي.
- التأكيد على فكرة النمو الشامل للطالب عن طريق تنمية كافة ذكاءاته بقدر ما يستطيع.
- توسيع جدران المدرسة، فبعد أن كانت المدرسة حكرًا على الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي، غدت بدعوة من نظرية الذكاءات - أكثر تنوعًا وجمالاً واستجابة لحاجات المتعلمين المختلفة.
- الإسهام في تقديم خيارات تتصف بالمرونة في أثناء تصميم المناهج بحيث تمكن المعلمين من تقديم المحتوى بطرق متعددة.
- توظيف هذه النظرية في التعلم سيعزز من تقبل المجتمع واحترامه للتعددية في قدرات المتعلمين وحاجاتهم.

ووفقًا لهذه النظرية فإن المدارس يجب أن توظف مناحي متعددة من أجل ملاحظة مهارات حل المشكلات لدى الطلبة وتقويم مستوياتهم الحالية بزوايا مختلفة.

إن نظرية الذكاءات المتعددة قد ساهمت في تجديد روح العمل التربوي، وتجلت انعكاساتها الايجابية على مجمل ميادين الممارسة التعليمية من حيث توجه أفكارها نحو فاعلية المتعلم ومركزيته في التعلم، ولكونها ساهمت بشكل كبير في تعظيم مخرجات العملية التعليمية برمتها، وتعزيز الأداء التدريسي للمعلمين، وأخذت بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم، كما أكدت مبادؤها على اهتمامات الطلبة وميولهم، وراعت إسقاطاتها التطبيقية جوانب تنمية هذه القدرات.

وفي الصفوف التي توظف هذه النظرية يشعر الطلبة بقيمهم الشخصية والاجتماعية، ويتمكن الطلبة من اكتشاف مواطن القوة والضعف لديهم، وبالتالي يمكن لنظرية الذكاءات المتعددة أن تستخدم كأداة لتحقيق ثقافة المساواة في الفصول الدراسية (Abron.2006).

وقد تبنت هذه النظرية العديد من المدارس في الولايات المتحدة وكندا، واستراليا. حيث نظمت بيئاتها المدرسية وأساليب تدريسها ومناهجها وطرق تقويمها وتدريب معلميها وفقًا لهذه النظرية وكثر الباحثون المؤيدون للتطوير المهني المسند إليها.

وارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة، محاولة التحقق من مستوى كلٍّ من التفكير التأملي والذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في الجمهورية اليمنية.

مشكلة الدراسة:

يتضح من استقراء أدبيات التفكير التأملي والذكاء المتعدد أهمية هذه القدرات في تجويد مخرجات المنظومة التربوية وعلى جميع مستوياتها، وبناء عليه تبرز الحاجة لقياس مدى توافر مستويات هذه العمليات الذهنية، ثم البحث في العوامل المؤثرة عليها، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس مدينة إب؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha(\leq 0.05)$ في درجة مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير الجنس.
- ما مدى توافر مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس مدينة إب من وجهة نظرهم؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha(\leq 0.05)$ في درجة مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة الثانوية العامة من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير الجنس.
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلاله إحصائية عند مستوى α (≤ 0.05) بين مستوى التفكير التأملي و الذكاءات المتعددة لدى طلبة الثانوية العامة.

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى مهارات التفكير التأملي و الذكاءات المتعددة لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس مدينة إب.
- التعرف على الفروق في مستوى امتلاك طلبة الثانوية العامة بمدارس مدينة إب للتفكير التأملي و الذكاءات المتعددة تبعًا لمتغير الجنس.
- التعرف على العلاقة الارتباطية بين مستوى التفكير التأملي لطلبة الثانوية العامة و الذكاءات المتعددة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة الحالية من أهمية التفكير والذكاء ودورهما في صقل الشخصية، علاوة على النقص في الدراسات التي اهتمت بدراسة التفكير التأملي و الذكاءات المتعددة في المدارس اليمنية بصورة خاصة، ويمكن إيجاز هذه الأهمية بما يلي:

- تساهم الدراسة الحالية في إعطاء تصور واضح عن مستوى التفكير التأملي و الذكاءات المتعددة لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة إب وبالتالي مساعدة المسؤولين في بناء المناهج والاستراتيجيات الملائمة لتعليم التفكير.
- قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في المرحلة الثانوية في اليمن كما تشكل إضافة معرفية في هذا المجال للقائمين على العملية التعليمية.
- يتوقع من خلال إطار الدراسة النظري ونتائجها إفادة الباحثين وتشجيعهم على إجراء أبحاث مشابهه في البيئة اليمنية ولفئات عمرية مختلفة سواء أكان ذلك على مستوى المدارس أم الجامعات.
- توجيه المؤتمرات والندوات نحو موضوع التفكير، ومنها أنه أصبح مطلبًا أساسيًا في جميع المواد العملية التعلمية، وذلك لاقتناعهم بأن التفكير لا يمكن تنميته بعيداً عن المناهج الدراسية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة بالآتي:

- **الحدود البشرية**: طلبة المرحلة الثانوية (القسم العلمي).
- **الحدود المكانية**: مدارس البنات (السمح بن مالك، الثورة للبنات، مجمع بلقيس التربوي) مدارس البنين(سبأ النموذجية، خالد بن الوليد، الشهيد أبو رأس) بمديرية ذي السفال محافظة إب.
- **الحدود الزمانية**: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015م.

- **الأدوات**: تطبيق مقياس كيمبير وزملائه Kember,etal,2000 لقياس التفكير التأملي والذي أعد لطلبة المرحلة الثانوية، مقياس الذكاءات المتعددة لجاردنير.

مصطلحات الدراسة:

وتعرف الباحثة مستوى امتلاك مهارات التفكير التأملي إجرائيًا بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة عينة الدراسة في مقياس التفكير التأملي لكيمبير وزملائه Kember,etal,2000 والمتمثلة بـ (العمل الاعتيادي، الفهم، التأمل، التأمل الناقد) وذلك بعد تكييفه ليتناسب مع البيئة العربية.

الذكاء: هو "جهد نفسي حيوي كامن لمعالجة المعلومات التي يمكن أن يواجهها الفرد في محيط ثقافي ما، بهدف حل المشكلات أو إحداث نتاج ذي قيمة في واحد أو أكثر من الأطر الثقافية، معتمدًا في ذلك على متطلبات الثقافة التي يعيش فيها (Gardner,2004).

الذكاءات المتعددة: هي القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف من مواقف ثقافية (Gardner,2004).

التعريف الإجرائي لأبعاد الذكاءات المتعددة: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة عينة الدراسة في مقياس الذكاءات المتعددة لهاير جاردنير (Gardner,2006) والمتمثلة بالذكاء (اللفظي، المنطقي، المكاني، الحركي، الموسيقي، الذاتي، الاجتماعي، الطبيعي) وذلك بعد تكييفه ليتناسب مع البيئة العربية.

الدراسات السابقة:

نظرًا لأهمية التفكير التأملي و الذكاءات المتعددة اهتمت عدة دراسات بدراستهما ومنها:

دراسة بركات (2005) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافيه، ولتحقيق ذلك طبق مقياس إيزنك وولسون على عينة قوامها (400) طالب وطالبه وذلك بواقع (200) من طلبة الجامعة، (200) من طلبة الثانوية العامة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت الفروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيرات نوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، وعمل الأم، ومهنة الأب، وأوصت الدراسة بدراسة التفكير التأملي، وتدريب المعلمين والطلاب على استراتجيات هذا النمط من التفكير.

و**دراسة الشكعه (2007)** وهدفت إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعًا لمتغيرات نوع الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (641) طالبًا وطالبة، وذلك بواقع (550) من طلبة البكالوريوس و(91) من طلبة الماجستير، وطبق مقياس ايزنك وولسون و أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية كان جيدًا. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس والماجستير ولصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيًا تبعًا للجنس. **ودراسة فان** (Phan,2008) فقد هدفت إلى التعرف على أثر البيئة الصفية في التحصيل ومهارات التفكير التأملي، تكونت عينة الدراسة من 298 طالبًا وطالبة موزعين على أربع مدارس في مدينة سيدني باستراليا، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود اثر لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل(انجاز، إتقان)،

ومستويات التفكير التأملي، كما أشارت إلى حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه الناقد، ثم التأمل وفي الأخير العمل الاعتيادي. كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستويات التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، وأشارت كذلك إلى أن هناك أثرا ايجابيا للبيئة الصفية على ممارسات التفكير التأملي. أما **دراسة المشهراوي(2010)** هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة غزة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (485) طالبًا وطالبة اختيرت بالطريقة العنقودية العشوائية، استخدم مقياس التفكير التأملي من إعداده، استخدم اختبار التائي وتحليل التباين الأحادي والثنائي في تحليل النتائج وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التفكير التأملي ككل وفقًا لمتغير الجنس. أما في مجال الذكاءات المتعددة فقد تعددت الدراسات حولها ومنها:

دراسة فان (Phan,2004) هدفت إلى التعرف على تقديرات الطلبة المتميزين للذكاءات المتعددة السائدة لديهم، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (133) طالبًا وطالبة، أظهرت النتائج تصدر الذكاء المنطقي في الترتيب الأول، في حين جاء الذكاء الجسمي والطبيعي في الترتيب الأخير، وجاءت تقديرات الطلبة للذكاءات المتعددة كمنبئات مرتفعة للإبداع والقيادة المدركة من قبلهم. كما أجرى (Yuen& Furnham, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على تقديرات طلبة المرحلة الثانوية في هونج كونج لأنماط الذكاءات السائدة لديهم، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (378) طالبًا وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في ثمانة أنماط وفقًا لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيًا في كل من الذكاء اللفظي والبين شخصي.

كما هدفت **دراسة لوري**(Loori,2005) إلى تقصي الفروق بين الطلبة الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة، تكونت عينة الدراسة من (90) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من الطلبة الملتحقين في معاهد عليا لتعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية بثلاث جامعات أمريكية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة، كما تبين أن الطلبة الذكور يفضلون أنشطة التعلم المتضمنة للذكاء المنطقي، بينما تفضل الإناث أنشطة التعلم المتضمنة للذكاء الاجتماعي. أما **دراسة نجم** (2007) فقد هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الرياضي وعلاقته ببعض الذكاءات لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة، اشتملت عينة الدراسة على 362 طالبًا وطالبة استخدم المنهج الوصفي التحليلي وقائمة نيلي للذكاءات المتعددة وأظهرت النتائج أن الذكاءات المتعددة موجودة بنسب متفاوتة أكثر تواجدًا هو الذكاء البين شخصي (الاجتماعي) وآخرها الرياضي. **ودراسة وافي(2010)** هدفت إلى التعرف على أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة في فلسطين، وعلاقتها بالمهارات الحياتية وفقا لمتغيرات الجنس، والمسكن، والمسار الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من 262 طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية واستخدم الباحث مقياس تيلي للذكاءات المتعددة واستخدم تحليل التباين الأحادي والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتحليل النتائج وأظهرت النتائج أن أكثر الذكاءات الشائعة لدى الطلبة جاءت على الترتيب التالي: اللفظي/ اللغوي، الحركي/ جسمي، المنطقي/ الرياضي. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذكاء الكلي وفقا لمتغير الجنس. **أما دراسة (Foong, Shariffudin and Mislan,2012)** هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين في ماليزيا، تكونت العينة من

(1268) طالب من الطلبة المتفوقين في المدارس الثانوية، وتم استخدام قائمة ماكنيزي للذكاءات المتعددة، ومقياس واتسون جلسر لتقييم التفكير الناقد. وقد وجدت الدراسة أن الطلبة لديهم ذكاء ضمن شخصي عالي باية الذكاء الوجودي فالحركي فالمنطقي فالمكاني والبين شخصي، فاللغوي، فالطبيعي واخيرًا الموسيقي، كما توصلت إلى وجود ارتباط موجب بين الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير الناقد، **أما دراسة ريان** (2013) هدفت إلى التعرف على أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين، كما هدفت إلى فحص اتجاه التمايز في هذه الذكاءات وفقا لمتغيرات الجنس، والصف الدراسي، والمسار الأكاديمي، ومستوى التحصيل في الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من 609 طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عنقودية من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية الخليل وأظهرت النتائج أن الذكاءات الشائعة لدى الطلبة جاءت على الترتيب التالي: اجتماعي، شخصي، لفظي، جسمي، موسيقي، رياضي، مكاني، طبيعي. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللفظي والموسيقي وفقا لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وفي الجسمي والطبيعي لصالح الطلاب.

وخرجت هذه الدراسات بمجموعة من التوصيات من أهمها أهمية امتلاك المعلم والطالب سواء أكان على مستوى المدارس أم الجامعات مهارات التفكير التأملي والذكاءات المتعددة.

ويتضح مما سبق أنه على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت التفكير التأملي و الذكاءات المتعددة من حيث مفهومهما ومستواهما والعوامل المؤثرة فيهما واستراتيجيات تنميتهما وحاولت قياسهما على عينات مختلفة (طلاب ثانوية، طلاب جامعة، معلمين، طلاب دراسات عليا) في بلدان أجنبية وعربية إلا أنه لم توجد دراسة في اليمن على حد علم الباحثة حاولت معرفة مستوى هذا النوع من التفكير على أي من أفراد العينات السابقة أو دراسة في أي دوله عربية قد حاولت التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي و الذكاءات المتعددة وهذا كان المبرر الرئيسي لإجراء الباحثة لهذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي المسحي نظرًا لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون من طلبة المرحلة الثانوية (القسم العلمي)، المسجلين في مدارس محافظة اب للعام الدراسي2015م. والبالغ عددهم كما وردت في سجلات القبول والتسجيل (987) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (208) من الطلبة الذكور والإناث، واختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية.

جدول (1)
توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المدارس	إناث	ذكور
مجمع بلقيس التربوي	35	-
الثورة للبنات	37	-
السمح بن مالك	36	-
الشهيد	-	23
سبأ	-	47
القادسية	-	34
المجموع	**104**	**104**

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام

أ. **مقياس كيمبير وزملائه** Kember,et al,2000 والذي تم تعريبه من قبل ريان (2010). معامل الثبات ألفا - كرونباخ (0.75) ويهدف إلى قياس مستويات التفكير التأملي، يحتوي المقياس على (16) فقرة موزعه على أربعة مستويات هي:

1. **العمل الاعتيادي:** ويشير إلى كل ما تعلمه الفرد سابقًا من خلال الاستخدام المتكرر، و أصبح نشاطًا ينفذ تلقائيًا. وتقيسها الفقرات 1,5,9,13.

2. **الفهم**: ويتضمن إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالاتها، أو معانيها في الشخص أو ممارسات الموقف. وتقيسها الفقرات: 2,6,10,14.

3. **التأمل:** وتشير إلى جميع الأنشطة الانفعالية أو العقلية التي يشترك فيها الأفراد بهدف استكشاف خبراتهم، والتعمق فيها وصولاً إلى تقديرات وفهم جديدة. وتقيسها الفقرات3,7,11,15

4. **التأمل الناقد**: ويمثل أعلى مستويات التفكير التأملي، وينطوي على تحولات جوهرية في إجراءاته. وتقيسها الفقرات: 4,8,12,16.

وقد خصص لكل مستوى (4) فقرات، وذلك على سلم استجابة خماسي(موافق بشدة، موافق ، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)، ولأغراض التحليل الإحصائي أعطيت الأوزان الآتية لهذه الاستجابات على الترتيب (1,2,3,4,5) ملحق(1).

صدق الأداة: يعد المقياس المستخدم صادقًا حيث استخرج له صدق البناء من قبل مقياس كيمبير وزملائه Kember,etal,2000 وللتأكيد على صدق المقياس وصلاحيته في قياس ما وضع لقياسه طبق على 40 طالبًا وطالبة خارج العينة الأصلية، واستخرج معامل الارتباط بيرسون للاتساق الداخلي من خلال ارتباط الأسئلة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق بناء الاختبار من خلال برنامج ألـ SPSS من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

قيم معاملات الاتساق الداخلي بين درجات الطلبة في كل قسم مع درجات اختبار التفكير التأملي الكلي

مجالات الاختبار	معامل الاتساق الداخلي	مستوى الدلالة
العمل الاعتيادي	0.351*	0.01
الفهم	0.708* *	
التأمل	0.507* *	
التأمل الناقد	0.798* *	
الكلي	**1**	

قيمة (ر) عند (0,05) = 0.233 وعند (0,01) = 0.302

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي ذات دلالة مناسبة عند مستوى (0.01) وهذا يدل على ارتباط كل مجال باختبار التفكير التأملي الكلي، مما يؤكد على أن الاختبار على درجة عالية من اتساق مفرداته، مما يطمئن إلى استخدامه.

ثبات الأداة: يعد المقياس المستخدم ثابتًا حيث استخرج له معامل الثبات ألفا - كرونباخ (0.75) من قبل كيمبير وزملائه Kember,etal,2000 وللتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة تطبيق وإعادة تطبيق المقياس، حيث اعتمد التطبيق الأول للصدق كتطبيق أول وبعد مضي أسبوعين تم إجراء التطبيق الثاني، وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون لاستخراج الثبات، حيث تراوح بين (0.83- 0.92) وصل معامل الثبات الكلي إلى (.78) وهو جيد لأغراض الدراسة.

2.مقياس الذكاءات المتعددة: بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات حول أنواع الذكاءات المتعددة مثل دراسة (ريان: 2013)، دراسة (الخوالدة وآخرون: 2013) والمقاييس المعدة حول أنماط الذكاءات المتعددة مثل مقياس مكنزي للذكاء Mckenzie,1999 ومقياس هورد جاردنر للذكاء Gardner,1993 وأداة خزعل 2006 تم تطوير أداة الدراسة الحالية والذي تكونت من 32 فقرة موزعة على 8 أنماط للذكاء كما في الجدول التالي:

جدول (3)

توزيع الفقرات على أنماط الذكاءات المتعددة

نمط الذكاء	عدد الفقرات
اللفظي/اللغوي	1- 4
المنطقي/الرياضي	5- 8
البصري/المكاني	9- 12
الجسمي/الحركي	13- 16
الطبيعي	17- 20
الموسيقي	21- 24
الاجتماعي	25- 28
الشخصي/الذاتي	29 - 32

وقد خصص لكل مستوى (4) فقرات، وذلك على سلم استجابة خماسي (تنطبق علي دائمًا، تنطبق علي

كثيرًا، تنطبق علي أحيانًا، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي)، ولأغراض التحليل الإحصائي أعطيت الأوزان الآتية لهذه الاستجابات على الترتيب (1,2,3,4,5) ملحق(2).

صدق الأداة: للتأكيد على صدق المقياس وصلاحيته في قياس ما وضع لقياسه طبق على 40 طالبًا وطالبة خارج العينة الأصلية، واستخرج معامل الارتباط بيرسون للاتساق الداخلي من خلال ارتباط الأسئلة مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط على جميع الأسئلة بين (78. - 92.) كما في الجدول (4)

جدول (4)
قيم معاملات الاتساق الداخلي بين درجات الطلبة في كل نمط مع درجات اختبار الذكاء الكلي

مجالات الاختبار	معامل الاتساق الداخلي	مستوى الدلالة
اللفظي/اللغوي	0.647**	0.001
المنطقي/الرياضي	0.719* *	
البصري/المكاني	0.467* *	
الجسمي/الحركي	0.590* *	
الطبيعي	0.616* *	
الموسيقي	0.398*	
الاجتماعي	0.594**	
الشخصي/الذاتي	0.656**	
الكلي	**1**	

سثبات الأداة: للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة تحليل التباين باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تراوح بين (0.71 - 0.89) ووصل معامل الثبات الكلي للمقياس(84.) وهو جيد لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

أ- **المتغيرات المستقلة** وتشتمل على الآتي:

-الجنس وله مستويان هما: (ذكر، أنثى).

ب- **المتغير التابع:** ويتمثل في إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس كيمبير وزملائه للتفكير التأملي. ومقياس الذكاءات المتعددة.

أدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة على وفق الخطوات التالية:

- توزيع المقياسين على أفراد عينة الدراسة في فترات مختلفة.
- جمع درجات كل مقياس وإدخاله في الحاسوب، ومعالجته إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية ألـ Spss، وذلك باستخدام (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، المدى والنسبة المئوية، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة ومناقشتها:** ما مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس مديرية ذي السفال محافظة إب ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لدرجات الطلبة الكلية على مقياس التفكير التأملي والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

جدول (5)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لنتائج تطبيق مقياس مهارات التفكير التأملي

المتغير التابع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اقل قيمة	أعلى قيمة	النسبة المئوية
التفكير التأملي	58.45	10.45	4.0%	.80%	.73

يتضح من الجدول (5) أن مستوى التفكير التأملي بمجالاته الكلية لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، يقع عند مستوى جيد بنسبة مئوية (.73).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- امتلاك الطلبة النضج البدني، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي، فضلاً عن عوامل بيئية معززة تشجع الفرد على التفكير التأملي، ومن ثم المساهمة في اكتساب الاتجاهات والمهارات الفعالة والقدرة على تنظيم الأفكار والتفسير المنطقي لها، والقدرة كذلك على توظيف الخبرات والبعد عن التخمين والتخيل والتنبؤ و إعطاء

حكم على صحة الاستنتاجات. والتحليل واتخاذ القرارات والاستفادة من المعلومات المقدمة للفرد، من أجل تطبيقها في مواقف جديدة متشابهة. وهذا ما أكده كلٌّ من ساملوس و ويتس (Samuels & Betts,2000) بأن التفكير التأملي يتطلب من المتعلم التأني والصبر، ثم ملاحظة المواقف التعليمية السابقة، ذات الصلة المباشرة بالموضوع، ثم العمل على توليد معلومات ومعارف عديدة ومفيدة ومتنوعة من ذلك الموقف التعليمي، وهنا يستطيع المتعلمون إعطاء معنى واضح لعمليات تعلمهم من خلال ربط الماضي بالحضر مع المستقبل.

- كما ترى الباحثة أن السبب قد يكون البيئة التعليمية المناسبة لعملية التفكير وتقبل التدريس لأفكار الطلبة وتشجيعهم على المبادرة وإعطائهم الوقت الكافي للتفكير دون ضغوط وتشجيعهم على البحث والاستقصاء وهذا ما أكدته نظرية (Klark&Peterson,1988) ودراسة سكانلان وآخرون (Judith M.Scanlan&Others,2002) والتي أكدت على أن تفعيل عمليات التواصل الشخصي مع الطلاب، يزيد من انشغالهم بالتفكير التأملي والتعلم، كما أكدت أهمية السياق الذي يتم فيه التفكير التأملي، والانفعال الذي يصاحبه في تقديم معنى أكثر عمقًا في المتعلم نفسه. كما يشير كروان(2013) إلى أن التفكير التأملي هو نوع من التفكير يتم تحفيزه عن طريق تعرض الفرد لمشكلة يصعب عليه التعامل معها، فيلجأ إلى التأمل في أجزاء الموقف بعد تحليله، ويربط بين خبراته ومعارفه السابقة والحالية. كما يرى كل من كوفاليك وولسن (Kovalik & Olsen,2010) ضرورة تطوير الأنشطة من قبل المعلمين والمختصين والتي تساعد الطلبة على تذكر ما تعلموه من تجارب وخبرات سابقة، تكون على صله مباشره بالموضوع الأساسي، وكذلك تطوير استراتيجيات تعليمية مسانده لتطوير مهارات التفكير التأملي، وكذلك توفير الوقت الكافي للتوصل إلى الفهم وإكمال المهام التعليمية المطلوبة بنجاح، إضافة إلى ذلك يجب أن تكون البيئة الصفية ملائمة لإعادة التركيز على فهم المادة التدريسية وتنشيط وتوجيه الطلبة خلال عملية التعلم. وهذا يتفق مع دراسة الشكعه (2007)، ودراسة (Phan,2007) ودراسة المشهراوي (2010) ودراسة بركات(2005) التي أظهرت نتائجها أن مستوى التفكير التأملي كان جيد لدى أفراد العينة.

- المواد العلمية الخاصة بالتخصص العلمي تتطلب إتباع المنهجية العلمية في التفكير تساعد الطلبة على أن يكون إدراكهم وتصورهم للأشياء أنضج وأعمق وهذا ما أشار إليه (Paul,1987) إلى أن التفكير التأملي نمط من أنماط التفكير العلمي، وكذلك (Dewey,1961) والذي يؤكد بأنه تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج والتجريد والرموز.

ب- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة ومناقشتها:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α ($\leq 0,05$) في درجة مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس.

وللإجابة على ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات والطلاب في مقياس مهارات التفكير التأملي وحساب قيمة (t) للفروق بين المتوسطات. كما هو موضح بالجدول رقم (6):

جدول (6)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (t) لنتائج تطبيق مقياس مهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	عينة الدراسة N = 208				قيمة (t)	Df	مستوى الدلالة
	ذكور		إناث				
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
العمل الاعتيادي	13.32	3.43	11.53	3.34	3.81	206	0.001
الفهم	15.23	3.33	16.30	3.32	2.31		0.01
التأمل	14.61	3.57	16.86	2,87	5.01		0.001
التأمل الناقد	14.66	2.93	14.39	3,55	0.59		0.55
الكلي	**57.82**	**10.78**	**59.08**	**10.11**	**0.87**		**0.386**

يتضح من الجدول السابق: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطلبة القسم العلمي في مقياس التفكير التأملي الكلي بشكل عام وفقًا لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة t المحسوبة (0.87)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) - وهذا يتفق مع دراسة كلٍّ من الشكعة (2007) ودراسة فان (Phan,2008) ، ودراسة بركات (2005) . أما على مستوى كل مجال من مجالاته الفرعية، فقد وجدت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطلبة في كلاً من مستوى(الفهم، التأمل) لصالح الإناث، وفي مستوى (العمل الاعتيادي) لصالح الذكور.

وكان ترتيب المستويات بالنسبة للذكور كالتالي: (الفهم، التأمل الناقد، التأمل، العمل الاعتيادي)؛ واتفقت نتائج دراسة Mahardde et al,2007 ودراسة Lie,2006 ودراسة Leung & Kember على حصول مستوى الفهم في الترتيب الأول، وحصول مستوى العمل الاعتيادي على الترتيب الأخير.

أما الإناث فكان الترتيب على النحو التالي: (التأمل، الفهم، التأمل الناقد، العمل الاعتيادي) وهذا يتفق مع دراسة (Phan,2007) التي جاء فيها مستوى التأمل في الترتيب الأول.

ويمكن أن تعزى نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في التفكير التأملي إلى التماثل في المقررات الدراسية وتشابه المناخات الصفية لدى كلا الجنسين، وتوجه الطلبة نحو إتقان المعارف والمهارات التعلمية فضلاً تشابه الممارسات التدريسية في صفوف كلا الجنسين مما انعكس على عدم وجود فروق دالة بين الجنسين بشكل عام.

ج- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة ومناقشتها : ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة الثانوية العامة أفراد العينة. و للتحقق من هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسبة المئوية لدرجات الطلبة الكلية على مقياس الذكاءات المتعددة كما في الجدول (7):

جدول (7)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لنتائج تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة

المتغير التابع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اقل قيمة	أعلى قيمة	النسبة المئوية
الذكاء المتعدد	108.50	14.45	0.5	0.86	% .78

يتضح من الجدول السابق أن النسب المئوية لمقياس الذكاءات المتعددة لعينة الدراسة تراوحت بين (5%-86%) والنسبة الكلية للمقياس بلغت (78. %) وهي نسبة جيدة ولكن النسبة 5.0 % تدل على أن هناك بعض الطلبة ضمن المستوى المنخفض من الذكاء المتعددة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الممارسات التدريسية في البيئة الصفية حيث أن المعلم داخل الفصل الدراسي يلعب دورًا مهمًا في تنمية الذكاء لدى الطالب حيث يشجعهم على التفكير واستخدام قدراتهم الكامنة عن طريق تيسير وإثراء المدرسة بالأنشطة الجماعية مثل الألعاب والرحلات والمناقشات والأنشطة الفنية والرياضية، والتي من شأنها أن تنمي مختلف أنواع الذكاء لدى الطلبة وترفع الكفاءة

الأكاديمية لديهم. وهذا يؤكد الافتراض الذي قامت عليه نظرية الذكاءات المتعددة وهو أن هناك اختلافات في القدرات والاهتمامات لدى البشر، وبالتالي فإن الطلبة لا يتعلمون بالطريقة نفسها. وأن لكل نوع من أنواع الذكاء مجموعة من الأنشطة تساعد على تنميته.

د- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة ومناقشتها:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α (≤ 0,05) في درجة مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة الثانوية العامة تبعًا لمتغير الجنس.

وللإجابة على ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات والطلاب في مقياس مهارات التفكير التأملي وحساب قيمة (t) للفروق بين المتوسطات. كما هو موضح بالجدول رقم (8):

جدول (8)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (t) لنتائج تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة

أنماط الذكاء المتعدد	عينة الدراسة N = 208				قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	ذكور		إناث				
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
اللفظي/ اللغوي	13.76	2.89	14.36	2.60	-1.56	206	0.12
المنطقي/ الرياضي	13.79	2.99	14.18	3.06	-2.10		0.04
المكاني/ البصري	12.60	2.79	12.76	3.49	-0.37		0.70
الجسمي/ الحركي	13.25	3.32	13.94	3.06	-0.37		0.71
الطبيعي	11.06	3.46	11.56	3.81	-0.99		0.32
الموسيقي	11.66	3.96	13.35	3.49	-3.25		0.00
الاجتماعي	14.48	3.04	14.94	3.39	1.03		0.30
الشخص/ الذاتي	15.29	2.87	16.03	3.23	-1.75		0.08
الكلي	**105.88**	**12.80**	**111.12**	**16.50**	**-2.55**		**0.01**

يتضح من الجدول (8) أن أكثر أنماط الذكاءات شيوعًا لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكاء الشخصي/ الذاتي بمتوسط حسابي للذكور(15.29) والإناث (16.03) بدرجة مرتفعة، وفي الترتيب الثاني جاء الذكاء الاجتماعي بمتوسط حسابي للذكور(14.48) والإناث (14.94)، أما بقية الأنماط فقد جاءت على النحو التالي: الذكور جاء الذكاء المنطقي في الترتيب الثالث يليه على التوالي الذكاء اللفظي، الحركي، المكاني والموسيقي وأخيرًا الذكاء الطبيعي.

أما الإناث فقد جاء الذكاء اللفظي في الترتيب الثالث يليه على التوالي الذكاء المنطقي، الحركي، الموسيقي، المكاني، وأخيرًا الذكاء الطبيعي.

ويعزى تقدم الذكاء الشخصي/ الذاتي إلى جملة من عوامل مرتبطة بمتطلبات المرحلة الدراسية التي يمر فيها الطلبة، من حيث حاجتهم إلى تخطيط برامجهم الدراسية وتنظيم أوقاتهم بصورة فاعلة، وتحديد أهدافهم بدقة، وتشخيص نقاط قوتهم وضعفهم، والتركيز في دراستهم، والتأمل في انجازاتهم، كما تعود هذه النتيجة إلى دور الآباء والمعلمين في توجيه الطلبة نحو آلية استثمار قدراتهم في أنشطة التعلم، وإلى برامج الإرشاد المدرسي التي تسهم بدرجة كبيرة في تعزيز مهارات التخطيط والتنظيم والاستقلالية لدى طلبة هذه المرحلة. وهذا يتفق مع دراسة (Foong,Shariffudin and Mislan,2012)

كما يعود حصول الذكاء الاجتماعي على الترتيب الثاني إلى خصائص المرحلة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة، حيث يتجه الطلبة فيها نحو ممارسة نشاطات وأدوار اجتماعية متنوعة استجابة لنزعات بناء الذات والبحث عن الهوية الاجتماعية مثل تكوين صداقات جديدة والاتصال والتواصل مع الآخرين بفاعلية، وتعود أيضًا إلى نوع البيئة

الثقافية ونمط التنشئة الأسرية التي تحث الطلبة وتشجعهم على ممارسة أدوار متعددة تتمثل بالمشاركة في جميع الأنشطة الاجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها والتي تحظى بأهمية كبيرة في البيئة اليمنية شأنها شأن باقي المجتمعات العربية والإسلامية، وربما تعود كذلك إلى انتشار وسائط الاتصال الالكترونية التي كان لها الأثر الايجابي في تعزيز هذا الذكاء لدى الطلبة لا سيما في هذه المرحلة التي تتصف بمرحلة الفضول العلمي. وتتفق هذه الدراسة بشكل جزئي مع نتيجة دراسة (ريان، 2013)، ودراسة (وافي، 2010) ودراسة (نجم، 2007)، دراسة لوري(Loori,2005).

وتشابه الطلاب والطالبات في هذين النوعين من الذكاءات تعود إلى التشابه في خصائص المرحلة النمائية والتعليمية.

أما من حيث تأخر الذكاء الطبيعي فيعود إلى طبيعة الممارسات التدريسية السائدة، إذ تركز في معظمها على الإلقاء والشرح والتفسير، مع إغفال توظيف الوسائط البصرية في التعلم بسبب حاجة معلمي هذه الصفوف إلى قطع المحتوى التعليمي بوصفة الغاية النهائية للتعلم، كذلك تلعب أدوات التقويم المستخدمة في هذه المرحلة والتي تركز على الاختبارات التقليدية في تدني استخدام الطلبة لهذا النمط من الذكاء، وربما تنسجم هذه النتيجة على الذكاء المكاني والموسيقي الذي جاء في الترتيب قبل الأخير من حيث درجة شيوعه لدى الطلبة، إضافة إلى ذلك انحسار الفعل التربوي في بيئة الصف التقليدية وعدم استغلال البيئة الواقعية في التعلم. وتتفق هذه الدراسة من حيث حصول الذكاء الطبيعي على الترتيب الأخير مع دراسة (Chan,2004).

أما من حيث هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α (≤ 0.05) في درجة مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة الثانوية العامة تبعًا لمتغير الجنس.

يشير الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير الجنس لصالح الإناث في مستوى كل من:

- **الذكاء المنطقي**: حيث بلغ المتوسط للإناث (14.18) وهذا يختلف مع دراسة لوري (Loori,2005) من حيث تفوق الذكور على الإناث في هذا النوع من الذكاء. وهذا يدل على أن الطالبات لديهن القدرة على استخدام الأرقام و إدراك الأنماط، و العلاقات، وحل المشكلات والقضايا المنطقية، والمجردة بأسلوب علمي ومنطقي، وإجراء العمليات الحسابية أكثر من الذكور.

- **الذكاء الموسيقي:** حيث بلغ المتوسط للإناث (13.35) وهذا يتفق مع دراسة ريان (2013) من حيث تفوق الإناث على الذكور في هذا النوع من الذكاء. وتعزى هذه النتيجة إلى تنوع مثيرات الذكاء الموسيقي المتاحة للطالبات داخل الأسرة، إلى جانب مشاركتهن في المناسبات المختلفة التي تعزز لديهن هذا النمط من الذكاء، كما تعزى إلى ميول الطالبات بحكم الطبيعة الأنثوية والتنشئة الأسرية إلى الاستماع للموسيقى والحساسية للأصوات المختلفة، من خلال استماعهن للموسيقى أثناء تنفيذهن لأعمالهن المنزلية المختلفة.

كما يشير الجدول(8) كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير الجنس لصالح الإناث في مستوى الذكاء الكلي بشكل عام عند مستوى دلالة (0.01). وهذا يختلف مع دراسة كلٍّ من (ريان، 2013)، ودراسة (وافي، 2010) التي توصلتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الذكاءات المتعددة وفقًا لمتغير الجنس.

وفي الأخير يمكن توضيح سبب امتلاك طلبة المرحلة الثانوية العامة للذكاءات المتعددة بنسب مختلفة، وهذا الاختلاف طبيعي بينهم لأنه يوجد تباين في ذكاءات كل طالب، وقد تم تنمية الذكاء المناسب للطالب، فطبيعة البشر أن يكونوا مختلفين فيما لديهم في الميول والتربية والتنشئة الاجتماعية والاستعدادات الفطرية، وكذلك سيطرة أحد شقي الدماغ على الآخر حسب الشق المسيطر وما ينميه من قدرات و ذكاءات يختص بها . فمثلاً من المعروف فسيولوجيًا أن الشق الأيسر من العقل يختص بأمور التحليل واللغة ، فمن الطبيعي أن يكون الطالب الذي لديه الشق الأيسر هو المسيطر لديه الذكاء اللغوي هو الأكثر سيطرة وهو الذي يستحوذ على أغلب استجاباته في الاختبار المعد لذلك، وكذلك الذكاء المنطقي الرياضي يظهر جليًا عند الطلبة الذين يكون الفص الأيمن من العقل هو المتحكم في سلوك الطالب كونه مختص بتنمية الجانب الرياضي وهكذا باقي الذكاءات.

هـ - النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس للدراسة ومناقشتها :

هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلال α (≤ 0.05) بين مستوى التفكير التأملي و الذكاءات المتعددة لدى طلبة الثانوية العامة.

وللتأكد من صحة ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في الذكاءات المتعددة لكل ذكاء على حده، ودرجاتهم في التفكير التأملي بدرجته الكلية كل على حده. كما هو موضح بالجدول رقم (9):

جدول (9)
معامل ارتباط بيرسون بين التفكير التأملي بدرجته الكلية ومستوياته الفرعية والذكاءات المتعددة

التفكير / الذكاء	العمل الاعتيادي	الفهم	التأمل	التأمل الناقد	الدرجة الكلية للتفكير
اللفظي	-0.076	-0.005	-0.040	-0.030	-0.51
المنطقي	-0.041	-0.020	-0.015	-0.029	*0.035
المكاني	-0.002	0.004	-0.076	-0.064	-0.048
الحركي	0.099	0.129	0.121	0.155*	-0.167
الطبيعي	-0.084	0.047	0.018	0.047	0.007
الموسيقي	-0.090	0.158*	-0.083	0.035	0.075
الاجتماعي	-0.132	-0.020	-0.023	0.022	-0.054
الذاتي	-0.029	-0.067	-0.066	-0.050	-0.070
الكلي					**0.001**

* دال عند مستوى (0,01)

يلاحظ من الجدول (9) الآتي :

أولاً : علاقة الذكاء اللغوي/الحركي/الطبيعي/ الاجتماعي/ الذاتي بالتفكير التأملي ومستوياته الفرعية :

توجد علاقة سالبة غير دالة إحصائيًا بين الذكاء اللفظي/المنطقي/المكاني ،والتفكير بدرجته الكلية، وكل من مستوى العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول السابق وهي قيم غير دالة عند مستوى (0.05). وهذا لا يتفق مع دراسة نجم (2007) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين التفكير (الناقد، والإبداعي) والذكاء المنطقي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لا سيما العلاقة بين الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي وجميع أبعاد التفكير التأملي، إلى أن أبعاد التفكير التأملي سواء كان استدلالي أو ناقد أو إبداعي لا تعتمد على استخدام الذكاء اللغوي والاجتماعي بدرجة كبيرة. في حل المشكلات العلمية. وقد تعارضت هذه النتيجة مع دراسة عسقول (2009) التي وجدت علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وكذلك تعارضت مع دراسة هسي(1999) حيث وجدت علاقة بين الذكاء اللغوي والتفكير الناقد.

وأيضًا تعارضت مع دراسة نجم (2007) التي وجدت علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي وأنماط التفكير الرياضي.

ثانيًا : علاقة الذكاء المنطقي بالتفكير التأملي ومستوياته الفرعية :

توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء المنطقي، والتفكير بدرجته الكلية ؛ حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (*0.167)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين الذكاء المنطقي، ومستوى التأمل الناقد. حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (*0.155). أي أنه كلما زاد الذكاء المنطقي زاد التفكير التأملي بدرجته الكلية، أو مستوى التأمل الناقد.

ويمكن أن تعزى هذه العلاقة إلى أن صاحب الذكاء المنطقي لديه قدرة على التفكير التأملي وحل المشكلات والاستدلال والاستنتاج والتمييز بين النماذج وإدراك العلاقات ويتضمن حساسية للأنماط والقضايا المنطقية والمجردة، وبالتأكيد صاحب هذا الذكاء لديه تفكير تأملي عال، وهذا ما توصلت إليه دراسة هسي (1999) حيث وجدت علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء المنطقي والتفكير الناقد، وكذلك مع دراسة نجم (2007) التي وجدت علاقة دالة إحصائيًا بين أنماط التفكير الرياضي و الذكاءات المتعددة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية لأن الطالب الذي يميل إلى الفرع العلمي لديه قدرة على التحليل والتفكير المنطقي والناقد ويملك مهارات التفكير العليا.

ثالثًا : علاقة الذكاء الموسيقي بالتفكير التأملي ومستوياته الفرعية :

توجد علاقة موجبه غير دالة إحصائيًا بين الذكاء الموسيقي ،والتفكير بدرجته الكلية، وكل من مستوى العمل الاعتيادي، والتأمل، والتأمل الناقد حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول السابق (0.090-) (0.083-) (0.035) على التوالي وهي قيم غير دالة عند مستوى (0.01).

ولكن توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الموسيقي ومستوى الفهم حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (*0.158).

رابعًا : علاقة الذكاء بدرجته الكلية بالتفكير التأملي بدرجته الكلية :

توجد علاقة موجبه غير دالة إحصائيًا بين الذكاء بأنماطه المتعددة، والتفكير بمستوياته المختلفة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.001) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.98)، ويمكن تفسير ذلك بأن حدوث ازدياد في التفكير التأملي لا يقابله ازدياد في أنماط الذكاءات المتعددة.

وهذه النتيجة جاءت بعكس ما توقعته الباحثة، ومعارضة للعديد من الدراسات النظرية في هذا المجال، مثل دراسة (Foong, Shariffudin and Mislan,2012) التي توصلت إلى وجود ارتباط موجب بين الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير الناقد.

كما تشير دراسات نظرية عدة إلى وضوح العلاقة بين التأمل والتخيل والقدرة على الانجاز والتحصيل والذكاء فيرى ناب (Knapp,1993) انه من خلال التحقيق في استجابات الطلبة يبدو واضحًا أن التخيل والتأمل يضيفان يقظة عاطفية وفكرية في هذه الاستجابات، تعجز عنها المناهج الدراسية، والطرق والأساليب التقليدية، ويعتقد البعض أيضًا أن التفكير التأملي التخيلي لا يقتصر على النمو العقلي والتحصيلي، وإنما يتعدى ذلك إلى النمو الجسمي، والانفعالي والنفسي والروحي.

كما يرتبط التفكير بصورة مباشرة بالذكاء، حيث أشارت العديد من الدراسات الميدانية في هذا المجال إلى أن هناك ارتباطًا طرديًا بين التفكير والذكاء العام للمتعلم، إذ

يتضمن الذكاء العام للمتعلم العمر العقلي الذي يستطيع أن يصل إليه في فترة زمنية، فالصورة الإجمالية للذكاء تعبر عن قدرات المتعلم التفكيرية في حل المشكلات والتغلب على الصعوبات سواء أكانت اجتماعية أو ثقافية أو علمية أو سيكولوجية الخ، ولذا فإن الذكاء بصورته الشاملة أو العامة يعطي صورة واضحة عن خصائص المتعلم وأساليب تفكيره، ولكن في ضوء التطورات السريعة في مجال العلوم التكنولوجية أصبح الذكاء الإنساني موظفًا في خدمة المجتمعات المختلفة ضمن التعامل مع أجهزة الكمبيوتر والانترنت والبرامج التي تتضمنها، وهذا يتطلب من المتعلم الواعي أن يتدارك النمط الذكائي المطلوب حتى يستطيع أن يكون مبدعاً وقادراً على التعامل مع متطلبات الثورة التكنولوجية، وبالتالي فإن التفكير في مضامين البرامج المتطورة والتي تعرض من خلال الأدوات والوسائل التكنولوجية متعددة الوظائف يحتاج من المتعلم أنماطًا تفكيرية معينه حتى يسهل عليه التعامل مع تلك المضامين بصورة فعالة، فالعلاقة بين الإنسان والآلة أمر ضروري ويحتاج إلى مهارات تفكير معينه للتعلم والإبداع.

ولكن الباحثة ترى أنه يمكن أن تعزى نتيجة عدم وجود ارتباط إلى عدم فهم المعلم للعلاقة بين أنماط وأساليب التعلم و الذكاءات المتعددة بشكل جيد، ويؤثر ذلك في عدم قدرته على تقديم محتوى المواد تبعًا لأنماط التفكير والتعلم الموجودة لدى المتعلم بصورة أفضل، و الذكاءات المتعددة نموذج معرفي يرتبط بوظائف عصبية يمكنها الاستجابة لتتلاءم مع كافة جميع، فالذكاء يرتبط بتحصيل الأدوار في المجتمع من حيث القدرات المميزة لدى كل شخص ما يؤدي إلى ظهور الرياضي، والموسيقي، والأديب، في حين أن أنماط التفكير والتعلم لا تلعب دورًا في هذا المجال من حيث كونه سمعيًا أو بصريًا، وإنما عبارة عن مظاهر للذكاء يمكن لأي نوع من أنواع الذكاء أن يظهر من خلالها، وهو يعمل في سياقات التعلم الطبيعي (فارس، 2006: 56).

التوصيات والمقترحات:

- توجيه أنظار الباحثين التربويين إلى أهمية التفكير التأملي في تعلم وتعليم الطلبة وجعله هدفًا من الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- تدريب المعلمين على استراتيجيات تعليم التفكير، ومراعاة البيئة التعليمية المناسبة لتنمية أنماط التفكير المختلفة مثل التفكير التأملي لدى الطلبة.
- الاهتمام بإعادة توزيع وتنظيم مقررات المرحلة الثانوية وفقاً لأنشطة الذكاءات المتعددة، وبشكل متوازن.
- ضرورة اهتمام برامج إعداد المعلمين بأسس وأفكار وتطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول أنماط الذكاءات المتعددة الشائعة لدى فئات أخرى من الطلبة، وقياس علاقتها بمتغيرات أخرى مثل التفكير الاستدلالي.

المراجع:

- الأستاذ، محمود حسن، (2011): مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية**، المجلد (13)، العدد 1(B).غزة، فلسطين. ص 1370– 1329.
- أبو السكران، حنان، (2006): أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر على تنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس، **رسالة ماجستير غير منشوره**، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- بركات، زياد، (2005): العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (6)، العدد (4)، ديسمبر، جامعة البحرين. ص126 - 97.
- بيدس، هالة، (2004): درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن مفهوم التفكير التأملي وممارسته له، وعلاقة ذلك باتخاذه القرار الإداري، **رسالة دكتوراه غير منشوره**، الجامعة الأردنية، الأردن.

- الخوالدة، فؤاد، مصطفى القمش، عاطف يوسف، (2013): مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية**، م (1)، ع (1)، 265-294.

- الحارثي، إبراهيم، (2001): **تعليم التفكير**، ط1، مكتبة الشقري، الرياض، السعودية.

- خريسات، محمد، (2005): أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي، **رسالة دكتوراه غير منشوره**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الرشيدي، فاطمة سحاب، (2015): مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات، **مجلة جامعة الخليل**، م(10)، ع(1)، 233-249.

- ريان، عادل، (2010): دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد(20) حزيران. ص 79- 49.

- ريان، عادل عطية، (2013): أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين، **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)**، م(17)، ع(1)، ص243 -264 .

- سعادة، جودت أحمد، (2003): **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- شديقات، محمود، (2007): اثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن ، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الشكعه، علي، (2007): مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث، سلسلة العلوم الإنسانية**، المجلد (21)، العدد(4). كلية العلوم التربوية، نابلس. فلسطين. ص1162- 1145.

- عسقول، خليل محمد، (2009): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، ،كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- فارس، ابتسام محمد، (2006): فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

- قطامي، نايفه، (2001): **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- كشكو، عماد، (2005): برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي لتنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدينة غزة، **رسالة ماجستير غير منشوره**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- المشهراوي، بسام محمد، (2010): الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- نجم، هاني فتحي(2007): مستوى التفكير الرياضي وعلاقته ببعض الذكاءات لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- وافي، عبد الرحمن جمعه، (2010): المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Aborn, M.(2006) : **An intelligent use for belief. Education**.127(1),83-85.

- Chan , D. (2004): Multiple intelligence's of Chinese Gifted Students in Hong Kong: perspectives from Students, parents, Teachers, and peers. Roeper Review, 27(1),18-24.

- Clark , C,& Peterson, P.(1988): Teachers: Though processes. 3td ed New York. McMillan.

- Dewey , J. (1961): **Democracy and Education**. New York . . McMillan.

- Foong,L,Rio Sumarni .S& Nora Mislan.(2012): Pattera and relationships between multiple intelligences, Personality Traits and Critical Thinking skills Among High Achievers in Malaysia University Tun Hussein on Malaysia.

- Gardner, H, (1983): A Multiple intelligence's: In tribute to professor luigi Vignola .http:// llk . media.mit.edu/courses/readings/Gardner- multiple intelligences .

- Kim ,Y.(2005): Cultivating reflective thinking : The effects of a reflective thinking tool on learners, learning performance and met cognitive a aware-

- Loori ,A.(2005): Multiple intelligence's :A comparative study between the Preferences of males and females **social Behavior and personality**: **An International Journal**.33(1),77-88.11 p.

- Schoon ,A.(1987):Educating the Reflective Practioner: Toward anew Design for Teaching and learning in the Professions .San Francisco. Jossey Bass.

- Paul, W. (1987): Critical Thinking and Critical person. New Jersey: Hillsdale.

- Phan,H (2008):Achievement goals, the classroom environment ,and reflective thinking A conceptual framework **Electronic Journal of Resarch in Education Psychology**.6(3).571-602.

- Yuen, M & Furnham, A .(2005): Sex differences in self – estimation of Multiple intelligence's among Hong Kong Chinese adolescents. High Ability studies, 16(2). 187- 199.

ness in the context of on – line learning. Unpublished Doctoral dissertation, the pennsy lvania state University.

- Kish,C.Sheehan,J.(1997): Portfolios on the classroom: A vehicle for developing reflective thinking: **High school Journal,80(4).p254.**

- Kovalik, Sand Olsen,K.(2010): Kids Eye view of science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science k-6. First edition, U.S.A: Sage.

- Lee, H.(2005): Understanding and assessing preserves teachers, reflective thinking. **Teaching and Teacher Education**, Vol (21),pp 699-715.

- Mahardale ,J ,Neville, R ,Jais, N, Chan,C,(2007): Reflective thinking in a problem basod English programmed A study on the development of thinking in elementary students. Retrieved on 30-10,2010 from WWW.pbl 2008,com/pdf/oo48.

ملحق (1)

مقياس التفكير التأملي

عزيزي الطالب: آمل التكرم بوضع إشارة (√) أمام كل فقرة وتحت الحالة التي تنطبق عليك

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
1	أقوم بتنفيذ بعض الأنشطة دون التفكير فيما أقوم به.					
2	يتطلب مني هذا الفصل استيعاب المفاهيم التي يطرحها المعلم					
3	أناقش أحياناً الآخرين في طرق تفكيرهم وأحاول التفكير بطريقة أفضل.					
4	نتيجة لما تعلمته في هذا الفصل، فقد غيرت الطريقة التي انظر بها تجاه نفسي.					
5	في هذا الفصل، أقوم بنفس العمل عدة مرات دون أن أفكر فيما أقوم به.					
6	يتطلب النجاح في هذا الفصل فهم محتوى المواد التي أتعلمها					
7	أحب التفكير كثيراً فيما أقوم به، وأبحث عن طرق بديلة للقيام بنفس العمل.					
8	غير هذا الفصل أفكاراً سابقة كنت متمسكاً بها.					
9	طالما استطيع تذكر مادة الامتحان، فلا داعي للتفكير كثيراً					
10	يتطلب تنفيذ الأنشطة العملية فهم المواد التي أتعلمها.					
11	أتأمل غالباً في أفعالي لأرى ماذا كان باستطاعتي تحسين ما سأفعله.					
12	نتيجة لهذا الفصل، فقد غيرت الطريقة التي تعودت عليها في تنفيذ أعمالي.					
13	متابعتي لما يقوله المعلم يغنيني عن التفكير كثيراً في مادته.					
14	أفكر بشكل مستمر في المواد التي أتعلمها					
15	أعيد النظر غالباً في خبراتي لكي أتعلم منها وأقوم بتحسينها في المرات القادمة.					
16	خلال هذا الفصل، اكتشف أخطاء كنت أعتقد سابقاً أنها صحيحة.					

ملحق (2)

مقياس الذكاءات المتعددة

عزيزي الطالب : آمل التكرم بوضع إشارة (√) أمام كل فقرة وتحت الحالة التي تنطبق عليك

رقم العبارة	العبارة	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي
1	من السهل علي أن أعبر عما أفكر فيه أثناء مناقشاتي					
2	استمتع بمحاضرة جيدة أو خطبة					
3	أشعر بتوتر وعدم ارتياح عند سماع مناقشة أو جملة تبدو غير منطقية					
4	أنا جيد في إيجاد النقاط الجميلة (مواطن الجمال) في معاني الكلمات.					
5	يمكنني إجراء عمليات الحساب والضرب في عقلي					
6	أحب العمل بالكمبيوتر والآلات الحاسبة					
7	غالبا أميز الأنماط والعلاقات في الأرقام أسهل وأسرع من الآخرين					
8	أحب العمل مع الأشكال والأرقام					
9	إنني حساس للألوان					
10	استمتع بعمل المتاهات والألغاز البصرية.					
11	موضوعات الهندسة أسهل عندي من موضوعات الجبر.					
12	استطيع معرفة طريقي في المنطقة غير المألوفة.					
13	استمتع بالعمل في الأنشطة اليدوية					
14	أنا جيد في الرياضة البدنية					
15	استخدم الحركات الجسمية في التعبير عن أفكاري					
16	احتاج لتلمس الأشياء لأتعرف عليها أكثر					
17	أحب استخدام الكاميرا					
18	أتمتع كثيراً بصيد الأسماك والحيوانات والزراعة.					
19	استمتع بتصنيف الأشياء إلى مجموعات متشابهه.					
20	اهتم دائماً بمتابعة النشرات الجوية.					
21	يجذبني الشعر المنتظم في قافية واحدة					
22	أدندن واغني عند قيامي بعمل ما					
23	لدي القدرة على تمييز ومعرفة المقطوعات الموسيقية وإيقاعها وتناسقها					
24	أفضل سماع الموسيقى أثناء الدراسة(المذاكرة)					
25	أحب العمل مع الآخرين في مجموعات					
26	أحب المشاركة في المسابقات و الأنشطة الثقافية والاجتماعية					
27	احرص دائماً على تكوين صداقات جديدة					
28	لدي القدرة على التأثير في الآخرين					
29	احدد هدفي في الحياة وأفكر فيه بانتظام					
30	اخصص وقتاً للتأمل في كافة جوانب حياتي					
31	اشعر بالاستقلالية في تفكيري					
32	لدي القدرة على اتخاذ قراراتي الشخصية					

The Level Of Reflective Thinking Among Secondary School Students and Its Relationship to Multi – Intelligence Patterns

Eftikar Ahmad Qaid Saleh
Department of Science& Teaching Methods, Faculty of Education, Ibb University, Yemen

Abstract:

The Study aimed to determine the level of reflective thinking among secondary school students and its relation, ship to multi – intelligence. for this purpose kember and his colleagues measure in 2000 and the measure of Gardner's multiple intelligences after the Arabization and developed on the sample of (208) students, half male and have been applid half female, chosen in a way ,a stratified cluster of all secondary school students in Dhi Asufal District. Results of the study showed that the level of reflective thinking among students was good with an arithmetic average of 58,45 and a percentage of (73%) ,the results also showed no statistically significant differences at the a=0,05 level of significance in the level of reflective thinking due to the variable sex. The Results also showed that the multi- intelligence students, level was good ,averaging arithmetic (108,00) and a percentage of (78%).The results also showed a statistically, significant differences at the a= 0.05 level of significance in the overall level of intelligence in favor of females, The results also showed there was no correlation statistically significant relationship between the reflective thinking skills and multi- intelligences among secondary school students, In the light of the results of the study the educational recommendations have been including giving special cave for reflective thinking and multi- intelligences and training teachers and students to this type of thinking strategies.