أثر التدريب علي إستراتيجية سوم في مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر

أ/ د/ نبيل عبد الهادي أحمد السيد

المستخلص:

هدف البحث الحالي التعرف على أثر التدريب علي إستراتيجية سوم التأملي والنهوض الأكاديمي لدى عينة من طالبات الفرقة الأولى (شعبة عامة) بكلية الاقتصاد المنزلي بنهاج جامعة الأزهر. وتم اختبار المشاركات في البحث الحالي على مرحلتين: المرحلة الأولى: تمثلها عينة البحث الاستطلاعية وذلك للاستماع للخصائص السيموتمترية لأهداف البحث. وقد بلغ عددها (41) طالبة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (20 - 22) سنة. والمرحلة الثانية: تمثلها عينة البحث الأساسية وبلغ عددها (20) طالبة، فُصِّمت إلى (3) طالبة يمثلان المجموعة التجريبية، و(3) طالبة يمثلان المجموعة الضابطة وتتراوح أعمارهن جميعا ما بين (20 - 22) سنة. وطبقت عليهما الأدوية الآتية: مقياس مهارات التفكير التأملي، ومقياس النهوض الأكاديمي، واختبار الذكاء النظري، وجلسات التدريب القائمة على إستراتيجية سوم وطبت إلى المجموعة التجريبية فقط، واستمارة تقييم ذئب لكل جلسة. وتم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام اختبار "ت" لعينيتين مترابطتين، واختبار "ت" لعينيتين مستقلتين، وربع ابنا لعمرات حجم الأمثلة في النتائج، وجد فرق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات القياس الفعلي والآتي للدورة التدريبية في كل مهارة التفكير التأملي. في كل مهارة على حد إجمال القياسات البعدية، وفي الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي ولكل بعد من أبعاد لصالح القياس البعدي، أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات القياسات الإيجابية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي في كل مهارة على حد إجمال القياسات البعدية، وفي الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي ولكل بعد من أبعاد لصالح المجموعة التدريبية. وفي ضوء ذلك أوصى الباحث بالاستفادة من إستراتيجية سوم وذلك لتسهيل وتحسين مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي للطلاب.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية سوم، مهارات التفكير التأملي، النهوض الأكاديمي.

مقدمة البحث:

يعتبر العام الأول للطلاب في الجامعة هو أهم أعوامهم الدراسية، فهو بداية مرحلة جديدة في حياتهم، ومنظرا للنظام التعليمي القائم فقد تكون تلك البداية إجبارية للعديد منهم بالإضافة إلى التحديات الأكاديمية

* أستاذ علم النفس التعليمي المساعد يقسم علم النفس التعليمي بكلية التربية "جامعة الأزهر".
** مدرس المناهج وطرق التدريس قسم الاقتصاد المنزلي (الشعبة التربوية) بكلية الاقتصاد المنزلي "جامعة الأزهر"

البريد الإلكتروني: nabil_khaled_sh@yahoo.com
Marwa_elsafty@yahoo.com
الأخرى التي يواجهها في بداية المرحلة الجامعية، فنمكن من تخطي تلك العقبات والتحديات

بالنهوض الأكاديمي مرة أخرى ومنهم من يخفق ويستسلم للفشل.

ويعتبر مفهوم النهوض الأكاديمي من المفاهيم التي ظهرت حديثاً في علم النفس وأصبح موضوع اهتمام

الباحثين، يُعني درجة التعلم على تخطي العقبات والتحديات التي تواجهه أكاديمياً، وها توضح أهميته

حيث يساعد الطلاب على النهوض من حالة الفشل والإحباط. كما بحثهم من الفشل الدراسي (الزغبي،

وبرى (Martin & Marsh, 2009) أن النهوض الأكاديمي يعتبر من أهم العوامل التي تساعد

الطلاب على النجاح الأكاديمي والأداء الدراسي والتعامل مع المشكلات الأكاديمية والتفوق عليها،

وخاصة المشكلات التي تحدث يومياً وشكل متكرر.

ويؤكد (Tarbetsy., Martin and Collie, 2017, 21) أن النهوض الأكاديمي يساعد الطلاب أيضاً في التنبؤ بنتائج الأداء الإيجابية مثل الانتهاء من المهمة أو

السلبية مثل التعب عن الدراسة كما أن له علاقة وثيقة وواضحة بالإدارة الذاتية سواء كأداة أكفار أو

التفاعلات أو سلوك مما يساعد في التغلب على التعب وإنتاج القرارات الصحيحة، ويشير (Strickland,

2015, 28) أنه بمساعدته على تغيير سلوكياتهم ليتمكنوا من استغلال نقاط قوتهم لمواجهة تلك التحديات

الأكاديمية مما يزيد احتمالية استكمالهم لدراساتهم الجامعية.

ومما يدعم تلك الأهمية ما يوضح أن

ال nehوض الإيجابية يساعد الطلاب أيضاً في التنبؤ بنتائج الأداء الإيجابية مثل الانتهاء من المهمة أو

السلبية مثل التعب عن الدراسة كما أن له علاقة وثيقة وواضحة بالإدارة الذاتية سواء كأداة أكفار أو

الفاعلات أو سلوك مما يساعد في التغلب على التعب وإنتاج القرارات الصحيحة، ويشير (Strickland,

2015, 28) أنه بمساعدته على تغيير سلوكياتهم ليتمكنوا من استغلال نقاط قوتهم لمواجهة تلك التحديات

الأكاديمية مما يزيد احتمالية استكمالهم لدراساتهم الجامعية.

ومن ناحية أخرى، يبين التربويون أن العملية التعليمية لم تعد مجرد نقل المعرفة إلى

المتعلمين بل هي عملية تعني نحو المتعلم عقلياً ووجدانياً ومهارياً من أجل تكامل شخصيته من مختلف

الجوانب.

لذا فإن أكبر التحديات الحالية لعملية التعليم في المراحل التعليمية بشكل عام والجامعة بشكل

خاص هو تنمية النهوض الأكاديمي لدى الطلاب، ويعتبر المنهج أو المحتوى المقدم ركزة أساسية في

تحقيق تلك الأهداف، كما أصبح المعلم متالياً بتنمية مهارات التعليم لدى المتعلمين وتنمية قدراتهم على

التفكير الناقد والإبداعي والبصري والتآلي والتخيلي وغيرها من أنماط التفكير المختلفة (أصلان,

2015).

ففرض (الرفوش، 2017, 275- 279) أن تعلم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يزيد من

الإثارة وجلب الطلاب للخبرات السفية فجعل دورهم إيجابياً ويزيد من فاعليته وهو ما يعكس بدوره

على المستوى التحصيلي الخاص بهم وحقق الأهداف التعليمية فهو يحملهم من مستويات المعرفة إلى

مجنين لها وهو ما يعود بالنفع على الطلاب والمعلم والمجتمع كافة.

ويعد التفكير التأمل من أهم أنواع التفكير الواجب تبنيها لدى الطلاب فهو تفكير موجه يعمال على

توجههم للعملية العملية إلى أهداف محددة حيث يعتمد على التعامل المتروي والمنتبص فظهر معرفه
جديدة، كما أنه يعد مطلباً رياضاً لبعض الموضوعات كحل المشكلات والممارسة المهنية هذا بالإضافة إلى أنه يساعد على تشجيع عقولهم أثناء عملية التأمل وينظم طرق تفكيرهم مما يزيد من فاعلية العملية التعليمية، ويزيد من تفهمه أنفسهم كما يرفع مستوى تحصيلهم (صاحب، 2015، 7، 8).

فالفهم الأساسية هي تعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يتمّون لا كيف يحفظون الكلمات والكتب الدراسيّة عن طرح قلب دون فهمها وتوظيفها في الحياة. فاستخدام العلم لطريق التدريس الملائم لذلك يساعد في نقل ما بقلمه المحتوى الدراسي المقرر من معرفة ومعلومات وممارسات وترجمة بطريقة تلائم للمتعلّم الفعال مع المادة الدراسية، كما أن إتباع الطريقة المناسبة للتدريس ساعد كلاً من المعلم والمتعلم Mahardale, Neville, Jais, & Chan, 2007, 5 في تحقيق النواتج التعليمية بكل سهولة ويسر، كما أوضحت دراسة ( أن إتباع الطريقة المناسبة للتدريس ساعد كلاً من المعلم والمتعلم في تحقيق النواتج التعليمية بكل سهولة ويسر.

فاضحة (القاسمية، ومهد، 2013، 149, 150-151) أن أبرز أهداف التدريس تتمية التفكير التأملي حيث يجعل المتعلم يخطط ويراقب ويفهم أسلوبيه وخطواته التي يتبناها لاتخاذ القرار.


لذا فقد ظهرت استراتيجيات التدريس الحديثة كرد فعل للدل السلبي الذي يؤديه المتعلم ولأهداف التي تسعى إليها التربوية الحديثة وتتادي بها الاتجاهات التربوية الحديثة، وبد استراتيجيه سوم واحدة من تلك الاستراتيجيات التي تساعد المعلم School Wide Optimum Model (SWOM) على تحقيق الأهداف التعليمية وتوظيف العمليات المعرفية والتفاعل معها وتتألف من ست مهارات وهي: التسامح، والمقارنة، والتفيز، وتوليد الاحتمالات، وحل المشكلات، واتخاذ القرار (حميد, 2015, 2015, 2015).


وتتلقى الدراسة الحالية تماشاً مع الدعوات المنقمة بأهمية استخدام طرق تدريسية واستراتيجيات حديثة تنمية مهارات التفكير ودمجها بالمنهج الدراسي حيث ينتج جيل فكر لا يكرر ما تلقينه له، ولا تزال الدراسة الحالية توظيف إدارة التفسير SWOM (تنمية التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.
مشكلة البحث وتساؤلاته:

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطلاب الأكاديمية، ويرجع نقصهم في تصطح تلك المرحلة وذلك التخرج وممارسة حياتهم المهنية، إلا أن هذه المرحلة قد يواجه فيها الطلاب الكثير من العقبات والمشكلات والضغوط الأكاديمية، فهم من يستطيع التغلب على تلك المشكلات والمحن وذك من خلال النهوض الأكاديمية، ومنهم من لا يستطيع تخطي تلك العقبات فيسلم لها بالفشل.

ومن خلال خبرة الباحثة التنويرية لاحظ وجود تدني لدى الطلاب والطالبات في ممارسة مهارات التفكير التأليفي، كما لاحظت أن هناك حالة من عدم الاهتمام والإحباط الدراسي لديهم، خاصة طلاب وطالبات الفرقة الأولى نتيجة انتقالهم من مرحلة دراسية مؤثرة في مستقبلهم، واحتمال الموتى فيهما كما بطمحلن هم من تخصصات مختلفة، بالإضافة إلى ما أظهرته بعض الدراسات السابقة من وجود تدني في مهارات التفكير التأليفي والنهوض الأكاديمي لدى الطلاب وفي ضوء توصيات العديد من الدراسات السابقة التي أوصت بإجراء أبحاث متخصصة في محل التفكير التأليفي لدى الطلاب كدراسة (بركات، Basol & Gencel،2013، جعة الأكاديمي) (Tarbetsky et al,2017،) ودراسة (الزغي،) ودراسة (SWOM) وكرا، (2016،) مكاه كلاً من التعليم وتحديات برنامج اليومية الأكاديمية التي تواجهها، وأن تتمتعي هم يؤدي إلى تحقيق النجاح الأكاديمي والرفاهية الشخصية وذلك عن طريق قدرة الطلاب على التعامل مع مجموعة واسعة من التحديات التي تواجههم في الحياة الدراسية.

وإنطلاقاً مما تقدم يمكن القول أن استخدام استراتيجية سوم (SWOM) في التدريس قد ينمي في تنمية التفكير التأليفي والنهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولى (شعبة عامة) بكلية الاقتصاد المنزلي، وبناء عليه تكون مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي الآتي:

س: ما أثر التدريب باستخدام استراتيجية سوم (SWOM) في تنمية مهارات التفكير التأليفي والنهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولى الشعبة العامة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر؟

وينفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:
1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير التأليفي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس المجالي للنهوض الأكاديمي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس المجالي للنهوض الأكاديمي؟

أهداف البحث:

التعريف بأثر التدريب على استراتيجية سوم (SWOM) في تنمية مهارات التفكير التأليفي والنهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الأزهر.
أهمية البحث:

يتمثل أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على أهمية التدريب والتدريب باستخدام إستراتيجية سوم (SWOM).
- إضافة رصد إلى المكتبة النوروية والعربية حول متغيرات تربية مهمة وهي مهارات التفكير التأملي والنهوض الأكاديمي.

- يعد البحث الحالي انعكاً لرؤية تربية حديثة تؤكد على أهمية تدريب الطلاب على الاستراتيجيات التعليمية الحديثة والمهارات المختلفة واللازم لمواقعة المواقف التعليمية.
- تعد أساساً جديداً لإجراء دراسات تربية مستقبلية متعلقة بموضوع النهوض الأكاديمي.
- معايير التطور الحاضر والوصول إلى أفكار جديدة تتطور مع روح العصر الجديد.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- توجيه نظر مختلف المناهج إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي.
- توجيه نظر مختلف المناهج إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي.
- إفادة القانون على تدريس الطلبة في تضمين واستخدام مهارات التفكير التأملي في المحتوي التعليمي.
- توجية النظر القانون على العملية التعليمية بمراعاتها المختلفة للالتزام والتفاف على الطلاب الذين يواجهون مشاكل أكاديمية وتدريبيهم على السلوكيات الإيجابية لتنمية التفكير التأملي لديهم.
- تنمية بعض مهارات التفكير التأملي له أهمية كبيرة في نجاح أهداف العملية التعليمية ومساعدتهم على مواجهة المشكلات الأكاديمية.

حدود البحث:

- حدود بشرية: طالبات الفرقة الأولى (الشعبة العامة) بكلية الاقتصاد المنزلي.
- حدود موضوعية: أدوات البحوث المستخدمة (الجلسات التدريبية القائمة على إستراتيجية سوم (SWOM) مقياس مهارات التفكير التأملي، مقياس النهوض الأكاديمي).
المجلة العلمي في التربية
العدد 21
الجزء الرابع عشر

التعريف الإجراي لمصطلحات البحث:

أثر

يعرف الباحثان إجراياً: بأنه الفارق الدلال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

تدريب

يعرف الباحثان إجراياً: بأنه مجموعة من الإجراءات والأسس والتطبيقية والخطوات المنظمة التي تقوم على استراتيجيات سوم والتي تعتمد على إجراءات تقوم على التساؤل والمقارنة وتوثيد الاحتمالات والتنبؤ وحل المشكلات واتخاذ القرار) ودمجها في المحتوي العلمي لمقرر علم النفس المقدم لطلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي بناءً.

School Wide Optimum Model (SWOM) إستراتيجية سوم

يعرف الباحثان بأنها: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعتمد على إجراءات تقوم على التساؤل والمقارنة وتوثيد الاحتمالات والتنبؤ وحل المشكلات واتخاذ القرار) ودمجها في المحتوي العلمي لمقرر علم النفس المقدم لطلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.

التفكير التأملي

يعرف الباحثان بأنه: النشاط العقلي الذي يشمل تحليل المشكلات والموافقات من خلال عناصرها المختلفة، وكشف المغالطات، واستخلاص النتائج، وتقديم تفسيرات الوصول إلى أسباب الحلول لهذه المشاكل والموافقات.

Reflective Thinking Skills مهارات التفكير التأملي

يعرف الباحثان إجراياً: المهارات المرتبطة بالتفكير التأملي في الدراسة الحالية وتشمل التأملاً والملاحظة والكشف عن المغالطات والوصول إلى الاستنتاجات وإعطاء تفسيرات مقيمة ووضع الحلول المتوقعة، وتحدد إجراياً بمجموع استجابات الطالبات على عبارات مقياس مهارات التفكير التأملي بأعداد الخمسة من (إعداد الباحثين).

النهوض الأكاديمي

ويعبر الباحثان بأنه: قدرة المتعلم على التغلب على ما يواجهه من تحديات ونكبات يواجهها في حياته الدراسية الأكاديمية في محاولة للتغلب عليها في تأرجح صعوداً وصعوداً حتى يمكن من التحرر منها والتغلب عليها، ويحدد إجراياً بمجموع استجابات الطالبات على عبارات مقياس النهوض الأكاديمي(إعداد الزغبي 2018).

الإطار النظري للبحث

أولا: إستراتيجية سوم (SWOM) في السنوات الأخيرة ظهرت استراتيجيات جديدة نقلت العملية التعليمية من الاعتماد على المعلم إلى عملية تعليمية اهتمت بالطالب الذي يُعد في هذه الحالة مركزاً للفعالية المنظمة، ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية سوم التي تعد إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة.
وأوضح (سلمي، 2016، 149) بأنها تقوم على دمج مهارات التفكير والعادات والعمليات التقليدية منتجة والمهارات بالمنهج المدرسي للمراحل التعليمية المختلفة مما يجعل التعليم هو أساس العملية التعليمية والهدف الذي ينصبه إليه.

ويعتبر School Wide Optimum Model (SWOM) هو اختصار لعبارة النموذج المثير الشامل لكل مدرسة. ويعد المعلم هو المحور الأساسي في هذا النموذج حيث تعادل الأولويات مع الموقف التعليمي إلى مستوى استخدام المعرفة في سياق ذي معنى فيما يتعلق بتنظيم المعلومات وتخصيصها ومن ثم الأداء المنفرد في تطبيقها، فهو يقدم برنامج تطوري يشمل كل جوانب صناعة الإنسان التعليم الناجح. ويدعو إلى جميع من في المدرسة ويشمل كل أركانها ويفتري إلى إنتاج جيل واعي يفكر بطريقة شمولية (75، 2012) (Routman, 2012، 211).

**مفهوم استراتيجيات سووم (SWOM)**

تعد التغييرات التي تزال استراتيجية سووم والتي لا يوجد اختلافات جوهرية فيها بينها ومن خلال الاطلاع على الأدوات المختلفة يمكن استغلال بعضها من فروعها كل من (حسين، 2012، 323) (و(عبد الامير، 2016، 120) بأنها: سلسلة متراجعًا وتقييم أنواع متعددة مهارات التفكير) يستخدمها المعلم بهدف الوصول إلى عدد من الأفكار والمفردات المتاحة في الموقف التعليمي المحدد.

كما عرفها (فايز، والشايلي، 2015، 154) بأنها: دمج مجموعه من المهارات والعمليات العقلية المعرفية بشكل واسع ومحدد في التدريس ووفق بعض أبعاد التنوير التاريخي لتحقيق الأهداف المنشودة التي يسعى إليها التربويون.

وبالتوفيق مع دراسة (سلمي، 2016، 138) فإنها بأنها: مجموعه من الإجراءات التي تقوم على دمج مهارات التفكير وعاداته بالمحترفي الدراسي بهدف الوصول إلى عدد من الأفكار العلمية والمفردات المتاحة كاستجابة لمشكلة علمية أو موقف علمي مثير.

بينما عرفها (و(علاوي، 2016، 128) بأنها طريقة تدرس طلبة كلية التربية الأساسية تتبع خطوات SWOM) والتي تتكون من ست مهارات هي التساؤل والمقارنة وتوليد الاحتمالات والتنبؤ وحل المشكلات وإتخاذ القرار.

ومن خلال الاستعراض السابق يتضح للباحثين أن التعديلات جميعها مع اختلاف الصياغة قد اتفقت على أن الاستراتيجية تقوم على ما يلي:• دمج مهارات التفكير بالمحترفي العلمي المقرر للطلاب.
• المعلم هو الموجه والممسر لتوفير بيئة تعلم مناسبة.
• مصادر المعلمة والمعلم هو المتعلم.

ويمكن تعريفها في البحث الحالي بأنها احدي استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعتمد على دمج مهارات التفكير (التساؤل والمقارنة وتوليد الاحتمالات والتنبؤ وحل المشكلات وإتخاذ القرار) في المحتوى العلمي لمقرر علم النفس المقدم لطلاب الفرق الابتدائية بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.
ويعد الهدف الرئيس الذي تركز عليه هذه الإستراتيجية هو جعل الطلاب يمارسون التفكير بشكل علمي في حياتهم بما يعكس إيجابياً على القرارات التي يتخذونها خاصة تلك التي يكون لها تأثير كبير على مجريات حياتهم، حيث تهدف إلى تدريس التلاميذ كيف يفرون بشكل أفضل فلسفة المهم هو اتخاذ القرار ولكن الأهم هو تعليمهم كيف يفرون بشكل صحيح عند اتخاذهم القرار (حسن، ٢٠١٨، ٧).

**مبادئ إستراتيجية سوم (SWOM)**

تقوم إستراتيجية (SWOM) على مجموعة من المبادئ التربوية والتي تتناسب مع المرحلة الجامعية وقد أوضحها كلا من (المنصوري، ٢٠١٦، (مهدى، ٢٠١٧، (حاوني، ٢٠١٨، (٣٧٣) فيما يلي:

١. التفكير والتأمل ركن أساسي للتعليم.

٢. دمج العوامل العقلية المنتجة والمهارات والمهارات النمائية المعرفية بشكل واضح ومحدد في تدريس المواد التعليمية هو الهيكل الأساسي للنموذج.

٣. مراعاة النموذج الذهني للمتعلم مثل أنماط التفكير، أساليب التعلم المفضلة، أنواع الذكاءات، والقدرات المختلفة والميول والاهتمامات.

٤. التعلم عملية مستمرة مدى الحياة تكون فعاله ومؤثره في العمل إذا استخدمت الاستراتيجيات المناسبة لها.

٥. الاهتمام بالعواطف والانفعالات والمشاعر والانضباطات والمعتقدات والتصورات الداخليه للمتعلم بعد نصف عملية التعلم.

٦. الفعل والتطبيق والأداء والعمل يعد نصف عملية التعلم الأخري.

ومن خلال العرض السابق لمبادئ إستراتيجية سوم SWOM يتضح أن جميع تلك المبادئ توجه عملية التعلم إلى تحقيق أهداف تعليمية أكثر فعالية للعملية التعليمية بشكل عام والمتعلم بشكل خاص وهو ما يرفع سقف تنمية المهارات المختلفة لديهم بما فيها مهارات التفكير التأملي.

**أهمية إستراتيجية سوم (SWOM)**

١. تزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم.

٢. تجهز مهارات التفكير في التعلم ودمجها في النهج الدراسي وهو ما أكده دراسة كلا من دراسة (حيدى، ٢٠١٥، ودراسةً(صباح، ٢٠١٥، ودراسةً(العزي، ٢٠١٦، ودراسةً(مهدى، ٢٠١٧، ودراسةً(عابد، ٢٠١٦، ودراسةً(الصباري، ٢٠١٦، التي هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية Cahyadi, ٢٠١٣، ودراسةً(Gabel, ٢٠١٤، التي اهتمت بدراسة الفهم التصوري لدى الطلاب.

٣. تنمية المهارات فوق المعرفية لما تمتاز به من المهارة والدقة والوضوح ومراة الفروق الفردية وهو ما أكده دراسة (الحيدى، ٢٠١١، (١١)

٥. تشجيع المتعلم على عدة مهارات وهي استثمار المعلومات الواردة في المحتوى العلمي وإدارة معارفهم وتوفيرها في مواجهة الواقع وحل المشكلات واتخاذ القرار وهو ما أكده دراسة (العنزي، ٢٠١٨، (١٨٥، ودراسةً(الصواب، ٢٠١٦، (١١، ودراسةً(النغمي، ٢٠١٧، (٢٨٦-٢٨٥)}.
ويُرة الباحثان أنه على الرغم مما اتضح من أهمية لENDED (SWOM) في الدراسات التي اعتمدت بها في المرحلة الجامعية وفي تنمية التفكير التأليفي بوجه خاص في حدود علم الباحثان، فقد اعتمدت دراسة صباح (2015) بعنوان (SWOM) في التحسين البلاغي وتحسين مهارات التفكير التأليفي لدي طالبات المرحلة الثانوية، في حين اعتمدت دراسة (سالووغ، 2012) بمرحلة التعليم الأساسي، وهذا فيما يختلف عن البحث الحالي من حيث العينة والمحتوى العلمي كما يميز البحث الحالي بزيادة متعاقبة جليا فيه في طالبات الفرقة الأولى بجامعة الأزهر.

mhارات إستراتيجية سوم:

1. مهارة التساؤل: Questioning skill

تعتبر هذه المهارة على طرح الأسئلة قبل وأثناء وبعد النطق بطريقة تساهم فهم الطالب وتجعله يحدد العناصر المهمة في المادة التعليمية، والتفكير في المادة العلمية، وربط القديم بالحديث، والتعبير بأنشاء جديد، والوعي بها وإثارة الحوار لديه، وقد تثير بعض الأسئلة خلال هذه المهارة مثل ما العناصر التي يتكون منها الموضوع؟ ما أهمية كل عنصر من العناصر؟ كيف تؤثر الأسس المحددة في النظرية؟

2. مهارة المقارنة: Comparative skill

تتضمن هذه المهارة تحديد أوجه الاختلاف والاختلاف بين شينين أو أكثر مثل المقارنة بين فكرتين أو نظريتين أو غيرهما للوصول إلى هدف أو قرار محدد، فتهتم بالخصائص المشابهة والمختلفة إذا فهي من مهارات التفكير الأساسية التي تهدف إلى تنظيم المعلومات وتطوير المعرفة، وقد تكون المقارنة مغلفة أو مفتوحة، وتحترد بعض الأسئلة خلال هذه المهارة مثل ما أوجه الاختلاف بين المدرسة السلوكية والمدرسية المعرفية؟

3. مهارة تولد الاحتمالات: Prospect skill

ويُرة الباحثان تعتمد على استخدام المعرفة السابقة إذ يقوم المتعلم وفق هذه المهارة ببناء الصلات بين الأفكار الجديدة المولدات والأفكار السابقة من خلال إيجاد بناء تماسك من الأفكار يربط بين المعلومات المولدات والأبتدائية المعرفية السابقة لدي المتعلم، مما يؤدي إلى تولد المعلومات بغالد جديد عما اعتاد عليه المتعلم، وقد تثير فيها بعض الأسئلة مثل ما العوامل المؤثرة في السلوك الإنساني؟ هل هناك احتمالات أخرى لدينا؟ كيف يمكن ترجيح أحد الاحتمالات عن غيرها؟

4. مهارة التنبؤ: Prediction skill

هي تلك المهارة التي تتبع من جانب شخص ما يفكر فيما يحدث في المستقبل، فهي تمثل التفكير فيما سيجري في المستقبل وهي توقع حدوث ما في المستقبل بناء على ما يتوفر من معلومات تقدم إليه، وهذا يعني أن عملية جمع المعلومات تُعد خطوة أساسية وسابقة للتنبؤ وهنا من الممكن أن يطرح الأسئلة مثل ما تنبؤك لتطور التعليم في المستقبل؟ ما الأدلة التي قد تشير إلى صحة تنبؤك؟
5. مهارة حل المشكلات:

هي تلك المهارة التي تُستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعوق التقدم في جانب من جوانب الحياة. فهي عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما أو قضية معينة أو مشكلة لمحددة أو مسألة مطرحة وتطرح الأسئلة بها مثل ما الأسباب المؤدية لانخفاض الدافعية نحو التعلم لدى الأجيال الحالية؟ وكيف يمكن حل هذه المشكلة؟

6. مهارة اتخاذ القرار:

إن مهارة اتخاذ القرار هي عملية عقلية رشيدة تتضمن في ثلاث عمليات مزدوجة وهي البحث والمخاطرة، والقرارات بين البدائل واختيار أفضل بديل وهي تتطلب قدر من التصور والمبادرة والإبداع ودرجة كبيرة من المنطقية والعبء عن التخصيص والعصب والرأي الشخصي بحيث تحقق الهدف بأقل تكلفة ووقت أقصى.

ومما سبق يضحح أن مهارات استراتيجية سوم (SWOM) تساعدمتعلم وتتشجع على أن يفكر ويجيب عن الأسئلة المطروحة ووضع الاحتمالات وقارن بينها ويحاول حل المشكلات المطروحة ويتخذ القرارات وهو ما يمتاشي مع مهارات التفكير التأملي ويساعد علي تنميتها وهو ما تسبي إلى الدراسة الحالية.

خطوات تطبيق استراتيجية سوم، وتتمثل فيما يلي:

- يمكن تطبيق المبادئ التي تركز عليها استراتيجية سوم ومهارات التفكير التي تهدف لتنميتها من خلال الخطوات التي أوضحها كل من (Mortimore, 2011)، (حناوي, 2018) على النحو الآتي:

1. تقييم المهارة المستهدفة أو موضع الدروس من خلال بطاقة عمل أو مجموعة من الأنشطة من إعداد المعلم حسب متطلبات الدروس أو المهارة.
2. إعطاء أمثلة لتوضيح طبيعة المهارة ومناقشة المتعلم في مفهومها واستخدامها.
3. تقسيم المتعلم إلى مجموعات من (4-6) وتعليمهم بالتدريب على مهمة محددة في بطاقة العمل لمدة زمنية محددة.
4. مناقشة المجموعات في المهمة التي قاموا بها مع تقديم اقتراح أو فكرة واحدة من قبل كل مجموعة.
5. تكرار العملية بالتدريب على مهمة أخرى أو فرقة ثانية من بطاقة العمل.


1. توفير بيئة ملائمة للمتعلمين أثناء عملية التعلم.
2. تقييم موضوع الدروس إلى مهام وأنشطة تعليمية مما يسهم في مساعدة التلاميذ في تحسن خريطةهم العملية.
3. قيادة الأنشطة واستخدام أساليب الإثارة والتشويق قبل تقديم الأنشطة للمتعلمين.
4. إعطاء أمثلة واضحة ومحددة للمتعلمين لمساعدتهم على إتباع نفس الخطوات.
5. تشجيع المتعلمين وتوسيعهم على المشاركة بفاعلية في الأنشطة المقدمة لهم.
ما بين التفكير بشكل نشط وفعال في المهام المطروحة على مجموعته.

1. التفكير في المهمة.
2. التركيز في المهمة.
3. الوعي بنوعية التفكير الذي يستخدمه.
4. تقييم أفكاره والتخطيط للاستفادة منها في المستقبل.
5. نقل مهارة التفكير إلى خارج الصف الدراسي والاستفادة منها في المستقبل.
6. التخطيط لكيفية أداء بعض مهارات التفكير بشكل أفضل فيما بعد.

ويتضمن للباحثين الحاليين أن دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجيات التفكير هو دوراً ايجابياً ومتوارزاً ويجسد النواحي التعليمية التي تصب إلى العملية التعليمية بشكل عام ومتعلم بشكل خاص.

**Reflective Thinking**

ثانياً: التفكير التأمل

من المهارات المبتكرة التي يحتاج إليها كل فرد هي مهارة التفكير، فالأساس بحاجة إلى التدريب على مستوياته ومهاراته، فالتفكير مهارة قابلة للتعلم والإكتساب، والتفكير التأمل هو أحد أنماط التفكير حيث يجلب التعلم بخطط ويراقب ويقيم أساليبه في الخروج التي يتبعها لاختيار القرار، حيث إنه يقوم على تأمل وتعن الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات ويتمنية التفكير بشكل عام من خلال التعليم والمنهج الدراسي المقدم للمتعلمين.

وتعدد الجذور التاريخية للفكر التأمل إلى الإسلام (فلا ينظر على الإبل كيفة علقت، وألي السماء كيفة زغفت، وألي أرجل كيفة نصبت، وألي الأرض كيفة سطحت) فالألابة الكريمة تحدث على إعمال العقل والتدبر والتأمل.

ويري (العروفة 2017، 42) أن التفكير التأمل يتمثل في صرخة العمليات العقلية مما يجعل لزاماً على المربين الاهتمام بتنميتها فهو يقلق من التسرع والتفكير بشكل تقليدي ويساعد على التبصير في الأمور المطروحة.

لذا فالميل إلى التفكير التأمل مهم جداً بالنسبة للعقل البشري فهو يقلل الإجهاد ويحسن الأداء والتعليم مما يساعد على صنع القرار فينطلق المتعلمين من (ماذا في ذلك؟) كيف يمكن استخدام هذا في الحاضر والمستقبل؟) وهو ما يساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول (Kovalik, 2010).

**تعريف التفكير التأملي**

تعتبر التغشيات التي تناولت مفهوم التفكير التأمل طبقاً لرؤية كل بحث فرعيه (العوامل، 2010، 10) (العوامل، ونشرة 2013، 163) بأنه نشاط عقلي قائم على التأمل من خلال مهارة الملاحظة البصرية بهدف تحديد المغالطات والوصول لاستنتاج لإعطاء التفسيرات المناسبة ومن ثم اقتراح حلول لل المشكلات العلمية.

ويُعرف التفكير النمطي بأنه ذلك التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف أو المهمة ويحلله إلى عناصره المختلفة في نفس الحدث، بحيث يكون التفكير في ضوء الخصائص الموضوعية السعيدة (2016، 1747).

وعرف (الرفاعي، 2017، 274) بأنه قدرة الفرد المعرفة على الإحاطة بالموقف من خلال ملاحظته الدقيقة للأمور مع وضع جميع الاحتمالات في اعتباره حتى يمكنه الوصول إلى الحل السليم وتقديمه.

ومن خلال التعريفات السابقة يتبَّوح أن جميعها أوضحت بأنه نشاط أو قدرة ويتكون من مجموعه من المهارات التي تُعدّ تحسيناتها. وبالتالي يعرف الباحثون بأنه، النشاط العقلي الذي يشمل تحليل المشكلات والمواقف من خلال عناصرها المختلفة، وكشف المغالطات، واستخلاص النتائج، وتقديم تفسيرات للمواقف من أجل الوصول إلى أسباب الحل هذه المشاكل والمواقف.

مهارات التفكير التاملي

وويحتد التفكير التاملي على مهارات أساسية بصفتها (44، 2000) إلى قسمين من المهارات هما: أولاً: مهارات الاستيعاب، وتتضمن تجميع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين التصور المناسبة، والوصول إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية. ثانياً: مهارات التفكير النافذ، وتنضم الاستباق وقدره، والاستدلال والاستنتاج، وتقديم الحجج والمناقشات.

وتستعرض دراسة (أبو شريف، 2017، 92) إلى أن مهارات التفكير التاملي تتمثل في المهارات الآتية:

1. مهارة الرؤية الصرية (التأمل والملاحظة) وهي القدرة على الإحاطة بالموضوع ومعرفة مكوناتها وتحديد العلاقة بينها بصرياً.
2. مهارة الكشف عن المغالطات ويعني تحديد نقاط ضعف في الموضوع المطروح من خلال تحديد العلاقات غير المنطقية بين مكوناته وسماحه المتناقضة.
3. مهارة استخلاص النتائج أو الاستنتاجات وتعني التمكن من الوصول إلى علاقة منطقية من خلال الرؤية الصرية لجوائز الموضوع أو الموقف للوصول إلى الحلول المناسبة والذي يتم من خلال التعلم في جميع مشاكل الموضوع التعليمي.
4. مهارة إعطاء تفسيرات منطقية وتعني القدرة على إعطاء مدل منطقية للنتائج والعلاقات الرابطة، ومن الممكن أن يكون المعنى اعتناء على الخبرات السابقة وخصائص الموضوع.
5. مهارة طرح الحلول المقترحة وفيها يتم تحديد الخطوات المنطقية لحل المشكلة أو الموضوع المطروح.
ويتضح للباحثين الحاليين مما سبق عدم اتفاق الدراسات السابقة على المهارات المكونة للفكر التأملي، وإن كان بعضهم قد اتفق على بعض المهارات الأكثر تكراراً وانتشاراً مثل (مهارة التأمل والمعالجة، ومهارات اكتشاف المغالطات، ومهارات استرخاء النتيجة، ومهارات إعطاء تفسيرات منطقية، ومهارة طرح الحلول المُقترحة) وذلك سوف يقوم الباحث بإعداد مقياس مهارات التفكير التأملي من خلال تلك المهارات الخمسة السابقة والأكثر انتشاراً.

أهمية التفكير التأملي

تضحح أهمية التفكير التأملي والذي اعتبره ديوى أنه من أحدث التراثيين فهو يمكن الفرد من السيطرة على تفكيره، ومتلازمة، وقد أوضح (خولة 2007، 2014) أهمية التفكير التأملي في تغيير التدفق والثقة بالنفس وتحسين التعلم بشكل عام ودراسة (Mueller, 2007) التي أظهرت نتائجها أثره على فعالية الذات الممكنة للطلاب.

مساعدات المتعلمين على التفكير العميق وهو ما أقدته دراسة (ريان، 2010)

- معرفة المتعلمين بالبيانات التعليمية الجديدة.
- مساعدة المتعلمين على التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقديم أعمالهم بشكل ذاكر.
- تعزيز آرائهم من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق.
- تنمية الناحية النفسية لهم وهو ما أكدته دراسة (Fenley, 2014) حيث أوضح أهمية التفكير التأملي في تعزيز الدافعي والثقة بالنفس وتحسين التعلم بشكل عام ودراسة (Mueller, 2007) التي أظهرت نتائجها أثره على فعالية الذات الممكنة للطلاب.
- مساعدة المتعلمين لتحقيق فهم أفضل لأعمال تعلم الطلاب من جهة، وتوسيع في أساليب التعلم من جهة أخرى.
- تحسين طرق التدريس، وممارسة التعلم لمصلحته بشكل مهني متميز وهو ما أقدته دراسة (Stewart, 2010) التي هدف إليها استقصاء الدور الذي يقوم به التفكير التأملي في تطوير مهارات التدريس والعلاقة بينه وبين كفاءة المعلم وأوضحت وجود علاقة إيجابية بين الممارسة التأملية وكمية المعلم.

كما أن ممارسة الطلاب لمهارات التفكير التأملي يجعلهم يملكون مجموعة من السمات المشتركة والممتعة، حيث يمتلكونها في التفكير وحسن التخطيط والاستماع، وصولاً إلى النتائج بطرق ممتعة ومعقدة لهما والتقليل من الارتباك في التفكير والتحول من مستهل إلى منتج للمعرفة والأفكار الجديدة (أبو شريف، 2012، 2017).

ثالث: النهوض الأكاديمي
ظهور مفهوم النهوض الأكاديمي كفعل لأبحاث الصعود الدراسية والذي كان يستخدم فيما مضى، وقد ظهر المصطلح في سياق علم النفس الإيجابي الذي يهتم ويزعج النواحي الإيجابية لدى الأفراد حيث يرى أن تعزيز المشتاط الإيجابي وخفض المشتاط السلبي وهو ما يسهل القدرة على التكيف والصعود لمواجهة الضغوط، ف有必要ية الإيجابي للاتجاهات المعرفية والنفسية لدى المتعلمين يجعلهم أكثر نهوضاً أكاديمياً، وقد ميز الباحثون بين النهوض الأكاديمي والصعود الأكاديمي الذي كان البداية لظهور النهوض، حيث أوضحوا أن الصعود يتم بناء معيينه وقليلاً من الطلاب على عكس النهوض الذي يعطي قاعدة عريضة من الطلاب حيث إنه يهتم ويركز على المشكلات البسيطة التي تواجههم على عكس الصعود الأكاديمي، ومن هنا فالنهوض الأكاديمي يعتبر خطوة أساسية للصومد الأكاديمي(عذبة، 2020، ١٤٢).

وتعتبر النهوض (Strickland, 2015، ٢٨) انه بالرغم من ارتباط المفهومان إلا إنهما متمايزان فكل منهما دور في التحصيل الدراسي لدى المتعلمين فالأول يسهم بشكل رئيسي خلال رحلتهم الجامعية بواقعهم تحديات أكاديمية تقضي الفرد عليه من خلال النفس، النجاح، إلا أن هناك عدد قليل قد يواجه مهن أكثر شدة وهنا يكمن في الصعود ف ينبغي أن يكون الفرد قادر على تخطى المحن البسيطة والمشكلات الدراسية اليومية حتى توقع قدره عليه الصعود أمام المحن الأكبر.

ومن هنا فقد تعددت تعريفات النهوض الأكاديمي فوفره (Martin& Marsh, 2009، ٣٥٤)، بأنه تأرجح الفرد صعوداً و 하나님의 في حياة الأكاديمية اليومية، ويختلف عن الصعوب المزمنة المرتبطة بالصومع، وانقشت معه دراسة (مصطفى، ٢٠١٤، ٣٥٤، ٣٤) إلا أنها تناولت مفهوم النهوض الأكاديمي تحت مصطلح الطفو الدراسي، فعرفته بأنه: ارتفاع مستوى الطلاب وعدم رسوهم دراسياً والعبور لر الأمان مع تأرجحه في تلك الأثناء مبين الصعود والهبوط في مواجهة التحديات الأكاديمية والتغلب عليها.

وهي (94، ٤٠) بأنه: الكفاءة الأكاديمية والتكيف الإيجابي مع الصعوبات التي تواجه المتعلمين في حياتهم الأكاديمية.

في حين تري (الزغبي، ٢٠١٨، ٢٩٧) أنه سلوكي إيجابي تكييفي للتحديات والمحن التي يمر بها المتعلمين بشكل مستمر خلال إعدادهم أكاديمياً.

بينما يعرفه (Rodrigues & Magre, ٢٠١٨، ١١٠) بأنه الإجهاد النفي الذي يشتهيه الطالب لمواجهة التحديات في الحياة الأكاديمية بمزيد من القوة حيث يساعد الطالب على التعامل مع الصعوبة الأكاديمية المستمرة نسبياً.

من خلال ما سبق فمفهوم النهوض الأكاديمي في الدراسة الحالية يعرف بأنه قدرة المتعلمين على التغلب على ما يواجههم من تحديات ونكست يواجهها في حياة اليومية الأكاديمية في محاولة للتغلب عليها فينرجح الصعود و النهائي حتى يمكن من التحمر منها والتغلب عليها، ويتلحد إجراء بعض استجابات التطلبات على عبارات مقاسات النهوض الأكاديمي (إعداد: الزغبي، ٢٠١٨)
التوزيع النظري المفروض للنهوض الأكاديمي

ارتبط النهوش الأكاديمي بالعديد من نظريات النمو، فهناك два نموذج للنهوض، حيث قدم
فيهما عمود كمومه كما قد تأثرنا بين النهوش بعد حدوث أي هبوط أو ارتفاعه
في رحلته الإدارية فكانت أول تلك النموذج ما يلي:

- نموذج الخطي P5: هو نموذج المفروض للنهوض الأكاديمي حيث يفترض وجود خمس

عوامل له وهي:

- فاعليه الذات وهي ثقة المتعلم بقدرته على الفهم ورجوع الأعمال المدرسية المطلوبة ومساهمته
- التحديات وآداب أفضل ما لديه.
- اهتزاز النثر وهي عدم تقدير المتعلم بقدرته على أداء عمل جيد أو تجنب سوء الأداء.
- الثقافته هو الشعور بالنبرة وعدم الارتبا لي المتعلم نتيجة لجودة المدرسة وتجنب الاختبارات أو الأعمال المطلوبة منه.
- المشاركة الأكاديمية. وهي مشاركة المتعلم فيما حوله ويتضمن المكابرة والضغوطات التعليمية
- ومشاركة صفاء والاستماع بالمدرسة وتقييم المدرسة.
- علاقة المتعلم والطالب وهي تصوير المتعلم لعلاقته بمعلمه.

و هذا وقد أعتمد البحث الحالي على النموذج الخميسي المفروض للنهوض الأكاديمي وذلك لما يتمتع
به من مصداقية وشمول لجوانب النهوش الأكاديمي.

تنمية النهوش الأكاديمي

أظهرت العديد من الدراسات أهمية تنمية ورفع النهوش الأكاديمي لدى الطلاب منها دراسة
(Tarbetsky et al,2017,22) (التي توضح أن النهوش الأكاديمي يساهم الطلاب على تقليل
التجارب السلبية التي تعود عملية التعلم، إلا أنه لم تحدد أي من هذه الدراسات أسلوب معين أو أحد
الفنين التي تميز عن غيرها للقيام بهذا الدور، إلا أن دراسة(Martin et al,2010,476) فقد أوضحت
أن الدافعية تلعب دوراً مهمًا في فترة المتعلم على التغلب علي ما يواجههم من نكات أو أزمات في
حياتهم الأكاديمية اليومية. وهو ما أظهر نتائج دراسة (Datu & yang,2019,12,12) أن العلاقة بين المتعلم ودورة دراسات رفعة مستوى النهوش (الزغبي, 2018,411) (أقد أن الاتفاق بين المتعلم ودورة دراسات مهمًا في رفع مستوى النهوش
الأكاديمي لدى المتعلم من خلال حرص المتعلم على الاستماع إليه وتقييم آرائه وتقييمها.
وهو ما أكد عليه بحث (Smith, 2015,651) (التي توضح أن نجاح المشاريع والسكاكيات الإيجابية لدى المتعلم
بباحة تشجيع المشاريع والسكاكيات الإيجابية لدى المتعلم وحص السكاكين المعرقلة والوعي بيها، وتم ذلك من خلال إعادة برمج التعليمية تهتم بهذا الجانب
بالإضافة إلى فحص الاستراتيجيات التدريسية المختلفة لتعزيز طرق ثقافية منها
تنمية النهوش الأكاديمي ورفع مستوى لدى المتعلم في المراحل المختلفة والذي ما يوضح أهمية الدراسة
الحالية التي تهتم بتنمية النهوش الأكاديمي من خلال استخدام استراتيجيات سويم التدريسية.
وقد أكدت العديد من الدراسات على إيجابية تنمية النهوض الأكاديمي لدى المتعلمين فأوضحت دراسة (Putwain et al., 2012)، و (Martin et al., 2010) روابط النهوض الأكاديمي وكلاً من الكفاءة الذاتية والإتقان والتطبيق والمثابرة وإدارة المهام، فالمؤلفون أشاروا إلى مستوي النهوض الأكاديمي يكون كفاءته الذاتية مرتفعاً عن غيرهم، كما أشارت نتائج دراسة (Collie., 2015) عن وجود علاقة بين النهوض الأكاديمي والضيق الداخلي لدى الطلاب وهو ما ينطوي على أهداف المستقبلية، في حين كانت نتائج دراسة (Strickland, 2015) توضح أهمية النهوض الأكاديمي كعامل تنويق بالإنجاز الدراسي للطلبة الجامعيين، بينما اعتمدت دراسة (Rachmayanti & Suharso, 2017) في كشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتكيف الوظيفي، وأشارت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية بينهما، في حين اعتمدت دراسة (مصطفى, 2014) بالعفو على أفضل نموذج يفسر العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ودراسة (أبو العلا, 2016) التي أشارت إلى النهوض الأكاديمي وقلة الارتقاء واقعية وأحتفظاً بهم دراسة (الزغبي, 2018) التي اعتمدت تنمية النهوض الأكاديمي من خلال برنامج قائم على التعليم الاجتماعي الوجداني.

ومن البحوث والدراسات التي تتناول إستراتيجية سوم (SWOM) مع التفكير التأسيمي أو

النهوض الأكاديمي:

بحث (صباح، 2015) والذي استهدف التعرف على أثر استخدام إستراتيجية سوم (SWOM) في التحصيل البلادي وتحسين مهارات التفكير التأسيمي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن، وكتبت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجاوزية وبلغ عددها (32) طالبة، والثانية ضابطة وبلغ عددها (32) طالبة، وطبق على المشاركات اختبار تصنيفي وقياس لمهارات التفكير التأسيمي، وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبي والضابط في الاحتراب التحصيلي ومقياس مهارات التفكير التأسيمي لصالح المجموعة التجريبية.

بحث (سالوغو، 2016) والذي استهدف معرفة أثر إستراتيجية سوم (SWOM) في التربية الإسلامية في التحصيل وتحسين مهارات التفكير التأسيمي والقابلة لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن، وكتبت عينة الدراسة من (66) طالب، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبق على المشاركات اختبار تصنيفي وقياس لمهارات التفكير التأسيمي، وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبي والضابط في الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير التأسيمي لصالح المجموعة التجريبية.

بحث (الثالأب، وعيبي، وعبد الأمير، 2016) الذي استهدف التعرف على أثر إستراتيجية (SWOM) في تحصيل مادة الكمبيوترية ومهارات التفكير التأسيمي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وكتبت عينة الدراسة من (80) طالبة، وتقسيمهم على مجموعتين تجريبية وضابطة وعددهما (40) طالبة، وطبق على المشاركات اختبار تصنيفي في مادة الكمبيوترية، ومقياس مهارات التفكير التأسيمي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفئات البدني بين المجموعتين التجريبي والضابط في التحصيل ومهارات التفكير التأسيمي لصالح المجموعة التجريبية.
بحث (أبو شرخ، 2017)، والذي هدف إلى الوقوف على فاعلية استخدام أنموذج دانيال ودرايفر وإستراتيجية سوم في تنمية مهارات التفكير التأليمي لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتحصيلهم الوعي والموارد واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الإسلامية. وآشتمت عينة البحث على (2) شعب منها (200) طالب وطالبة منهم (98) طالباً و (102) طالبة، وطبق على المشاركين اختبار تحسيني ومقياس التفكير التأليمي والاتجاهات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية في تنمية مهارات التفكير التأليمي لصالح الطلبة الذين درسو بنموذج درايفر، ووجود فروق دالة إحصائية في تنمية الاتجاهات لصالح الطلبة الذين درسو بإستراتيجية سوم.

من خلال البحوث السابقة عرضها والتي هدف إلى استخدام إستراتيجية سوم يتضح اتفاق تلك في تنمية مهارات التفكير التأليمي في المرحلة التعليمية "الإعدادية والثانوية" في حين لم توجد دراسة عربية أو أجنبية – في حدود إطلاع الباحثين – ربطت بين المتغير مع طلاب الجامعة. كما تراوحت أعداد العينات في بحوث المطورين بين (42) طالباً كما في بحث (سالوغا، 2012) و (200) طالباً وطالبة كما في بحث (أبو شرخ، 2017)، فيما يتعلق بالمراتب المرة التي تناولت الإستراتيجية منها بحث للمرحلة المتوسطة وما (سالوغا، 2012)، (الثابت، وعيسي، وعبد الأمير، 2012)، وبحث المراكز المثل وبحث (أبو شرخ، 2017) كا اعتمدت تلك البحوث على التصميم التجريبي القائم على تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة على أن يتم القياس القبلي لأفراد العينة، وبعد إنهاء فترة التدريب يتم القياس البعدي لبيان أثر التدريب.

وفي حدود علم الباحثين لا توجد بحوث أو دراسات سابقة جمعت بين إستراتيجية سوم والنفوذ الأكاديمي وهو المتغير التابع الثاني الذي يتناوله الباحث في البحث الحالي، كما لا يوجد بحث أو دراسة سابقة جمعت بين المتغيرات الثلاثة في أي مرحلة تعليمية.

هذا وقد استفاد الباحث من تلك البحوث السابقة في تحديد مشكلة البحث وبيان أهميته، وإعداد مقياس التفكير التأليمي، واختيار مقياس النفوذ الأكاديمي الذي يتضمن مع طلاب الجامعة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير نتائج البحث.

فروع البحث

1- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (α ≥ 0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمتطلبات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأليمي.

2- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (α ≥ 0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمتطلبات المجموعة التجريبية في النفوذ الأكاديمي.

3- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (α ≥ 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبي والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير التأليمي.

4- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (α ≥ 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبي والضابطة في القياس البعدى للنفوذ الأكاديمي.
إجراءات البحث
أولا: المنهج والتصميم التجريبي:
- المنهج: استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي بهدف الكشف عن أثر المتغير المستقل (إستراتيجية SWOM) في المتغيرين التابعين (مهارات التفكير التأملي، النهوش الأكاديمي) في ظروف يغضب الباحثان فيها بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تترك أثرًا على المتغير التابع.
- التصميم التجريبي: ويتضمن التصميم التجريبي في البحث الحالي مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ويعتمد التصميم على القياس القبلي والبعد للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تطبق جلسات التدريب المبنية على إستراتيجية (SWOM) للمجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.
ثانيا: المشاركون في البحث.
- العينة الاستطلاعية: تكونت من (41) طالبة بالفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي شعبة عامة، واستخدم الباحثان العينة الاستطلاعية لتحقيق من الخصائص السيكيمترية لأدوات البحث والمتعمدة في مقياس مهارات التفكير التأملي والنهوش الأكاديمي واختبار الذكاء اللفظي.
- العينة الأساسية: تكونت من (11) طالبة بالفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي شعبة عامة جامعة الأزهر، وتراوح عمرهن ما بين (19-20) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وгруппة (20) طالبة بمتوسط عمر مقدر (19.36) سنة، وانحراف معياري (2.49).
- ومجموعة الضابطة وتضم (32) طالبة بمتوسط عمر مقدر (19.16) سنة، وانحراف معياري (2.08).
- أعدت الباحثان (15) مسح و (15) مسح واستخدمت معها الطريقة التقليدية.
ثالثا: أدوات البحث:

مقياس التفكير التأملي (إعداد الباحثان)

هذا المقياس، حيث يهدف إلى تحديد مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الفرقة الأولى (شعبة عامة) بكلية الاقتصاد المنزلي - جامعة الأزهر، وقد مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية وهي على النحو التالي:

أ. الإطلاع على بعض تكيفات التفكير التأملي في الدراسات والأبحاث السابقة والأطر النظرية التي أوضحت مهاراته.


ج. تحديد مهارات التفكير التأملي الأكثر شيوعاً وانتشار ومناسبة لطبيعة وخصائص العينة وتعريف كل مهارة إجرايا، ومفردات كل مهارة في ضوء مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة الخاصة بمهارات التفكير التأملي، حيث أمكن للباحثان تحديد خمسة مهارات للتفكير التأملي وهي على النحو الآتي:

- مهارة التأمل والملاحظة: ويرفعها الباحثان إجرايا بأنها: قيم المطلقة بالتعرف على المشكلة وطبيعة العلاقات الموجودة بين جوانب المشكلة من خلال استجابة للأسئلة.
- مهارة اكتشاف المغالطات: ويعرفها الباحثان إجراًيا بأنها: قيام الطالبة بالتعريف على الفجوات في المكالمة المقدمة لها، والتعرف على العلاقات غير العقلانية وبعض الخطوات الخاطئة في الأسئلة التي طرحتها عليها.

- مهارة استخلاص النتائج: ويعرفها الباحثان إجراًيا بأنها: و تتمثل في قيام الطالبة بالوصول إلى نتيجة محددة وذلك من خلال البيانات المتوفرة والتي يتضمنها الموقف حيث تستطيع التمييز بين الاستنتاجات المرتبطة على الموقف، وبين الاستنتاجات غير المرتبطة على الموقف.

- مهارة إعطاء تفسيرات منطقية: ويعرفها الباحثان إجراًيا بأنها: قيام الطالبة بادر تشكيل العلاقات والروابط بين مجموعة الأحداث التي تطوي على الموقف الإشكالي، وربط الأسباب والنتائج المتعلقة بها، وتقديم التفسير المنطقي لذلك.

- مهارة طرح الحلول المقترحة: ويعرفها الباحثان إجراًيا بأنها: قيام الطالبة بالوصول إلى نتائج وحلول منطقية لل المشكلات المطروحة من خلال المعلومات المتوفرة عن طبيعة المشكلة، وخصائصها، وأبعادها، ثم تحديد الخطوات الإجراية اللازمة لحلها.

وقد تم اختيار هذه المهارات لأنها الأكثر تكراراً وشيوعاً في الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت قياس مهارات التفكير التأملي، كما أنها الأكثر مناسبة مع خصائص وطبيعة عينة الدراسة الحالية.

- في ضوء ما سبق صاغ الباحثان الصورة الأولية لمقياس مهارات التفكير التأملي والذي تكون من (5) مفردة ببعض صياغ إيجابية والأخرى في صورة سلبية تشمل المهارات الأساسية الخمسة لمهارات التفكير التأملي، ويلي كل عبارة خمسة اختبارات هي (موفق بشدة، متوسط، غير موفق، متردد، غير موفق بشدة) ولكل اختبار درجة وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات والعكس صحيح ويقيس مهارة التأمل واللاحظة (11) عبارة، ومهمة اكتشاف المغالطات (12) عبارة، ومهمة استخلاص النتائج (9) عبارة، ومهمة إعطاء تفسيرات منطقية (12) عبارة، ومهمة طرح الحلول المقترحة (10) عبارة. ويستحسن القيام بالعشرة خمس درجات لاستجابة الطالبة على العبارة ب (موفق بشدة، أربع درجات لاستجابة الطالبة على العبارة ب موافق، وثلاث درجات لاستجابة الطالبة على العبارة ب متردد. ودرجتين لاستجابة الطالبة ب غير موافق، ودرجة واحدة لاستجابة الطالبة ب غير موافق بشدة، أي أن استجابة الدرجات يكون (5، 4، 3، 2، 1) للعبارات المتوفرة، بينما تتعكس الدرجات كالآتي (1، 2، 3، 4، 5) للعبارات السالبة أو المعكوسة.

- تم تقدير المقياس في صورته المبديئة إلى خمسة من المحكمين من أعضاء علم النفس التعليمي والمناهج وطرق التدريس للتحكيم عليه وأخذ آرائهم في ضوء مكاح الحكيم التاملي، والجدول التالي يوضح أراء المحكمين على مفرادات مقياس مهارات التفكير التأملي.

- جدول (1) نسبة التافق بين المحكمين على مفرادات مقياس مهارات التفكير التأملي (ن=5) محكمين

<table>
<thead>
<tr>
<th>م</th>
<th>عناصر التحكم</th>
<th>نسبة التوافق</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>صلاحية المقياس من حيث وضوح صياغة تعليمات.</td>
<td>100%</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>مدى دقة صياغة عبارات المقياس ووضحها.</td>
<td>80%</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>مدى تمثل كل مفردة للمهارة التي تقيسها.</td>
<td>80%</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>مدى تمثل المقياس لهدفه الذي وضع تقاس.</td>
<td>100%</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>مدى ملاءمة المقياس لمستوى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي.</td>
<td>80%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
يتحصل من الجدول (1) أن نسب اتفاق المحكمين على بند التحكيم تراوحت ما بين (88%) - (100%) وكان متوسط نسب الاتفاق (88%) وهي نسب اتفاق عالية، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لقياس ما يهدف إليه، واُعتبرت نسبه اتفاق المحكمين مؤشرًا لصدقه مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصيل إليها بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بما يأتي:
  1- صدق المحك: حيث قام الباحثان بحساب صدق المحك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس ودراجهما على مقياس التفكير التأملي إعداد (الزينة، 2012)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (0.70) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى 
  2- صدق الذاتي: قام الباحثان بتثبيت القياد الاستطلاعية المكونة من (4) طالبة، تم حساب الصدق الذاتي له عن طريق حساب الجر التربيعي لمعامل الثبات (الإذ، 2006)، وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (2) يوضح الصدق الذاتي لقياس مهارات التفكير التأملي

<table>
<thead>
<tr>
<th>الجذر التربيعي لمعامل الثبات(الصدق الذاتي)</th>
<th>مهارات</th>
<th>م</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>مهارة التأمل واللاحظة</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>مهارة اكتشاف المعالجات</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>مهارة استخلاص النتائج</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>مهارة إعطاء تقديرات منطقية</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>مهارة طرح الحلول المقترحة</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>الدرجة الكلية للمقياس</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول (2) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين (0.842 - 0.959) وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح وهو ما يؤكد صدق المقياس.

ثانيا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مهارات التفكير التأملى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة الكلية للعبارة التي تنتمي إليها، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (41) طالبًا من طلاب الفرقة الأولى، وبعد توزيع عباراته توزيعًا عشوائيًا، والجدول التالي (3) يوضح معاملا الإرتباط بين درجة كل عبارة ودرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها على مقياس مهارات التفكير التأملي.
جدول (3) عواملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها على
مقياس مهارات التفكير التأملي (ن=41) طائلة

<table>
<thead>
<tr>
<th>عبارة منطقية</th>
<th>مهارة إعطاء تفاصيل</th>
<th>مهارة استخلاص النتائج</th>
<th>مهارة اكتشاف المغالطات</th>
<th>مهارة التأمل واللاحظة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مهارة توليد الحلول المحترفة</td>
<td>مهارة التأمل</td>
<td>مهارة التأمل</td>
<td>مهارة التأمل</td>
<td>مهارة التأمل</td>
</tr>
<tr>
<td>عبارة</td>
<td>مهارة الارتباط</td>
<td>معامل الارتباط</td>
<td>معامل الارتباط</td>
<td>معامل الارتباط</td>
</tr>
<tr>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>57,665</strong></td>
<td><strong>0.710</strong></td>
<td><strong>3</strong></td>
<td><strong>0.626</strong></td>
<td><strong>0.539</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>67,689</strong></td>
<td><strong>0.710</strong></td>
<td><strong>3</strong></td>
<td><strong>0.626</strong></td>
<td><strong>0.539</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>15,349</strong></td>
<td><strong>0.439</strong></td>
<td><strong>1</strong></td>
<td><strong>0.267</strong></td>
<td><strong>0.236</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>20,438</strong></td>
<td><strong>0.542</strong></td>
<td><strong>2</strong></td>
<td><strong>0.416</strong></td>
<td><strong>0.392</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>5,439</strong></td>
<td><strong>0.280</strong></td>
<td><strong>1</strong></td>
<td><strong>0.133</strong></td>
<td><strong>0.116</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

يُضح من الجدول (3) أن جميع قيم عواملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (0.313 - 0.820)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دالة (0.01)، و(0.05) مما يشير إلى التوافق به في استخدامه وفي النتائج التي يمكن التوصل إليها، وبالتالي أصبحت عند عبارات المقياس (50) عبارة.

كما تم إيجاد عواملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة وبعضها والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأملي على النحو الآتي.

جدول (4) عواملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة وبعضها والدرجة الكلية للمقياس (ن=41) طائلة.
يوضح من الجدول (4) أن جميع قيم معايير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة وبعضها والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.37 - 0.79)، وهي قيم قائمة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى القوة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

كما تم حساب معايير الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقاييس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي (5) يوضح معايير الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأكلي.

جدول (5) معايير الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأكلي

(ن=24) طالبة

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدرجة الكلية</th>
<th>مهارة طرح</th>
<th>مهارة إعطاء ملاحظات المنطقيات</th>
<th>مهارة إعطاء ملاحظات النتائج</th>
<th>مهارة الاحترافات المنطقيات</th>
<th>مهارة التأمل واللاحظة</th>
<th>مهارات التفكير التأكلي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>عالية</td>
<td><strong>2.677</strong></td>
<td><strong>2.680</strong></td>
<td><strong>2.547</strong></td>
<td><strong>2.680</strong></td>
<td><strong>2.689</strong></td>
<td><strong>2.689</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>جيدة</td>
<td><strong>2.677</strong></td>
<td><strong>2.680</strong></td>
<td><strong>2.547</strong></td>
<td><strong>2.680</strong></td>
<td><strong>2.689</strong></td>
<td><strong>2.689</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>متوسطة</td>
<td><strong>2.677</strong></td>
<td><strong>2.680</strong></td>
<td><strong>2.547</strong></td>
<td><strong>2.680</strong></td>
<td><strong>2.689</strong></td>
<td><strong>2.689</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ضعيفة</td>
<td><strong>2.677</strong></td>
<td><strong>2.680</strong></td>
<td><strong>2.547</strong></td>
<td><strong>2.680</strong></td>
<td><strong>2.689</strong></td>
<td><strong>2.689</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

* : دالة عند مستوى (0.01), **: دالة عند مستوى (0.005)

يوضح من الجدول (6) أن قيم معايير الارتباط تراوحت ما بين (0.37 - 0.79)، وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (32) عبارة، وذلك تم التحقق من الاختيار الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه. هذا يشير النتائج السابقة في وثائق مقياس مهارات التفكير التأكلي.

ثالثًا: النتائج:

تم استخدام طريقة ألفا كرينباخ لحساب ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (41) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي بنواح جامعة الأزهر، والجدول التالي (7) يوضح معايير الثبات لكل عبارات المقياس وأبعاده الفرعية في حال حذف كل مفردة، والجدول التالي يوضح معايير ثبات المقياس ومهاراته الفرعية:
جدول (1) تحليل النواة لعناصر تنقيح التفكير التأملي ومهاراته الفرعية في حل حرف كل 

<table>
<thead>
<tr>
<th>مهارة طرح الحلول المقررة</th>
<th>مهارة إعطاء تفسيرات منطقية</th>
<th>مهارة استخلاص النتائج</th>
<th>مهارة اكتشاف المغالطات</th>
<th>مهارة التأمل والملاحظة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ألفا كرونباخ</td>
<td>العبرة</td>
<td>العبرة</td>
<td>العبرة</td>
<td>العبرة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.700</td>
<td>5</td>
<td>0.745</td>
<td>4</td>
<td>0.733</td>
</tr>
<tr>
<td>0.712</td>
<td>10</td>
<td>0.781</td>
<td>9</td>
<td>0.711</td>
</tr>
<tr>
<td>0.714</td>
<td>15</td>
<td>0.715</td>
<td>14</td>
<td>0.766</td>
</tr>
<tr>
<td>0.705</td>
<td>20</td>
<td>0.734</td>
<td>19</td>
<td>0.716</td>
</tr>
<tr>
<td>0.707</td>
<td>25</td>
<td>0.748</td>
<td>24</td>
<td>0.736</td>
</tr>
<tr>
<td>0.701</td>
<td>30</td>
<td>0.766</td>
<td>29</td>
<td>0.710</td>
</tr>
<tr>
<td>0.713</td>
<td>35</td>
<td>0.742</td>
<td>34</td>
<td>0.701</td>
</tr>
<tr>
<td>0.710</td>
<td>40</td>
<td>0.783</td>
<td>39</td>
<td>0.709</td>
</tr>
<tr>
<td>0.708</td>
<td>45</td>
<td>0.722</td>
<td>44</td>
<td>0.750</td>
</tr>
<tr>
<td>0.711</td>
<td>49</td>
<td>0.711</td>
<td>48</td>
<td>0.707</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

|--|--|--|--|--|

النواة للمهارة الخامسة

<table>
<thead>
<tr>
<th>النواة للنهائية للنواة الأولى</th>
<th>النواة للنهائية للنواة الثانية</th>
<th>النواة للنهائية للنواة الثالثة</th>
<th>النواة للنهائية للنواة الرابعة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.715</td>
<td>0.716</td>
<td>0.719</td>
<td>0.709</td>
</tr>
<tr>
<td>0.786</td>
<td>0.788</td>
<td>0.790</td>
<td>0.791</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول (1) أن معامل ألفا كرونباخ للنواة الأولى "مهارة التأمل والملاحظة" بلغ (0.700) والعبارات المشتقبة على هذه المهارة من (0.708 - 0.718)، كما بلغت قيمة النواة في المهارة الثانية "مهارة اكتشاف المغالطات" (0.719)، والعبارات التي تشتقب على هذه المهارة من (0.710 - 0.718)، بينما بلغت قيمة النواة في المهارة الثالثة "مهارة استخلاص النتائج" (0.746)، والعبارات التي تشتقب على هذه المهارة من (0.702 - 0.745). كما بلغت قيمة النواة في المهارة الرابعة "مهارة إعطاء تفسيرات منطقية" (0.786) والعبارات التي تشتقب على هذه المهارة من (0.711 - 0.781)، كما بلغت قيمة النواة في المهارة الخامسة "مهارة طرح الحلول المقررة" (0.715)، والعبارات التي تشتقب على هذه المهارة من (0.700 - 0.714)، وبعد معامل ألفا كرونباخ المساوي (0.700). مقبولًا بشكل عام كأقل قيمة مرغوبة للمعامل.
كما ينصح أيضًا أن المقياس يتمتع بقدر من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (0.92)، وتراوتت في كل بعد من أبعاد الفرعية بين (0.709 - 0.786)، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع البحث. كما يتضح انخفاض قيمة الثبات لكل عبارة مقارنة بقيمة ألفا كروناخ للبعض الذي وردت في مما يتضح في الإبقاء على كل العبارات، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (53) عبارة تتمتع بدرجة جديدة من الثبات.

وصف المقياس في صورته النهائية:

يدخل حصص الصداق والثبات لمقياس مهارات التفكير التأسيسي أصل المقياس في صورته النهائية يتكون من (53) عبارة تمثل مهارات التفكير التأسيسي. والجدول التالي (7) يوضح توزيع العبارات على مقياس مهارات التفكير التأسيسي (الصورة النهائية) والدرجات المقابلة لكل مهارة.

جدول (7) الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس مهارات التفكير التأسيسي على كل مهارة من مهاراتها والدرجات المقابلة لكل مهارة.

<table>
<thead>
<tr>
<th>عينة درجة</th>
<th>جميع العبارات في المقياس ككل</th>
<th>الميانيات المقياسية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>55</td>
<td>11</td>
<td>5 أسباب التأسيس</td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
<td>10</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>45</td>
<td>9</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>40</td>
<td>8</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>35</td>
<td>7</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>5</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>4</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

مقياس النهوض الأكاديمي (إصدار الزغبي، 2018)

استنادًا للباحثين بقياس النهوض الأكاديمي إصدار (الزغبي، 2018) ويتضمن المقياس خمسة وعشرين موقفًا من المواقف التي تمر بها الطالبة الجامعية أثناء اليوم الدراسي وتقيس خمسة أبعاد لكل بعد خمسة موقفًا، ويلي كل موقف ثلاثة دلائل (إستجابات لهذه المواقف) والمطلوب من الطالبة أن تختار أكثر الاستجابات التي تتفق مع وجهة نظرها وذلك من خلال وضع علامات (✓) أمام البديل الذي تفضله الطالبة.

تصحيح المقياس: يتم تقدير درجات مقياس النهوض الأكاديمي للطلاب من خلال إعطاء الدرجة (3) الاستجابة رقم أ (و، والدرجة (2) للاستجابة رقم ب، والدرجة (1) للاستجابة رقم ج، حيث يشير الدرجة المرتفعة لكل من الأعداد الأول والثاني والثالث والخامس (فاعلية الذات، المشاركة الأكاديمية، العلاقة بين الطالب والمعلم) إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات المشاركة الأكاديمية والقدرة على التواصل مع
المعلمين والعكس صحيح، وتشير الدرجات المرتبطة للبعدين الثاني والرابع (اهتزاز الثقة - الفرق) إلى انخفاض مستوى اهتزاز الثقة ومستوى الفرق والعكس صحيح وتراوح الدرجات على المقياس ما بين (25) درجة وهي الحد الأدنى لدرجات المقياس" إلى (75) درجة وهي الحد الأعلى للمقياس، وتدل الدرجة المرتبطة على ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطالبات والعكس صحيح.

 الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي

قامت معدة المقياس (الزريبي، 2018، 2:4-5) بحساب صدق المحكين للمقياس وكذلك الصدق التلازمي، بينما استخدمت معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس.

وفي البحث الحالي قام الباحثون بتطبيق المقياس على أفراد عينة الاستطلاعية ويقدر عددها (41) طالبًا بالمرحلة الأولى (الشهادة العامة) بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر وذلك بهدف التحقق من صلاحية المقياس للتطبيق من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية المناسبة.

أولاً: الصدق: تم حساب الصدق الذاتي للمقياس عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات (السيد، 2006: 2002، 4:3). وكانت درجة الصدق الذاتي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (8) يوضح الصدق الذاتي لمقياس النهوض الأكاديمي

<table>
<thead>
<tr>
<th>الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الصدقة الذاتي)</th>
<th>F</th>
<th>F</th>
<th>F</th>
<th>F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الرقم</td>
<td>مراقبة الذات</td>
<td>اهتزاز الثقة</td>
<td>المشاركة الأكاديمية</td>
<td>الفرق</td>
</tr>
<tr>
<td>0.836</td>
<td>0.851</td>
<td>0.848</td>
<td>0.853</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.826</td>
<td>0.843</td>
<td>0.841</td>
<td>0.843</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.877</td>
<td>0.889</td>
<td>0.895</td>
<td>0.895</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.828</td>
<td>0.839</td>
<td>0.845</td>
<td>0.850</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.334</td>
<td>0.329</td>
<td>0.328</td>
<td>0.326</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.494</td>
<td>0.511</td>
<td>0.515</td>
<td>0.520</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.64</td>
<td>0.66</td>
<td>0.68</td>
<td>0.70</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.83</td>
<td>0.85</td>
<td>0.87</td>
<td>0.90</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.92</td>
<td>0.94</td>
<td>0.95</td>
<td>0.96</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول (8) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين (0.850 - 0.836) وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح وهو ما يؤكد صدق المقياس.

ثانياً: الاشتباه الداخلي: تم حساب الاشتباه الداخلي لعينات مقياس النهوض الأكاديمي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعدين الذاتي، وتنتهي إليه، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (41) طالبًا من طالبات المرحلة الأولى، والجدول التالي (9) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعدين الذي تنتمي إليه على مقياس النهوض الأكاديمي.

جدول (9) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعدين الذي تنتمي إليه على مقياس النهوض الأكاديمي (م=4)
يتضح من الجدول (9) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تتناسب إليها تراوحت ما بين (0.30-0.77) وهي قيم دالة إحصائيّة عند مستوى دالة (0.005) مما يشير إلى الوثوق به في استخدامه وفي النتائج التي يمكن الوصول إليها، وبالتالي أصبحت عدد عبارات المقاس (25) عبارة.

كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعده وبعضها والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي على النحو التالي:

جدول (10) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعده وبعضها والدرجة الكلية للمعيار،

<table>
<thead>
<tr>
<th>النهوض الأكاديمي</th>
<th>الدرجة الكلية</th>
<th>العلاقة بين المعلم والطالب</th>
<th>المشاركة الأكاديمية</th>
<th>البقية الذات</th>
<th>اهتزاز التقصر</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول (11) معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقاس والدرجة الكلية للمقياس،

<table>
<thead>
<tr>
<th>العلاقة بين المعلم والطالب</th>
<th>الدرجة الكلية</th>
<th>العلاقة بين المعلم والطالب</th>
<th>المشاركة الأكاديمية</th>
<th>البقية الذات</th>
<th>اهتزاز التقصر</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول (12) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي (N=41)

<table>
<thead>
<tr>
<th>المادة</th>
<th>المعمل الارتباط</th>
<th>المعمل الارتباط</th>
<th>المعمل الارتباط</th>
<th>المعمل الارتباط</th>
<th>المعمل الارتباط</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
يُتيح من الجدول (11) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين ($0.710 - 0.723$), وأن جميع هذه القيم مقربة إحصائيًا، وبالتالي أصبح عدد عباثات المقياس في الصورة النهائية (25 عباثة، وبذلك تم التحقق من الاختراق الداخلي للمقياس. هذا وتشير النتائج السابقة في صدق وثبات مقياس النهووض الأكاديمي.

ثالثًا: الثبت:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (41) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي بنواج جامعة الأزهر، والجدول التالي (12) يوضح معامل الثبت لكل عباثات المقياس وأبعاد الفرعية في حال حذف كل مفردة. والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس وأبعاد الفرعية:

جدول(12) تحليل الثبات لعباثات المقياس وأبعاد الفرعية في حال حذف كل مفردة (N=41)

<table>
<thead>
<tr>
<th>العلاقة بين الطلاب والمعلم</th>
<th>الفعليّة الذات</th>
<th>اهتراز الثقة</th>
<th>المشاركة الأكاديمية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>عباثة المقياسكسية</td>
<td>ألفا كرونباخ</td>
<td>عباثة المقياسكسية</td>
<td>ألفا كرونباخ</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.717</td>
<td>0.685</td>
<td>0.727</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.721</td>
<td>0.719</td>
<td>0.724</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.725</td>
<td>0.717</td>
<td>0.722</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.730</td>
<td>0.715</td>
<td>0.727</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.735</td>
<td>0.712</td>
<td>0.725</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.740</td>
<td>0.710</td>
<td>0.723</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.745</td>
<td>0.706</td>
<td>0.721</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.750</td>
<td>0.700</td>
<td>0.715</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.755</td>
<td>0.695</td>
<td>0.710</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.760</td>
<td>0.690</td>
<td>0.705</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.765</td>
<td>0.685</td>
<td>0.700</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج الدورات</td>
<td>0.770</td>
<td>0.680</td>
<td>0.695</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يعتبر في الجدول (12) أن معامل ألفا كرونباخ للثبات الأول "فعليّة الذات" بلغ ($0.711$)

ولعباثات المتشابهة على هذا الطلب من ($0.700 - 0.710$), كما بلغت قيمة الثبات في للثبات التالي "اهتراز الثقة" ($0.801$), للعباثات التي تشيرت على هذا الطلب من ($0.744 - 0.806$), بينما بلغت قيمة الثبات في للثبات الثالث "المشاركة الأكاديمية" ($0.786$), للعباثات التي تشيرت على هذا الطلب من ($0.711 - 0.771$), كما بلغت قيمة الثبات في للثبات الرابع "القلق" ($0.788$), للعباثات التي تشيرت على هذا الطلب من ($0.706 - 0.707$), وعند عباثات التي تشيرت على هذا الطلب من ($0.706 - 0.707$), وعند عباثات التي تشيرت على هذا الطلب من ($0.706 - 0.707$), وعند عباثات التي تشيرت على هذا الطلب من ($0.706 - 0.707$).

معامل ثبات ألفا كرونباخ المساوي ($0.700$) مقولًا بشكل عام كأعلى قيمة مرفوعة للمعامل.

كما يُتيح أيضاً أن المقياس يتمتع بقدر مرتفع جداً من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للثبات ككل ($0.703$), وترواه في كل بعد من أبعاد الفرعية بين ($0.707 - 0.801$), مما يشير إلى إمكانية ثبات
النتائج المستفادة منها، وتحملها على مجتمع البحث. كما يضح أيضًا انخفاض قيمة الثبات لكل عبارة مقارنة بقيمة ألفا كروناخ للبعض الذي وردت فيه، مما يستوجب الإبقاء على كل العبارات، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (25) عبارة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

وصف المقياس في صورته النهائية:

بعد حساب الصدق والثبات لمقياس النهوض الأكاديمي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (25) عبارة تمثل أبعاد النهوض الأكاديمي، والجدول التالي (13) يوضح توزيع العبارات على مقياس أبعاد النهوض الأكاديمي والدرجات المقابلة لكل بعد.

جدول (13) الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس النهوض الأكاديمي على الأبعاد الفرعية له والدرجات المقابلة لكل درجة.

<table>
<thead>
<tr>
<th>الحالة</th>
<th>درجة</th>
<th>عدد المعايير</th>
<th>عدد الفئات</th>
<th>أبعاد المقياس</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>فاعالية الذات</td>
<td>٨٥</td>
<td>٥٢</td>
<td>٥٢</td>
<td>٢٤٠</td>
</tr>
<tr>
<td>احتزاز اللغة</td>
<td>٨٦</td>
<td>٥١</td>
<td>٥١</td>
<td>٢٤٢</td>
</tr>
<tr>
<td>المشاركة الأكاديمية</td>
<td>٨٧</td>
<td>٥٣</td>
<td>٥٣</td>
<td>٢٥١</td>
</tr>
<tr>
<td>العلاقة بين الطلب وال-produced</td>
<td>٨٨</td>
<td>٥٤</td>
<td>٥٤</td>
<td>٢٦٠</td>
</tr>
<tr>
<td>إجمالي العبارات</td>
<td>٨٩</td>
<td>٦٠</td>
<td>٦٠</td>
<td>٣٨٠</td>
</tr>
</tbody>
</table>

اختبار الذكاء النظفي للمرحلة الثانوية والجامعية (جابر عبد الحميد، محمود عمر، ٢٠٠٧)

يتكون الاختبار من خمسة أقسام كل قسم منها ستة عشر تبادلً، وتسس تبادل كل قسم مرة عقلية متميزة، وقد استخدم الباحثان الحاليان لضبط الذكاء بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد حساب الثبات له من خلال مقياس ألفا كروناخ وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستعمارية وعددها (٤١) طالبًا، وقد بلغ معدل الثبات (٤٢٠.٤٠) وهو معامل ثبات مرتفع، والزمن من المعلومات عن الاختبار يمكن الرجوع إلى (كتاب الاختبار بمكتبة دار النهضة العربية بالقاهرة).

إجراءات المعالجة التدريبية لاستراتيجية سوم

بعد أن تبين الباحثان الحاليان الخطوات الإجرائية التي ذكروها الباحثان السابقون لاستراتيجية SOWM، أمكن للباحثين الحاليين أن يلمعوا الخطوات الآتية في تصميم جلسات استراتيجية SOWM من خلال الترفق والتكامل بين وجهات نظر الباحثان في الدراسات والبحث السابقة على النحو الآتي:

- تحديد المحتوى المراد تعلمه في ضوء مقرر علم النفس لطلابات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي (شعبة عامة) من مقرر الفصل الدراسي الثاني والمواد تعلمهم باستراتيجية SOWM، وتم اختياره SOWM للمرات الآتية:
من المقررات الدراسية المستدامة على الطالبات نظراً لطبيعة دراستهن السابقة حيث أنهم جميعاً كان
يدرس بالقسم العلمي ومع دخولهن للجامعة وتعلم معها كما نظرية تختلف طبيعتها عن المواد
الأخرى كان له أثر سلبي في اتجاههن وتقدمهن الأكاديمي.

- مقرر علم النفس من المقررات التي تحتوي على المفاهيم الجديدة والتطبيقات الحياتية وهو ما يناسب
مع مبادئ ومهارات استراتيجيات سوم.

- يعد مقرر علم النفس العام الذي يدرس له مجال خص للتنمية التفكير التأملي.

- حاجة طالبات الفرقة الأولى إلى تنمية النمطوض الأكاديمي لديهن بعد التجربة الدراسية
له في المرحلة الثانية والاحباط الأكاديمي اللائي تعرضاً له.

حدد الباحثان المحتوي العلمي الذي سيتم تدريسه للطلابات مجموعتي البحث أثناء التجربة وهي ثمانية
موضوعات من موضوعات مقرر ودخل إلى علم النفس وحرص الباحثان على أن يكون محتوي
الموضوعات موحدة بين المجموعتين، حيث تم ترسي نفس المحتوي الدراسي للمجموعتين التربوية
والضابطة وهو عبارة عن ثمانية فصول (مدارس علم النفس، الأدب والتعليم، السلك الإنساني
والبيئة، الذاكرة الشخصية، والذينيات، الاتصالات، القدر والذينيات الدوافع) وتم تدرّس تلك
الموضوعات خلال (11) جلسة تدريبية بالإضافة إلى الجمسة التمهيدية فكان عدد الجلسات النهائي
(17) جلسة تدريبية، بالإضافة إلى جلستين للقياس الفعلي والبعد.

- إعادة صياغة مقرر علم النفس في ضوء استراتيجيات سوم بهدف تنمية وتحسين التفكير SWOM
التأملي والنوض الأكاديمي وذلك من خلال ما يلي:

- صياغة الأهداف السلوكيه المتوقع أدارها من الطلبات في ضوء توصيف المقرر ومحتوي كل
موضوع من الموضوعات التي ستدرس له.

- إعداد الخطط التدريسية لموضوعات المقرر والأهداف الإجرائية المصاغة
مقرر استراتيجيات سوم لطلبات المجموعة التربوية، وفقاً للطريقة الاعتيادية للمجموعة
الضابطة، وتم عرضها على مجموعه من المحكمين والخبراء، واستغرق زمن كل جلسة تدريبية
(9) دقيقة وواقع جلستين كل أسبوع لمدة ثمانية أسابيع.

- تحديد وبناء الأنشطة اللازمة في كل موضوع والتي تناسب مهارات الإستراتيجية وذلك لإثارة
حماسهن وانتباهن واهتمامهن.

- تقسيم الطلبات إلى مجموعة كل مجموعة قماء من طالبات بجلسون على شكل دائرة غير مكتملة
ويعملون على تحقيق هدف مشترك ويтурكم بعضهم على بعض، ثم يتم تبادل الخبرة بين المجموعات
ويكون دور القائم بالتدريب الإرشاد والتوجيه تنظيم الموقف التعليمي.

- توجيه بعض الطلبات بالوقوف على مستوياتهم وخبراتهم المعرفية السابقة. وتكوين مباني
لهم. ثم توجيه لقراءة محتوى المحاضرة من الكتب المدرسية بطريقة جهوية واحدة dla الأخرى، ثم
استخدام (مهمة سؤال) من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الحيوية المتعلقة بموضوع المحاضرة لكي
تثير التفكير في أذهان الطلبات للبحث عن معلومات جديدة وتوضيح المعاني والقضايا، ولتوليد
معلومات جديدة، وانخراط الطلبة في عملية تعلمهم بفاعلية.
- إتاحة الفرصة للطلاب أن يقارنوها (مهارات المقارنة) بين المصطلحات المختلفة والوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات أو الأشياء ومن ثم ملاحظة الفروق بينهما ومعرفة طبيعة كل مصطلح من أجل التعمق في فهم المادة المتعلقة.

- قيام الطلاب بتقليد الاحتمالات (مهمة توليد الاحتمالات) من خلال توظيف التسؤلات وما جرى حولها من عرض أفكار المقارنة وما جرى فيها من تسؤلات توليد الاحتمالات المتوقعة أو المتربعة على الأحداث أو الأفكار التي يتضمنها الموضوع.

- إتاحة الفرصة للطلاب في التفكير لما يجري مستقبلاً (مهارات التنبؤ).

- قيام الطلاب بحل المشكلات (مهمة حل المشكلات) التي تُعرَض عليهم والمتمثلة في عرض بعض الأسئلة الصعبة من قبل القائم بالتدريب والتي يقومون بمحاولة حلها من خلال طرح مجموعة من الحول أو توضيح المواقف المحيرة أو المثيرة، ثم إعطائهم الفرصة لاتخاذ قرار (مهمة اتخاذ القرار) وذلك باختيار أفضل البديل أو الحول الممكنة وذلك من أجل الوصول للهدف الذي تهدف إليه ومواجهة المشكلات التي تعرَضهن في حياتهم اليومية.

- تجري مناقشة جماعية بين جميع الطلاب والقائم بالتدريب، ويتمن من خلالها التوصل إلى خلاصة موضوع المحاضرة، بحيث تحلل كل مجموعة ذكر جزء من الخلاصة. ثم تقوم إحدى المجموعات بصياغة صياغة كاملة وعرضها على باقي المجموعات، وفي نهاية الجلسة تُقدَم استمارة التقييم الذاتي للطلاب.

استمارة التقييم الذاتي

وتهدف هذه الاستمارة إلى التحقق من فاعلية التدريب على مهام كل جلسة باستخدام استراتيجيات سوم، وتتكون استمارات التقييم الذاتي من (١٧) استمارة، بمعدل استمارة واحدة لكل جلسة من جلسات البرنامج التعليمي، وتتكون كل استمارة من (٥) عبارة أمام كل عبارة ثلاثة بدلان (نعم، أحياناً، لا)، وعلى المشاركة أن تضع علامات (√) تحت الاختيار الذي ينسجم بها ونطبق عليها. ويتم تطبيقها بصورة فردية لكل مشتركة عقب الانتهاء من كل جلسة من جلسات التدريب على الاستراتيجية، ويتم تصحيح الاستمارات بإعطاء درجة (٣) للإجابة بنعم، والدرجة (٢) للإجابة بأحيانا، والدرجة (١) للإجابة بلا، بالتالي فإن أعلى درجة في الاستمارة (٥) درجة، بينما أقل درجة للاستمارة (٥) درجات والاستمارة غير محددة.

رابعاً: ضبط المتغيرات المدخلة:

قام الباحثين بضبط المتغيرات المدخلة والتي من شأنها أن تؤثر مع متغير البحث (المتغير المستقل) وهو استراتيجية سوم (SWOM) في تأثيره على المتغيرات التابع (مهارات التفكير التأملي، والنهوض الأكاديمي) وفيما يلي عرض لأهم المتغيرات المدخلة، والتي تبين من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أنه قد يكون لها تأثيراً على المتغيرات التابع وهي: العمر الزمني، الذكاء، القياس القبلي للمتغيرات التابعين.

- العمر الزمني:
يتراوح العمر الزمني للمشاركين في البحث الحالي ما بين (٢٠ - ٢٠٩) سنة، وتم ضبط العمر الزمني للطلاب المشاركين، وشمل التكافؤ في العمر الزمني بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لدى الباحثان دالة الفروق بين أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار "T-Test". وجد الباحثان (٤) قيمة (١) ودالاتها الإحصائية للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

جدول (٤) قيمة (١) ودالاتها الإحصائية للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني:

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالاة</th>
<th>قيمة (١)</th>
<th>الإحراز المعياري</th>
<th>المتوسط</th>
<th>العدد</th>
<th>المجموعة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>٠.١٦٩</td>
<td>٠.٤٩٠٠٣٣</td>
<td>١٩.٣٦٦٧</td>
<td>٠٠</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td>٠.٢٤٧</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>٠٠</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول (٥) قيمة (١) ودالاتها الإحصائية للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء:

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالاة</th>
<th>قيمة (١)</th>
<th>الإحراز المعياري</th>
<th>المتوسط</th>
<th>العدد</th>
<th>المجموعة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>٠.٧٨٠</td>
<td>٠.٤٠٣٥٦٤</td>
<td>٤٥.٧٠٠٠</td>
<td>٠٠</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td>٠.٢٥٧</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>٠٠</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول (١٥٥) أن قيمة (١) بلغت (٠.٢٣٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي فالفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء غير دال إحصائيا، حيث بلغ متوسط العمر الزمني للمجموعة التجريبية (١٩.٣٦٦٧) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٤٠٠٠٣٤)، ومتوسط العمر الزمني للمجموعة الضابطة (١٩.٣٦٦٧) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٤٠٠٠٣٤)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافقتان في العمر الزمني.

ب - الذكاء:

رأى الباحثان الحاليين أن الذكاء يمكن أن يكون من المتغيرات المتداخلة التي تؤثر في التفكير التأملي والتفكير الشاذ لدى الطلاب، ولذا قام الباحثان بتطبيق هذا المتغير لدى مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من خلال تطبيق روباز الذكاء اللوني لـ (جابر، وعمرو، ٢٠٠٧) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب دالة الفروق بينما استخدامية اختبار "T"، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) قيمة (١) ودالاتها الإحصائية للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء:

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالاة</th>
<th>قيمة (١)</th>
<th>الإحراز المعياري</th>
<th>المتوسط</th>
<th>العدد</th>
<th>المجموعة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>٠.٨٧٠</td>
<td>٠.٤٠٣٥٦٤</td>
<td>٤٥.٧٠٠٠</td>
<td>٠٠</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td>٠.٢٥٧</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>٠٠</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يدعم القياس القليل لمهارات التفكير التأملي: قام الباحثان بحسب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من خلال تطبيق مقياس مهارات التفكير التأملي (قياساً قليلاً)، وذلك بحساب قيمة
بloomberg publishes its 2020 annual report: insights and lessons for the future of sustainability

الجذر البشري في العرب

تعداد 21

مجلة البشري العلمي في العربية

(ت) لمعرفة القواعد بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير التأمل، والجدول التالي (16) يوضح ذلك.

جدول (16) المتوسطات والانحرافات المعبرارية وقيمة (ت) ومتوسط الدالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس مهارات التفكير التأملي

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالة</th>
<th>القيمة (ت)</th>
<th>المتوسط المعبراري</th>
<th>الانحراف الحسابي</th>
<th>العدد</th>
<th>المجموعات</th>
<th>مهارات التفكير التأمل</th>
<th>مهارة التأمل واللاحظة</th>
<th>مهارة اكتشاف المفاهيم</th>
<th>مهارة استخلاص النتائج</th>
<th>مهارة إعطاء تفسيرات</th>
<th>مهارة طرح الحلول المقتة</th>
<th>الدورة الكلية للمقياس</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>.652</td>
<td>.454</td>
<td>4.28054</td>
<td>39.5667</td>
<td>30</td>
<td>المجموعة</td>
<td>التجريبية</td>
<td></td>
<td>31</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>193.200</td>
</tr>
<tr>
<td>.842</td>
<td>.200</td>
<td>4.88865</td>
<td>39.0323</td>
<td>31</td>
<td>المجموعة</td>
<td>الضابطة</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>193.7419</td>
</tr>
<tr>
<td>.842</td>
<td>.346</td>
<td>4.20673</td>
<td>41.6000</td>
<td>30</td>
<td>المجموعة</td>
<td>التجريبية</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>193.7419</td>
</tr>
<tr>
<td>.682</td>
<td>.539</td>
<td>3.84204</td>
<td>41.8069</td>
<td>31</td>
<td>المجموعة</td>
<td>الضابطة</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>193.7419</td>
</tr>
<tr>
<td>.792</td>
<td>.618</td>
<td>3.78199</td>
<td>35.2000</td>
<td>30</td>
<td>المجموعة</td>
<td>التجريبية</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>193.7419</td>
</tr>
<tr>
<td>.507</td>
<td>.668</td>
<td>3.03280</td>
<td>35.7419</td>
<td>31</td>
<td>المجموعة</td>
<td>الضابطة</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>193.7419</td>
</tr>
<tr>
<td>.819</td>
<td>.230</td>
<td>6.10530</td>
<td>40.0333</td>
<td>30</td>
<td>المجموعة</td>
<td>التجريبية</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>193.7419</td>
</tr>
<tr>
<td>.52826</td>
<td>.98555</td>
<td>5.35131</td>
<td>40.6452</td>
<td>31</td>
<td>المجموعة</td>
<td>الضابطة</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>193.7419</td>
</tr>
<tr>
<td>.406452</td>
<td>.85226</td>
<td>2.83330</td>
<td>35.8000</td>
<td>30</td>
<td>المجموعة</td>
<td>التجريبية</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>193.7419</td>
</tr>
<tr>
<td>.315</td>
<td>.29005</td>
<td>2.9005</td>
<td>36.2903</td>
<td>31</td>
<td>المجموعة</td>
<td>الضابطة</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>193.7419</td>
</tr>
<tr>
<td>.819</td>
<td>.230</td>
<td>193.200</td>
<td>193.7419</td>
<td>30</td>
<td>المجموعة</td>
<td>التجريبية</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>193.7419</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول (16) أن قيمة (ت) بلغت لمهارات التفكير التأمل والدرجة الكلية على الترتيب (454.4540, 454.0666, 454.1066) وهي قريبة دالة إحصاء، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي. وهذا يدل على التكافؤ بين المجموعتين في مهارات التفكير التأمل.

هـ. القياس القبلي للنهاض الأكاديمي: - وذلك لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في النهاض الأكاديمي، وذلك بحساب قيمة (ت) لمعرفة الفروقات بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في النهاض الأكاديمي، والجدول التالي (17) يوضح ذلك.

جدول (17) المتوسطات والانحرافات المعبرارية وقيمة (ت) ومتوسط الدالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للنهاض الأكاديمي

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالة</th>
<th>القيمة (ت)</th>
<th>المتوسط المعبراري</th>
<th>الانحراف الحسابي</th>
<th>العدد</th>
<th>المجموعات</th>
<th>المهارات الأكاديمية</th>
<th>الدورة الكلية للمقياس</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>.169</td>
<td>1.391</td>
<td>2.3094</td>
<td>10.6666</td>
<td>30</td>
<td>المجموعة</td>
<td>التأثير الذاتي</td>
<td>193.9000</td>
</tr>
<tr>
<td>.545</td>
<td>.608</td>
<td>1.3165</td>
<td>10.0000</td>
<td>31</td>
<td>المجموعة</td>
<td>التأثير النفس</td>
<td>193.6451</td>
</tr>
<tr>
<td>.590</td>
<td>.542</td>
<td>1.8260</td>
<td>10.1000</td>
<td>30</td>
<td>المجموعة</td>
<td>التأثير الأكاديمية</td>
<td>193.9006</td>
</tr>
<tr>
<td>.251</td>
<td>1.158</td>
<td>1.9394</td>
<td>9.8066</td>
<td>31</td>
<td>المجموعة</td>
<td>القلق</td>
<td>193.9005</td>
</tr>
<tr>
<td>.167</td>
<td>1.397</td>
<td>1.8473</td>
<td>9.9666</td>
<td>30</td>
<td>المجموعة</td>
<td>العلاقة بين الطلب والعمل</td>
<td>193.9000</td>
</tr>
<tr>
<td>.149</td>
<td>1.462</td>
<td>1.3654</td>
<td>9.7414</td>
<td>31</td>
<td>المجموعة</td>
<td>الدورة الكلية للمقياس</td>
<td>193.9000</td>
</tr>
</tbody>
</table>
يوضح من الجدول (18) أن اتجاه متوسط درجات طلابي المجموعة التجريبيّة على استمارة التقييم الذاتي في تزايد عبر جلسات البرنامج التعليمي على بعض مهارات التفكير المنظومي، حيث زاد متوسط النتائج من (11) في الجلسة الأولى إلى (14) في الجلسة الأخيرة، والشكل التالي (12) يوضح اتجاه متوسط درجات طلابي المجموعة التجريبيّة على استمارة التقييم الذاتي.

<table>
<thead>
<tr>
<th>رقم الجلسة</th>
<th>متوسط درجات كل جلسة</th>
<th>متوسط درجات كل جلسة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>12.849</td>
<td>10</td>
<td>8.401</td>
</tr>
<tr>
<td>13.012</td>
<td>11</td>
<td>8.923</td>
</tr>
<tr>
<td>13.341</td>
<td>12</td>
<td>9.746</td>
</tr>
<tr>
<td>13.729</td>
<td>13</td>
<td>10.212</td>
</tr>
<tr>
<td>13.945</td>
<td>14</td>
<td>10.234</td>
</tr>
<tr>
<td>14.123</td>
<td>15</td>
<td>11.935</td>
</tr>
<tr>
<td>14.425</td>
<td>16</td>
<td>11.752</td>
</tr>
<tr>
<td>14.536</td>
<td>17</td>
<td>12.723</td>
</tr>
<tr>
<td>-----</td>
<td>---</td>
<td>12.899</td>
</tr>
</tbody>
</table>
شکل (1) التمثيل البياني لمتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي

يتضح من الشكل (1) تزايد متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي المحددة لكل جلسة من جلسات التدريب على إستراتيجية سوم، وهذا يُعد مؤشراً على أن التدريب على إستراتيجية سوم له تأثير إيجابي على بعض مهارات إستراتيجية سوم و المستخدمة في الجلسات التدريبية.

ثانياً: نتائج فرض البحث.

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من أربعة فرض إحصائياً حيث يتعلق الفرضان الأول والثاني بالكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأمل و النهوض الأكاديمي، في حين يتعلق الفرضان الثالث والرابع بالفرق بين الفرق ضمن المجموعتين التجريبية والضابطة في القياز البدئي في مهارات التفكير التأمل والنهوض الأكاديمي.

نتائج الفرض الأول

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأمل.

وتحقيق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأمل والجدول التالي (19) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأمل.
جدول (19) المتوسطات والانحرافات المعيارياً وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرقة بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالمة (ت)</th>
<th>القياس</th>
<th>القيمة (ت)</th>
<th>الانحراف المعياري</th>
<th>متوسط الفرق</th>
<th>الانحراف المعياري الفرق</th>
<th>المتوسط الحسابي</th>
<th>العدد</th>
<th>المهارات التفكير التأملي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>القبلي</td>
<td>4.592</td>
<td>4.4927</td>
<td>3.7667</td>
<td>4.28054</td>
<td>39.5667</td>
<td>30</td>
<td>مهارة المقارنة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>البعدي</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4.00287</td>
<td>43.3333</td>
<td></td>
<td>الملاحظة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>القبلي</td>
<td>2.862</td>
<td>4.3385</td>
<td>2.2667</td>
<td>4.20673</td>
<td>41.6000</td>
<td>30</td>
<td>مهارة اكتشاف المخلفات</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>البعدي</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4.59935</td>
<td>43.8667</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>القبلي</td>
<td>4.775</td>
<td>4.2438</td>
<td>3.7000</td>
<td>3.78199</td>
<td>35.2000</td>
<td>30</td>
<td>مهارة استخلاص النتائج</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>البعدي</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3.90711</td>
<td>38.9000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>القبلي</td>
<td>3.642</td>
<td>7.0188</td>
<td>4.6667</td>
<td>6.10530</td>
<td>41.0333</td>
<td>30</td>
<td>مهارة إعطاء تفسيرات متعددة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>البعدي</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>5.89652</td>
<td>45.7000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>القبلي</td>
<td>4.431</td>
<td>4.4912</td>
<td>3.6333</td>
<td>2.83330</td>
<td>35.8000</td>
<td>30</td>
<td>مهارة طرح الحلول المفترضة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>البعدي</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4.88265</td>
<td>39.4333</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>القبلي</td>
<td>7.019</td>
<td>14.0724</td>
<td>18.0333</td>
<td>9.85551</td>
<td>193.2000</td>
<td>30</td>
<td>مهارة الدرجة الكلية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>البعدي</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>11.61653</td>
<td>211.2333</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول (19) أن قيمة "ت" بلغت في مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية على الترتيب (-0.592؛ -1.772؛ -2.833؛ -3.142؛ -0.796) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (.000)، وهذا يشير إلى وجود فرق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية، وبالتالي يثب أن الفرق لصالح القياس البعدي، وهذا يعني عدم تحقق الفرض الأول، وذلك نرفض الفرض الصفي وقبل الفرض البديل وهو وجود فرق ذات دالة إحصائية عند مستوى (.000) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلميذات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي لصالح القياس البعدي.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية بقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي.
المهارة التأملية

تتضح من الشكل (2) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي لها في القياس القبلي في جميع المهارات والدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملية، وهذا يشير إلى فاعلية استراتيجي سوم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي.


وذلك تتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة (صبح، 2015، التي أظهرت فاعلية استراتيجي سوم في تحسين مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالأردن.

وهو ما أكدته (المنصوري، 2016) 321 حيث أوضح أن كونها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة يجعلها تقدم للمتعلم والمعلم العديد من المزايا، فتساع على رفع التحصيل الدراسي وتنمية القدرة على استدعاء المعلومات، بالإضافة إلى الوعي بقواعد ما فوق المعرفة وهو ما يساعد على التفكير في تحليل الصعوبات الدراسية.

ويبدو الباحثين الحاليين النتيجة الحالية إلى التدريب على الخطوات الأساسية لاستراتيجية سوم التي تؤكد على أن التفكير والتأمل ركائز رئيسيان في عملية التعلم، وضرورة دمج العمليات العقلية المنتجة والمهارات العقلية المعرفية في تدريس المواد التعليمية، حيث أن استراتيجية سوم من استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تلعب دوراً كبيراً في تنمية مهارات التفكير بشكل عام وتمامي بشكل خاص، وإكساب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم أثناء حياتهم اليومية من خلال استخدام المنهج الفعال وراء المفاهيم والمبادئ.
نتائج الفرض الثاني

وعندما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) بين متوسطي درجات القياسين القليل والبعدى لطلاب المجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي، وتحقيق صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القليل والبعدى لطلاب المجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي، والجدول التالي (20) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القليل والبعدى لطلاب المجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي.

جدول (20) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القليل والبعدي للمجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>القياس</th>
<th>اللمحة الالتحاق</th>
<th>اللمحة الانحراف</th>
<th>اللمحة المتوسط</th>
<th>اللمحة الانحراف</th>
<th>اللمحة القياس</th>
<th>الفرضية</th>
<th>اللمحة القياس</th>
<th>الفرضية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4.349-1.8891</td>
<td>1.500</td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.30940</td>
<td>10.6667</td>
<td>30 الفاعلة الذات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3.247-1.7991</td>
<td>1.066</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1.74363</td>
<td>12.1667</td>
<td>30 الفاعلة الذات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4.375-1.7943</td>
<td>1.433</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1.82606</td>
<td>10.1000</td>
<td>30 الفاعلة الذات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4.042-1.8067</td>
<td>1.333</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1.14721</td>
<td>11.1667</td>
<td>30 الفاعلة الذات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2.67-1.8448</td>
<td>0.9000</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1.84733</td>
<td>9.9667</td>
<td>30 الفاعلة الذات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5.67-6.0211</td>
<td>6.233</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1.54474</td>
<td>11.4000</td>
<td>30 الفاعلة الذات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2.67-1.8448</td>
<td>0.9000</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1.34762</td>
<td>11.3333</td>
<td>30 الفاعلة الذات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5.67-6.0211</td>
<td>6.233</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1.76329</td>
<td>11.1667</td>
<td>30 الفاعلة الذات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2.67-1.8448</td>
<td>0.9000</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1.65952</td>
<td>12.0667</td>
<td>30 الفاعلة الذات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5.67-6.0211</td>
<td>6.233</td>
<td></td>
<td></td>
<td>7.63093</td>
<td>51.9000</td>
<td>30 الفاعلة الذات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضمن من الجدول (20) أن قيمة "ت" بلغت في أبعاد (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي على الترتيب (0.40، 0.47، 2.37، 4.00، 0.03، 0.06) وهي قيم دلالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القليل والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وبالرغم للمتوسطين في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية كتب أن الفروق لصالح القياس ال بعدي، وهذا يعني عدم تحقق الفرض الأول، وذالك نتظر الفرض الضريبي وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين القليل والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي لصالح القياس ال بعدي.
والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي.

**شكل (3)**: المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في النهوض الأكاديمي

يتضح من الشكل (3) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي لها في القياس القبلي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وهذا يشير إلى فاعليّة إستراتيجية سوم في تنمية النهوض الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي.

وتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (الزغني، 2018) حيث أشارت عن فاعلية برنامج تعليمي لتنمية النهوض الأكاديمي، ودراسة (Shafi et al., 2018) التي أظهرت نتائجها عن فاعلية التغذية الراجعة في تنمية النهوض الأكاديمي.

ويرجع الباحثان النتيجة إلى طبيعة إستراتيجية سوم المستخدمة في الدراسة الحالية والتي من أحد أهدافها إعداد جيل قادر على التعامل مع المشكلات الحياتية واتخاذ القرارات كما أن أحد مبانيها الاهتمام بالمشاعر والاتهامات والعنف والتعاليم الداخلية للتعلم وهو ما يتناسب مع ما أكد عليه (Smith, 2015) حيث أوضح أن أحد عوامل تنمية النهوض الأكاديمي هو التعرف على المشاعر السلبية لدى المتعلمين وتشجيع المشاعر الإيجابية في المواد التعليمية المقدمة للطلبة.

**نتائج الفرض الثالث:**

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البدئي لمهارات التفكير التأملي. وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البدئي لمهارات التفكير التأملي، والجدول التالي (21) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البدئي لمهارات التفكير التأملي."
جدول(21) الميتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبي والضابطية في القياس المبدئ لمهارات التفكير التأملي

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>قيمة (ت)</th>
<th>الانحراف المعياري</th>
<th>المتوسط الحسابي</th>
<th>العدد</th>
<th>مهارات التفكير التأملي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>3.618</td>
<td>4.0028</td>
<td>43.333</td>
<td>30</td>
<td>مهارة التأمل والملاحظة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>4.6846</td>
<td>39.290</td>
<td>31</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>2.194</td>
<td>4.5993</td>
<td>43.866</td>
<td>30</td>
<td>مهارة اكتشاف المغالطات</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>5.2303</td>
<td>41.096</td>
<td>31</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>2.861</td>
<td>3.9071</td>
<td>38.900</td>
<td>30</td>
<td>مهارة استخلاص النتائج</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>3.7448</td>
<td>36.096</td>
<td>31</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>2.353</td>
<td>5.8965</td>
<td>45.700</td>
<td>30</td>
<td>مهارة إعطاء تفسيرات منطقية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>6.2635</td>
<td>42.0323</td>
<td>31</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.01</td>
<td>2.503</td>
<td>4.8826</td>
<td>39.433</td>
<td>30</td>
<td>مهارة طرح الحلول المقررة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>3.7642</td>
<td>36.645</td>
<td>31</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>6.266</td>
<td>11.6165</td>
<td>211.233</td>
<td>30</td>
<td>الدورة الكلية للمقياس</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>9.1537</td>
<td>194.483</td>
<td>31</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول (21) السابق أن قيمة "ت" في مهارات التأمل والملاحظة، اكتشاف المغالطات، استخلاص النتائج، إعطاء تفسيرات منطقية، طرح الحلول المقررة، والدرجة الكلية للمهارات التفكير التأملي بلغت (3.618) (2.194) (2.861) (2.353) (2.503) (6.266) على الترتيب، وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.0) أو (0.5)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطية في مهارات التأمل والملاحظة، اكتشاف المغالطات، استخلاص النتائج، إعطاء تفسيرات منطقية، طرح الحلول المقررة، والدرجة الكلية للمهارات التفكير التأملي في القياس المبدئ لصالح المجموعة التجريبية، وتاتيح ذلك من خلال الرجوع إلى المتوسطات في الميتوسطات الحسابية، والدرجة الكلية للمهارات التفكير التأملي وجد أنها كانت أعلى لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض الفرض الصفرى، ونقبل الفرض البديل. والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية لصالح المجموعتين التجريبية والضابطية في مهارات التفكير التأملي.
التواصلات الحسابية لقياس البعد للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي

يتضح من الصور (4) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في جميع المهارات والدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية نمو لدى المشاركات في البحث.

وفاق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mahardale, et al, 2007) والتي أظهرت وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في مستويات التفكير التأملي بين طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بطريقة العادية وبين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بطريقة حل المشكلات (إحدى مهارات إستراتيجية

سوم المستخدمة في التدريب)، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة (سعيد، 2008) والتي أظهرت وجود علاقة بين مهارة حل المشكلات والتفكير التأملي وذلك لأن العقل البشري يعمال

بنشاط إذا واجه الإنسان شكلة ما يريد حلها، ولكي يستطيع أن يحقق ذلك فلاد أن يستخدم مهارات تفكير

على مستوى المعتاد لإيجاد حل للمشكلة. كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة (الحارثي، 2011) والتي

أشارت بأن تدريب الطلاب على الأسئلة كان له تأثير بالغ في تنمية التفكير التأملي، وكذلك تتفق تلك

النتيجة مع نتائج دراسة (صاب، 2015) كما اتفقت مع نتائج دراسات أخرى استخدمت برامج تدريبية

واستراتيجيات تدريسية مختلفة منها دراسة (القطري، 2010)، (الأداسية، وبشرة، 2012)،

(ورشان، ومحمود، 2016) والكثير من المشاركات.

كما تتفق مع نتائج دراسة (ال ثلاث، وأخر، 2012) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي نتيجة التدريب على

إستراتيجية (SWOM).

كما أوضح (السامري، 2017) أن استخدام طريقة التدريس الملائمة يساعد المعلم في تحقيق

الأهداف التعليمية المرجوة بسهولة ويضير وبالتالي فإن ذلك يعكس على تفكير طلابه.
ويزو الباحث تلك النتيجة إلى طبيعة استراتيجية سوم المستخدمة في الدراسة الحالية والتي تم تطبيقها مع المجموعة التجريبية حيث يكون دور الطالب بها نشطا فيكون واعيا بنوعية التفكير الذي يقوم به كما يدل مهارة التفكير خارج الفصل الدراسي وتطبيقها في حيويات العملية والعلمية، حيث إن ممارسة وتدرب الطلاب على المهارات الخاصة بشكلا الاستراتيجية من تواصل مهاراته وتوليد اجسامات وتفوق وحل مشاكلات وانغماز قرار ساحديهن رفع مستوى التفكير وزيادة عمق الفهم والتامل مما أدى إلى تنمية مهارات التفكير التاملي لدى الطلاب.

كما يُرجى الباحث أيضا تفاوت المجموعة التجريبية في المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير التاملي إلى قيم الباحث أثناء التدريب بطرح بعض الأسئلة التي تثقيد التفكير على المشاركات - وفقا للتقييم على مهارة التفاعل إحدى مهارات استراتيجيات سوم. وكتبة الأفكار والحلول والمقارنة بينها فقد أدى ذلك إلى تنمية مهارات التفكير التاملي لدى ويفوق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة من أن المعلم يستطيع تحقيق مهارات التفكير التاملي لدى طلابه من خلال طرح بعض الأسئلة المثيرة للتفكير وكتابة الأفكار والحلول.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (استراتيجية سوم SWOM) في مهارات التفكير التاملي:

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (استراتيجية سوم SWOM) في القياس التابع (مهارات التفكير التاملي) قام الباحث بحساب مربع ايتا (2) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (0.2) من التويا إلى تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (0.2) من التويا إلى تأثير متوسط في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (0.5) فأكثر على تأثير كبير (مراد، 2000).

جدول (22) قيمة 2 وقيمة حجم التأثير في تنمية مهارات التفكير التاملي:

<table>
<thead>
<tr>
<th>مقدار حجم التأثير</th>
<th>درجات الحربية</th>
<th>قيمة ت</th>
<th>مهارات التفكير التاملي</th>
<th>م</th>
<th>الدورة الكلية لمهارات التفكير التاملي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>كبير</td>
<td>182</td>
<td>59</td>
<td>3.618</td>
<td>1</td>
<td>6.266</td>
</tr>
<tr>
<td>متوسط</td>
<td>0.075</td>
<td>59</td>
<td>2.194</td>
<td>4</td>
<td>2.503</td>
</tr>
<tr>
<td>متوسط</td>
<td>0.122</td>
<td>59</td>
<td>2.861</td>
<td>3</td>
<td>2.353</td>
</tr>
<tr>
<td>متوسط</td>
<td>0.086</td>
<td>59</td>
<td>2.353</td>
<td>4</td>
<td>2.353</td>
</tr>
<tr>
<td>متوسط</td>
<td>0.096</td>
<td>59</td>
<td>2.503</td>
<td>5</td>
<td>2.503</td>
</tr>
<tr>
<td>كبير</td>
<td></td>
<td>400</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول (22) ما يأتي:

- قيمة (2) لحجم تأثير استراتيجية سوم SWOM في مهارة التاملك والملاحظة قد بلغت (182) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التويا الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية سوم) في مهارة التاملك والملاحظة تصل إلى (18.2%).

- قيمة (2) لحجم تأثير استراتيجية سوم SWOM في مهارة اكتشاف المغالطات قد بلغت (250) وهو حجم تأثير متوسط وهذا يعني أن نسبة التويا الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية سوم) في مهارة اكتشاف المغالطات تصل إلى (27.5%).
قيمتي (η²) لحجم تأثير استراتيجيات سووم في مهارة استخلاص النتائج قد بلغت (η²) 0.124، وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية سووم) في مهارة استخلاص النتائج تصل إلى (10.02%).

- قيمة (η²) لحجم تأثير استراتيجيات سووم في مهارة إعطاء تفسيرات منطقية قد بلغت (η²) 0.089، وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية سووم) في مهارة إعطاء تفسيرات منطقية تصل إلى (15.00%).

- قيمة (η²) لحجم تأثير استراتيجيات سووم في مهارة طرح الحلول المقترحة قد بلغت (η²) 0.099، وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية سووم) في مهارة طرح الحلول المقترحة تصل إلى (40.00%).

- قيمة (η²) لحجم تأثير استراتيجيات سووم في مهارة الكلية لمهارات التفكير التأملي وقد بلغت (η²) 0.045، وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية سووم) في مهارة الكلية لمهارات التفكير التأملي تصل إلى (25.00%).

ويتضح من صحة هذا الفرض حسب الباحثة قيمة "أ" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطية في القياس البعد للنوعات الأكاديمية، والجدول التالي (22) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "أ" ومستوى الدلالة بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطية في القياس البعد للنوعات الأكاديمية.  

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى</th>
<th>الاداة</th>
<th>الاداة العافية</th>
<th>الاداة التحسينجية</th>
<th>الاداة المضابطة</th>
<th>الاداة المعولمة</th>
<th>الاداة المشاركة</th>
<th>الاداة القلق</th>
<th>الاداة بين طالب</th>
<th>الاداة الأكاديمية</th>
<th>الاداة القياسية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>4.413</td>
<td>1.74363</td>
<td>12.1667</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>2.329</td>
<td>1.14721</td>
<td>11.1667</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>3.839</td>
<td>1.54474</td>
<td>11.4000</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>2.948</td>
<td>1.34762</td>
<td>11.3333</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>2.641</td>
<td>1.65932</td>
<td>12.0667</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>0.00</td>
<td>5.267</td>
<td>5.43128</td>
<td>58.1333</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
</tr>
</tbody>
</table>

وبالتالي، لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطي درجات اقتصاد المنزلي. 

نتائج الفرض الأول:

وتوصى "لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطي درجات اقتصاد المنزلي. ويدخل من صحة هذا الفرض حسب الباحثة قيمة "أ" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطية في القياس البعد للنوعات الأكاديمية، والجدول التالي (22) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "أ" ومستوى الدلالة بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطية في القياس البعد للنوعات الأكاديمية.  

جدول (23) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "أ" ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطية في القياس البعد للنوعات الأكاديمية.
يتضح من الجدول (33) السابق أن قيمة "ت" في أبعاد فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم، والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي بلغت (3.413)، (3.739)، (2.489)، (2.641)، (2.567)، على الترتيب، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، (0.001)، (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم)، والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي في القياس البدئي لصالح المجموعة التجريبية، وتضح ذلك من خلال الرجوع إلى المتوسطات في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وجد أنها كانت أعلى لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي تقلل الفرق الصافي وتبني الفرض البديل. 
والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياس البدئي للمجموعتين التجريبية والضابطة في النهوض الأكاديمي.

شكل (5) المتوسطات الحسابية للقياس البدئي للمجموعتين التجريبية والضابطة في النهوض الأكاديمي

يتضح من الشكل (5) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية سوم (SWOM) المذكورة في البحث.

واتفق هذه النتائج مع دراسة (Salimi., Asadzadeh., Ghotbian., Nazemi., & Azizi, 2016) والتي أشارت إلى أنه يمكن تحسين النهوض الأكاديمي لدى الطلاب من خلال مجموعة من الإجراءات التعليمية التي تعزز القدرة على حل المشكلات والتحكم في التفكيك المعرفي والالتزام والسيطرة.

كما تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (الزغبي، 2018) حيث أسفرت عن فاعلية برنامج تمريبي تنموية النهوض الأكاديمي ودراسة (Shafi, et al., 2018) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية التغذية الراجعة في تنمية النهوض الأكاديمي.
يقاس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (استراتيجية ترجمة SWOM) في المتغير التابع (النوعية الأكاديمية) قام الباحثان بحساب مربع إتيا (η2) لقيمته (ـ1) حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (0.36) من التباين الكلي على تأثير ضئيل بينما يدل التأثير الذي يفسر (0.25) من التباين الكلي على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (0.15) فأكثر على تأثير كبير (مراد، 2000: 242).

جدول (24) قيمة η2، ومقدار حجم التأثير في تنمية النوعية الأكاديمية

<table>
<thead>
<tr>
<th>مقدار حجم التأثير</th>
<th>η2</th>
<th>درجات الحرية</th>
<th>قيمة ت</th>
<th>م</th>
<th>النوعية الأكاديمية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>كبير</td>
<td>0.248</td>
<td>0.59</td>
<td>4.413</td>
<td>1</td>
<td>فاعلة الذات</td>
</tr>
<tr>
<td>متوسط</td>
<td>0.084</td>
<td>0.59</td>
<td>2.329</td>
<td>2</td>
<td>اهتزاز الثقة</td>
</tr>
<tr>
<td>كبير</td>
<td>0.200</td>
<td>0.59</td>
<td>3.839</td>
<td>3</td>
<td>المشاركة الأكاديمية</td>
</tr>
<tr>
<td>متوسط</td>
<td>0.128</td>
<td>0.59</td>
<td>2.948</td>
<td>4</td>
<td>الفرق</td>
</tr>
<tr>
<td>متوسط</td>
<td>0.106</td>
<td>0.59</td>
<td>2.641</td>
<td>5</td>
<td>العلاقة بين الطالب والمعلم</td>
</tr>
<tr>
<td>كبير</td>
<td>0.320</td>
<td>0.59</td>
<td>5.267</td>
<td>6</td>
<td>النتيجة الكلية لقياس النوعية الأكاديمية</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول (24) ما يأتي:
- قيمة (η2) لحجم تأثير استراتيجية SWOM، وهو حجم تأثير كبير. وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية ترجمة SWOM) في بعد فاعلة الذات تصل إلى (0.248%).
- قيمة (η2) لحجم تأثير استراتيجية SWOM، وهو حجم تأثير متوسط. وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية ترجمة SWOM) في بعد اهتزاز الثقة تصل إلى (0.184%).
- قيمة (η2) لحجم تأثير استراتيجية SWOM، وهو حجم تأثير كبير. وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية ترجمة SWOM) في بعد المشاركة الأكاديمية تصل إلى (0.320%).
قيمة (٢١) لحجم تأثير إستراتيجية سوم في المقابل قد بلغت (١(.٨٠٪) وهو حجم تأثير
متوسط. وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في المقابل تصل
إلى (١(.٨٠٪).
قيمة (٢١) لحجم تأثير إستراتيجية سوم في المقابل وجدت (١(.٠٠٪) وهو حجم تأثير
متوسط وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية سوم) في المقابل تصل إلى (١(.٠٠٪).
قيمة (٢٢) لحجم تأثير إستراتيجية سوم في البرنامج الكلية للنحوض الأكاديمي وقد بلغت
SWOM في المقابل. وهو حجم تأثير كبير وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية
سوم) في المقابل الكلية للنحوض الأكاديمي تصل إلى (١(.٣٠٪).
وبناءً على ما سبق فإن تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية سوم (SWOM) في المتغير التابع
(النحوض الأكاديمي) جاء بشكل كبير مما يبرز زيادة أثر هذه الاستراتيجية من الناحية العملية والتطبيقية
في تنمية النموذج الكلية للنحوض الأكاديمي وكل تأثيره من إعدادة لدى طالبات الفرقة الأولي بكلية الاقتصاد
المنزل.
توصيات البحث:–

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن التوصية بما يلي:–

• استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية التفكير لدى الطلاب بجميع فروعه.
• عمل ورش ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لتدريبهم على الاستراتيجيات
• الحديثة ومن ضمنها إستراتيجية سوم (SWOM).

• تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاهتمام بتعليم التفكير بصورة عامة والتفكير التأملي بصورة
• خاصة من خلال دمج مهارات التفكير التأملي في المحتوى المقدم للطلاب.
• تدريب الطلاب على مهارات التفكير التأملي مع توفير البيئة التعليمية التي تساعد على تبنيه.

البحث المقترحة:–

• إجراء دراسات مماثلة للتدريب على استراتيجية سوم في مراحل دراسية مختلفة.
• إجراء دراسة تتبعية لكشف عن نمو مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
• إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير التأملي للمعلمين وبين طلابهم.
• إجراء دراسة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى مدير المدارس.
• إجراء دراسة للكشف عن مستوى النحوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة أو مراحل تعليمية أخرى.

المراجع

أولا؛ المراجع العربية

أبو شريف, شاهر ذيب (٢٢٠٧). تأثير استخدام أنشطة دينالي ودرابري واستراتيجية سوم في
تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتحسينهم للفهم والمفاهيم والمؤلفات نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية بالأردن. مجلة العلوم التربوية

المجلة العلمي في التربية
العدد ٢٢
الجهة الثالث عشر

-٣٣٩-

أحمد، فاطمة عبد الفتاح (2018). فاعلية تدريس التاريخ باستخدام استراتيجيات سوم في تنمية التفكير على الرتبة وبعض عادات الطفل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 123، 83-122.


جرى، خضير عباس، وإبراهيم محمد حميد (2013). فاعلية تدريس التأملي في تحويل طلاب الخامس الابتدائي. مجلة الأستاذ. 3، 87-101.

الحولي، صافية أحمد (2012). فاعلية تدريس التأملي في اكتساب مفاهيم ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية، غزة.


الحولي، محمد حميد إبراهيم (2012). أثر تدريس التأملي في تحويل طلاب الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية، غزة.
رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق.
رسالة ماجستير، كلية التربية للبنين، جامعة تكريت بالعراق.
حسين: هيفاء غانم (2016). فاعلية استراتيجية سوم (SWOM) في تحقيق مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الخامس العلمي. مجلة الفتح، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة ديالى، العراق.
حميد: حواره عبد الرزاق (2015). أثر استراتجية سوم (SWOM) في التدريس الرياضيات في النمو وتنمية التفكير. تبادل لدى طلبة كليات التربية. رسالة دكتوراه، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعات بغداد، العراق.
دواحي، ب. (2000). أثر استخدام منحنى التفكير التأملي على الحصول العلمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الكيمياء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الزرعى، ليلي بنت ناصر (2012). برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 44، 45-89.

الزغيري، أمية البلد (2012). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمستعثرات الأكاديميا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة أبوظبي، 34 (6)، 389-444.


سالغور، عقود (2012). أثر استراتيجية SWOM التدريس التربوية الإسلامية في التحصيل الدراسي وتحسين مهارات التفكير الواقعي والتأملي لدى طلاب الصف السابع الإبتدائي في الأردن. رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.


السعيدة، ناجي منور (2012). التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. دراسات العلوم التربوية، 3 (4)، 1747-1757.


سليم شيماء عبد السلام (2012). فاعلية استخدام إستراتيجية سوم في تنمية عادات المعلم ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية العلمية، 3 (4)، 135-172.


الشديفات، محمود راشد (2007). أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآنية في تنمية
التفكير التأملي لدى طلبة الثامن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة
البرموق، الأردن.

الشكوى، علي (٢٠٠٢). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في
جامعة النجاح الوطنية. مجلة كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس,
فلسطين، ٤، ١١٢-١١٧.

الشهوان، عروية محمد حامد (٢٠١٤). أثر التعليم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي
لحالة الطالب الصف الثاني في مادة نظم المعلومات الإدارية. رسالة ماجستير، كلية
العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

صباح، بيان حسين حسن (٢٠١٥). أثر استراتيجيات سوم في التحصيل البلاagi
وتحسين مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوي في الأردن. رسالة
ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.

عاسور، إسماعيل عبد زيد، والصيحاوي، حيدر سلماح محسن (٢٠١٣). تأثير وحدات تدريبية
وفق استراتيجيات (SWOM) في التحصيل الأكاديمي لطالب تدريس التربية
 الرياضية لدى طالبات المرحلة الثالثة - كلية التربية الاقتصادية. مجلة كريلاء لعلوم
التربية الرياضية، العراق، ٤، ١٨٤-٢٠٩.

عبيد الأمير، نغم (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية بعض المحددات التحفيزية
لتحصيل الطفول الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات
العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢، ٢٠٦-٢٠٧.

عبد القادر، بشير محمود، والسعيدي، فوزية (٢٠١٧). مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف
التاسع الأساسي في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث (٣)، ١١٣-٢٠٣.

العبادي، ألاء عبد العظيم (٢٠٢٢). أثر تدريس فعاليات التفكير البدني في تدريس العلوم على
مستوى التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة خان
يونس. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

العمو، ناجه أحمد (٢٠٢٣). درجة فهم المعلمين والمعلمات لمفهوم التفكير التأملي وممارساتهم
له في المدارس الحكومية في محافظة جرش. دراسة حالة. رسالة ماجستير غير
منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.

العزي، ضحى ساجد (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجيات سوم (SWOM) في التفكير الإدعي
لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير، كلية التربية
الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.

العمل، سهيلة، وبياترة، هشام (٢٠٢٦). أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في
تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة
النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية، 26(7)، 1619-1630.

عطية، رانيا بشير علي (2020). النهوض الأكاديمي وعادات الطفل لطلاب الصف الأول الثانوي العام المتطرفين والعاديين أكاديمياً، دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب 135 - 137.


العنزي، عبد الله قتاين (2003). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نموذج سوم في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي في مدينته عرب بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان.


الفتلاوي، جونز، حمزة كاظم، وهادي، ثابت كامل (2014). أثر مهارات التفكير التأليفي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 18، 543-561.


قطراوي، عبد العزيز (2010). أثر استخدام استراتيجية المشاريع في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأليفي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

القاومة، أحمد حسن، وهاد، أحمد أبو غزالة (2013). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، عم란، الأردن. دار الصفا للنشر والتوزيع.

كشكو، عادل (2005). أثر برنامج تدريبي متفرع في ضوء الإيجابية العلمي على تنمية التفكير العلمي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.


مصطفى، مال مهدي (2014). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي
أهداف الشخصية الفردية والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في علم النفس، 4، 323-326.

معادلة، أنس نواب (2016). أثر استخدام استراتيجية التفكير في تحسين الاستعداد القرائي والتفكير التأميلي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.


مهدي، إيمان عبد الله كوك (2017). فاعلية استخدام استراتيجية سوم في تدريس الرياضيات في تنمية بعض عادات العقل والتفكير التأميل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربيتيات الرياضيات، 2، 189-197.

النجار، أسامة محمد (2013). أثر توظيف استراتيجية فكر، زواج، شارك في تنمية التحصيل والتفكير التأميلي في الجبر لدى طلاب التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر ببزرا.

ثانيًا: المراجع الأجنبية


The Effect of SWOM Strategy Training on Reflective Thinking Skills and Academic Buoyancy among First-year Female Students enrolled in Faculty of Home Economics at Al-Azhar University

Dr. Nabil Elsayed
Department Of Education Psychology, College Of Education, Al-Azhar University

Dr. Marwa Elsafy
Department Of Home Economics (Educational Division), Faculty Of Home Economics, Al-Azhar University

Abstract:

The current research aimed at investigating the effect of SWOM strategy Training on reflective thinking skills and academic buoyancy among a sample of first-year female students (general division) enrolled in the general division, Faculty of Home Economics, Al-Azhar University in Nawag.

The participants were selected in two stages. The first stage represented the pilot sample which was to verify the psychometric properties For search tools. It was (41) female students whose age ranged between 19 and 20 years. The second stage represented the basic sample and was composed of (61) female students whose age ranged between 19 and 20 years and were divided into two groups: experimental (30 female students) and control (31 female students). The two groups responded to the following instruments: reflective thinking skills scale, academic buoyancy scale, and verbal intelligence test. In addition, the experimental group participated in training sessions based on SWOM strategy and responded to a self-assessment form for each session.

Analyzing the data statistically by using paired – samples T – test, independent – samples T – test and effect size (Eta squared), the research revealed that there were statistically significant differences at (0.01) level between the mean scores of the students of the experimental group in the pre and post-tests of reflective thinking skills (the total score and each skill separately) and academic buoyancy dimensions (the total score and each dimension separately), in favor of the post-test. Moreover, there were statistically significant differences at (0.01) level between the means scores of the students of the experimental group and those of the control group in the post-test of reflective thinking skills (the total score and each skill separately) and academic buoyancy dimensions (the total score and each dimension separately), in favor of the experimental group. In the light of these results, the researchers recommended making use of SWOM strategy to facilitate and improve the students' reflective thinking skills and their academic buoyancy.

Key words: SWOM strategy, reflective thinking skills, academic buoyancy.