

الاتجاه نحو التعلم التأملي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب
جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات

د. خالد حسن بكر الشريف
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة الإسكندرية



الاتجاه نحو التعلم التأملي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب جامعة الملك

فيصل في ضوء بعض المتغيرات

د. خالد حسن بكر الشريف

قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة الإسكندرية

تاريخ قبول البحث: ٢/ ٣/ ١٤٤٢ هـ

تاريخ تقديم البحث: ٤/ ٢/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى دراسة الاتجاه نحو التعلم التأملي كأحد أهم استراتيجيات التعلم النشط، والعلاقة بينه وبين الذكاء الوجداني، تم تصميم مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي، واستخدام مقياس بار-أون للذكاء الوجداني، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية تم تطبيقهما على عينة مكونة من (٦٣) من طلاب كليتي الاداب والتربية جامعة الملك فيصل. وأشارت النتائج إلى تمتع الطلاب باتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين الذكاء الوجداني والاتجاه نحو التعلم التأملي سمحت باستخلاص معادلة إنحدارية

$$\text{الاتجاه نحو التعلم التأملي} = ٧٥,٥٦ + (٠,٣٩٩) \text{ الذكاء الوجداني}$$

في حين كان تأثير كل من التخصص الدراسي والعمر الزمني على الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم التأملي غير دال إحصائياً.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط – التعلم التحويلي – الاتجاه نحو التعلم التأملي – الذكاء الوجداني

The attitude towards reflective learning and its relationship to emotional intelligence among a sample of King Faisal University students in light of some variables

Dr.Khaled Hassan Bakr Elsherif

Department of Educational Psychology - Alexandria University

Egypt Associate Professor

Abstract:

The research aimed to study the attitudes towards reflective learning as one of the most important strategies of active learning, and the relationship between it and emotional intelligence. The scale of the attitudes towards reflective learning was designed, and the Bar-On scale for emotional intelligence was applied on a sample of (63) undergraduate students of education and arts in KFU after checking the psychometric properties.

The results indicated that the students have positive attitudes towards reflective learning, and there was a positive correlation statistically significant at (0.01) between emotional intelligence and the attitude towards reflective learning that allowed deduce a regression equation

The attitude towards reflective learning = $75.56 + (0.399)$ emotional intelligence

key words: Active Learning- Transformative learning – aptitude toward Reflective Learning -Emotional Intelligence

المقدمة:

يبدأ طلاب الجامعة في تشكيل وجهات نظرهم في الحياة من خلال التدريب على مناقشة القضايا والمشكلات العلمية والفلسفية التي تتضمنها المقررات الدراسية في الجامعة؛ وعن طريق ممارسة المنهج العلمي في التفكير يميز الطالب بين الحقائق والآراء عند مناقشة مثل هذه القضايا سواء في المحاضرات أو عند التواصل مع المفكرين أو الأصدقاء من نفس التخصص؛ وعادة ما يتعلم الطالب أن يكون وجهة نظره الشخصية في الأحداث والحياة بصفة عامة بصورة مستقلة ودون التأثير بأي ضغوط أو إملاءات خارجية من المحيطين به في مجاله الاجتماعي؛ سواء كانوا آباء أو معلمين أو إدارة أو حتى زملاء لأن ذلك يصادر على حقه في تكوين وجهة نظره الشخصية ويجعله مجرد بوق لأفكار الآخرين ووجهات نظرهم، وقد يتعصب الطالب في البداية لوجهة نظره ويخرج عن الموضوعية حين لا يتقيد بالحقائق في الحوارات مع الآخرين من أصحاب وجهات النظر الأخرى؛ لكن باكتساب الخبرات والتقدم في الدراسة الجامعية يتعلم الطالب كيف يدير انفعالاته وكيف يعي انفعالات الآخرين ويحتويها بشكل لا يجعله في حالة صدام مستمر مع الآخرين.

وتكوين وجهة نظر شخصية في الحياة ليست بالعملية السهلة فقد يستغرق ذلك شهور وربما سنوات كما أن سمات شخصيات الطلاب تلعب أدوار مهمة في تكوينها أو عدم تكوينها لو تعود الطالب على التبعية للآخرين في كل شيء.

ويرتبط ذلك بلا شك بالطريقة التي يتبعها الطالب في استيعاب المقررات الدراسية التي تقدم له في البرنامج الدراسي، فإذا كان يسعى إلى الفهم والاستيعاب وتطبيق المادة المتعلمة في حياته الخاصة فإنه بالتأكيد يتبنى المدخل العميق إلى عملية التعلم وهو ما يطلق عليه التعلم التأملي Reflective Learning وعادة لا يتحمل الطلبة العاديون متطلبات التعلم التأملي في حياتهم الأكاديمية فهم مطالبون بالسعي وراء المعاني وليس مجرد اختزان معلومات لا رابط بينها، كما أنهم يتساءلون عن معنى كل خبرة جديدة تقدم لهم في موضوعات الدراسة الأكاديمية ويحاولون ربطها بخبراتهم السابقة وفق البنية المعرفية للمجال الدراسي الذي تخصصوا فيه؛ لذلك فإن العديد من الطلاب يلجأون إلى التعلم السطحي وهو تعلم أصم Rote Learning قائم على ثقافة الذاكرة فقط، ولا يهتم صاحبه بالفهم ولا حتى بتطبيق المادة المتعلمة في مواقف المشكلات أو الحياة اليومية لذلك تنمو لديهم اتجاهات سلبية نحو التعلم التأملي والأمر ينعكس على طرائقهم في الاستذكار فيتبنون الأساليب السطحية في التعلم التي تجعلهم يحصلون على الحد الأدنى من متطلبات النجاح في أي مقرر جامعي وبأدنى مجهود ممكن وبأي تقدير دراسي.

مشكلة البحث

تشير نتائج دراسات كل من موون (٢٠٠٤)، (٢٠٠٦)، (١٩٩٩) Moon وميزيرو (١٩٩٨)، (١٩٩٠) Mezirow وكولب (٢٠١٥) Kolb إلى إن تبني اتجاهات سلبية عن التعلم التأملي غالباً ما ينبع من نقص المعلومات

عن طرق التعلم التأملي وتطبيقاته في مجال التعليم؛ ويؤدي ذلك بالمتعلم إلى الانصراف عن كل استراتيجيات التعلم النشط وتفضيل طرق التعلم التقليدية من محاضرات وإلقاء بالتالي يتبنى أساليب سطحية في التعلم تنعكس على مدخله إلى الدراسة الأكاديمية في الجامعة ككل فيؤدي ذلك إلى ضعف اهتمامه بفهم معاني الخبرات التي تقدم إليه أثناء عملية التعلم ولا ترابطها مع الخبرات السابقة لديه مما يجعله يسعى إلى النجاح بأقل مجهود ممكن معتمداً على ثقافة الذاكرة وبأقل التقديرات الجامعية اللازمة لاجتياز المرحلة الجامعية التي يدرس بها.

وفي المجتمع السعودي بحثت السليم (٢٠٠٩ م) فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، في المملكة العربية السعودية.

وهدفت دراسة المزيني (٢٠١٧م) إلى التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى ٤٨ من طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام بالرياض. والنتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة (في مقياس عادات العقل، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، واتضح أنّ التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية.

وقد ربطت دراسة السليم بين التعلم التأملي وأحد مكونات الذكاء الوجداني وهو تنظيم الذات في حين ربطت دراسة المزيني (٢٠١٧م) بين التعلم التأملي و عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية.

وباستثناء هاتين الدراستين لم يجد الباحث -في حدود علمه- أي دراسات عربية أخرى في المملكة تبحث علاقة التعلم التأملي بمتغيرات أخرى وهذا يؤكد الحاجة إلى المزيد من الدراسات عن التعلم التأملي كأحد أهم استراتيجيات التعلم النشط

ولأن عمليات التعلم التأملي تدرك ضمن السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، والخبرات التي يتعرض لها، وأهداف هذه العمليات هي الفهم والتفسير وتكوين المعاني من منظور ذاتي مما يؤدي في النهاية إلى تغيير المنظور المفاهيمي للأشياء. Brockbank and McGill (٢٠٠٦) فإن غياب التركيز على البعد الاجتماعي في عملية التعلم أدى إلى ضعف الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم التأملي في الممارسات التدريسية في الجامعة من الأساتذة ومن المتعلمين.

لذلك فإن الأفراد الذين يتقنون المهارات الاجتماعية لديهم فرص أفضل لاستخدام استراتيجيات التعلم التأملي في حجرات الدراسة.

وأعلى درجات التعلم التأملي هي ما يعرف بالتعلم التحويلي Transformative Learning يتطلب الوصول إليها درجة مرتفعة من الوعي الوجداني حيث يؤكد ميزيرو (Mezirow) (١٩٩٨) أن التعلم التحويلي لا يقتصر فقط على خبرات وأحداث الحياة المهمة للمتعلم؛ وإنما يمكن أن يكون

أيضاً في طرق التواصل مع الآخرين. ومن خلال هذا المزج بين التفكير والحوار مع الآخرين، يكتسب المتعلم القدرة على إجراء تغييرات في وجهة نظره للتجارب والمواد المتعلمة التي أنتجت له المزيد من الخبرات ، ومن فوائد هذا التعلم التحويلي أيضاً المزيد من التطور في الحكم الذاتي للمتعلم.

وتختلف رؤية بويد وفالس (١٩٨٣) Boyd and Fales عن رؤية ميزيرو

بطريقتين رئيسيتين :

- أولاً: اعتقادها في أن العنصر الوجداني للتعلم التحويلي، بدلاً من العنصر المعرفي للخبرة هو المحفز الرئيسي للتغيير.

والثانية؛ اعتقادها بأن النتيجة المرجوة من التعلم التحويلي لا تقتصر على الحكم الذاتي، وإنما تصل إلى درجة العلاقة الوجدانية مع الآخرين.

لذلك فإن الأفراد الذين يتميزون بذكاء وجداني مرتفع لديهم فرص أفضل لاستخدام استراتيجيات التعلم التأملي بنجاح في حجرات الدراسة.

وكل ما سبق يؤكد أهمية الذكاء الوجداني المرتفع في تنمية اتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي وهو هدف رئيسي للجودة في التعليم الجامعي.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في أهمية وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي لأن الاتجاهات السلبية - إن وجدت - تؤدي إلى إهمال التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي وعدم توفير السياق الاجتماعي المناسب لحدوثه وهو أمر لا يتسم به بالطبع المتعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع.

لذلك يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال التالي:

١- ما اتجاهات عينة من طلبة جامعة الملك فيصل نحو التعلم التأملي في دراستهم الأكاديمية؟

٢- ما العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم التأملي و الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل؟

٣- ما اختلاف درجة الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل باختلاف كل من (التخصص الدراسي - العمر الزمني)؟

أهداف البحث

١- دراسة اتجاهات عينة من طلبة جامعة الملك فيصل نحو التعلم التأملي في دراستهم الأكاديمية.

٢- التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم التأملي و الذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل

٣- تفسير الاتجاهات السلبية نحو التعلم التأملي -إن وجدت- لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل.

٤- تفسير الفروق في درجات الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل التي ترجع إلى كل من (التخصص الدراسي - العمر الزمني).

أهمية البحث

إن التعلم التأملي أحد أهم الاستراتيجيات في مجال التعلم النشط حيث يحقق النقلة النوعية المطلوبة في التعليم من ثقافة الذاكرة والتلقي إلى ثقافة الحوار وحل المشكلات وتوجيه الأسئلة وصولاً إلى الإبداع.

إن تنمية اتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي ضروري لتوفير المناخ المناسب لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط في قاعات المحاضرات وهو أحد أهم أهداف تحقيق الجودة في التعليم العالي.

إن إلقاء الضوء على الأبعاد الوجدانية للتعلم التأملي هدف مهم للبحث التربوي؛ حيث ركزت النظرة التقليدية لبحوث التعلم على الأهداف المعرفية فقط وأهملت الأهداف الوجدانية وحتى الأهداف المعرفية يتم معالجتها في ضوء مستويات التذكر والاسترجاع وهو الأمر الذي يجعل الطلبة ينصرفون عن استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

كذلك فإن إهمال السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم التأملي كأحد أهم استراتيجيات التعلم النشط التي تهتم بتكوين المعاني واستخلاصها من التجارب و مواقف حل المشكلات والربط بينها وبين الخبرات السابقة؛ أدى إلى انتشار النظرة الفردية للتعلم التأملي كطريقة خاصة ببعض الفئات من المتعلمين وليست متاحة لكل وهو أمر ينافي طبيعة التعلم التأملي فهو استراتيجية تعلم فعالة تجعل المتعلم إيجابي يمكن تطبيقها بأساليب تشاركية في بيئات تعلم اجتماعية متنوعة.

وهذا البعد الاجتماعي للتعلم التأملي حاضر في حدود هذا البحث حيث إنه يبحث العلاقة مع الذكاء الوجداني، والمهارات الاجتماعية أحد مكونات الذكاء الوجداني كما أشار جولمان (٢٠٠٦) Goleman

إن أهم ما يميز التعلم التأملي هو أن مخرجاته ملموسة ويمكن تسجيلها في عملية التعلم فالكتابة التأملية مثلاً يمكن تقييمها ويمكن الاستدلال منها على

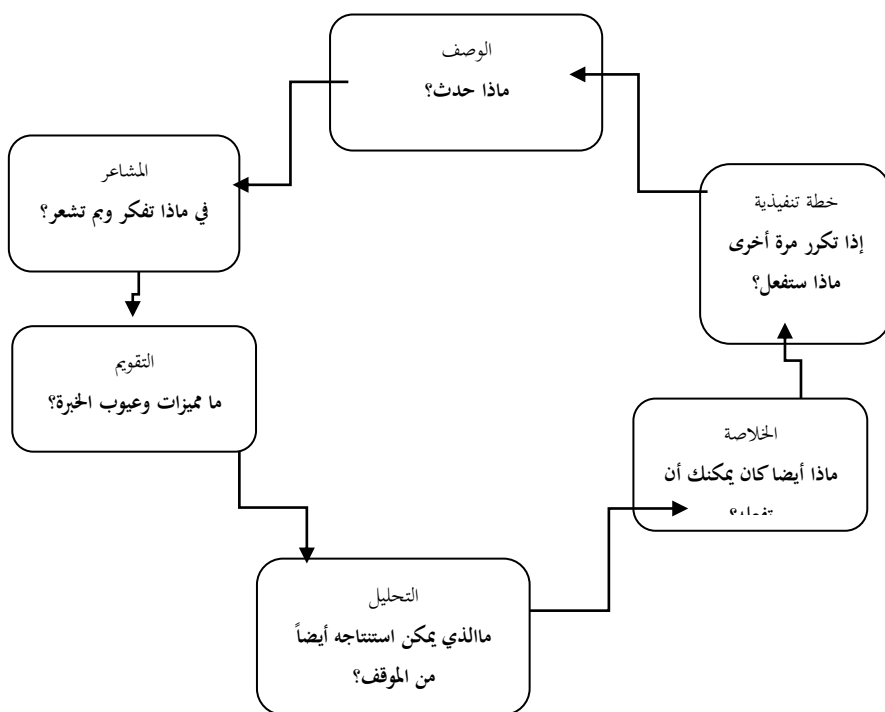
عمق عمليات التعلم التأملي كما أن التعلم التأملي يتميز بخاصية أن مخرجاته يمكن أن تؤثر في طبيعة عملية التعلم نفسها؛ فالكتابة التأملية عن الأحداث أو الخبرات السارة أو المؤلمة في حياة المتعلم السابقة يمكن أن تعظم التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي.

إن الربط بين التعلم التأملي والذكاء الوجداني من شأنه أن يلقي المزيد من الضوء على التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي وكذلك يحدد أفضل الأطر الاجتماعية لتطبيقه لأن ضعف الوعي بالتعلم التأملي خاصة واستراتيجيات التعلم النشط عامة يؤدي إلى إهمال هذه الاستراتيجيات في قاعات الدراسة الأمر الذي ينعكس بالسلب على التحصيل الأكاديمي، ويزيد من الاعتماد على طرق التدريس التقليدية في الجامعة كالإلقاء والتلقين كذلك يجعل التركيز في التدريس على الأهداف المعرفية فقط وفي أدنى مستوياتها وإهمال الأهداف الوجدانية والاجتماعية للتعلم.

الإطار النظري للبحث

إن التعلم التأملي هو استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط Active Learning يتأمل فيه الطلبة في خبراتهم التعليمية أثناء وبعد تعلمها؛ وتشير نظرية التعلم التأملي إلى عمليات عليا متعمدة تدرك ضمن السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، والخبرات التي يتعرض لها، وأهداف هذه العمليات هي الفهم والتفسير وتكوين المعاني من منظور ذاتي مما يؤدي في النهاية إلى تغيير المنظور المفاهيمي للأشياء. Brockbank and McGill (2006)

فالتعلم الذي ينبع من خبراتنا يمكن أن يكون أكثر ثباتاً، ويتطور من خلال عملية التفكير في الخبرات التي نمتلكها، ويرى جيبس (١٩٨٨) أن المظهر الأكثر أهمية في التعلم التأملي هو تلك العملية التي نستطيع بواسطتها تعلم أشياء عن أنفسنا، وقد وضع جيبس هذه العملية في شكل دائري وحدد لها ست مراحل يوضحها الشكل التالي:



شكل (1) دائرة التعلم التأملي عند جيبس

وكما يتضح من الشكل أن هذا النموذج وسيلة جيدة للعمل مع الخبرات؛ سواء كان تجربة قائمة بذاتها أو موقف يمر به الفرد كثيراً، وهو يمكن

بحته في سياق اجتماعي أو حتى التجارب الفردية للأفراد في حياتهم الخاصة وهو يقدم خطة عمل لكيفية تطبيق استنتاجات الفرد حول الحدث أو الموقف في المستقبل.

والفكرة في التعلم التأملي هي الانتقال من التعلم السلبي الذي يكون فيه الطالب متلقي إلى التعلم النشط حيث يشارك الطالب بفعالية في عملية التعلم من خلال الأنشطة والحوار والتجارب وليس مجرد الاستماع للمحاضرات؛ ولكي يصبح الطالب متعلم تأملي فإنه يهتم بالتفكير والممارسة، والتعمق في موضوعات المواد الأكاديمية التي يدرسها وربطها بالخبرات الشخصية؛ أي تحقيق التكامل بين النظري والتطبيقي في عملية التعلم، وكل ذلك يعمق من فهمه لممارسات الحياة اليومية ويجعل الطالب يسعى باستمرار لاختبار افتراضاته من خلال التفكير ويطرح أسئلة جديدة لتعميق فهم ما يستنتجه من التجارب الشخصية والأكاديمية، وهو ما يطلق عليه دمج النظرية والممارسة من خلال التفكير في العمل Reflection-in-Action وهو مصطلح أشار إليه شون (1987) Schon التي هي بمثابة محاولة لاستخلاص الخبرة من الواقع ومحاولة لفهم التجربة أثناء حدوثها في الواقع ووجودنا فيه.

في حين يرى بعض منظري التعلم التأملي أن مصطلح التفكير في العمل وحده يفتقر للطبيعة الاجتماعية التي تتميز بها المعرفة العملية، فالتفكير بطبيعته يتعمق عندما يتم تشجيع الطلاب في عملية التعلم على إجراء الروابط بين النظرية والممارسة. (Usher and Johnston 1997) وهذا الأمر يتفق مع

الرأي القائل بأن طبيعة المعرفة اجتماعية حيث يتشجع الطالب على استكشاف ومشاركة الأفكار الخاصة به في عملية التعلم مع زملائه المتعلمين. بالتالي من يشارك في مواقف التعلم التأملي فإنه مدعو إلى دمج المعرفة النظرية مع المعرفة العملية، وتشارك خبراته الذاتية في التعلم مع الآخرين في مواقف التعلم الجماعي.

وتشير موون (٢٠٠٤) Moon إلى أن التعلم التأملي في التسعينات عانى من ترادف المصطلحات التي تعبر عن معناه وأشارت إلى أن مصطلح الممارسة التأملية Reflective Practice في أبحاث شون في الثمانينات Schon (1983)، (١٩٨٧) يناظر في أبحاثها مصطلحي: التأمل Reflection والتعلم التأملي Reflective Learning وهي تستخدمهما بنفس المعنى في أبحاثها؛ وحين توجهت للطلبة في أبحاثها بسؤال عن اتجاهاتهم وتصوراتهم لمفهوم (التعلم التأملي) فإن الغالبية أشارت إلى معاني تتمثل في الكتابة التأملية Reflective Writing التي هي في آرائهم أفضل تمثيل لمعنى التعلم التأملي. فالكتابة تسجيل دائم للخبرات ويمكن الرجوع إليه في أي وقت وإعادة النظر فيه وتعديله وهو ما يعرف بعملية تعلم تأملي من الدرجة الثانية؛ والأمر يتوقف كذلك على الحالات المزاجية المتعددة للطلاب والتي تسمح له بالنظر للمادة المتعلمة من أكثر من وجهة نظر وما ينتج عن ذلك من تأملات Reflections يمكن حفظها عن طريق الكتابة. وتعرف موون (٢٠٠٦) Moon التعلم التأملي على أنه أشبه ما يكون بعملية تفكير ناقد؛ لكن الاهتمام في التفكير الناقد ينصب على إصدار حكم ما، في حين

الاهتمام في التعلم التأملي ينصب على عملية الاستكشاف، لكن هذا لا يمنع أن عمليات التفكير الناقد العميقة، والتعلم التأملي العميق بينهما العديد من المظاهر المشتركة.

وقد عرفت موون (1999) Moon من قبل التعلم التأملي بشيء من التفصيل على أنه شكل من أشكال التجهيز المعرفي الذي نستخدمه للحصول على بعض المخرجات المتوقعة في عملية التعلم؛ وغالباً ما يطبق على المواقف الغامضة من أجل استيضاحها أو المشكلات التي ليس لها حلول واضحة من أجل الوصول إلى حلول لها.

والتعلم التأملي ليس عملية تحدث مرة واحدة؛ إنه عملية مستمرة بمجرد أن يبدأ فيها الفرد يمكن أن يستخدمها في كل مجالات حياته ومن ثم يشعر بأهميتها؛ والممارسات التأملية الفعالة تمكن المعلمين من التدريس بطريقة تسمح بتشارك الخبرات مع الطلبة وتحدي قدراتهم فالتعلم التأملي المستمر هو السبيل لتطوير قدرات متعلمين يتمتعون بالثقة والمسؤولية والابتكارية في بيئة تعلم تشاركية.

ومقولة جون ديوي (1933) Dewey (نحن لا نتعلم من الخبرة بل نتعلم من تأملنا في الخبرة) تشعرنا أن التعلم التأملي ليس مجرد عملية أساسية في التعلم؛ بل أن التعلم التأملي هو عملية إضفاء المعنى على الخبرة ووضعها في سياق معين بحيث يسهل استيعابها وهو مؤشر رئيسي على حدوث الفهم Understanding، وقد أشارت موون (2006) Moon إلى أهداف أخرى للتعلم التأملي بجانب الكتابة منها : تنمية مهارات التفكير الناقد، والتدريب

على تصميم الأسئلة، والممارسات التقييمية في التعليم بما فيها التقييم الذاتي، واتفق معها بود (٢٠٠١) Boud في أن استخدام كتابة اليوميات يعزز التعلم التأملي، ويمكن أن يكون سجل للأحداث ووسيلة للتعبير عن الذات وربما شكل من أشكال العلاج، ويتفق ذلك مع رؤية ميزيرو (١٩٩٨) Mezirow عن التأمل الناقد للافتراضات وتأمل الذات الناقد للافتراضات الذي بدوره يمكن أن يؤثر على الإطار المرجعي للفرد ويؤدي إلى تغييرات متتالية في وجهة نظر الفرد وصولاً إلى حدوث التعلم التحولي Transformative Learning ويرجع الفضل في ذلك أيضاً إلى رؤية Kolb (٢٠١٥) الذي يضع التعلم التأملي في بداية دائرته عن التعلم من الخبرة Experiential Learning كخطوة أولى نحو استخلاص المعنى من الخبرة؛ مما يساعد المتعلم على تكوين الأفكار الجديدة والاشترك في المزيد من الخبرات التعليمية الجديدة.

وكل ذلك يؤدي إلى مخرجات متعددة في التعلم التأملي كما تشير موون (١٩٩٩) Moon على عدة مستويات أبرزها: التعلم، والرؤية الناقدة، والتأمل في عملية التعلم، والقدرة على تقديم الاستنتاجات النظرية، واتخاذ القرار، والتنمية الشخصية والمهنية المستمرة، وحل المشكلات، وبعض المخرجات غير المتوقعة مثل التصورات الابتكارية والنضج الوجداني وغيرها.

ويبدو أن دور الجانب الوجداني في التعلم التأملي مصدر ارتباك للعديد من الباحثين؛ فالأبحاث التربوية لا تذكر الجانب الوجداني في هذا السياق إلا نادراً ومن قبيل كونه عائق في سبيل حدوث التعلم بفعالية، البعض يرى أن دور الجانب الوجداني مهم في مسألة إعادة تعريف الخبرات مثل (Boud,

Keogh and Walker, 1985) لكن هذا الاتجاه ربما تجاوزته الدراسات الحديثة فالجانب الوجداني مؤثر بشكل أو بآخر في كل الأنشطة الإنسانية وليس التعلم فقط، ولكن حجم هذا التأثير هو الذي يختلف فقد يكون كبير للغاية أو ضئيل للغاية. (Damasio, 2000)

لكن الجانب الوجداني متضمن في التعلم التأملي من عدة زوايا: أولها الذكاء الوجداني الذي يعرف هنا في حدود أنه القدرة على إدارة الحالات الوجدانية للآخرين، وهو معنى محدود للذكاء الوجداني، وثانيها كجزء من المعرفة المتضمنة في التعلم التأملي؛ فحين يعرف الفرد أن المادة المعروضة أمامه صعبة على سبيل المثال فإنه يهتم بها و يغير شعوره تجاهها، وثالثها أنه متضمن في عملية التأمل نفسها فالشعور بعدم الرضا يؤثر على الطريقة التي نتأمل بها المادة المتعلمة، ورابعها أنه مخرج من مخرجات التعلم التأملي فعلى سبيل المثال حين أفكر كيف كانت الإجازة سعيدة ورائعة فإن ذلك يجعلني أكثر إيجابية وتفاؤل فيما بعدها، وخامسها كمييسر أو معوق للتعلم التأملي فحين أفكر أن كل شيء يمضي بسهولة ويسر فإنني أستطيع أن أتأمل في سلوكياتي أو الصعوبات التي أواجهها مع والدي، وسادسها كباعث للتعلم التأملي فعلي سبيل المثال حين أشعر بالغضب أسأل نفسي لماذا أشعر هذا الشعور اليوم؟، وأخيراً كمادة للتأمل فالوعي الوجداني من مخرجات التعلم التأملي وهو الذي يمكنني من إعادة النظر في انفعالاتي مثلاً أثناء مشكلة في العمل حين تتكرر مرة ثانية. Moon (٢٠٠٤)

ويشير الذكاء الوجداني إلى قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها؛ وكذلك إمكانية التحكم في انفعالات الآخرين، والتأثير فيهم؛ ويتضمن الذكاء الوجداني: الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.

ويشير جولمان (٢٠٠٦) Goleman إلى دور جون ماير، وبيتر سالوفي في تطوير مفهوم الذكاء الوجداني من خلال مقالة صغيرة لهما عام ١٩٩٠ وكانت الفكرة الأولى عن المفهوم تناقش في إطار طريقة جديدة للتفكير في مقومات النجاح في الحياة؛ بعد ذلك بدأ جولمان نفسه في تجميع النتائج العلمية المتاحة عن الذكاء الوجداني في كتابه عام ١٩٩٥ وكان التركيز على كيفية تنظيم الجانب الوجداني في دماغ الإنسان؛ بعد ذلك انتشر مفهوم الذكاء الوجداني على مدى واسع في العالم وفي عدة تخصصات وليس علم النفس فقط؛ وبعد ذلك انتشر تعليم مهارات الذكاء الوجداني للأطفال في المدارس في جميع أنحاء العالم. ويشير جولمان (٢٠٠٦) Goleman إلى أن المعلمين تعلموا مفهوم الذكاء الوجداني بوعي وحماس في ممارساتهم التدريسية؛ وحتى إتقانه كمهارة حياتية خارج حجرات الدراسة؛ وأشار إلى أن ذلك الوعي يجب أن يتضمن التعرف على انفعالات المتعلمين وتصنيفها بدقة وتعلم إدارتها بالطريقة الصحيحة في السلوكيات الخارجية وهو الأمر الذي يخفف الضغوط على كل من المعلمين والمتعلمين. وحدد جولمان خمس مكونات للذكاء الوجداني هي:

الوعي الذاتي

ويتمثل في القدرة على التعرف على الحالة المزاجية للفرد ودوافعه وقدراته وفهمها. أيضاً فهم ما يترتب على تلك الحالة من ردود أفعال لدى الآخرين. ويرى جولمان إنه لتحقيق حالة من الوعي الذاتي الكامل، فإنه يجب أن يكون الفرد قادراً على مراقبة حالته الوجدانية وتحديد مشاعره. ويتضمن ذلك السمات التي تثبت أن الفرد قد نضج وجدانياً: مثل الثقة بالنفس، والقدرة على التعرف على الأخطاء الذاتية، والوعي بكيفية إدراك الآخرين لذلك.

والوعي بالذات ضروري كآلية للتحكم الذاتي للفرد، ويقدم جولمان (٢٠٠٦) Goleman تعريف للوعي بالذات على أنه معرفة الفرد بحالاته الداخلية، ومشاعره وتفضيلاته، وحدسه ويركز هذا التعريف بشكل أكبر على القدرة على مراقبة عالمنا الداخلي وأفكارنا وعواطفنا عند ظهورها وبالتالي من المهم إدراك أن الوعي الذاتي لا يقتصر فقط على ما نلاحظه عن أنفسنا ولكن أيضاً كيف نلاحظ ومراقبة عالمنا الداخلي، ومن المهم كذلك النظر إلى الوعي الذاتي كأحد مكونات الذكاء الوجداني.(Zhu,2019)

التنظيم الذاتي

هذه هي القدرة على التحكم في الانفعالات، والقدرة على التفكير قبل تقديم أي استجابة، والقدرة على التعبير عن النفس بشكل مناسب. ويعرّف جولمان (٢٠٠٦) Goleman النضج الوجداني في هذا المكون بأنه القدرة على تحمل مسؤولية الأفعال الذاتية، والقدرة على التكيف مع التغييرات المحيطة، والقدرة على الرد بالشكل المناسب على انفعالات الآخرين أو سلوكهم غير العقلاني.

ويوضح هيثرتون (٢٠١١) Heatherton العلاقة بين تنظيم الذات Self-regulation والوعي بالذات من خلال تحديده لمكونات تنظيم الذات على أساس أهمية تنظيم الذات لاكتساب المهارات الاجتماعية؛ حيث يتطلب تنظيم الذات أربعة مكونات نفسية: أولاً يجب أن يكون الأفراد على وعي بسلوكهم من أجل مقارنته بالمعايير الاجتماعية. ثانياً يحتاج الأفراد إلى فهم كيفية تفاعل الآخرين مع سلوكهم للتنبؤ بكيفية استجابة الآخرين لهم. ثالثاً الوعي بالصعوبات التي تواجه الفرد في المواقف الاجتماعية المعقدة. رابعاً يجب أن تكون هناك آلية لحل التناقضات بين الوعي الذاتي والتوقعات أو المعايير الاجتماعية، وبالتالي تحفيز السلوك لحل أي تناقض موجود.

وقد أجرى الأحياري وجين أبادي (٢٠١٥) Allahyari and Jenaabadi دراسة هدفت إلى بحث الدور الذي يلعبه تأكيد الذات في تنظيم الذات الوجداني Emotional self regulation وأثبتت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد تنظيم الذات (الوجدانية منها)، والتوكيدية وتأكيد الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

وهذا يوضح أن تنظيم الذات ضروري ومتطلب قبلي لاكتساب المهارات الاجتماعية التي هي جزء من الذكاء الوجداني للفرد ويؤدي التدريب عليها إلى تنمية الذكاء الوجداني ويقود كذلك إلى تأكيد الذات.

الدافعية: القوة الداخلية التي تدفع الفرد كي يضع أهداف ويسعى إلى تحقيقها في الحياة؛ ويحدد جولمان (٢٠٠٦) Goleman أن الفرد الناضج وجدانياً

يكون مبادر ومثابر في مواجهة المشكلات وضغوط الحياة؛ والدافعية الداخلية في هذا الإطار أقوى من الدافعية الخارجية.

التعاطف: هو قدرة الفرد على إظهار الحب والاهتمام لذاته كما يظهرها للآخرين؛ ولكن بدون أنانية. (Neff, et al.,2007) كذلك القدرة على فهم مشاعر الآخرين وردود أفعالهم؛ فعندما يكون الفرد قادرًا على وضع نفسه في مكان الطرف الآخر والتفكير في موقف ما، يُعرف باسم التعاطف. يرى جولمان (٢٠٠٦) Goleman أن الفرد يجب أن يكون قادرًا على فهم نفسه قبل أن يتمكن من فهم الآخرين. ويشمل النضج الوجداني في هذا المكون الأفراد الذين لديهم سمات مثل إدراك أفعال الآخرين، والوعي بمخاوف واهتمامات الآخرين، والقدرة على توقع الاستجابة الوجدانية لفرد ما في مشكلة أو موقف ما، وفهم المعايير المجتمعية التي على أساسها يتصرف الآخرون. يجب على المتعلمين الناجحين معرفة كيفية التعاطف مع الآخرين، إذا رغبوا في كسب احترامه

المهارات الاجتماعية: كل ما يمكن المتعلم من التواصل بفعالية مع الآخرين؛ ويتمثل في القدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين. كذلك هي القدرة على الحفاظ على الصداقات والعلاقات وإيجاد أرضية مشتركة مع الآخرين. يوضح جولمان (٢٠٠٦) Goleman أن النضج الوجداني في هذا المكون يميز الفرد الذي لديه مهارات اتصال جيدة وإدارة الوقت بشكل جيد والقدرة على أن يكون قيادة مجموعة من الأفراد، والقدرة على حل المواقف أو النزاعات الصعبة باستخدام التفاوض أو الإقناع.

وفي حدود علم الباحث لم يجد دراسات عربية في المجتمع السعودي تدرس العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم التأملي، والذكاء الوجداني على طلبة الجامعة.

فروض البحث

١- يتميز طلبة جامعة الملك فيصل بالعينة قيد البحث باتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي.

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعلم التأملي والذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل تعزى إلى (التخصص الدراسي - العمر الزمني).

حدود البحث

المكانية - الزمانية - الموضوعية

يتحدد البحث الحالي بمجتمعه وهم طلاب كليات الآداب والتربية جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٤٠ / ١٤٤١) الذين يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير في برامج البكالوريوس بنظام الساعات المعتمدة وعددهم ٢٨٣ طالب.

مصطلحات البحث

١- التعلم التأملي **Reflective Learning** تعريف موون (١٩٩٩) Moon
لل تعلم التأملي على أنه شكل من أشكال التجهيز المعرفي الذي نستخدمه

للحصول على بعض المخرجات المتوقعة في عملية التعلم؛ وغالباً ما يطبق على المواقف الغامضة من أجل استيضاحها أو المشكلات التي ليس لها حلول واضحة من أجل الوصول إلى حلول لها.

٢-الاتجاه نحو التعلم التأملي : Aptitudes towards Reflective

Learning

يعرفها الباحث بأنها استجابات القبول أو استجابات الرفض التي يعبر بها الطالب الجامعي عن رغبته (أو رفضه) المشاركة في مواقف التعلم التأملي ويتضمن ثلاث أبعاد : (مفهوم التعلم التأملي - التأثيرات الوجدانية المصاحبة للتعلم التأملي - السياق الاجتماعي المناسب للاشتراك في مواقف التعلم التأملي).

٣-الذكاء الوجداني : Emotional Intelligence

تعريف (Bar-On,2006) الذكاء الوجداني بأنه مقطعا عرضيا مترابطا من الكفاءات الاجتماعية والوجدانية والمهارات والميسرات التي تحدد كيف نفهم ونعبر عن أنفسنا وكيف نفهم الآخرين، وتواصل معهم وكيف نتحمل ضغوط الحياة اليومية؛ ويتضمن الذكاء الوجداني : الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، وإدارة الضغوط، والتكيف، والانطباع الإيجابي والمزاج العام.

منهج البحث

اتباع الباحث في البحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف علاقة الاتجاه نحو التعلم التأملي سواء كانت (إيجابية أم سلبية) لدى عينة من طلاب كليات الآداب والتربية جامعة الملك فيصل وذلك بهدف دراسة العلاقة بينها

وبين الذكاء الوجداني كسمات تميز المتعلمين الباحثين عن التميز في الدراسة الأكاديمية.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٦٣) طالب من كليتي الآداب والتربية جامعة الملك فيصل بمتوسط عمر زمني (٢١,٩٦) وانحراف معياري (٢,٢٥) وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠ - ١٤٤١ هجري والجدول التالي منهم (٥٤) طالب من كلية الآداب، و (٩) طلاب من كلية التربية يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير الذي تقدمه كلية التربية كمتطلب كلية.

أدوات البحث

١- مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي - إعداد /الباحث

- أ-الهدف من المقياس : قياس اتجاهات عينة من طلبة بجامعة الملك فيصل نحو التعلم التأملي (كمفهوم معرفي - كسياق اجتماعي - كمهارات وجدانية) في ممارساتهم داخل قاعات الدراسة بالجامعة.
- ب-تعريف الاتجاه نحو التعلم التأملي : استجابات القبول أو استجابات الرفض التي يعبر بها الطالب الجامعي عن رغبته(أو رفضه) المشاركة في مواقف التعلم التأملي ويتضمن ثلاث أبعاد: (مفهوم التعلم التأملي - التأثيرات الوجدانية المصاحبة للتعلم التأملي - السياق الاجتماعي المناسب للاشتراك في مواقف التعلم التأملي)

جدول (١) مواصفات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي

م	المكون	تعريفه	المفردات
١	مكون معرفي	مفهوم التعلم التأملي	١٠ : ١
٢	مكون وجداني	التأثيرات الوجدانية المصاحبة للتعلم التأملي	٢٠ : ١١
٣	مكون سلوكي	السياق الاجتماعي المناسب للاشتراك في مواقف التعلم التأملي	٣٠ : ٢١
	المجموع		٣٠

ج- صدق محتوى المقياس :

بعد مراجعة الإطار النظري للبحث وخاصة دراسات كل من جيني موون (٢٠٠٦) - (٢٠٠٤) Moon (١٩٩٩)، ودراسات ميزيرو (١٩٩٨) - (١٩٩٠) Mezirow ودراسات كولب (٢٠١٥) - (١٩٨٤) Kolb وكذلك دراسة بويد وآخرين (١٩٨٥) Boyd et al. تم تحديد تعريف إجرائي للتعلم التأملي، وفي ضوء ذلك التعريف وفي ضوء مكونات الاتجاهات النفسية (مكون معرفي - مكون وجداني - مكون سلوكي) تم تحديد ثلاث أبعاد لمقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي وهي (مفهوم التعلم التأملي - التأثيرات الوجدانية المصاحبة للتعلم التأملي - السياق الاجتماعي المناسب للاشتراك في مواقف التعلم التأملي).

وتم عرض هذه الصورة على السادة المحكمين وعددهم (٧) محكمين^(١) ٢ من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي؛ وقد كانت لهم ملحوظات على

(١) قام بالتحكيم كل من ا.د/ انس الطيب، د/ عبد الحميد النعيم، د/ منتصر موسى، د/ آدم بشير،

د/ شهاب بن شواشه، د/ حسن بدري محمد، د/ حمدان الشامي.

صياغة المفردات؛ وقد حظيت بنود المقياس المختارة بعد تعديلها بنسب اتفاق تراوحت بين (٨٠٪ - ١٠٠٪) وتم تحديد بدائل الإجابة وفق طريق مقياس ليكرت:

ويطلب من كل طالب وطالبة أن يحدد درجة موافقته على كل مفردة من خلال تدرج خماسي : موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة

جدول (٢) طريقة تصحيح بنود مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي

البديل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة المخصصة	٥	٤	٣	٢	١

د- حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي

قام الباحث باختيار عينة استطلاعية قوامها ٣٥ طالب من شعب كلية الآداب بهدف التحقق من مؤشرات الثبات وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا (٠,٩١٢) وفيما يلي جدول يوضح ثبات أبعاد المقياس

جدول (٣) : معاملات ثبات ألفا لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي ن=٣٥

رقم البعد	البعد	المفردات	معامل ثبات ألفا
1	مفهوم التعلم التأملي	١٠	٠,٧٨٨
2	التأثيرات الوجدانية المصاحبة للتعلم التأملي	١٠	٠,٨١
3	السياق الاجتماعي المناسب للاشتراك في مواقف التعلم التأملي	١٠	٠,٨٠٨
الكلي	المقياس ككل	٣٠	٠,٩١٢

يتضح من جدول (٣) لمعاملات ثبات أبعاد المقياس أن كلها مرتفعة كما معامل ثبات ألفا الكلي للمقياس (٠,٩١٢) ، مما يدل على ثبات الأبعاد وثبات المقياس ككل، وقد تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٣٠ مفردة تميزت بمؤشرات ثبات واضحة.

هـ- الاتساق الداخلي لمفردات المقياس

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها ٣٥ طالب من كلية الآداب جامعة الملك فيصل وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية كمؤشر للاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان (ن = ٣٥)

جدول (٤) : معاملات ارتباط مفردات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي بالدرجة الكلية

ن=٣٥

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	*0.٧٠٧	٩	*0.428	١٧	*0.٤٨٩	٢٥	*0.٧٧٤
2	*0.٤٦٢	١٠	*0.٧٢٧	١٨	*0.٦٠٣	٢٦	*0.٥٥١
3	*0.429	١١	*0.٥٢٢	١٩	*0.٤٢٨	٢٧	*0.٦٧١
٤	*0.٤٦٠	١٢	*0.٥٢٨	٢٠	*0.٦٠٥	٢٨	*0.٤٢٨
٥	*0.٦٥٣	١٣	*0.٥٨٠	٢١	*0.٥٥٧	٢٩	*0.٤٦٣
٦	*0.٦١٧	١٤	*0.٧١٤	٢٢	*0.٧٢٨	٣٠	*0.429
7	*0.٥١٣	١٥	*0.٥٢٨	٢٣	*0.٤٧٦		
8	*0.٧٣٩	١٦	*0.٤٩١	٢٤	*0.٤٤٩		

ويتضح من الجدول (٤) أن كل معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً وأغلبها مرتفعة و دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)** وبعضها دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)* مما يشير إلى اتساق مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي داخلياً.

٢- مقياس بار-أون وباركر للذكاء الوجداني

أعد هذا المقياس Bar-on and Parker وفقاً لنموذج السمات أو النموذج المختلط، وهو من ضمن مقاييس التقرير الذاتي، أعد استناداً إلى الأبحاث التي أجراها بار-أون وجيمس باركر على المفهوم. وقد طبق على عينات متنوعة من عدة بلدان من فئات عمرية فوق (١٦) سنة ويتمتع المقياس بقدرة تنبؤية عالية في مستوى مهارات الذكاء الوجداني المستقبلية لدى الفرد، وينطلق من النموذج المختلط للذكاء الوجداني ذي النظرة الشاملة لتكامل مهارات الفرد الفكرية والانفعالية والاجتماعية وترجم إلى العربية مرتان الأولى في دراسة عجوة (٢٠٠٣)، والثانية في دراسة رزق الله (٢٠٠٦).

وقد أجرى العويدي والروسان (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى اشتقاق معايير أردنية لمقياس بار-أون للذكاء الوجداني: نسخة الشباب. تكونت العينة من (١٢١٤) طالب وطالبة وأشارت النتائج إلى توافر دلالات صدق المقياس بدلالات الصدق التمييزي، وصدق التحليل العاملي، وصدق البناء الداخلي، كما توفرت دلالات ثبات مقبولة للمقياس إذ تم الكشف عن ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا، وطريقة تطبيق صورة مكافئة، وطريقة تطبيق وإعادة تطبيق المقياس. وللتوصل إلى معايير الأداء تم إعداد جداول

للعلامات المعيارية المحولة المناظرة للدرجات الخام لكل فئة عمرية على الأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية للمقياس (نسبة الذكاء الوجداني).

والجدول التالي يوضح معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة ألفا :

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا مقياس بار-أون في العينة الأردنية (ن=١٢١٤)

م	البعد	معاملات الثبات ألفا
١	الكفاءة الشخصية	٠,٧٢
٢	الكفاءة الاجتماعية	٠,٨٣
٣	إدارة الضغوط	٠,٧٢
٤	التكيف	٠,٨٧
٥	المزاج العام	٠,٨٢
٦	الإنطباع الإيجابي	٠,٥٤
	الدرجة الكلية	٠,٩٢

وصف المقياس:

يتألف المقياس من ٦٠ فقرة ذات تدرج رباعي موزعة على ست أبعاد وهذه

الأبعاد يوضحها الجدول التالي

جدول (٦) أبعاد الذكاء الوجداني في مقياس بار-أون

م	البعد	الفقرات
١	الكفاءة الشخصية	٥٣- ٤٣- ٣١- ٢٨- ١٧- ٧
٢	الكفاءة الاجتماعية	٥١- ٤٥- ٤١- ٣٦- ٢٤- ٢٠- ١٤- ١٠- ٥- ٢- ٥٩- ٥٥
٣	إدارة الضغوط	٤٩- ٤٦- ٣٩- ٣٥- ٢٦- ٢١- ١٥- ١١- ٦- ٣- ٥٨- ٥٤
٤	التكيف	٥٧- ٤٨- ٤٤- ٣٨- ٣٤- ٣٠- ٢٥- ٢٢- ١٦- ١٢
٥	المزاج العام	٥٠- ٤٧- ٤٠- ٣٧- ٣٢- ٢٩- ٢٣- ١٩- ١٣- ٩- ٤- ١- ٦٠- ٥٦
٦	الإنطباع الإيجابي	٥٢- ٤٢- ٣٣- ٢٧- ١٨- ٨

نتائج البحث وتحليلها الإحصائي

النتائج الخاصة بالسؤال الأول :

ينص السؤال الأول على

١- ما اتجاهات عينة من طلبة جامعة الملك فيصل نحو التعلم التأملي في دراستهم الأكاديمية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على :
يتميز طلبة جامعة الملك فيصل بالعينة قيد البحث باتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي وعددهم (٦٣) من طلاب كليتي الآداب والتربية جامعة الملك فيصل، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (١١٥,٤) بانحراف معياري قدره (١٨,٣٩) أي نسبة مئوية (٧٦,٩٣ %) علماً بأن المتوسط الفرضي (٩٠) درجة وبالتالي فإن متوسط العينة كان أكبر من المتوسط الفرضي وهو ما يشير إلى اتجاهات إيجابية واضحة نحو التعلم التأملي لدى عينة البحث.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني :

٢- ما العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم التأملي و الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل؟

وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على :

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعلم التأملي والذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين : درجة الاتجاه نحو التعلم التأملي، ودرجة الذكاء الوجداني لعينة مكونة من (٦٣) طالب من كليتي الآداب والتربية جامعة الملك فيصل؛ والجدول التالي يلخص نتيجة هذه المعاملات

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الاتجاه نحو التعلم التأملي ومكونات

الذكاء الوجداني ن = ٦٣

المتغيرات		الاتجاه نحو التعلم التأملي			
		مفهوم التعلم التأملي	التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي	السياق الاجتماعي للتعلم التأملي	الدرجة الكلية للتعلم التأملي
الذكاء الوجداني	الكفاءة الشخصية	.148	.123	.180	.170
	الكفاءة الاجتماعية	.292*	.301*	.429**	.385**
	إدارة الضغوط	.180	.131	.150	.174
	التكيف	.315*	.330**	.368**	.382**
	المزاج العام	.326**	.367**	.438**	.427**
	الإنطباع الإيجابي	.239	.218	.280*	.278*
	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	.322*	.327**	.409**	.399**

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و(*) إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

الاتجاه نحو التعلم التأملي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات

د. خالد حسن بكر الشريف

ويتضح من جدول (٧) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم التأملي، والذكاء الوجداني توجد علاقة بالنسبة لأبعاد الذكاء الوجداني : لم تكن للكفاءة الشخصية أي علاقة ارتباطية دالة مع مكونات الاتجاه نحو التعلم التأملي، ولا درجته الكلية. في حين كانت علاقة الارتباط الموجبة بين الكفاءة الاجتماعية وبعد السياق الاجتماعي المناسب للتعلم التأملي دالة إحصائياً عند (٠,٠١) وهو ما يؤكد أهمية البعد الاجتماعي في نجاح استراتيجية التعلم التأملي، ويلاحظ كذلك أن بعد إدارة الضغوط لم تكن له أي علاقة ارتباطية دالة مع مكونات الاتجاه نحو التعلم التأملي، ولا درجته الكلية، في حين أن بعد التكيف كانت علاقته ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مع كل من التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي، والسياق الاجتماعي المناسب للتعلم التأملي والدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم التأملي وهو ما يؤكد أهمية المهارات الاجتماعية والوجدانية في تقبل الطلاب للتعلم التأملي كاستراتيجية تعليم وتعلم نشطة حديثة نسبياً عن الاستراتيجيات المعتادة لديهم، وفي نفس الإطار ارتبط بعد الانطباع الإيجابي ارتباط موجب دال إحصائياً عند (٠,٠٥) مع بعد السياق الاجتماعي المناسب للتعلم التأملي، ومع الدرجة الكلية، وارتبطت الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مع أبعاد الاتجاه نحو التعلم التأملي ودرجته الكلية.

والجدول التالي يوضح نتيجة تحليل التباين الانحداري بين المتغيرين : (الاتجاه نحو التعلم التأملي - الذكاء الوجداني)

جدول (٨) تحليل التباين الانحداري لتأثير الذكاء الوجداني على درجة الاتجاه نحو التعلم

التأملي ن = ٦٣

النموذج	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1	الانحدار	3339.507	1	3339.507	11.547	١*.00
	البواقي	17642.239	61	289.217		
	المجموع	20981.746	62			

ويتضح من الجدول (٨) أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وأن يمكن تفسير جزء من تباين درجات الاتجاه نحو التعلم التأملي لأثر المتغير المستقل وهو الذكاء الوجداني أي أن تأثير الذكاء الوجداني إيجابياً على الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم التأملي و دال إحصائياً؛ وأنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعلم التأملي للطلاب بدلالة درجاتهم في الذكاء الوجداني وأمكن استخلاص معادلة انحدارية كالتالي :-

$$\text{الاتجاه نحو التعلم التأملي} = ٧٥,٥٦ + (٠,٣٩٩) \text{ الذكاء الوجداني}$$

وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني وأنه وجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الاتجاه نحو التعلم التأملي، والذكاء الوجداني لدى طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل بالعينة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث

٣- ما اختلاف درجة الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلبة جامعة

الملك فيصل باختلاف كل من (التخصص الدراسي - العمر الزمني)؟

وللإجابة على هذا السؤال :

تم اختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس الاتجاه نحو
التعلم التأملي لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل تعزى إلى ()
التخصص الدراسي - العمر الزمني).

قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ٢ X ١ أحادي
الاتجاه على عينة مكونة من (٦٣) طالب من كليتي الآداب والتربية جامعة
الملك فيصل.

بعد التحقق من شروط استخدامه : استقلال المفردات، والمتغير التابع مقياس
على الأقل على المستوى الرتبي (في هذا البحث مقياس على مستوى مسافة)،
والمتغير التابع يقترب في توزيعه من الاعتدالي، وأما شرط تجانس تباين
المجموعات فيتم اختباره عبر برنامج SPSS وموضحة نتيجته في الجدول
التالي :

جدول (٩) اختبار ليفين لتجانس التباين

اختبار ليفين	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
1.358	14	48	.211٠

ويتضح من الجدول (٩) أن الاختبار غير دال إحصائياً ($p=٠,٢١١$)،
وهذا يعني أن التباين غير دال إحصائياً، مما يشير إلى أن افتراض التجانس قد
تحقق. وفيما يلي عرض لنتائج تحليل التباين كما يوضحها جدول (١٠)

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين X^2 ١ لتأثير تفاعل التخصص و العمر الزمني على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات من النوع الثاني	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص	307.286	1	307.286	.879	.353
العمر الزمني	3670.600	10	367.060	1.050	.418
التخصص * العمر الزمني	154.017	3	51.339	.147	.931
الخطأ	16787.086	48	349.731		
الكلية	861302.000	63			

ويتضح من جدول (١٠) أن نتيجة تأثير كل من التخصص الدراسي (كلية التربية / كلية الآداب) والعمر الزمني منفرداً على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي كانت غير دالة إحصائياً. وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل تعزى إلى (التخصص الدراسي - العمر الزمني).

تفسير النتائج والتعقيب عليها

أشارت النتائج إلى تمتع أفراد العينة بإتجاهات إيجابية واضحة تجاه التعلم التأملي إذا ما أتاحت لهم الفرصة للاشتراك في مواقف التعليم والتعلم التأملي؛ غير أن عدد الدراسات التي تجرى على التعلم التأملي وتطبيقاته في المملكة قليلة - في حدود علم الباحث - باستثناء دراسة السليم (٢٠٠٩)، والمزيني (٢٠١٧) لا توجد دراسات تبحث الجوانب الوجدانية والسياقات الاجتماعية

المناسبة لتطبيق استراتيجية التعلم التأملي في الدراسة الجامعية في حين أن نتائج البحث الحالي أثبتت أن مكونات الذكاء الوجداني ارتبطت إرتباط موجب دال إحصائياً مع مكونات الاتجاه نحو التعلم التأملي بما فيها التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي والسياق الاجتماعي المناسب لتطبيقات التعلم التأملي وهذه النتيجة تتفق مع رؤية موون (١٩٩٩)، (Moon ٢٠٠٦) وبالتالي فإن تطبيق استراتيجية التعلم التأملي بنجاح في قاعات الدراسة يتطلب مراعاة السياقات الاجتماعية المناسبة له، وبحث التأثيرات الوجدانية له بوعي واهتمام.

وأشارت النتائج كذلك إلى أن تأثير الذكاء الوجداني إيجابياً على الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم التأملي و دال إحصائياً؛ وأنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعلم التأملي للطلاب بدلالة درجاتهم في الذكاء الوجداني وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة المزيني (٢٠١٧) التي أكدت أن التعلم التأملي له تأثير إيجابي على عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية.

وأشارت النتائج كذلك إلى أن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل تعزى إلى (التخصص الدراسي - العمر الزمني) وهذا يؤكد أن كل التخصصات يمكن أن تستفيد من تطبيق استراتيجيات التعلم التأملي إذا ما أتيحت الظروف المناسبة لتطبيقها والوقت الكافي في المحاضرات والتطبيقات.

أشارت نتائج معاملات الارتباط الموجبة في الفرض الثاني إلى أهمية البعد الاجتماعي في تطبيق استراتيجية التعلم التأملي في قاعات الدراسة بالجامعة؛ حيث يشترك الطالب مع أقرانه في تجارب ومهام عمل ومشروعات مشتركة تتيح له فرص التفاعل الاجتماعي الكافية فيفكر ويمارس ويتخذ قرار وهذه الفرص تنمي مهاراته الاجتماعية الأمر الذي ينعكس بالإيجاب كذلك على الذكاء الوجداني كسمة ارتبطت طردياً بالاتجاهات الإيجابية نحو التعلم التأملي وهذه النتيجة تتفق مع رؤية : جيني موون (٢٠٠٦) - (٢٠٠٤) - (Moon ١٩٩٩)، ودراسات ميزيرو (١٩٩٨) - (Mezirow ١٩٩٠) ودراسات كولب (٢٠١٥) - (Kolb ١٩٨٤) وكذلك دراسة بويد وآخرين (Boyd et al ١٩٨٥).

البحوث والدراسات المقترحة والتوصيات

- ١- تطبيق دراسات لتنمية الذكاء الوجداني وقياس تأثير ذلك على التعلم التأملي لدى طلاب الجامعة.
- ٢- دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتعلم التأملي لدى طلاب الجامعة.
- ٣- دراسات تقييمية لممارسات التعلم التأملي من وجهة نظر أساتذة وطلاب الجامعة.
- ٤- دراسة التأثيرات الوجدانية على الطلاب في حالات النجاح و حالات الإخفاق في تطبيق استراتيجية التعلم التأملي بنجاح في قاعات الدراسة على اختلاف المقررات الدراسية

التوصيات :

- ضرورة إقناع المعلمين باستخدام استراتيجية التعلم التأملي في التدريس وتعديل الاتجاهات غير الإيجابية نحوها على اختلاف التخصصات. لما لها من

تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي بالمقررات بالبرامج الجامعية

- ضرورة نشر ثقافة استراتيجيات التعلم النشط ومنها التعلم التأملي بين خريجي كليات جامعة الملك فيصل بصفة عامة والطلاب المعلمين بصفة خاصة وذلك قبل تدريب المعلمين عليها، وتدريب الطلاب المعلمين عليها ضمن برامج التنمية المهنية.

- ضرورة التكامل بين الجوانب الاجتماعية والوجدانية في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط بما يتفق مع تحقيق أهداف تدريس وتقويم المقررات الجامعية.

- ضرورة التنوع في استخدام استراتيجيات التعلم النشط حسب اختلاف الأهداف.

- المزيد من الدراسات عن علاقة التعلم التأملي وتطبيقاته خاصة صحف التعلم بالذكاء الوجداني والسلوك الاجتماعي.

المراجع العربية

- السليم، م. م. ح. (٢٠٠٩) فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٤٧)، ٩٠-١٢٨.
- العويدي، ع. م. ص. والروسان، ف. ف. ق. (٢٠١٣). اشتقاق معايير أردنية لمقياس بار- أون: نسخة الشباب للذكاء العاطفي في عينة أردنية من الطلبة العاديين والموهوبين، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، ٤٠ (٢)، ٥٤٨-٥٦٨.
- المزيني، ت. ع. ع. (٢٠١٧) فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية، ٢ (٢)، ١٣٣-١٦٥.
- جيعجع، ع. ومنصور، ه. (٢٠١٥). تقنين مقياس بار-أون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، إصدار علوم التربية، (١٨)، ١٤٩-١٦٦.
- رزق الله، ر. س. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الاساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- عجوة، ع. ح. (٢٠٠٣). مقياس الذكاء الوجداني : كراسة الأسئلة والتعليمات، القاهرة، المكتبة المصرية للطباعة والنشر.

- Allahyari, B and Jenaabadi, H. (2015). The Role of Assertiveness and Self-Assertion in Female High School Students' Emotional Self-Regulation , *Creative Education* 06(14),1616-1622 , DOI: 10.4236/ce.2015.614163
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, (18), 13-25.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(90), 9-18. doi:10.1002/ace.16
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*, Routledge and Routledge Falmer (London).
- Boyd, Evelyn M.; Fales, Ann W. (1983). "Reflective Learning". *Journal of Humanistic Psychology*. **23** (2): 99–117. doi:10.1177/0022167883232011
- Brockbank, Anne; McGill, Ian (2006). *Facilitating Reflective Learning Through Mentoring & Coaching*. London: Kogan Page Publishers.
- Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. In R. D. Lane & L. Nadel (Eds.), *Series in affective science. Cognitive neuroscience of emotion* (p. 12–23). Oxford University Press.
- Dewey; J. (1933). *Thinking and Reflective Experience*, edited from: Dewey; J. (1933). *How We Think*, in Pollard; A. (2002). *Readings for Reflective Teaching*, Continuum, London, New York.
- Goleman, Daniel (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*, Bantam Books.
- Gibbs G (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Heatherton ,T, F.(2011). Neuroscience of Self and Self-Regulation, *Annu Rev Psychol*. 2011; (62): 363–390, doi:10.1146/annurev.psych.121208.131616
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Second ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.

- Moon, J. (1999), Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice, Kogan Page, London.
- Moon, J.(2004). A Handbook of Reflective and Experiential Learning, Routledge and Routledge Falmer (London).
- Moon, J.(2006). Learning Journals: a handbook for reflective practice and professional development, Routledge and Routledge Falmer (London).
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, (41), 139–154. doi:10.1016/j.jrp.2006.03.004.
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, (51), 649-660.
- Schell, J. W. & Black, R.S. (1997). Situated Learning: An Inductive Case Study of a Collaborative Learning Experience. *Journal of Industrial Teacher Education*, 24(4), 5-28.
- Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schön; D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, London: Temple Smith, 56-68 in Pollard; A. (2002). Readings for Reflective Teaching, Continuum, London, New York.
- Schon, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine* (140): 227–235.
- Usher, R., Bryant, I. & Johnston, R. (1997). Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits. London: Routledge.
- Daniela Wawra (2009) Social Intelligence, *European Journal of English Studies*, 13(2), 163-177, DOI: 10.1080/13825570902907193-
- Zhu, J.(2019). What is Self-Awareness and Why is it Important?
Retrieved(9Nov.2019)at
<https://positivepsychology.com/self-awareness-matters-how-you-can-be-more-self-aware/>

* * *