أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي في دافعية التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

د. منذر يوسف بلعاوي
أستاذ مساعد – جامعة أبو ظبي.

د. بهجت عبد المجيد أبوسليمان
أستاذ مساعد – وحدة الإرشاد الأكاديمي

ISSN:2309-6187

أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي في دافعية التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم – المملكة العربية السعودية

د. منذر يوسف بلعاوي د. بهجت عبد المجيد أبوسليمان

الملخص

تأتي هذه الدراسة لتتفحص مدى فعالية برنامج تدريبي يستند إلى مهارات التفكير التأملي على دافعية التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية، وذلك للعام الجامعي 1433 - 1434هـ (2012 - 2013م). وقد تم اتباع التصميم التجريبي وإجراء القياس على الطلاب قبل تطبيق البرنامج وبعده. واختار الباحثان عينة عشوائية تكونت من (32) طالباً بالمستوى الأول في السنة التحضيرية، شارك منهم (16) طالباً في المجموعة التجريبية و (16) طالباً في المجموعة الضابطة. واستخدم لجمع البيانات مقياس أعد ليحدد مستوى دافعية التعلم للطلبة في السنة التحضيرية، من خلال ثلاثين فقرة، وذلك بعد أن تم إجراء عمليات الصدق والثبات لهذا المقياس.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب على مقياس الدافعية للتعلم تعزى إلى البرنامج التدريبي على مهارات التفكير التأملي، حيث ظهر ذلك من خلال نتائج اختبار ت (t test) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم على القياس البعدي، وكانت لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي على التفكير التأملي. وبينت نتائج اختبار ت (t test) للمقارنة بين متوسطات المجموعة التجريبية في درجاتها على القياس القبلي ودرجاتها على القياس البعدي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياسين لنفس المجموعة التجريبية، ولصالح القياس البعدي.

وقد أعد هذه البحث بدعم مالي من جامعة القصيم - رقم البحث: RR - D - 013

الكلمات المفتاحية:

التفكير التأملي، الدافعية للتعلم، جامعة القصيم، السنة التحضيرية.

ISSN:2309-6187

The Impact of A Training Program to Develop the Skills of Reflective Thinking in Learning Motivation Among Male Students in the Preparatory Year at Qassim University - The Kingdom of Saudi Arabia

Abstract :

The present study aims to examine the effectiveness of reflective thinking training program in the learning motivation of Qassim University preparatory year program male students. The study was conducted at Qassim University, KSA during the 2012-2013 academic year. The experimental design was followed to execute the purpose of this study by measuring the learning motivation before and after the training program. A random sample of (32) male students from level one were chosen as well as (16) for the experimental group and (16) for the control group. Data was collected using survey where students would determine the level of their learning motivation. The survey was consisted of (30) items, and was tested for reliability and validity.

Results showed that there are a statistical significant differences between the responses of the experimental and control group for the post measuring, these differences came in favor of the experimental group. Also, a significant statistical differences were noticed between the responses of the pre and post measuring in experimental group, these differences came in favor of the post measuring.

Keywords:

Reflective Thinking, Learning Motivation, Qassim University, Preparatory Year Program.

ISSN:2309-6187

المقدمة

تحتل الدافعية في المجال التربوي أهمية خاصة لما تقدمه من دور كبير في رفع درجة الانتباه والتركيز أثناء التفاعل مع الموضوعات والمواد الدراسية، والنهوض بمستوى التعلم والأداء لدى الطلبة، وهي القوى المحركة للمتعلم والتي تزوده بالطاقة والنشاط. وتعد الدافعية أحد شروط التعلم الأساسية إلى جانب النضج والتدريب، وهي من الأهداف المهمة لأي نظام تربوي، حيث تجعل المتعلمين يقبلون على الأنشطة والمهمات التعليمية بنشاط وحيوية، وتزيد من الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة ومعالجة المعلومات لديهم (فرج، 2007).

وتسعى الأنظمة التربوية في الجامعات إلى رفع مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة في المستويات الدراسية المختلفة، وتحفزهم على القيام بأفضل أداء وتحقيق التفوق والإبداع. ولتضمن انتقاله من أسلوب التعلم التقليدي في المدارس إلى منهج التعليم الجامعي الذي يعتمد بدرجة كبيرة على القدرات الشخصية والاعتماد على النفس، وعلى منهجية البحث العلمي (جابر وزملاؤه، 2006).

مشكلة الدراسة

تعد الدافعية للتعلم إحدى القضايا المهمة التي يواجهها التربويون وعلماء النفس التربوي، وبوصفها أحد شروط التعلم فيشكل ضعفها لدى الطلبة بفئاتهم المختلفة معضلة (غباري، 2008)، وتبدو المشكلة أكثر وضوحاً حين ينتقل المتعلم من بيئة تعلم إلى أخرى، أو من مرحلة دراسية لأخرى. وقد لاحظ الباحثان من خلال تدريسهم وتفاعلهم مع الطلاب ومع أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية انخفاض حماس ودافعية طلاب السنة التحضيرية للتعلم، خاصة لأنهم انتقلوا من مرحلة التعليم العام إلى مرحلة التعليم الجامعي بكل ما فيها من متغيرات جديدة، ومن التعلم باللغة العربية إلى التعلم باللغة الإنجليزية. وتبرز هنا حاجة الطلاب لوسائل جديدة وأدوات غير تقليدية من شأنها مساعدتهم على رفع حماسهم ودافعيتهم للتعلم، وذلك في ضوء البيئة الجديدة ومعطياتها. وتعد البرامج التدريبية من الوسائل الحديثة التي دعت لها العديد من الدراسات كأدوات لرفع مستوى الدافعية للتعلم (الأعسر، 1989؛ غنيمات وعليمات، 2012؛ القبالي، 2012). وتأتي هذه الدراسة لتتفحص مدى فعالية أحد البرامج التدريبية الذي يستند إلى مهارات التفكير التأملي على دافعية التعلم لدى هؤلاء الطلاب.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تفحص مدى فعالية برنامج تدريبي مبني على تنمية مهارات التفكير التأملي على الدافعية للتعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم. كما ستحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على برامج الإعداد العام للطلاب في جامعة القصيم خاصة، وفي الجامعات السعودية عامة، وعلى أنشطة ترفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب المستجدين، وتنظيم الطلاب وتوجيههم للإقبال على التعلم والإبداع.

أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للتعلم البعدي؟.

س2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للتعلم؟.

ISSN:2309-6187

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال تناولها لموضوع يشكل جانباً مهماً في المجال التربوي والتعليمي من الناحية التطبيقية، وهو موضوع الدافعية للتعلم، والذي يعدّ من الموضوعات الأساسية لعلم النفس التربوي. ومن ناحية أخرى يتناول دافعية التعلم في التعليم الجامعي. وتكتسب هذه الدراسة بعداً تطبيقياً آخر عبر نظرتها إلى مجال مهارات التفكير، خصوصاً التفكير التأملي، بوصفها وسائل أساسية تؤثر على الدافعية للتعلم لدى الطلاب، والتي تعدّ المصدر الأساسي لتنشيط تعلم الطالب ورفع درجة حماسه وإقباله على المادة الدراسية باهتمام. وتتضح أهميتها التطبيقية في أنها تساعد العاملين في الأوساط التربوية والتعليمية ليصبحوا أكثر وعياً بدورهم فيما يتعلق بموضوع الدافعية وأهميتها في مجالات التعلم.

مصطلحات الدراسة

الدافعية للتعلم: هي إقدام الطالب على الالتحاق بالدراسة الجامعية بحماس ونشاط، منطلقاً من الأهمية العلمية والاجتماعية والتطبيقية لهذه المرحلة الدراسية. وتقاس بالدرجة التي يحرزها الطالب على مقياس الدافعية للتعلم الذي طوره الباحثان لهذا الغرض.

التفكير التأملي: هو أحد أنواع التفكير عالي المستوى يتضمن عمليات عقلية ومعرفية رئيسة تميز بين الأفراد في سرعة استجاباتهم لمواقف الحياة المختلفة، ومدى كفاءتهم ونجاحهم في تقديم استجابات التأني المناسبة لتلك المواقف، وفيه قدرة حدسية تمكن الفرد من استقصاء نشط ومتأن حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والأحداث وتحليلها.

المجموعة التجريبية: هي عدد من الطلاب المنتظمين في الدراسة والذين يدرسون في المستوى الأول داخل برنامج السنة التحضيرية في جامعة القصيم، ويبلغ عددهم (16) طالباً، والتي طبق عليها المتغير المستقل لهذه الدراسة، وهو البرنامج التدريبي لتنمية التفكير التأملي.

المجموعة الضابطة: هي عدد من الطلاب المنتظمين بالدراسة والذين يدرسون في المستوى الأول داخل برنامج السنة التحضيرية في جامعة القصيم، ويبلغ عددهم (16) طالباً، ولا يطبق عليها المتغير المستقل لهذه الدراسة، وهو البرنامج التدريبي لتنمية التفكير التأملي، وتستخدم لأغراض المقارنة.

البرنامج التدريبي: يعمل هذا البرنامج على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب الجامعيين، وهذه المهارات هي التأمل والملاحظة والكشف عن المغالطات والوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة، وذلك من خلال محتوى ممنهج لهذا الغرض. وتم تنفيذ البرنامج خلال ستة أسابيع وبواقع (60) ساعة تدريبية موزعة على (6) نماذج تدريبية، ومدة كل أنموذج (10) ساعات، واستخدمت فيه طرق المناقشة والحوار والتعلم التعاوني والاستقصاء والتكاليف العملية كالأبحاث والتقارير والمقالات والرجوع لمختصين ولمراجع وللإنترنت ولمصادر المعلومات العلمية المختلفة.

طلاب المستوى الأول للسنة التحضيرية: هم طلاب جامعة القصيم الذكور الذين دخلوا على الفصل الثاني من العام الدراسي 1433 - 1434 هـ (2012 - 2013م)، والذين تبدأ أرقامهم الجامعية بـ (312)، ولم يكملوا فصل دراسي واحد منذ التحاقهم بالدراسة الجامعية، ويخضعون لبرنامج السنة التحضيرية.

برنامج السنة التحضيرية: هو برنامج تعليمي يعطي للطلبة المستجدين الذين حصلوا على أكثر من 73 % بالمعدل الموزون، تقدمه عمادة الخدمات التعليمية في جامعة القصيم، ويتكون من سنة دراسية واحدة يتلقى فيها الطالب مواد في المهارات الأساسية باللغة الإنجليزية والحاسوب وفي العلوم الطبيعية ومهارات التفكير، وفي ضوء المعدل التراكمي للطالب في نهاية البرنامج يتم تخصيصه في إحدى الكليات الأكثر تنافساً وطلباً (المحسن، 2006، 9 - 10; جامعة طيبة، 2009، 11).

ISSN:2309-6187

الإطار النظري

الدافعية Motivation

تعرف الدافعية كغيرها من المفاهيم النفسية على أنها مفهوم فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي، لذا فقد تعددت تعاريفه، حيث تركز هذه التعاريف على تعبئة الطاقة والتنشيط وتنظيم السلوك وتوجيهه. ويعرفها نشواتي (2003، ص 206) على أنها حالات شعورية داخلية لدى الكائن الحي تحضه على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجه هذا النشاط نحو تحقيق هدف معين، وتستنتج من ملاحظة السلوك والبيئة التي يجري في سياقها، وفي إطارها يكون السلوك وظيفياً، حيث يمارس بسبب ما يتلوه من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته ورغباته. ويصنف علماء النفس الدوافع بعدة تصنيفات، أشملها وأعمها الدوافع من حيث المنشأ، وهي:

أولاً: الدوافع الفسيولوجية :Physiological Motives تشتمل على الحاجات الجسمية لدى الكائن الحي والتي تحدث تغييراً في توازنه العضوي والكيميائي، وينتج حالة من التوتر لاشباعها وعودة الجسم للتوازن، ومنها: الجوع والعطش والجنس.

ثانياً: الدوافع السيكولوجية Psychological Motives: وهي حالات الدافعية التي لا تربطها علاقة مباشرة بالتكامل البيولوجي للكائن الحي، وتنتج من التفاعل مع البيئة، ومنها الحاجات الاجتماعية وحاجات الانتماء والأمن وتقدير وتحقيق الذات وحاجات المعرفة وحب الاستطلاع (غباري، 2008).

الدافعية للتعلم Learning Motivation

تعد الدافعية أحد الشروط الأساسية لحدوث التعلم، وميادين التعلم هي الأكثر استخداماً للدافعية، لذا يهتم علماء النفس التربوي بدافعية التعلم، وهي ميل الفرد للبحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى، مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها. وتشتمل على حب الاستطلاع والكفاية الذاتية والاتجاه والحاجة والتغذية الراجعة والدوافع الخارجية. كما أن الدافعية للتعلم حالة خاصة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرارية فيه حتى يتحقق التعلم. ويرتبط بها ما يدعى دافع التحصيل، والذي يتمثل في رغبة الإنسان بالقيام بعمل جيد والنجاح فيه، ويسعى نحو التميز والتفوق (Elliott & Others، 2000).

الدوافع المعرفية Cognitive Motives

هي ذلك النوع من الدوافع التي تتمثل في سعي الفرد للقيام بشيء معين لذاته، وهي بمثابة دوافع تحقيق الذات للفرد، وترتبط بمهام ذاتية تحقق التوازن، وتقف وراء عدد من الإنجازات البشرية، ومن أهم الدوافع المعرفية مايلي (غباري، 2008):

أولاً: دافع الإنجاز: يشير إلى رغبة الفرد أو ميله للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك، وأن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر، من أبرزها سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، وتخطيه لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم، وتقديره لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات. ويطلق على الحاجة للإنجاز إرادة القوة، والتي تنطوي تحت حاجة أكبر وأشمل هي الحاجة إلى التفوق.

ثانياً: الدافع المعرفي: يعرف على أنه الرغبة المستمرة لاكتساب المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلة وحلها، والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة. ويتضمن الدافع المعرفي أربعة

ISSN:2309-6187

أبعاد أساسية، هي: رغبة الفرد بالحصول على المعلومات بسرعة، الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، الترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة، المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة. ومن أبرز مظاهر الدافع المعرفي الرغبة في تحقيق التناسق المعرفي، وعدم التناقض.

ثالثاً: دافع حب الاستطلاع: يعد دافع حب الاستطلاع من الدوافع التي تساعد الفرد على التزود بالمعرفة، بوصفه يحدث السلوك الاستكشافي للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض التوتر الناشئ عن عدم إشباعه. ويتمثل فيما يلي:

1. استجابة الفرد إيجابيًا للعناصر الغريبة والغامضة والمعقدة والمتناقضة والمجهولة في بيئته.
2. عندما يفحص الفرد بدقة الأشياء المحيطة به ويبحث عن خبرات جديدة.
3. عندما يظهر حاجة أو رغبة لمعرفة أشياء أكثر عن نفسه وبيئته.
4. عندما يفحص ويحاول استكشاف المثيرات في محاولة منه لمعرفة أشياء أكثر عنها.
5. يكثر الأسئلة والاستفسارات عن الأشياء والأحداث، والجرأة في القيام بالأعمال المعقدة والرغبة في تحدي المخاطر.

أنواع الدوافع التعلمية

يهتم التربويون بنوعين من الدافعية لتحقيق أفضل النتاجات التعليمية، وهي:

أولاً: الدوافع الخارجية: فيها يستمد الفرد قواه وطاقته ونشاطه من عوامل خارجية، كأن يهدف إلى ترك انطباع حسن على الآخرين، أو الحصول على العلامات والتقادير المدرسية أو المديح والقبول والثناء من قبل الزملاء والمعلمين والوالدين. ويحاول المهتمون توفير مثل هذه البيئة الغنية بالدوافع لرفع درجة فعالية الدافعية في التعلم، ومحاربة الملل ضمن ضوابط خاصة. ويبذل العلماء جهوداً كبيرة لأن يعمل المعلمون على نقل المتعلمين من السلوك في ظل الدوافع الخارجية إلى أن يسلكوا من أجل النوع الثاني من الدوافع، وهي الدوافع الداخلية.

ثانياً: الدوافع الداخلية: ضمنها تكون طاقة ونشاط وقوى الفرد موجهة ونابعة من عوامل ذاتية تكمن بالرغبة في ممارسة النشاط والقيام بالسلوك، وتكون موجودة في المهمة التي تؤدى، فيسعى المتعلم لبذل أقصى طاقة وجهد للإنجاز والفهم منطلقاً من حبه للموضوعات الدراسية، وليس من أجل عوامل خارجية. وهي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للفرد وتقف وراء الإنجازات المتميزة والابداعات البشرية (Huit، 2001).

المتعلمون المتميزون

إن المتعلمين المدفوعين داخلياً (ذاتياً) يؤدون مهامهم برغبة وحيوية، وهم حريصون على إتقان مادة الدراسة، ويطلق عليهم المتعلمون المتميزون وذوو أهداف التعلم، حيث أنهم يختارون مهمات تضاعف من فرص تعلمهم، ويؤمنون بأن الجهد ضروري لزيادة الكفاءة ويملون من النشاطات السهلة. أما المتعلمون المدفوعون خارجياً فيطلق عليهم ذوو أهداف الأداء، فهم يهتمون بتحقيق الحد الأدنى المطلوب من المهمات التعليمية، وغالباً ما ينتظرون الدوافع من البيئة الخارجية، لذا يجب حثهم وجذب انتباههم باستمرار (غباري، 2008).

الدافعية والفروق الفردية

ينظر إلى الدافعية على أنها أحد عوامل الفروق بين الناس في التعلم والتفوق، فاسحة المجال أمام التربويين للعمل على إظهارها وبلورتها في مجالات التعلم المختلفة من خلال نتاجات تعليمية وعملية ذات معنى تسهم في تطوير المجتمع وتقدمه، على اعتبار أن الأفراد الأعلى في مستوى دافعية التعلم والأداء هم أكثر إنتاجية وتميز. وبهذا تتسع قاعدة الإنجاز وتزيد الإبداعات في المجالات المختلفة، ويصبح لديهم قدرات تمكنهم من بذل الجهد وتحقيق الإنجازات، وهو أمر يتناسب مع عصر تكنولوجيا

ISSN:2309-6187

المعلومات والاقتصاد المعرفي الذي تشعبت فيه طرق إنتاج المعرفة وتنظيمها، وسهلت وسائل الحصول عليها (الخضيري، 2001 2009 ،Engin;).

استراتيجيات رفع مستوى الدافعية للتعلم

للتغلب على تدني مستوى دافعية الطالب للتعلم يستطيع اللجوء إلى وسائل خارجية وأخرى داخلية، وذلك بقصد شحن وتقوية مشاعره وأحاسيسه الداخلية التي تقوده إلى تحقيق أهدافه، ومساعدته على النجاح والابتعاد عن الإحباط والإخفاق. وتتضمن الوسائل الخارجية استخدام الأشخاص الآخرين والدوافع الخارجية المختلفة، أما الوسائل الداخلية فتتضمن أن يستخدم الطالب الدوافع الداخلية النابعة من حبه للتعلم ورغبته الذاتية بفهم المواد الدراسية، وليصبح أكثر نشاطاً وإنتاجية ومعرفة، إضافة لفهمه لذاته وتقديره لها، لكي يحدث فهماً وتعلماً وتحصيلاً أفضل. ومن أهم الوسائل التي يمكن أن يطبقها الطالب في هذا المجال ما يلي (جابر وزملاؤه، 2006 ونشواتي، 2003):

1. أن ينطلق الطالب من اهتماماته وحاجاته للمعرفة والتحصيل والإنجاز: تؤكد نظريات الدافعية على توفر قوى تستثير نشاط الفرد وتوجه سلوكه في المجالات المختلفة، وعلى الطالب أن ينوع بالمصادر والقنوات التي يحصل فيها على المعلومات، والتي تخاطب حواسه المختلفة، وأن يوجه انتباهه إلى الوسائل التي يفضلها بالتعلم، والاستفادة من خصائص المثيرات البيئية، كالحركة والحجم واللون والتباين.
2. تحديد الهدف: تشير بعض نظريات الدافعية إلى أن سلوك الفرد يتحدد جزئياً بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية، لذا ترتبط الدافعية بالنشاط من أجل تحقيق هدف معين، وتحديد وصياغة الهدف بشكل واضح يعمل على رفع مستوى الدافعية للتعلم.
3. أن يذكر نفسه بأهمية الموضوع: استعراض الطالب لأهمية الموضوع الذي يتعلمه باستمرار، والتطبيقات والفوائد لهذا الموضوع، وما يترتب على التحصيل والأداء والفهم فيه، يزيد من حماس الطالب لبذل الجهد.
4. أن يحدد نقاط القوة والضعف لديه حول الموضوع: معرفة الطالب بنقاط قوته بمادة دراسية معينة يدفعه للمزيد من الجهد والنجاح والثقة، ومعرفته بنقاط ضعفه بالمادة يوجهه نحو تقويتها وتصحيح أخطائه فيها.
5. أن يقسم العمل إلى أجزاء: يصعب إنجاز المهمات، وخاصة الطويلة والمعقدة منها، دفعة واحدة، لذا يتم تقسيمها لأجزاء صغيرة يمثل كل جزء خطوة يشكل نجاحها تحفيزاً نحو الخطوة التالية.
6. أن يستخدم التعزيز الذاتي ويكافئ نفسه على النجاح: يكون تعزيز الذات على تحقيق أحد الأهداف التي تعد جزءاً من الهدف النهائي، وتكون من خلال قيام الطالب بممارسة عمل محبب لديه أو النشاطات الترويحية. كما قد يأخذ التعزيز شكل التغذية الراجعة لأنماط سلوكه المختلفة ومدى تحقيقه لأهدافه، وذلك بالنظر إليها نظرة تقييم ومراقبة وتخطيط، ويستطيع التوصل لآليات جديدة تستثير دافعيته للتحصيل ورغباته في النجاح.
7. أن يضع لنفسه جدولاً زمنياً: جدولة وبرمجة الأعمال زمنياً يمكن الطالب من إنجاز المهمات وتحقيق الأهداف في وقتها، الأمر الذي يحضه على بذل الجهد لتنفيذها في وقتها.
8. أن يحذر التسويف: التزام الطالب بتنفيذ المهمات التي وضعها لنفسه في وقتها وعدم تأجيلها يشعره بالقدرة على إدارة الذات ويحفز طاقته لإتمام المهمات اللاحقة.
9. أن يستمتع بمهمته: ليجعل الطالب من دراسته أمراً ممتعاً عليه أن يتقبلها ويهتم بها ويتقنها، وأن يبحث عما تحتويه من مصادر تشعره بالمتعة والفائدة والراحة، وعن تطبيقاتها العملية وما يمكن أن تقدمه لخدمة المجتمع والإنسانية.
10. يتجنب الإحباط: يتوقع حدوث بعض الأخطاء والمرور بتجارب فشل عند تنفيذ المهمات الجديدة من قبل الطالب، وقد يؤدي ذلك للإحباط، ويعد هذا أمراً طبيعياً، ولا يجب الاستسلام في مثل هذه المواقف، بل ينظر إليها عملياً بتحليل أسباب الخطأ والفشل والانطلاق منها لتحقيق النجاح.

ISSN:2309-6187

التفكير التأملي

يرى خطاب (2007) أن التفكير هو نشاط عقلي ومعرفي مهم في حياة الأفراد، فهو مطلب مهم لزيادة القدرة على استيعاب العديد من القضايا والأحداث التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم اليومية سواء أكانت على الصعيد التعليمي أو الاجتماعي، إضافة إلى كونه هدفا أساسيا للعملية التربوية وغاية رئيسة يجب أن تسعى المؤسسات المهتمة بالتعليم بشتى فروعها ومستوياتها لتحقيقها، حيث إن المجتمع بحاجة إلى أفراد مفكرين أكثر من حاجته إلى أفراد مرددين. ويشير محمد (1993) إلى أن التفكير التأملي يعد واحداً من العمليات العقلية والمعرفية الرئيسة التي تميز بين الأفراد في سرعة استجاباتهم لمواقف الحياة المختلفة، ومدى كفاءتهم ونجاحهم في تقديم استجابات صحيحة لتلك المواقف، حيث إن التأملين غالباً ما يميلون إلى التأني في تقديم استجاباتهم ويأخذون وقتاً طويلاً في تخصيص البدائل المتاحة لهم قبل اتخاذهم للقرارات بشأن تنفيذها.

ويشير مصطلح التفكير التأملي إلى الأفراد الذين يتسمون بصفات التأني والتركيز في اتخاذ القرارات دون الوقوع في أخطاء متعددة، في ما يشير مصطلح التفكير غير التأملي إلى الأفراد الذين يأخذون أول فرضية يسمعونها مع انتباه أقل، مهما كانت الفرضية ملائمة أو غير ملائمة للموقف، وبالتالي فإن قراراتهم تتسم بالسرعة وعدم الدقة، ويتصفون بصفات الاندفاعيين (Chiu، 1985). ويعرف سيشون (Schon، 1987) التفكير التأملي بأنه قدرة حدسية للفرد تمكنه من استقصاء نشط ومتأن حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والأحداث وتحليلها واشتقاق الاستدلال منها وخلق قواعد مفيدة للتدريب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة. أما كتشنر (Kitchener، 1994; 10) فيعرف التفكير التأملي بأنه "تأمل الأعمال والمواقف والمشكلات التي يواجهها الطلبة وصياغة عناوين مناسبة لها وتحليل الإجراءات ورسم الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف وتقويم النتائج".

مهارات التفكير التأملي

يشير الحلاق (2010) إلى أن التفكير التأملي يتضمن تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره المختلفة، ورسم الخطط اللازمة لفهمه بغية الوصول إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة. ويعرفه الخوالده (2010؛ 67) بأنه «عملية تفكر واهتمام ومراقبة للموقف الذي يواجهه الفرد أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه واستيعابه، بالإمعان بجوانبه ومراجعته وتقويمه ضمن ثلاث مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية في ضوء المعارف والخبرات التي يكتسبها. فيما يراه ريد وكانتج (Reed & Canning، 2010; 120 - 121) نوع من التفكير الذي يختلف عن العمليات الأخرى التي يطلق عليها اسم الفكر، ويشمل حالة من الشك والتردد، والارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، وعمل البحث والاستفسار، والعثور على المواد التي يمكن أن تحل هذا الشك وصولاً إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب.

ويرى عمايرة (2005) بأن ممارسة التفكير التأملي يجعل الفرد يمتلك العديد من الخصائص والسمات التي تظهر بشكل إيجابي في سلوكه مستقبلاً، وتتمثل هذه الخصائص بالتقليل من الاندفاع أو التسرع. والاستماع للآخرين مع فهمهم وتقمصهم العاطفي والانفعالي، ومرونة التفكير والتدقيق والضبط. ويصنف التفكير التأملي (Yost & Sentner، 2000) في مجموعتين من المهارات، وهي مهارة الاستقصاء وتتضمن جمع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض المناسبة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية للمشكلة، والمهارة الأخرى مهارة التفكير الناقد حيث تشمل مهارات الاستنتاج، والاستنباط، والاستدلال، وتقويم الحجج، والمناقشات. ويشير إبراهيم (2005؛ 97) إلى أن التفكير التأملي يتضمن الشعور بالمشكلة وأنها بحاجة إلى تفكير تأملي وحل، ويتطلب تحديد المشكلة موضوع الدراسة، والتمييز بين المعلومات والأسباب ذات العلاقة

ISSN:2309-6187

بالمشكلة، والتمييز بين الحقائق، والتأكد من صحتها، والتمييز بين الإدعاءات القيمة والذاتية، والتأكد من مصداقية المعلومات، والتعرف على المغالطات إن وجدت واستخدام قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي والعمل على توليد الأفكار، ووضع تفسيرات للموقف ومحاولة تحليله إلى عناصره وأجزائه الرئيسة، ووضع فروض واقتراح حلول منطقية وواقعية للمشكلة بعد التحري والتمحيص والتدقيق والمراجعة والتفكير المتأمل المتبصر، ويعمل على تخمين الإجابة الصحيحة، بعد وضع كل شيء في نصابه عبر ما لديهم من حقائق واحتمالات، وجمع معلومات، واختبار صحة الفروض واستنباط الحلول وإصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارس التفكير التأملي.

تنمية مهارات التفكير التأملي

يبين كوفاليك وولسن (Kovalik & Olsen، 2010) أنه لا بد للمدرسين عند القيام بالتدريب على تنمية مهارات التفكير التأملي أن يأخذوا بعين الاعتبار عدة أمور، وذلك من خلال تطوير مجموعة من الأنشطة التي تساعد الطلبة على ذكر أي تجارب أو خبرات سابقة ذات صلة بالموضوع الرئيس، وكذلك استخدام الاستراتيجيات والبرامج التعليمية الملائمة، كاستخدام جدول الأعمال اليومية، والإجراءات المكتوبة لضمان معرفة مدى تعلم الطلبة وفق إطار زمني محدد، وتوفير الوقت الكافي للتوصل إلى الفهم وإكمال المهام التعليمية، إضافة إلى ذلك لا بد أن تكون البيئة الصفية المناسبة لإعادة التركيز على التعلم وتنشيط وتوجيه الطلبة خلال تعلمهم. وفي ذات السياق يوضح روس (Ross، 1990) أن مراحل تنمية التفكير التأملي تشتمل على التعرف على المشكلات التعليمية والتربوية، والاستجابة للمشكلة من خلال إجراء مجموعة من الاستراتيجيات المتشابهة بينها وبين مشكلات أخرى قد جرت في مواقف سابقة مشابهة، والعمل على فحص المشكلة والنظر إليها من جوانب مختلفة، بالإضافة إلى تجربة الحلول المقترحة للمشكلات والكشف عن نتائجها، وفحص النواتج الظاهرة لكل حل تم تجريبه، وأخيراً تقييم الحل المقترح للمشكلة.

ويرى كلارك وبترسون (Klark & Peterson، 1990)أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص من حيث خصائصه البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، إضافة إلى عوامل بيئية معززة تدفع الشخص للتفكير التأملي، وبالتالي المساهمة في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفاعلة، وبالتالي فإن القرارات التي يتخذها المتعلم سواء أكانت آنية أم مستقبلية تمر بأربع مراحل هي: مرحلة التخطيط ومرحلة إعداد الإجراءات التنفيذية ومرحلة القيام بالتحليل والمقارنة ومرحلة التطبيق والتي تمثل العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة إلى الشخص من أجل تطبيقها في مواقف جديدة ومتشابهة. ويرى كل من ساملوس وبيتس (Samuels & Betts، 2007) أن التفكير التأملي يؤدي إلى اكتشاف أدلة أو شواهد متطورة تقود إلى إعطاء معانٍ جديدة للموقف، وخلال هذه العملية يتمكن الفرد من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها بشكل أكثر إيجابية.

مراحل التفكير التأملي

يشير سيمونز وآخرون (Simmon and others، 1989) أن التفكير التأملي يمر بمجموعة من الخطوات تشتمل على وصف الأحداث بلغة واقعية مناسبة، وإيجاد العلاقات والنتائج المتصلة بالأحداث، ووضع الأحداث في السياقات المناسبة، واستخدام الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية لتفسير الأحداث التي تم تنفيذها. وحدد روس (Ross، 1999) خطوات التفكير التأملي بالتعرف على المشكلات التربوية، والاستجابة للمشكلة من خلال إجراء مشابهة بينها وبين مشكلات جرت في سياقات مماثلة، وتفحص المشكلة والنظر إليها من جميع الجوانب، وتجربة الحلول المقترحة والكشف عن نتائج الحلول والمغزى من اختيار كل حل، وتفحص النواتج الظاهرة والضمنية لكل حل ثم تجربته وتقييم الحل المقترح.

اكتساب مهارات التفكير التأملي والدافعية للتعلم

إن التعلم بمجالاته المختلفة، الحركي والانفعالي والعقلي، يتضمن مجموعة من الشروط والمبادئ الأساسية، والتفكير التأملي كأحد مجالات التعلم العقلي يخضع اكتساب مهاراته لنفس هذه الشروط والمبادئ. إن أحد شروط التعلم هو توفر الدافعية للتعلم، ويتضح هنا الارتباط بين الدافعية للتعلم واكتساب مهارات التفكير التأملي. من ناحية أخرى تتضمن الدافعية للتعلم وظائف عدة، من أهمها تحريك سلوك الكائن الحي وتنشيطه في المواقف التعلمية، وعلى اعتبار أن التفكير بأشكاله وأنواعه المختلفة من أبرز النشاطات التي يقوم بها الإنسان، لذا فإن الدافعية للتعلم هي المثير للتفكير بأشكاله، وخاصة التفكير التأملي كمهارة كلية متكاملة، ومهارات التفكير التأملي التي تستخدم في العديد من أنواع التفكير عالي المستوى (نشواتي، 2003).

وبينت البنعلي (2005) إلى أن التفكير عملية معقدة تتضمن عمليات عقلية وأشكالاً معرفية ومضامين نفسية، مثل الدافعية. وأشار المشهراوي (2010) إلى وجود علاقة موجبة بين الدافع المعرفي والتفكير التأملي بأبعاده ومهاراته. ويشتمل مفهوم الدافع المعرفي على الرغبة المستمرة لاكتساب المعرفة والفهم وإتقان المعلومات، والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة. ويتضمن الدافع المعرفي أربعة أبعاد أساسية، هي: رغبة الفرد بالحصول على المعلومات بسرعة، والاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة، والمعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة. إضافة لدافع حب الاستطلاع الذي يعد من الدوافع التي تساعد الفرد على التزود بالمعرفة، باعتبار أنه يحدث السلوك الاستكشافي للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض التوتر الناشئ عن عدم إشباعه (غباري، 2008). وهنا يتضح التداخل والعلاقة من الناحيتين النظرية والعملية بين ما يحتاجه التفكير التأملي من دافعية لممارسته ولتعلم مهاراته، وما تتضمنه الدافعية للتعلم من مهارات عقلية من ضمنها مهارات التفكير التأملي.

الدراسات السابقة

من الدراسات التي أجريت في مجال الدافعية للتعلم دراسة عبدالفتاح (1986) التي هدفت للتعرف على الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة السعوديين في مستوى الدافع للإنجاز، ومدى اختلاف هذا الدافع باختلاف المستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (362) طالباً وطالبة، طبق عليهم اختبار الدافع للإنجاز. واستخدم اختبار (ت) وتحليل التباين لاستخراج النتائج، والتي بينت أن متوسطات درجات الطلاب في الدافع للإنجاز أعلى من متوسطات الطالبات، وأن مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب لا يزداد مع تقدم المستوى الدراسي، بينما يزداد لدى الطالبات في ذلك. وأجريت في مصر دراسة (حسن، 1989) على (132) طالباً وطالبة من جامعة المنيا، كشفت عن وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الطلاب والطالبات ولصالح الطلاب، ووجود علاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي. وأجريت دراسة للتعرف على العلاقة بين دافعية التعلم الداخلية والخارجية والمستوى الأكاديمي (أولي، أوسط، نهائي) لدى (258) من طلبة علم النفس في إحدى الجامعات الإسبانية. وأوضحت النتائج بأن الدافعية الداخلية عند طلبة المستوى النهائي أعلى منها عند الطلبة في المستويين الأول والأوسط (Rabanaque & Martiz، 2009). وقام عبدالفتاح (Abdelfattah، 2010) بدراسة للكشف عن العلاقة بين الدافعية والتحصيل في الاختبارات منخفضة المخاطر، وذلك على عينة (797 طالباً وطالبة) من طلبة الصف التاسع في المملكة العربية السعودية، بين من خلالها وبموجب الدلالات الإحصائية أن اجتياز مثل هذا النوع من الاختبارات يتطلب درجة عالية من الدافعية. وأجريت دراسة (Chae & Gentry، 2011) تهدف إلى تفحص الفروق في إدراكات الطلبة العاديين والمتفوقين الكوريين والأمريكيين للدافعية والتعلم، والتي طبقت على (882) من طلبة الصفين العاشر والحادي عشر، وقد بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة العاديين والمتفوقين في إدراكاتهم للدافعية والتعلم، وكانت لصالح المتفوقين.

ISSN:2309-6187

أجرى عفانة واللولو (2002) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريس الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة. أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي بين مجموعتين، طلبة العلوم التربوية وأقرانهما المتخصصين في اللغة الإنجليزية ولصالح طلبة العلوم التربوية. وأجريت دراسة (Leung & Kember، 2003) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم ومستويات التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (402) طالب وطالبة من الطلبة الملتحقين في كلية العلوم الصحية في هونج كونج، وقد بينت النتائج أن استجابات أفراد العينة على مقياس مستويات التفكير التأملي كانت حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل، ثم مستوى التأمل الناقد، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى العمل الاعتيادي وبين استراتيجيات التعلم السطحي، ووجود علاقة بين مستويات الفهم والتأمل. وهدفت دراسة بركات (2005) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (204) طالب وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وقد طبق عليهم مقياس إيزنك وولسون للتفكير التأملي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير المستوى العلمي، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى للجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر التحصيل على مستوى التفكير التأملي. وقام الشكعة (2007) بدراسة للتعرف على مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (641) طالباً وطالبة، منهم (550) من طلبة البكالوريوس، و (91) من طلبة الماجستير، وقد طبق عليهم مقياس إزنك ووسون للتفكير التأملي. أشارت نتائج الدراسة بأن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة النجاح جيد، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الأكاديمي ولصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة المشهراوي (2010) إلى التعرف على العلاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة غزة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٤٨٥) طالباً وطالبة من طلبة مدينة غزة بواقع (٢٢٥) طالباً و (٢٦٠) طالبة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى الدافع المعرفي ومستوى البيئة الصفية ومستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة جيد، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً، بين الدافع المعرفي والتفكير التأملي بأبعاده ودرجته الكلية لدى أفراد العينة.

وأقيمت دراسة (غنيمات وعليمات، 2012) بهدف التعرف على أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، وذلك على عينة تألفت من (28) طالبة من طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية الأردنية، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز وتحسين مستوى التحصيل الدراسي. وهدفت دراسة الهلول (2011) للتعرف على أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافع للإنجاز، وقد طبقت الدراسة على (34) معلماً ومعلمة. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، والتي خضعت للبرنامج التدريبي، في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي على مقياس دافعية الإنجاز.

تعددت الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز وللتعلم والدراسات التي تناولت التفكير التأملي وفي مراحل التعليم المختلفة، وتركزت حول ارتباطها ببعض المتغيرات، كالنوع والمستوى الأكاديمي والتخصص. وأجريت دراسات أخرى لبيان تأثير بعض البرامج التدريبية على رفع الدافعية للإنجاز. وتأتي هذه الدراسة لتتفحص مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم على مستوى الدافعية للتعلم.

ISSN:2309-6187

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

لقد سارت هذا الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية :

1. تم إعداد الأدب النظري والدراسات السابقة.
2. طور مقياس أعده الباحثان من أجل تحديد مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب.
3. طور برنامج تدريبي من قبل الباحثين حول مهارات التفكير التأملي وعملت إجراءات الصدق والثبات له.
4. حددت عينة الدراسة وتم اختيارها من طلاب المستوى الأول، حيث اشتملت المجموعة التجريبية على شعبة من مادة مهارات التفكير والتعلم، وتم اختيار المجموعة الضابطة من شعبة أخرى من نفس المادة.
5. إجراء القياس القبلي: طبق مقياس الدافعية للتعلم على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التدخل.
6. التأكد من تكافوء المجموعتين قبل المعالجة، حيث استخدام اختبار ت (ttest) لمقارنة متوسطات المجموعة الضابطة بمتوسطات المجموعة التجريبية على المقياس القبلي.
7. طبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.
8. أجري القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
9. استخدم اختبار ت (t test) لمقارنة متوسطات المجموعة الضابطة بمتوسطات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي، وكذلك لمقارنة متوسطات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده.

تصميم الدراسة

المعالجة / المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة (البرنامج التدريبي) التفكير التأملي	الاختبار البعدي
الضابطة	الدافعية للتعلم	لم يطبق عليها البرنامج	الدافعية للتعلم
التجريبية	الدافعية للتعلم	طبق عليها البرنامج	الدافعية للتعلم

مجتمع الدراسة

طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم الواقعة وسط المملكة العربية السعودية والذين يبلغ عددهم (266) طالباً وفقاً لسجلات عمادة الخدمات التعليمية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434-1433هـ (2013-2012م).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (32) طالباً موزعين على شعبتين في المستوى الأول لطلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم، وقد تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية (الشعبة) من بين (14) شعبة، حيث اختيرت شعبتان منها، الشعبة الأولى تمثل المجموعة التجريبية (16 طالبا)، والشعبة الثانية تمثل المجموعة الضابطة (16 طالبا).

ISSN:2309-6187

أدوات الدراسة

مقياس الدافعية للتعلم

لتحديد مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب السنة التحضيرية قام الباحثان بإعداد مقياس خاص لهذه الغاية. وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدافعية، وعلى نماذج متعددة من المقاييس السابقة التي طورت لقياسها (Barkoukisa et al.، 2008; Stuhlfaut، 2010; Vallerand et al.، 1992; Yoshida et al.، 2008). وتكون مقياس الدافعية للتعلم بصورته الأولية من (38) فقرة.

صدق المقياس وثباته

استخرجت دلالات صدق المحتوى للمقياس من خلال المحكمين، وذلك بعد حذف ثمان فقرات وإجراء تعديلات على سبع فقرات، اتفق أربعة محكمين على الأقل من أحد عشر محكماً على تعديلها. كما أجري صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، غير عينة الدراسة، بلغ عدد أفرادها (18) طالباً من شعبة تابعة للسنة التحضيرية. حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع العلامة الكلية للمقياس، وجاءت كافة فقرات المقياس مقبولة من حيث ارتباطها بالمقياس، فتراوحت قيم هذه المعاملات بين (57.0 - 90.0). كما تم استخراج دلالات الثبات لهذا المقياس عبر طرق إحصائية ثلاث، هي: طريقة التجزئة النصفية (0.85) وطريقة الإعادة (0.88) وطريقة كرونباخ ألفا (0.83)، وذلك وفقاً لاستجابات الطلاب على العينة الاستطلاعية.

تصحيح المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة، يجيب عليها الطالب من خلال وضع إشارة (X) أمام الخانة التي تناسبه من حيث درجة انطباق محتوى الفقرة عليه، والتي تتكون من تدريج خماسي: أوافق بدرجة كبيرة، أوافق، أوافق بدرجة متوسطة، لا أوافق، لا أوافق بدرجة كبيرة. وتأخذ الإجابة "موافق بدرجة كبيرة" (5) نقاط، و "أوافق" تأخذ (4) نقاط، و (3) نقاط لـ "أوافق بدرجة متوسطة"، ونقطتان لـ "لا أوافق"، و "لا أوافق بدرجة كبيرة" تأخذ نقطة واحدة. ويصنف الطلاب في ضوء استجاباتهم على المقياس في ثلاث فئات، هي: ذوو الدافعية المنخفضة ومتوسطهم الحسابي (1 - 2.33)، وذوو الدافعية المتوسطة ومتوسطهم الحسابي (2.34 - 3.67)، وذوو الدافعية العالية ومتوسطهم الحسابي (3.68 - 5).

البرنامج التدريبي لتنمية التفكير التأملي

هدف البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم، من خلال مجموعة من المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالتفكير التأملي، وتنمية القدرة على التعبير عن وجهة نظر محددة تجاه موقف معين، وجمع المعلومات من عدة مصادر ومراجع متعددة. واشتمل البرنامج بصورته النهائية على مهارات التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة، مستخدماً القضايا والمواقف البيئية وأبعادها الاجتماعية والقضايا والمشكلات التعليمية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية بتطبيق مجالات ومهارات التفكير التأملي.

ولتنفيذ محتوى البرنامج تم تقسيم أفراد المجموعة التجريبية إلى أربع مجموعات، معتمدين على طرق عدة من أجل إكساب الطالب لمهارات التفكير التأملي، وكانت أبرزها طرق الحوار والمناقشة والتأمل والتساؤل وتقديم وممارسة أمثلة ونماذج وحالات تطبيقية متنوعة لكل مهارة، والعمل الفردي والجماعي، وكذلك تكليف الطلبة بالرجوع إلى مراجع إضافية مساعدة، وجمع المعلومات من المختصين ومن الإنترنت ومن مراكز المعلومات المتوفرة. وقد تم تكليف الطلبة بتنفيذ مجموعة من الأنشطة البعدية التي تنفذ في المنزل، وهي جزء أساس من البرنامج التدريبي، وتتضمن الأبحاث والتقارير والمقالات.

ISSN:2309-6187

وقد تم تنفيذ وتطبيق هذا البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1433 / 1434هـ (2012 / 2013م)، ولمدة ستة أسابيع بواقع (60) ساعة تدريبية موزعة على ستة نماذج تدريبية مدة كل نموذج (10) ساعات، ست ساعات منها داخل الجامعة، وأربع ساعات لمجموعة من النشاطات البعدية يقوم الطالب بتطبيقها في المكتبة والمنزل.

تحكيم البرنامج: لقد تم عرض البرنامج التدريبي على ثمانية محكمين من الأساتذة المختصين في مجالات الإرشاد وعلم النفس التربوي ومناهج وطرق التدريس، وذلك بعد الانتهاء من إعداده بصورته الأولية، ومن أجل بيان مدى قدرة البرنامج بأهدافه ومحتوياته وطرق وآلية تنفيذه ومناسبته للبيئة السعودية وصياغته اللغوية. وقد أجريت بعض التعديلات على محتويات البرنامج وإضافة نقاط وفقاً لآراء المحكمين وملاحظاتهم.

تكافؤ المجموعات

تم استخدام اختبار ت (t test) لمقارنة متوسطات المجموعة الضابطة بمتوسطات المجموعة التجريبية على المقياس القبلي، وذلك من أجل التأكد من تكافوء المجموعتين قبل المعالجة، والجدول (1) يبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى الدافعية للتعلم قبل تطبيق البرنامج.

جدول (1) نتائج اختبار ت (test t) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	16	2.31	0.87	-5.311	0.099
الضابطة	16	2.56	0.62		

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)

متغيرات الدراسة

1. المتغير التابع: الدافعية للتعلم لدى طلاب المستوى الأول للسنة التحضيرية في جامعة القصيم.
2. المتغير المستقل: برنامج تدريبي لتنمية التفكير التأملي، وله مستويان: الخضوع للبرنامج، وعدم الخضوع للبرنامج.

الأساليب الإحصائية للبحث

تم استخدام اختبار ت (t test) في الحالتين التاليتين:

1. مقارنة متوسطات المجموعة الضابطة بمتوسطات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي.
2. مقارنة متوسطات المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

الأساليب الإحصائية للدراسة

لقد تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم القبلي والبعدي، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، والجدول (2) يوضح قيم هذه المتوسطات والانحرافات.

ISSN:2309-6187

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس الدافعية للتعلم

المجموعة	العدد	المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	16	قبلي	2.31	0.87
		بعدي	4.18	0.75
الضابطة	16	قبلي	2.30	0.60
		بعدي	2.56	0.62

تشير قيم المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (2) إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (31.2)، وللمجموعة الضابطة (30.2). وتشير هذه القيم أيضاً إلى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (18.4)، وللمجموعة الضابطة (56.2). كما وتشير إلى فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية نفسها مقارنة بأدائها على المقياس قبل تطبيق البرنامج التدريبي عليها وبعده، فجاء المتوسط الحسابي لها على المقياس القبلي (31.2) والبعدي (18.4).

عرض نتائج الدارسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول

لقد نص السؤال الأول على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للتعلم البعدي؟.

للإجابة عن هذا السؤال أجري اختبار ت (test t) لمقارنة الفروق الإحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة، وذلك على مقياس الدافعية للتعلم البعدي. والجدول (3) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (3) نتائج اختبار ت (test t) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	16	4.18	0.75	5.698	*0.001
الضابطة	16	2.56	0.62		

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha > 0.05$)

يشير الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية والمتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة في مستوى دافعيتهم للتعلم بعد تطبيق برنامج تدريبي على المجموعة التجريبية، وذلك عند مستوى الدلالة ($\alpha > 0.05$). ويعني ذلك

ISSN:2309-6187

أن المجموعة التجريبية لديهم مستوى أعلى في دافعيتهم للتعلم من المجموعة الضابطة، وذلك بدلالة إحصائية للفروق بين متوسطات المجموعتين، والتي كانت لصالح المتوسط الأعلى (المجموعة التجريبية 56.2)، وذلك بعد خضوع المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي يعمل على تنمية التفكير التأملي.

نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 05.0$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للتعلم؟. تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدام اختبار (ت)، وذلك لتحديد فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم القبلي ودرجاتهم على مقياس الدافعية للتعلم بعد خضوعهم للبرنامج التدريبي. وتتضح نتائج هذا التحليل في الجدول (4).

جدول (4) نتائج اختبار ت (test t) للفروق بين درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم القبلي ودرجاتهم على المقياس البعدي

مقياس المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
القبلي	16	2.31	0.87	-7.703	*0.003
البعدي	16	4.18	0.75		

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)

يشير الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم القبلي ومتوسطاتهم على المقياس البعدي، وذلك عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)، حيث جاءت هذه الفروق لصالح متوسطات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي. ويعني ذلك أن خضوع المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي كان له أثر دال إحصائياً مقارنة بمرحلة ما قبل خضوعهم. وقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على المقياس البعدي (4. 18) هي الأعلى مقارنة بالقبلي.

المناقشة

بينت النتائج الدور المهم والإيجابي الذي يؤديه اكتساب مهارات التفكير التأملي في رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم، ما يشير إلى قدرة التفكير التأملي بالتأثير على دافعية التعلم، وأن اكتساب مهارات هذا النوع من التفكير يبعد الطالب عن الاستسلام واليأس أمام المعضلات الدراسية المختلفة التي يواجهها، وتمكنه من التأمل فيها والتعامل معها بطرق منهجية. ليس فقط التأمل بهذه المعضلات، إنما التأمل أيضاً بإمكانياته وقدراته وحاجاته العقلية والتعليمية، والعمل على استغلالها وتوظيفها بإنجاز المهمات التعليمية المختلفة واسغلالها بإيجاد حلول مناسبة ومثمرة، الأمر الذي يزوده بالاستعداد والتهيؤ لمواجهة الصعوبات التعليمية والتعامل معها بحماس ومرونة ودافعية. وكذلك تضمنت مهارات البرنامج التدريبي على التفكير التأملي مناقشة قضايا ومشكلات طلابية عديدة في المجال التعليمي بشكل عام، وفي مجال القضايا والمشكلات التعليمية والتكيفية التي تواجه طالب السنة التحضيرية بشكل خاص، واكتسابهم القدرة على اجتياز تلك المشكلات من خلال التأمل فيها وبأبعادها المختلفة وباستخدام آليات واضحة لديهم سيما إذا ما قارنوا أنفسهم بغيرهم من الطلاب الذين لم يخضعوا لمثل هذا البرنامج التدريبي ولا يمتلكون مهارات هذا النوع من التفكير.

ISSN:2309-6187

تظهر النتائج السابقة أن أفراد المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسناً بمستوى الدافعية للتعلم، ويرجع ذلك إلى كون الأساليب المستخدمة قد وظف من خلال البرنامج التدريبي سمحت لأفراد المجموعة التجريبية بالتفاعل والحوار وتبادل الخبرات، ويمكن عزو هذا التحسن لدى المجموعة التجريبية إلى كونهم تأثروا بالبرنامج نفسه من حيث التدريبات والواجبات التي نفذت من قبلهم، إضافة إلى أن البرنامج هدف إلى إكساب المجموعة التجريبية مهارات التفكير التأملي التي تساعد على رفع الدافعية للتعلم.

تظهر الحاجة لدى طالب السنة التحضيرية لعقد دورات تدريبية في مجال المهارات الدراسية والاجتماعية، وتعد البرامج التدريبية جزءاً من هذه الدورات التي تعمل على تطوير مهارات الذات في المجال التعليمي، وتساند الطالب للتكيف مع المطالب المختلفة والمتعددة للسنة التحضيرية وخاصة كثافة وضغوط الدراسة والاختبارات، مما يزيد من هذه الحاجة. ويعد خضوع الطالب لمثل هذه الدورات خروجاً عن روتين البرنامج اليومي التدريسي وعن الطرق التقليدية في التدريس، وتغييراً مرغوباً بالنسبة له، ما يجعله يقبل متحمساً ومهتماً لتحقيق الأهداف الموضوعة، واستثمار مثل هذه الدورات لاكتساب مهارات الدراسة والبحث. ويزداد إدراك الطلاب لأهمية جانب تعلم المهارات المختلفة ودورها، ومن ضمنها البرنامج التدريبية، وذلك لما تقدمه من إضافات نوعية على مهاراتهم الدراسية وعلى تكيفهم الأكاديمي، وذلك بحكم ما يتعرضون له من خبرات لاحقة جعلت منهم أكثر وعياً وإدراكاً لما امتلكوه من مهارات، وأكثر تقديراً لقيمه، وأهمية تلك المهارات ودورها في صقل الطالب ورفع مستوى تحصيله الدراسي. ويتميز طلاب السنة التحضيرية بتفوقهم الأكاديمي وحرصهم على تحقيق أفضل المستويات في هذا الجانب، وأن اكتسابهم للمهارات في الجوانب الاجتماعية والعقلية الأخرى يرتبط بشكل مباشر بقدرتهم على التحصيل الأكاديمي، ما يجعل منهم أكثر جدية وحرص على الاستفادة من هذه البرامج. ويصبحون أقدر على توظيف هذه المهارات في جوانب حياتهم الدراسية داخل الجامعة وخارجها، مقدرين الدور التطبيقي والعملي لهذه البرامج. واتضح أثناء تطبيق البرنامج إشباعه لبعض حاجات الطلاب النفسية والعقلية، وذلك لما يتمتعون به من قدرات في هذه المجالات، والتي تبرز بأقصى درجاتها في المرحلة النمائية التي يمرون بها الآن، وهي الانتقال من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الشباب والرشد.

من الأمور المهمة والأساسية لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم هو موضوع التخصيص، أي التخصص الذي سيدخلون إليه بعد انتهائهم من السنة التحضيرية، ويرتبط هذا الاهتمام بتحديد المهنة المستقبلية للطالب، ويحظى باهتمام أسر وأولياء أمور الطلاب. وضمن ذلك تتشكل المسؤولية الشخصية والاجتماعية على الطلاب، ويطلب منهم الكثير ليحققوا التخصص المرغوب في ظل ظروف المجتمع السعودي وتقاليده وضغوطه عليهم. ومن هنا يصبحون أكثر اهتمام وجدية في التحصيل والاستفادة من كافة الجوانب المقدمة ضمن السنة التحضيرية نظرياً وعملياً، والبرنامج التدريبي على مهارات التفكير التأملي يعد فرصة لتمكين الطالب على اختيار التخصص. وانطلاقاً من كل ذلك جاءت استفادة الطلاب من محتوى البرنامج التدريبي ومهاراته على التفكير التأملي، وتفسر اهتمامهم وجديتهم بالتعامل مع معطياته وإنجاز متطلباته وتحقيق أهدافه.

لقد جاءت نتائج دراسة الهلول (2011) لتشير إلى فاعلية استخدام مهارات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافع للإنجاز لدى عينة من المعلمين. وأشارت نتائج دراسة الغنيمات والعليمات (2012) إلى فعالية برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى الدافعية لدى طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية الأردنية. ودراستنا الحالية بينت الأثر الدال إحصائياً على فاعلية اكتساب مهارات التفكير التأملي على تحسين مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب السنة التحضيرية الجامعيين. يتضح التوافق بين نتائج الدراسات السابقة مع نتائج دراستنا الحالية في أنها أكدت على دور البرامج التدريبية وأهميته في تحسين مستوى الدافعية للتعلم وتطويره.

ISSN:2309-6187

التوصيات والمقترحات

جاءت نتائج هذه الدراسة لتبين الأهمية العملية لبرامج تنمية مهارات التفكير التأملي في الارتقاء بمستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب السنة التحضيرية، الأمر الذي يدعو إلى زيادة الاهتمام بالبرامج التدريبية في مجالات تطوير الذات والمهارات الاجتماعية، وذلك لما تتضمنه من تركيز على البعد العملي والتطبيقي. وتبرز الحاجة لإقامة برامج تدريبية حول التفكير التأملي بشكل خاص وحول مجالات تطوير الذات والمهارات الاجتماعية بشكل عام للطالبات، وإجراء الدراسات التي تتحقق من جدوى هذه البرامج وفعاليتها للطالبات في السنة التحضيرية.

ونظراً لما تحتله السنة التحضيرية من أهمية للطالب في الجامعات السعودية، وخاصة الطلبة الراغبين بالدخول في الكليات العلمية، وبعد مضي عدة سنوات على إنشاء هذا البرنامج، تأتي الحاجة إلى إجراء دراسات حول فعالية هذا البرنامج التربوي من قبل المعنيين والمتخصصين. وأن تشتمل هذه الدراسات على تقييم الجوانب المختلفة للبرنامج بمواده ومحتوياته المختلفة المنهجية واللامنهجية.

المراجع:

1. إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). التفكير من منظور تربوي: تعريفه -طبيعته - مهاراته -تنميته - أنماطه. مصر، القاهرة: عالم الكتب.
2. الأعسر، صفاء. (1989). برنامج في تنمية دافعية الإنجاز. مركز البحوث التربوي - قطر، 42، 165 - 303.
3. بركات، زياد. (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين: طلبة وطلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(4)، جامعة البحرين، البحرين.
4. البنعلي، غدنانة. (2005). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة رسالة الخليج العربي 96، 69 - 111.
5. جابر، عبد المطلب والخثلان، عبدالرحمن والسويلم، عمر والعوهلي، محمد. (2006). مهارات الدراسة الجامعية. الدمام - المملكة العربية السعودية: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.
6. جامعة طيبة. (2008). الدليل التعريفي للبرنامج التحضيري (السنة التحضيرية). المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية، ص 11.
7. حسن، على. (1989). المرأة ودافعية الإنجاز: دراسة نفسية مقارنة لدافعية الإنجاز وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية المتعلقة بها لدى الذكور والإناث في المجتمع المصري. مجلة العلوم الاجتماعية، 17 (2)، 19 - 30.
8. الحلاق، علي. (2010). اللغة والتفكير الناقد "أسس نظرية واستراتيجية تدريسية". الأردن - عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
9. الخضيري، محسن. (2001). اقتصاد المعرفة، (ط1). القاهرة- مصر: مجموعة النيل العربية.
10. خوالدة، أكرم. (2010). فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
11. خطاب، أحمد علي. (2007). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، الفيوم - مصر.

ISSN:2309-6187

12. الشكعة، علي. (2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 21(4)، نابلس - فلسطين.
13. عبدالفتاح، فاروق. (1986). علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، 3 (11)، ديسمبر 16.
14. عفانة، عزو واللولو، فتحية. (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية. مجلة التربية العلمية، 2(5)، جامعة عين شمس، مصر.
15. عمايرة، أحمد عبدالكريم (2005). أثر دورة التعلم وطرائق المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك،الأردن.
16. غباري، ثائر. (2008). الدافعية : النظرية والتطبيق، (ط1). عمان - الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
17. غنيمات، خولة، وعليمات، عبير. (2012). أثر استخدام برنامج إ رشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، 20(2)، 51-23.
18. فرج، عبد اللطيف. (2007). تحفيز التعلم، (ط1). دار الحامد للنشر والتوزيع.
19. القبالي، يحيى. (2012). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق، 4 (3)، 1 - 25.
20. المحسن، محسن. (2006). برنامج السنة التحضيرية بجامعة القصيم. جامعة القصيم: بريدة - المملكة العربية السعودية.
21. محمد، سليمان خضير. (1993). التفكير التأملي طريقة للتربية والتعليم. مصر، القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
22. المشهراوي، بسام محمد. (2010). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
23. نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي، (ط3). عمان - الأردن: دار الفرقان.
24. الهلول، إسماعيل. (2011). أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (22) 161 - 217.

25. Abdelfattah, F. (2010).The relationship between motivation and achievement in low-stakes examinations. Social Behavior and Personality, 38 (2), 159-168.
26. Barkoukisa, V., Tsorbatzoudis, H., Grouiosa, G. and Sideridisb, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and a motivation: Validity and reliability of the Greek version of the academic motivation Scale. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 15 (1), 39-55.
27. Chae, Y., & Gentry, M. (2011).Gifted and general high school students' perceptions of learning and motivational constructs in Korea and the United States. High Ability Studies, 22 (1), 103-118.
28. Clarc, C. M. & Peterson, P. L. (1990). Teachers thought processes. Research in Teaching & Learning (3). 51- 63.

ISSN:2309-6187

29. Chiu, L. H. (1985). The relation of cognitive style and anxiety to academic performance among Chinese children. Journal of Social psychology, 125 (5):667-9.

30. Elliott, St.; Kratochwill, Th.; Cook, J. & Travers, J. (2000). Educational Psychology (3rd Ed). New York: Mc Graw - Hill.

31. Engin, Ali. (2009). Second language learning success and motivation. Social Behavior and Personality, 37 (8), 1035 - 1042.

32. Huit, W. (2001). Motivation to learn: an overview. Educational Psychology Interactive. Valdosta GA: Valdosta State University. Retrieved March, 22, 2010 from: http://www.edpsycinterative.org/col/motivation.

33. Kitchener, K. S. (1994). Assessing Reflective thinking with in curricular contexts. Project organization university of Denver, college of education Washington, D.C. ERIC P116B00926.

34. Kovalik, S. & Olsen, K. (2010). Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6, first edition, U.S.A.

35. Leung, D. & Kember, D. (2003).The relationship between approaches to learning and reflective upon practice. Educational Psychology. 23 (1). 61 - 71.

36. Rabanaque, S.& Martinz, J.(2009).Conception of learning and motivation of Spanish psychology undergraduates in different academic levels. European Journal of Psychology of Education, xxiv (4), 513 - 528.

37. Reed, M & Canning, N. (2010). Reflective Practice in the Early Years. SAGE Publications Ltd-UK.

38. Ross, D. D. (1990). Programmatic Structures for the Preparation of Reflective Teacher "In g.m. sparks- langer and A. B. Colton Synthesis of Research on Teacher Reflective Thinking. Educational Leadership, 48(6), 37-44.

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

40. Schon, D. (1987). Educating the reflective Practitioner :Towards a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey -Bass.

41. Simmons, J. M., Sparks, G. M., Starko, A., Pasch, M., Colton, A., & Grinberg, J. (April, 1989). Exploring the structure of reflective pedagogical thinking in novice and expert teachers: The birth of a developmental taxonomy. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

42. Stuhlfaut, Mark. (2010). Evaluating the work preference inventory and its measurement of motivation in creative advertising professionals. Journal of Current Issues and Research in Advertising, 32, (1) 81-93.

43. Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senecal, B. & Vallières, E. (1992). Academic Motivation Scale, College Version, a measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education. Educational and Psychological Measurement, 52 (4), 1003-1017.

ISSN:2309-6187

44. Yoshida, M., Tanaka, M., Mizuno, K., Isha, A., Nozaki, K., Urkawa, A., Cho, Y., Kataoka, Y., Watanabe, Y. (2008). Factors influencing the academic motivation of individual college students. International Journal of Neuroscience, 118, 1400 -1411.

45. Yost, D. Sentner, S. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflective: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century. Journal of Teacher Education, 1 (1) 39-50.