فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأمل الناقد في القابلية للاستهواء لدى عينة من طلاب الجامعة

إعداد

د/ محمد محمد عبد الرازق السيد الفقي

مدرس بقسم علم النفس التعليمي والاحصاء التربوي

كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأمل الناقد في القابلية للاستهواء لدى عينة من طلاب الجامعة

محمد محمد عبد الرازق السيد الفقي.

قسم علم النفس التعليمي والاحصاء التربوي، كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة .

البريد الإلكترونى: mohamedelsyed1583.el@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التحقق التجريبي من فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأمل الناقد في القابلية للاستهواء لدى عينة من طلاب الجامعة ، وبلغ عدد المشاركين في البحث (٣٦) طالبًا بالفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، متوسط أعمارهم (٢١,٨٣) عامًا بانحراف معياري(٠,٣٧)، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وتكونت أدوات البحث من برنامج تدريبي قائم على التأمل الناقد ، ومقياس التأمل الناقد ومقياس القابلية للاستهواء والأدوات من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للقابلية للاستهواء (الدرجة الكلية- الأبعاد) لصالح القياس القبلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للقابلية للاستهواء(الدرجة الكلية- الأبعاد)، وتم مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي- التأمل الناقد- القابلية للاستهواء- طلاب الجامعة.

The Effectiveness of a Training Program Based on The Critical Reflection in the suggestibility among a Sample of University Student

Mohamed Mohamed Abdul Razik Al-Sayed El-Fiky

Lecturer of Educational Psychology and Statistics, Faculty of Education for for Boys, Al-Azhar University in Cairo.

E-mail: mohamedelsyed1583.el@azhar.edu.eg

Abstract:

The current research aimed to experimentally verify the effectiveness of a training program based on critical reflection in the suggestibility among a sample of university students. The number of participants in the research was (36) students in the fourth year of the Psychology Department at the Faculty of Education, Al-Azhar University in Cairo, their mean age was (21.83). year with a standard deviation (0.37), and the quasi-experimental method with a single group design, and the research tools consisted of a training program based on critical reflection, a critical reflection scale, a measure of the suggestibility, and tools prepared by the researcher. The results of the study found that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students in the pre- and post - measurements of the suggestibility (total score - dimensions) in favor of the pre-measurement, and there were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students in the post and follow-up measurements of suggestibility (total score - dimensions). The results were discussed and interpreted according to theoretical framework and previous studies.

Keywords: Training Program- The Critical Reflection- the suggestibility-University Student.

مقدمة:

يُعد التأمل من العمليات العقلية العليا التي دعانا إليها الله سبحانه وتعالي؛ بل جعلها عبادة يُثاب عليها الفرد لما لها من أهمية في الاستدلال على وجود الخالق وتدبر الفرد لما حوله في الكون، وفي البناء المعرفي للفرد؛ لذا ينبغي التأمل الدائم في أي معتقد أو شكل مفترض من المعرفة ونقده في ضوء الأسس التي تدعمه والاستنتاجات التي يهدف إليها.

ويركز التأمل على محتوى المشكلة أو عملية حلها أو افتراضاتها، للتوصل إلى تفسيرات جديدة؛ بينما يركز التأمل الناقد Critical Reflection على تحويل في منظورات ومعتقدات الأفراد، ويحدث ذلك عندما يتعرض الفرد لقضية محيرة ويكون غير قادر على حلها بأنماط التفكير المعتادة فيقوم بإعادة صياغة القضية وتحليل الافتراضات المتعلقة بها بطريقة تساعده على التحويل في المعتقدات ذات الصلة، وتنتج من هذه المشكلات أو من تراكم التحولات في المعتقدات ذات الصلة(Mezirow,1990, 144).

ويذكر Fisher (2003,317) أن هناك بعض المؤشرات التي تدل على التأمل الناقد وهي قدرة الفرد على تحديد القيم والمعتقدات والافتراضات الخاصة به، والوعى بسياق المواقف التي تواجهه، وتخيل الاحتمالات والمنظورات والبدائل المختلفة، وإدراك الفرد أن وجهة نظره قد تكون متحيزة لوجهة نظر معينة، وإدراك التناقضات في قصصه أو روايته للأحداث.

ويرى Stein (2000, 1) أن التأمل الناقد يهدف إلى تحرير الأفراد من التمسك بالافتراضات التي تُقيد أفكارهم وسلوكياتهم في الحياة اليومية؛ مما ينتج عنه تشكيل بنية معرفية جديدة لهم، وإيجاد رؤى وسلوكيات جديدة لهم.

ويُضيف Fook (2015,446) إلى أن التأمل الناقد يهدف إلى مساعدة المتعلم فى الكشف عن الافتراضات وفحصها ، وتحديد أسس جديدة يمكن من خلالها تحسين وتغيير موقف الممارسة ، فهو عملية تحليل تأملي يؤدى إلى حدوث تغيير يتم تنفيذه على أساس الوعى المستمد من ذلك التحليل ، وينبغي التأكيد على عمليتي التحليل والتغيير المتعلقة بالتأمل الناقد.

ويرى (Trehan&Rigg,2012,107; Shandomo,2010,103) أن التأمل الناقد يسهم في التعلم الاستبطاني للمعتقدات والقيم والخبرات التي تسهم في تكوين وجهات نظر الفرد، ويساعد على إعادة تشكيل الطريقة التي يفسر بها المشكلات المعقدة أو الغامضة بوعى.

ويشير Saric & Steh (2017, 81) إلى أن التأمل الناقد يكون مُمكنًا في البيئة التي يتاح فيها الشك في بعض وجهات النظر، بهدف البحث عن حلول ومسارات جديدة لحدوث تغييرات تساعد الأفراد على العمل والتعلم والحياة بشكل أفضل.

وتذكر Liu (2013,10) بُعدان للتأمل الناقد وهما: المحتوى والعمليات حيث يعنى المحتوى ما يفكر فيه المعلمون، أما العمليات فتعني عمليات التفكير التي يمرون بها أثناء التفكير، ويتضمن محتوى التأمل الناقد الافتراضات الراسخة للذات والمدارس والمجتمع حول التدريس والتعلم والآثار الاجتماعية والسياسية للتعليم، وتشمل عمليات التأمل الناقد التحليل المستمر والتساؤل ونقد الافتراضات الراسخة وتنفيذ التغييرات على الإجراءات السابقة التي كانت مدعومة بتلك الافتراضات الراسخة، وأن الهدف الأساسي للتأمل الناقد هو إنتاج إجراءات لتحسين تعلم الطلاب وتحسين التعليم ومجتمع أكثر عدلًا لجميع الطلاب.

ويُلخص (Brookfield (2017,2-3 أنواع الافتراضات في ثلاثة أنواع أولًا: الافتراضات البنائية وهى تُستخدم في ترتيب العالم المحيط في تصنيفات أساسية، وتتمثل صعوبتها في أن الفرد لا ينظر إليها على أنها افتراضات بل يُسلم بصحتها على أنها بديل للحقيقة في ظل غيابها، وتتطلب الافتراضات البنائية جهًدا كبيرًا في تحليلها، وذلك لأنها تشبه الحقيقة وتحتوى على خبرات متناقضة، ولكن ذلك لا يمنع بحثها نقديًا بعد حل تلك التناقضات، ثانيًا: الافتراضات التوجيهية: وهى التي تظهر عندما نفكر في الكيفية التي يجب أن يتبعها المعلمون وما ينبغي أن تكون عليه الممارسات التعليمية، وكيف يتعامل المعلمين والطلاب مع بعضهم البعض، ثالثًا: الافتراضات السببية وهى التي توضح كيفية عمل العناصر المختلفة في العالم المحيط والشروط التى يجب توافرها لحدوث التغيير، وهى أسهل أنواع الافتراضات في استكشافها، وتتضح من خلال التدريبات التأملية التي يشارك فيها المعلمون.

ويُضيف (Brookfield (2017,7-8 أنه يمكن أن نقوم بفحص الافتراضات التي نصل إليها عن طريق أربعة طرق أولًا: الطلاب حيث إن رؤية أنفسنا من خلال الطلاب تجعلنا أكثر وعيًا بتأثير كلماتنا وأفعالنا على الطلاب ويساعدنا ذلك في توضيح افتراضاتنا وتحديد متى تكون منطقية ومتى يجب تغييرها أو التخلص منها، ثانيًا: تصورات الزملاء حيث تساعدنا على ملاحظة جوانب قد نكون لا نعلمها ويمكن أن نرى ممارساتنا بطرق جديدة وربما يقترح الزملاء وجهات نظر مختلفة واستجابات للمواقف التي نشعر فيها بعدم المعرفة، ثالثًا: الخبرة الشخصية حيث توفر لنا أدالة على فاعلية الأساليب التي نستخدمها والتي تعيق أو تزيد من القدرة على التعلم ، رابعًا: النظرية والبحث حيث يمكن أن تساعدنا في إيجاد تفسيرات غير متوقعة للحالات المعقدة وغير المألوفة التي واجهتنا حديثًا، وتساعدنا تلك الطرق الأربعة في اكتشاف متى وكيف تنجح بعض الافتراضات، وعندما تحتاج الافتراضات المشوهة أو غير المكتملة إلى مزيد من التحقق فإن ذلك لا يكون لمرة واحد ولكن يجب أن يكون متسقًا ومنظمًا ومستمرًا لأن ذلك هو نظام التأمل الناقد.

ويقوم الممارسون لعملية التأمل الناقد بتحليل الافتراضات بالتفكير في التحديات التي تواجههم في معتقداتهم وقيمهم المبنية على ممارساتهم الاجتماعية والثقافية، بغرض تقييم تأثيرها على أحداث حياتهم اليومية(Alem, 2019, 686).

وتوصلت دراسة البلاح (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التأمل والقابلية للاستهواءsuggestibility لدى طلاب الجامعة، كما توصلت دراسة (الخزرجي، ٢٠١٤؛ نصار، ٢٠٢٠) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين التفكير التأملي والقابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة.

وتُعد ظاهرة القابلية للاستهواء من الظواهر النفسية التي تؤدي دورًا كبيرًا في المواقف الاجتماعية؛ حيث توجه سلوك الأفراد وجهة معينة يصعب التنبؤ بها، وتشير بصفة عامة إلى ميل الفرد واستعداده لسرعة التصديق والتسليم بأفكار وآراء وتوجهات ومعتقدات الآخرين بصورة ينعدم معها التفكير والتيقظ العقلي والتبصر في الأمور المختلفة؛ فقد يصدر عن الفرد بعض السلوكيات غير المنطقية في أغلب الأحوال مما يجعله ضحية للشائعات والخرافات والرسائل الموجهة والمدمرة، سواء التي تبثها بعض القنوات الفضائية ووسائل التواصل الاجتماعي أو أقران السوء وغيرهم واستعداد الفرد لتقبل فكرة أو معتقد معين دون وجود أدلة كافية ودون إجبار

حيث تؤدي القابلية للاستهواء إلى انحرافات حادة، حيث يكون الاستهواء متجهًا نحو نموذج سيئ من الأفراد والوقوع فريسة لهذه الظاهرة، وتجعل أفراد المجتمع مرضى ومترددين ولا يستطيعون مواجهة المشكلات أو اتخاذ قرارات حاسمة (أبو رياح،٢٠٠٦، عسكر، ٢٠٢٠، ١٩٤).

وبدراسة المواقف التي تكون فيها ظاهرة الاستهواء أكثر ظهورًا، فإنه غالبًا ما يكون هناك مؤثرًا ومتأثرًا وتكون الصلة القائمة بينهما بحيث تضعف من أثر القوى النقدية في المتأثر، فأما بالنسبة للمتأثر (الشخص الاستهوائي) فإنه يكون أكثر استعدادًا للاستهواء، إذا كان في حالة تضعف معها قدرته على التحليل والنقد أو أقل علمًا ومعرفة أو كان في أزمة نفسية أو إجهاد، وهذه كلها تجعله أكثر ميلًا لأن يتقبل ما حوله من آراء وغيرها، وتتحدد الظروف التي تشكل الخلفية المعرفية لمثل ذلك الفرد في نقص التدريب والخبرة، وافتقاد معيار سليم للحكم على الأشياء، ولذلك فإنه يقتنع بأول تفسير ويتصرف في ضوئه، ويقتنع سريعًا بالشرح المبسط، والحاجة الشديدة للتقدير الاجتماعي من الآخرين (Cantrill,1995,192).

وصنف (2014) Arnold المصادر التي تؤدي إلى عملية الاستهواء إلى مصادر حية: كالأسرة والأصدقاء والأقران، وأفكار قادة الرأي، ومصادر غير حية: كالكتب والمجلات والجرائد التي نقرأها ووسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي التي يتعرض لها الشباب بصفة مستمرة.

ويفسر (2009) Aryn& Matthew القابلية للاستهواء في ضوء نظرية العقل والوظائف التنفيذية على أساس أن هذا السلوك يعبر عن حالة من النشاط المعرفي التي يتبنى فيها الفرد وجهة نظر أو تم ترسيخها وأصبحت سلوك الانصياع وراء الآخرين.

كما يوجد تناقض في نتائج البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة القابلية للاستهواء تبعًا لمتغير الجنس (ذكور-إناث) حيث توصلت دراسة (الخزرجي،٢٠١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القابلية للاستهواء لصالح الإناث، بينما توصلت دراسة كريري وقحل (٢٠٢١) ، ودراسة عمار (٢٠٢٢) إلى وجود فروق في القابلية للاستهواء لصالح الذكور؛ بينما أشارت دراسة (على، ٢٠١٦، نصار، ٢٠٢٠) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القابلية للاستهواء تبعا لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

ومما سبق تتضح أهمية التأمل الناقد في تحليل الفرد لافتراضاته والوعي بالسياق الذي تكونت فيه تلك الافتراضات وتحويل المنظور بحيث يتفق مع وجهات النظر المتعددة في ضوء ما اكتسبه من خبرات دون التحيز لوجهة نظر محددة؛ مما ينعكس على أداء الفرد وخفض قابلية الاستهواء لديه واكسابه شخصية فكرية مستقلة؛ لذا تسعى الدراسة الحالية إلى تدريب طلاب الجامعة على التأمل الناقد وقياس أثر ذلك على القابلية للاستهواء لديهم.

مشكلة البحث:

تُعد ظاهرة القابلية للاستهواء من الظواهر التي تزداد حجمها وتتضح خطرها على أفراد المجتمع بصفة عامة وعلى طلاب الجامعة بصفة خاصة، وذلك بسبب اصطدام هؤلاء الطلاب بمتغيرات الحداثة والعولمة بكل ما تحمله من سلبيات والتي جعلت المجتمع مرتبكًا أمام هذا الغزو الثقافي، إذ أصبحت وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي تتخذ الاستهواء استراتيجية أو آلية لبث أفكارهم المغلوطة والموجهة لأغراض معينة على الشباب لتوجيههم نحو هدف معين.

وتُعتبر عمليات غسل الدماغ جزءًا من عمليات الاستهواء المنظم التي يتم من خلالها تشكيل الأفكار بطريقة جديدة، تتم في أماكن خاصة مثل المعتقلات أو المعسكرات، حيث يكون فيها الشخص المراد تشكيل أفكاره شديد التهافت معنويًا، وناقدًا لكل ما كان يعتنق من أفكار من قبل، حيث يكون من السهل استهوائه بأفكار جديدة مناقضة لأفكاره السابقة، ويتم ترسيخ هذه الافكار بواسطة تكرار ما يلقى على السامع من موضوعات وترديدها، ويتم استخدام هذا التكنيك في الإعلام والحملات الانتخابية، والحرب الدعائية والنفسية (الحنفي، ٢٠٠٣، ٢٩٥-٢٩٧).

وقد أكدت دراسة أبو رياح (٢٠٠٦) أن انتشار القابلية للاستهواء لدى أفراد المجتمع، يؤدي إلى تبني البعض لثقافات مدمرة، قد تصبح متغيرا من متغيرات الشخصية التي تنقل الأفكار، السلبية اللاعقلانية والشائعات الخاطئة بين الأفراد، وقد يكون الفرد تابعا فكريا للآخرين، وهي بذلك تشكل حاضنة لسلوكيات عدائية للمجتمع تعطي مؤشرات خطيرة تجمع بين التأثر النفسي والمعرفي والاجتماعي على كل من الفرد والمجتمع.

وهناك عدة عوامل أسهمت في شعور الباحث بمشكلة البحث الحالي يمكن توضيحها في النقاط الآتية:

أولًا: ارتفاع مستوى القابلية للاستهواء لدى أفراد المجتمع المصري: حيث تتزايد أهمية دراسة القابلية للاستهواء بوجه عام، وفي المجتمع المصري على نحو خاص، لما تتميز به الشخصية المصرية بعدة سمات من أهمها ارتفاع القابلية للاستهواء، وما يتصل بها من اهمال الواقع المادي وسرعة الانغماس في القرارات العاطفية والانفعالية حيث نجد أن قطاع كبير من المصريين لديهم درجة مرتفعة من القابلية للاستهواء فيما يقرب من (٨٠%) من أي شعب في العالم سهل الانقياد وقابل للاستهواء؛ لذا نجد أن بعض المترشحين لشغل وظائف معينة يعتمدون على استغلال النواحي الانفعالية في خطاباتهم أثناء الانتخابات وينجحون في الحصول على أصوات معظم الجماهير بواسطة هذه العاطفة والكاريزما(عكاشة، ٢٠١٧، ١٠٨).

وتوصلت دراسة عكاشة (٢٠١٧، ١٠) إلى أن نسبة شيوع القابلية للاستهواء لدى أفراد الشعب المصري بصفة عامة يمكن تقديرها بنحو (١٠%) من المصريين، وقد ترتفع النسبة بين النساء لتصل إلى (٣٠%).

وكلما كان الفرد قليل الدراية متدني الوعي اجتماعيًا ومتخوفًا من استقلالية الرأي كان أميل للاستهواء (الحنفي،٢٠٠٣، ٢٩٦)، كما أن الأفراد الذين تقل ثقتهم في أنفسهم (الاتكاليون) أي الذين يوجهون من الخارج وليس من الداخل هؤلاء الأفراد يجدون في التجارب مع الآخرين والاستجابة لهم اشباعًا أكبر فتتغير أفكارهم وآرائهم بسهولة أكبر من غيرهم (جابر، ١٩٩٥، ١٣٥).

ويرى عويضة (١٩٩٦، ٦٠) أننا يجب أن نقوم بخفض القابلية للاستهواء لدى النشء وإلا تعطلت ملكة النقد وتعرضت العقول بهذا التعطيل لفقدان الاستقلال الفكر والسير وراء كل كاتب أو متكلم، وفي ذلك عدم نضج الوعي عند الجماعة والفرد، ولا يؤخر الأمم ويبقيها جامدة لا تتطور ولا تتحرر من تقاليدها البالية إلا افتقار وعيها العام للفهم المنطقي وللتحرر الذهني والاستقلال الفكري.

ثانيًا: نتائج البحوث والدراسات السابقة: ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة القابلية للاستهواء في ارتباطها ببعض المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية مثل: القلق (عكاشة،٢٠١٧)، وتبني المعتقدات الخرافية (شوشة ،٢٠١٢)، والتطرف الفكري(السيد،٢٠١٧)، والتطرف المفضي إلى العنف(صالح،٢٠١٩)، والبلادة الانفعالية (عطا الله،٢٠١٧)، فضلا عن أن الأشخاص الذين يشعرون بالعجز والضعف نتيجة عدم قدرتهم على التحكم في ردود أفعالهم في المواقف السلبية يكونون أكثر قابلية للاستهواء(Cali et al.,2015).

كما قام عمار (٢٠٢٠، ٢٣٢) بإجراء دراسة لمعرفة مستوى القابلية للاستهواء لدى الطلاب وتبين ارتفاع مستوى قابلية الاستهواء لديهم، كما استطلعت الدراسة آراء المعلمين حول القابلية للاستهواء الفكري، وأيد ٧٠% من المعلمين وجود مستوى عالٍ من الاستهواء لدى الطلاب.

ثالثًا: الدراسة الاستطلاعية: حيث قام الباحث الحالي بإجراء دراسة استطلاعية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢٣م) هدفت إلى معرفة مستوى القابلية للاستهواء لدى عينة من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، وقام الباحث بتطبيق مقياس القابلية للاستهواء (إعداد: محمد،٢٠١٦) وبلغ عدد الطلاب الذين استجابوا على المقياس (١٦٨) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة بالشعب المختلفة بالكلية، ولمعرفة مستوى القابلية للاستهواء لدى المشاركين قام الباحث بحساب الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٥٠,٠٥) والانحراف المعياري (٦,٢٣) وهى أعلى من قيمة المتوسط الفرضي (٤٢)، وبلغت قيمة اختبار "ت" لعينة واحدة (١٦،٧٥٢) وهى قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على أن مستوى القابلية للاستهواء لدى المشاركين في الدراسة الاستطلاعية مرتفع.

رابعًا: توصيات البحوث والدراسات السابقة: حيث أشارت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى ارتفاع مستوى القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة مثل (محمد،١٩٩٩؛ جديد،٢٠١٧؛ عطا الله،٢٠١٧؛ جبار، ٢٠٢١ ؛ البلاح،٢٠٢٢) وأوصت تلك الدراسات والبحوث بضرورة إعداد البرامج التدريبية لخفض القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة حيث إنها تُسبب العديد من المشكلات الأكاديمية والنفسية والسلوكية لدى الطلاب.

ويرى الباحث أن ارتفاع القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة يُعد أمرًا بالغ الخطورة حيث يجعلهم ضحية للإشاعات والخرافات والرسائل الهدامة وقرناء السوء ويصبحون عاجزين عن مواجهة هذا الغزو الثقافي لا سيما وسط هذا الكم الهائل من الرسائل الموجهة من وسائل الإعلام المرئية والمسموعة ووسائل التواصل الاجتماعي فيقع معظمهم فريسة سهلة في أيدى الجماعات المتطرفة؛ ويساعدهم في ذلك بعض رجال الدين والدعاة الذين لا يعملون على إزالة تلك الخرافات ومواجهة التطرف بشتى أنواعه وعدم جديتهم في تجديد الخطاب الديني، كذلك يعتبر بعض أفراد المجتمع أن الخوض في الخرافات الممزوجة بالدين ونقدها يعد خروجًا عن العادات والتقاليد.

كما يرى الباحث أن الطالب الذي لديه قابلية للاستهواء مرتفعة يتقبل ويصدق ما ينقله الغير من معلومات أو أفكار دون تمحيص وهي حالة من الركود العقلي التام الذي لا يسعى المصاب بها إلى التفكير ويسلم دفة سفينته الفكرية للآخرين الذين يقودونه حيثما يشاؤون لذلك فإن القابلية للاستهواء تعد من العوامل الذاتية التي تؤدي إلى الوقوع في أخطاء التفكير.

وبناءً على ما سبق فإن تدريب طلاب الجامعة على التأمل الناقد يعد أمرا ضروريًا وذلك لمساعدتهم على مواجهة الأفكار المغلوطة التي يتعرضون لها، وتفكيرهم ونقدهم للمعلومات التي يستقبلونها من أي مصدر وعدم التسليم والإذعان بها، ومراجعة معتقداتهم وتحويل المنظورات المختلفة لديهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

ويشير Walkington et al.(2001,349) إلى أن هناك العديد من الطرق لبدء تحفيز التأمل الناقد ومنها تبني فلسفة تعلم مناسبة، وجعل ممارسة التعلم هو أساس عملية تطور التعليم، ويمكن أن تتم التغذية الراجعة من خلال تقييمات الطلاب والتعاون مع زملائهم، ومن المراجعات النقدية والتفكير الذاتي، حيث إن ممارسة التفكير يمكن أن تحفز الطلاب وللمعلمين وتساعد في استكشاف منهجية للتعلم ناجحة ومجزية للطلاب وللمعلمين.

وتوصلت دراسة البلاح (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التأمل والقابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة، كما توصلت دراسة (الخزرجي، ٢٠١٤؛ نصار، ٢٠٢٠) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفكير التأملي والقابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة، لذا فإن تدريب الطلاب على التأمل للمواقف والمشكلات المختلفة التي تواجههم، ونقدها وعدم التسليم بها يمكن أن يساعد على خفض مستوى القابلية للاستهواء لديهم.

ويتضح مما سبق- في حدود ما أطلع عليه الباحث- وجود ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بالتدريب على التأمل الناقد، حيث إن التأمل الناقد يعد من المتغيرات الحديثة نسبيًا في البيئة العربية والأجنبية، كما أوصت دراسة (Shin et al., 2022) بضرورة التحقق من أثر برامج تدريبية قائمة على التأمل الناقد لدى المراحل العمرية المختلفة. لذا سعى البحث الحالي إلى معرفة فاعلية التدريب على التأمل الناقد في القابلية للاستهواء لدى عينة من طلاب الجامعة.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلين الآتيين:

١- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التأمل الناقد في القابلية للاستهواء(الدرجة الكلية- كل بُعد على حده) لدى عينة من طلاب الجامعة؟
٢- ما مدى استمرارية أثر التدريب على التأمل الناقد في القابلية للاستهواء (الدرجة الكلية- كل بُعد على حده) لدى عينة من طلاب الجامعة؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التحقق التجريبي من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التأمل الناقد في القابلية للاستهواء لدى عينة من طلاب الجامعة.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث من الناحية النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

أولا: الأهمية النظرية:

١- إثراء المكتبة العربية بالمفاهيم الأساسية للتأمل الناقد والقابلية للاستهواء، وانعكاس كل منهما على طلاب الجامعة.

٢- تسهم الدراسة الحالية في توجيه نظر مؤسسات التعليم الجامعي إلى ضرورة الاهتمام بتوعية طلاب الجامعة بمفهوم القابلية للاستهواء، وتوظيف المفاهيم الحديثة في مواجهتها، حيث أصبحت تمثل خطرًا محدقا بالفرد والمجتمع وانجراف الكثير من الطلاب إلى التقليد الأعمى مما أدى إلى انتشار العديد من المشكلات السلوكية ومنها التنمر والسلوك المضادة للمجتمع والتطرف الفكري؛ لذا كان تدريب طلاب الجامعة على التأمل الناقد أمرًا ضروريًا.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تقديم برنامج للتدريب على التأمل الناقد في القابلية للاستهواء، كبرنامج نفسي تربوي للمكتبة النفسية التربوية.

٢- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في برامج التوجيه والإرشاد لطلاب الجامعة.

٣- توفر الدراسة الحالية مقياسًا للتأمل الناقد ومقياسًا للقابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

١- البرنامج التدريبي Training program

""هو مجموعة من الخبرات والأنشطة المتكاملة التي تقدم في صورة إجراءات منظمة ومخططة في ضوء أبعاد التأمل الناقد (تحليل الافتراضات- الوعي السياقي- التفكر التخيلي- الشك التأملي- الفعل القائم على التأمل).

٢- التأمل الناقد Critical Reflection

"العملية التي يقوم من خلالها الطالب بتحليل افتراضاته حول قضية معينة، وتقييم صحتها ونقدها، والوعي بالسياق الذي تكونت فيه، وبحثه عن الأدلة والمبررات التي تدعم وجهة نظره، واستكشافه طرقًا بديله لفهم وتفسير افتراضاته، لاكتشاف الافتراضات المغلوطة والمضللة، وممارسة السلوكيات المختلفة وفق المنظور الجديد، وفحص النتائج المترتبة على تنفيذه للرؤي الجديدة، ومراقبة وتقييم أدائه بصفة دورية".

٣- القابلية للاستهواءthe suggestibility

"عملية يتم من خلالها التأثير على أفكار ومعتقدات الطلاب وتوجيههم نحو فهم معين للقضايا والمشكلات التي تواجههم والانصياع لأوامر الآخرين وتنفيذها دون اعتراض أو مناقشة، وتصرفهم سلوكيًا كما يتصرف أقرانهم بدرجة تجعلهم متوحدين معهم".

حدود البحث:

تمثلت حدود تعميم نتائج البحث الحالي في الآتي:

١- **حدود مكانية:** وتتمثل في طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

٢- **حدود زمانية:** وتتمثل في طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس خلال الفصل الدراسي الأول بالعام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م).

٣- **حدود موضوعية:** وتتمثل في الجلسات التدريبية على التأمل الناقد المستخدمة في الدراسة الحالية (إعداد الباحث)، والقابلية للاستهواء كما تُقاس بمقياس القابلية للاستهواء (إعداد الباحث).

الإطار النظري للبحث:

أولا: التأمل الناقد

يعرف إبراهيم والشريف (٢٠١٢، ٨٤) التأمل الناقد بأنه عملية ذهنية تدخل ضمن النشاط التأملي للمتعلم وتتضمن استقصاء واعيًا للافتراضات التي يدركها من خلال تحليل هذه الافتراضات وتمييز أنواعها والوعي بالسياق الذي تكونت فيه وينتج عن هذه العملية العليا من التفكير مجموعة من التحولات في رؤية المتعلم لهذه الافتراضات وما ارتبط بها من معان تاريخيًا، وثقافيًا، واجتماعيًا، وتربويًا.

وتعرفه Liu (2013,10) بأنه عملية مستمرة تتضمن التحليل والتساؤل ونقد افتراضات الأفراد والمجتمع حول التدريس والتعلم والتأثيرات الاجتماعية والسياسية للتعليم، وتنفيذ التغيرات على الإجراءات السابقة التي تم دعمها من خلال تلك الافتراضات للحصول على تعليم أفضل ومجتمع أكثر عدالة لجميع الأفراد.

ويعرفها Ng et al (2019, 1123) بأنه عملية فحص الافتراضات أي المعتقدات الفردية والمجتمعية والقيم والعلاقات القوية وكيف تؤثر تلك الافتراضات على العمل.

ويرى Van Rooij (2020,80) أنه عملية فحص الافتراضات والتحيزات ومدى مساهمة الخبرات وخاصة خبرات التعلم في تغيير تلك الافتراضات والتحيزات.

وعرفه فرحات (٢٠٢٢، ١٤٤) العملية التي يقوم فيها الفرد بنقد وتحليل الافتراضات السابقة التي تشكل إطاره المرجعي، والوعي بالسياق الذي تشكلت فيه، وتخيل رؤى جديدة والتحقق منها، وتنبي هذه الافتراضات في أدائه وسلوكياته وتقويمها في ضوء نتائجها.

ويستنتج الباحث من التعريفات السابقة للتأمل الناقد أنه عملية تدخل ضمن النشاط التأملي للمتعلم كما أشار إبراهيم والشريف (٢٠١٢)، وأضاف Liu (2013) أنه عملية مستمرة تتضمن التحليل والتساؤل ونقد افتراضات الأفراد والمجتمع، بينما ذكر Ng et al (2019) ضرورة فحص الافتراضات وكيف تؤثر تلك الافتراضات على العمل، وأضاف Van Rooij(2020) مدى مساهمة الخبرات وخاصة خبرات التعلم في تغيير تلك الافتراضات والتحيزات، ونوه فرحات (٢٠٢٢) إلى إمكانية تغير منظور الفرد وافتراضاته وظهور ذلك في أداء الفرد.

خصائص الأفراد مرتفعي التأمل الناقد:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة(إبراهيم والشريف،٢٠١٢؛ Liu,2013 ؛ فرحات ، ٢٠٢١؛ Shin et al 2022 ؛Chan,2023) أمكنه استخلاص خصائص الأفراد المرتفعين في التأمل الناقد، ويمكن عرضها كما يلي:

١- يحدد افتراضاته حول قضية معينة، ويقيم صحتها وينقدها، بطريقة متعمقة وفاحصة من خلال البحث عن الأدلة المنطقية التي تساعده في التحقق من صحة تلك الافتراضات.
٢- لديه القدرة على التساؤل الذاتي، والتمييز بين الأنواع المختلفة من الافتراضات.
٣- يحدد الظروف التي ساهمت في تكوين افتراضاته، والعوامل المؤثرة في ذلك السياق، والتي تؤثر في تفسيره لموقف معين.
٤- يحدد السياق المتصل بهويته الفكرية، والتي يساعده في الوعي بالسياق الذي تكونت فيه.
٥- يبحث عن الأدلة والمبررات التي تدعم وجهة نظره، ويستكشف طرقا بديله لفهم وتفسير افتراضاته، من خلال الانفتاح على المنظورات الأخرى.
٦- يقوم ببناء تصورات عقلية تساعده على التخيل التحويلي للافتراضات حول قضية معينة.
٧- يشك في المعتقدات والافتراضات السائدة لديه، واحتمالية أن تكون تلك الافتراضات مُضللة، وقيامه بالتحليل الموضوعي للحقائق والأدلة، والتعمق في فهم وجهات النظر المختلفة، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة
٨- يتمكن من تحليل المعلومات المغلوطة للتوصل إلى علاقات منطقية وتفسيرات مقنعة، تساعده في إعادة ترتيب افتراضاته وفق المنظور الجديد.
٩- يُمارس السلوكيات المختلفة وفق المنظور الجديد، ويوظف أفكاره التي تتفق مع افتراضاته.
١٠-يفحص النتائج المترتبة على تنفيذه للرؤي الجديدة، ويتجاوز الصعوبات التي تواجهه، ويراقب أدائه بصفة دورية.
١١-يُقيم سلوكه الجديد في المواقف المختلفة، ويحدد ما حدث من تغير في طريقة تفكيره وآرائه.

مكونات التأمل الناقد:

اختلفت الدراسات والبحوث السابقة في عدد مكونات التأمل الناقد ومسمياتها، حيث أشارت دراسة Brookfield (1988) إلى أن التأمل الناقد يتكون من أربعة مكونات هي (تحليل الافتراضات- الوعى السياقي- التفكر التخيلي- التشكك التأملي) ، بينما أشارت دراسة إبراهيم والشريف (٢٠٢٢) إلى أنه يتكون من خمسة أبعاد هي(تحليل الافتراضات- الوعى السياقي- التفكر التخيلي- التشكك التأملي- تأمل الذات الناقد) ، إلا أن دراسة Liu(2013,8) تبنت المكونات الأربعة التي توصل إليها Brookfield (1988) في نموذجه وأضافت إليها مكونين هما: الفعل القائم على التأمل والتأمل في أثر الفعل القائم على التأمل، بينما توصلت دراسة فرحات (٢٠٢٢) إلى أنه يتكون من ستة مكونات هي (تحليل الافتراضات-الوعى السياقي- التفكر التخيلي- الشك التأملي- الفعل القائم على التأمل- التأمل في أثر الفعل القائم على التأمل) واتفقت تلك المكونات مع المكونات التي توصل إليها

Liu(2013,8) في دراسته، وقام الباحث الحالي بإعداد مقياس للتأمل الناقد وإجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي للتحقق من تلك المكونات ومدى مناسبتها لعينة الدراسة وخصائصها، وتوصل إلى خمسة مكونات للتأمل الناقد والتي تبناها الباحث في التدريب على التأمل الناقد، ويمكن تعريف تلك المكونات إجرائيًا كما يلي:

١- تحليل الافتراضات Assumption analysis

" العملية التي يستطيع الفرد من خلالها تحديد افتراضاته حول قضية معينة، وتقييم صحتها ونقدها، بطريقة متعمقة وفاحصة من خلال البحث عن الأدلة المنطقية التي تساعده في التحقق من صحة تلك الافتراضات؛ وقدرته على التساؤل الذاتي، والتمييز بين الأنواع المختلفة من الافتراضات".

٢- الوعى السياقي Contextual awarenes

"العملية التي يقوم من خلالها الفرد بتحديد الظروف التي ساهمت في تكوين افتراضاته، والعوامل المؤثرة في ذلك السياق، والتي تؤثر في تفسيره لموقف معين، ومراقبة التغير الذي يحدث في السياق المحيط به، وتحديد السياق المتصل بهويته الفكرية، والتي تساعده في الوعي بالسياق الذي تكونت فيه، وتحديد المصادر المختلفة للمعلومات النابعة من السياق، ومراجعتها باستمرار".

٣- التفكر التخيلي Imaginative speculation

"العملية التي تُمكِن الفرد من البحث عن الأدلة والمبررات التي تدعم وجهة نظره، واستكشاف طرقًا بديله لفهم وتفسير افتراضاته، من خلال الانفتاح على المنظورات الأخرى، ومناقشة الافتراضات الداعمة لها، وقيامه ببناء تصورات عقلية تساعده على التخيل التحويلي للافتراضات حول قضية معينة، واحترامه للآراء التي تخالفه في الرأي".

٤- الشك التأملي Reflective skepticism

" العملية التي يقوم من خلالها الفرد بالشك في المعتقدات والافتراضات السائدة، واحتمالية أن تكون تلك الافتراضات مُضللة، وقيامه بالتحليل الموضوعي للحقائق والأدلة، والتعمق في فهم وجهات النظر المختلفة، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، والكشف عن المعلومات المغلوطة للتوصل إلى علاقات منطقية وتفسيرات مقنعة، تساعده في إعادة ترتيب افتراضاته وفق المنظور الجديد".

٥- الفعل القائم على التأمل Reflection-based action

"العملية التي يقوم من خلالها الفرد بممارسة السلوكيات المختلفة وفق المنظور الجديد، وتوظيف أفكاره التي تتفق مع افتراضاته، وإقناع زملائه به، ومواجهة التحديات الموجودة في البيئة المحيطة به، وتغييرها وفق المنظور الجديد أثناء ممارسته للأعمال المختلفة".

النظريات المفسرة للتأمل الناقد:

١- النظرية النقدية الاجتماعية

تفسر النظرية النقدية الاجتماعية التأمل الناقد بأنه القدرة على التحدي والتغيير، وترى أن المجتمع المستبد يستخدم الأيديولوجية المهيمنة لإقناع الناس بأن هذه حالة طبيعية، وترتكز النظرية النقدية على ثلاثة افتراضات أساسية تتعلق بالطريقة التي يتم بها تنظيم العالم تتمثل في: (١) أن الديمقراطيات الغربية المنفتحة ظاهريًا هي في الواقع مجتمعات غير متكافئة إلى حد كبير، حيث يعد عدم المساواة الاقتصادية والعنصرية والتمييز الطبقي حقائق تجريبية، (٢) أن الطريقة التي يتم بها إعادة إنتاج هذا الوضع تبدو طبيعية ولا مفر منها وبالتالي درء التحديات المحتملة للنظام ويتم ذلك من خلال نشر الأيديولوجية السائدة، (٣) تحاول النظرية النقدية فهم هذا الوضع كمقدمة لتغييره(Brookfield,2009, 298).

ويُعد النقد الأيديولوجي فكرة مركزية في النظرية النقدية والذي يعتبر عنصرا هاما في التأمل الناقد، ويعد النقد الأيديولوجي هو جزء من عملية التعلم، وجزء آخر من العمل المدني. وهو يصف العملية التي يتعلم الناس من خلالها التعرف على مدى ترسيخ الأيديولوجيات السائدة المقبولة وغير العادلة في المواقف والممارسات اليومية، ويركز التأمل الناقد باعتباره نقدًا للأيديولوجية على مساعدة الأفراد على الوصول إلى الوعي، والقدرة على التمييز(Brookfield,2009, 299).

ويري (Mezirow 1998, 193; Mezirow & Associates,2000) أن النقد الأيديولوجي هو التأمل النقدي "النظامي" في نظرية التعلم التحويلي التي تركز على استكشاف التشوهات الاجتماعية والثقافية، وأنه مناسب للتأمل الناقد في الأيدولوجيات الخارجية مثل: التعليم واللغة والدين والسياسة وغيرها من الأمور المسلم بها.

ويُلخص (Brookfield(2009, 300 وجهة نظره عن التأمل الناقد من خلال صبغه بهدفين وكلاهما عبارة عن اختلافات في النقد الأيديولوجي أولا: هو فهم كيف تدعم اعتبارات السلطة وتشوه الكثير من العمليات والتفاعلات التعليمية للبالغين، ثانيا: التشكيك في الافتراضات والممارسات التي تبدو وكأنها تجعل حياتنا أسهل، ولكنها في نهاية المطاف تعمل ضد مصالحنا على المدى الطويل.

٢- نظرية التعلم التحويلي

يرى علماء التعلم التحويلي أن التأمل الناقد يستخدم للإشارة إلى التأمل الذي يساعد الشخص في الدفاع عن العدالة الاجتماعية وإعادة البناء الاجتماعي، كما أنها تعمل على التمركز بقوة وصراحة؛ مما يتطلب من المتعلمين أن يأخذوا في الاعتبار مواقفهم في أنظمة التميز والقمع وكيف تؤثر تلك المواقف على تفكيرهم وأفعالهم (Cranton, 2013; Ryan & Ryan, 2013).

ويرى (2007) Taylor أن التأمل الناقد يُمكّن المتعلمين من الانخراط في التعلم التحويلي من خلال إشراك كل من العقل والعاطفة، لفهم قيمهم ومعتقداتهم وتحيزاتهم، وتقييم تعلمهم بحيث يوجه تعلمهم ممارساتهم.

ويشير (Mezirow(2009, 94 إلى أن التأمل الناقد يهدف إلى التقييم الناقد لعادات العقل من حيث نتائجها ومصادرها لدى الفرد، ويتمثل في اختبار صحة الافتراضات والمعتقدات المبنية على

خبرات الفرد السابقة، كما أنه يعتبر استجابة واعية لحالة التناقض بين أفكار الفرد وأفعاله ومشاعره وبين المحتوى من جهة أخرى.

ويرى (Mezirow (1997, 7 أن الأفراد يقومون بتحويل أطرهم المرجعية من خلال التأمل الناقد للافتراضات التي تقوم عليها معتقداتهم، وذلك عندما يتعلمون حل المشكلات التي تواجههم بالتعلم التواصلي، ويحدث التأمل الناقد من خلال إعادة التشكيل الموضوعي عند قراءة كتاب أو الاستماع إلى وجهة نظر أو من خلال إعادة التشكيل الذاتي عن طريق قيام الأفراد بالتقييم الذاتي الناقد لأفكارهم ومعتقداتهم.

ومما سبق يرى الباحث أن النظرية النقدية الاجتماعية ركزت على مفهوم نقد الأيدلوجية وكيف يمكن تعليم الأفراد عدم التسليم والاقتناع بالأيدولوجيات السائدة ومحاولة التفكير فيها ونقدها وتحديد الأثار السلبية التي يمكن أن تسببها على المدى الطويل، أما نظرية التعلم التحويلي فترى أن مفهوم التأمل الناقد هو أحد المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم التحويلي وأن الأفراد يقومون بتحويل أطرهم المرجعية من خلال ممارسة عمليات التأمل الناقد تمهيدًا لإعادة التشكيل الذاتي لأفكارهم ومعتقداتهم.

أهمية التأمل الناقد:

يرى (Yost et al.(2000,41 أن التأمل الناقد هو أعلى مستويات التأمل حيث يتضمن عمليات التفكير العليا، ومنها التفكير في الافتراضات الكامنة وراء قرار أو فعل، وعلى الآثار الأخلاقية والمعنوية والسياسية والتاريخية الأوسع وراء هذا القرار أو الفعل، والمعلم التأملي/ التحليلي هو الشخص الذي يتخذ قرارات التدريس على أساس الوعي والنظر الدقيق للافتراضات التي تستند إليها القرارات، والعواقب التقنية والتعليمية والأخلاقية لتلك القرارات، والنتيجة النهائية للتأمل الناقد للفرد هي التغير المعرفي.

ويساعد التأمل الناقد الأفراد في فهم وتنظيم خبراتهم ومعتقداتهم بشكل أكثر وضوحا من خلال معرفة مدى صحتها ومبرراتها وتقييم أسبابها، وإدراك السياق الذي حدثت فيه (Mezirow,2000,3).ويُمكن التأمل الناقد الأفراد من نقد الافتراضات التي بنيت عليها معتقداتهم، وتصحيح التشوهات المعرفية، والأخطاء في حل المشكلات التي تواجههم(Mezirow, 1990,1) .

ويشير (Yost et al. (2000,41-42 إلى أن برامج تعليم المعلمين يجب أن تحدد التأمل الناقد كمهمة أساسية وأن تتشابك مع التفكير في جميع المناهج لتعليم المعلمين، وأنه من الضروري إشراك الطلاب بنشاط لربط النظرية بالممارسة حتى يطوروا أساسا منطقيا لممارساتهم التعليمية وسيشكل هذا الأساس المنطقي الركيزة الأساسية لتفكيرهم.

ويذكر (Brookfield (2017,80 أن التأمل الناقد يساعد المعلمين على اتخاذ إجراءات مبنية على افتراضات تم التحقق منها بدقة وبشكل ناقد، وتطوير أساس منطقي للأداءات المختلفة، وتقليل الضغوط الانفعالية لعملية التدريس، وتجنب لوم الذات ، وتنشيط البيئة الصفية، والاندماج مع الطلاب، وزيادة الدافعية.

ويرى (Yost et al. (2000,46 أنه يجب على الجهات المسئولة عن إعداد المعلمين أن تقوم بإعدادهم ليكونوا مفكرين نقديين يمكنهم تحدى الوضع الراهن، لذلك يجب أن يكونوا على دراية

بالطبيعة متعددة الأوجه للتأمل الناقد، لأنه يعد أداة للتفكير وحل المشكلات التي من شأنها أن تمكن المعلمين من إيجاد حلول للقضايا في المدارس للتفكير في مستوى عال من التأمل، كما يجب أن يكون المعلمون قادرين على النظر إلى وجهات النظر المتعددة للوضع وتحديد الأساس المنطقي للحلول، كما يجب عليهم أن يأخذوا في الاعتبار السياق الاجتماعي والسياسي والأخلاقي والاقتصادي الأوسع للمشكلة ، وعلى الرغم من أن النتيجة الأساسية للتأمل الناقد هو التغير المعرفي، فإن الهدف النهائي للتأمل الناقد هو العمل الموجه لإحداث تغيير ذي مغزى في المدارس، لذلك فإنه لابد من إعادة هيكلة مكثفة لمناهج تعليم المعلمين ، وتضمين عمليات التأمل الناقد في برامج تعليم المعلمين بحيث تكون ركيزة أساسية فيها.

ويشير فرحات(٢٠٢١، ١٥٤) بأنه ينبغي تدريب الطلاب على تحديد افتراضاتهم الأساسية، وتحدى معتقداتهم وممارساتهم الثقافية المختلفة، وتحفيزهم على تغيير دورهم من استقبال المعرفة دون وعى إلى استكشافها وبنائها والبحث عن معناها، من خلال انفتاحهم على وجهات النظر المختلفة والتحرر من الأفكار الخطأ التي تؤثر على تقييمهم للمعارف والخبرات المكتسبة .

وتوصلت نتائج دراسة Smith (2011,218) إلى أن توظيف التأمل الناقد في التدريس للتعليم العالي يدعم المقولة الراسخة بأن التدريس في التعليم العالي لابد وأن يشمل كلا من استيعاب المعرفة والثقة في طرح الأسئلة المتعلقة بالمادة وتكييفها، لأن علم أصول التدريس الحديث يهدف إلى توجيه الطلاب للتفكير بدلا من إعادة انتاج مجموعة من الحقائق في عقل الطلاب، وبالتالي فإن تعليم التأمل الناقد يضع مجموعة من التحديات لمصممي المناهج وطرق التقييم والتنمية المهنية.

ومن خلال ما سبق استنتج الباحث أن التأمل الناقد يساعد في التنمية المهنية للمعلمين أثناء إعدادهم قبل الخدمة، لأنه يساعدهم في التغير المعرفي ، وإعادة بناء افتراضاتهم وتحليلها والتفكر فيها ويقومون بالفعل القائم على التأمل، وتلك العمليات تساعد في بناء شخصيتهم العلمية ليستطيعوا إعداد أجيال قادمة تستطيع مواجهة الفكر الوارد إلينا من أيدولوجيات مختلفة والتعامل معه بالطريقة المناسبة.

استراتيجيات التدريب على التأمل الناقد:

حدد كل من (Gray,2007; Das & Anand ,2014)بعض الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في التدريب على التأمل الناقد ويمكن توضيحها كما يلي:

١- **تعلم الاقران وتقديم الدعم**

يُعرَّف التعلم من الأقران بأنه "اكتساب المعرفة والمهارات من خلال المساعدة النشطة والدعم بين الأقران المتكافئين أو المتشابهين ، ويعد التعلم الجماعي أو التعلم من الأقران موضوعًا شائعًا في برامج التعلم الدولية لأنه يوفر فرصًا لدعم بعضهم البعض والتعلم من بعضهم البعض، ودعم الطلاب بعضهم البعض بنشاط للتعبير عن المشكلات وإدارة وجهات النظر المختلفة في إطار قوة محايد.

٢- **التفكيك وإعادة البناء والممارسة**

تنطوي عمليات التفكيك على التشكيك في الخطابات المهيمنة وعلاقات القوة، واستكشاف فرص معالجة الصراع وبناء المجتمعات وفهم الخصوصيات والسياق، والتمكن من إعادة بناء رؤى

بديلة وإعادة النظر في الافتراضات، وإعادة بناء نموذج أوسع للعمل والممارسة والنشاط الاجتماعي.

٣- المحادثة التأملية والحوار التأملي

وتعنى المحادثة التأملية ممارسة التأمل أثناء العمل، حيث يأخذ المتعلم المشكلة تحت إشراف المعلم ويقوم بتحديد المهام التأملية والفهم الذاتي للواقع من أجل التفكير بشكل أكثر نقدًا في قيم الفرد وتأثير أفعاله على الآخرين، ويكون دور المدرب تقديم المشورة والتساؤل والنقد، وبالتالي فإن المحادثات التأملية تعمل على تعزيز تفسيرات متعددة للواقع والانتقادات لأشكال غير متنازع عليها سابقًا من الحقيقة التنظيمية، وبالرغم من التشابه بين المحادثة التأملية والحوار التأملي إلا أن الحوار التأملي يشمل المواقف التي تكون فيها المجموعات من العمل يشاركون أفكارهم حول موضوع معين ثم يرصدون انعكاس ذلك على ردود أفعالهم أثناء التحاور مع المشاركين الآخرين، ويوفر الحوار التأملي الفرصة للأفراد لفحص الافتراضات الأساسية الكامنة وراء تفكيرهم بشكل نقدي ولتطوير لغة مشتركة تنبثق من ممارسة الاستقصاء الجماعي من خلال الحوار الجماعي وتصبح الافتراضات والنماذج العقلية أكثر وضوحًا وفهمًا بحيث يمكن بدء البحث التعاوني في أسبابها.

٤- المجلات التأملية

المجلة التأملية هي نتاج شخصي وغير منظم للكتابة التأملية، وتحتوى على حكايات شخصية أو قصص أو وصف للمشكلات المتعلقة بالعمل، ويمكن التمييز بين المجلات التأملية والسجلات واليوميات، حيث يحتوى السجل على تسجيل بسيط للأحداث وهو نوع من المذكرات، وفي المقابل يمكن أن تحتوى اليوميات على قصص الأحداث والآمال والمخاوف والذكريات والأفكار ومع ذلك فإن المجلة التأملية تتجاوز ذلك وتحتوى على أفكار وتحليلات معقدة تتعلق بالممارسة وبالتالي يمكن أن تحتوى على وصف وتحليل للحوادث الخطيرة من مكان العمل، وتنقل المجلات التأملية المتعلمين عبر جميع مستويات تصنيف بلوم وهى قادرة على تعزيز التأمل الناقد، وتساعد المجلات التأملية الأفراد على التفكير في مواقفهم ومعتقداتهم وافتراضاتهم من أجل تعزيز التقييم الذاتي، ويساعدنا الاحتفاظ بدفتر تأملي على تحديد أهدافنا وإعادة تعريفها وتحديد قيمنا وإعادة بنائها وعلى تطوير توجهنا العاطفي تجاه الأشخاص والأشياء داخل مؤسستنا.

٥- شبكات المرجع

وهي أداة مهمة لاستكشاف البنى الشخصية للأفراد أي تفكيرهم الشخصي حول مجموعات من الأفكار أو الأشخاص أو الأحداث ونظام البنى الشخصية للأفراد هو دليل للحياة" إنه مستودع لما تعلمه المرء وبيان عن نواياه والقيم التي يعيش بها والراية التي تحتها"، يمكن أن تتجاوز أداة شبكة المرجع التفسير الفردي للبنى الشخصية إلى استكشاف كيف فسر مجموعة من المتعلمين موقف معين، ومن ثم المناقشة في البنى الشخصية لكل فرد ثم المناقشة الجماعية وتحديد أوجه الشبه والاختلاف ويمكن أن يصبح تحديد نقاط الاختلاف وكذلك التشابه أساسا للعمل الجماعي وحتى التحول الاجتماعي، ومن ثم فإن التفسير المشترك للبنى لا يصبح مجرد مسألة تأمل ناقد فردى على البنى الشخصية، بل هو وسيلة لبناء مشترك تجاه فعل تأملي ناقد.

قياس التأمل الناقد:

اعتمدت معظم الدراسات والبحوث السابقة التي اطلع عليها الباحث والتي اهتمت بقياس التأمل الناقد على المقياس الذي أعده Kember et al.(2000) لقياس مستويات التفكير التأملي وذلك مثل دراسة كل من (Basol& Gencel 2013; Brunstein et al,2018; Matsuo,2019)، حيث تكون المقياس من (١٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي : الأداءات المعتادة، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد ، ويقاس كل بُعد بأربعة عبارات.

ويرى الباحث الحالي أن هذا المقياس لم يُعد خصيصًا لقياس التأمل الناقد بمكوناته وإنما أعد لقياس التفكير التأملي، كما أن عدد عبارات قياس بُعد التأمل الناقد في المقياس أربع عبارات وهى عدد قليل جدًا لقياس مفهوم التأمل الناقد بحيث يمثل مكوناته؛ لذا يُعد هذا المقياس أداة غير مناسبة لقياس التأمل الناقد، وبناء على ذلك قام الباحث الحالي ببناء مقياس للتأمل الناقد لدى طلاب الجامعة وتم إجراء تحليل عاملي استكشافي وتحليل عاملي توكيدي للمقياس للتوصل إلى البنية العاملية للتأمل الناقد.

ثانيًا: القابلية للاستهواءThe Suggestibility

تُعرفه الخزرجي (٢٠١٤، ٣١٦) "بأنه تقبل الفرد الأفكار والآراء والمعتقدات الملقاة من الآخرين دون مناقشة أو تمحيص وذلك لأجل التقليل من حدة التنافر المعرفي لديه" .

ويُعرف قاموس جمعية علم النفس الأمريكية (APA) القابلية للاستهواء بأنها "تبنى الفرد لأفكار ومعتقدات ومواقف وسلوكيات الآخرين بسهولة دون تمحيص" (VandenBos,2015, 1048).

وعرفها عسكر(٢٠٢٠، ١٩٧) بأنها "استعداد الفرد لتقبل آراء ومعتقدات الآخرين دون وجود أسباب منطقية لتقبل تلك الآراء والأفكار والمعتقدات".

كما تُعرفها عمار (٢٠٢٢، ٤٦٠) بأنها "تقبل المراهق لأفكار وآراء الآخرين دون تمحيص أو مناقشة لا سيما من الأشخاص ذوي السلطة منهم".

ويرى هنداوي(٢٠٢٢، ٣٥١) بأنها "قبول التلميذ وتصديقه وتسليمه لأفكار وآراء الآخرين دون جدال أو نقاش لهذه الأفكار على الرغم من عدم وجود دليل على صحة هذه الأفكار والمعتقدات".

بينما يُعرفها كل من (2023,350)Aldowsari&Khatabeh بأنها "عملية التأثير بمهارة على أفكار الفرد أو معتقداته أو سلوكياته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة؛ ويمكن أن يكون له تأثير عميق على عملية صنع القرار لدى الفرد".

ومن خلال التعريفات السابقة يرى الباحث أن التعريفات السابقة اتفقت على أن الأفراد ذوي القابلية للاستهواء المرتفعة يتقبلون آراء ومعتقدات الآخرين دون التفكير فيها أو نقدها وكأنها مسلمات ، وتؤثر تلك الآراء على اتخاذهم للقرارت التي تتعلق بحياتهم الشخصية فهم أشخاص مُنقادون تحت تأثير أفكار ومعتقدات الآخرين ومن السهل إقناعهم بأفكار مغلوطة قد تسبب عندهم أخطاء في التفكير وتشوهات معرفية، وبعض التعريفات ترى أن القابلية للاستهواء استعداد لدى الفرد مثل دراسة عسكر(٢٠٢٠)، وبعض التعريفات الأخرى تركز على أنها عملية مثل (2023)Aldowsari&Khatabeh ، ويرى الباحث الحالي أن القابلية للاستهواء عملية تؤثر على أفكار ومعتقدات الأفراد وعلى سلوكياتهم وخاصة في ظل المؤثرات التي باتت كثيرة ومتنوعة لدى الأفراد مثل: وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي التي باتت تؤثر على الأفراد بشتى الطرق

والوسائل لاتباع تيارات فكرية متنوعة تحاول كل منها استخدام أفكار قد تكون مضللة أو مغلوطة للتأثير على آراء الأفراد ومعتقداتهم.

مكونات القابلية للاستهواء

من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس القابلية للاستهواء مثل دراسة (جاوش،٢٠١٣؛ رفاعي،٢٠١٤؛ الخزرجي، ٢٠١٤؛ المعموري ومظلوم،٢٠١٤، دراج، ٢٠١٩) استخلص الباحث أربعة مكونات للقابلية للاستهواء حيث اتفقت عليها تلك الدراسات، ولمناسبتها لخصائص العينة، وقد قام الباحث الحالي بإعداد مقياس للقابلية للاستهواء في ضوء تلك المكونات ثم قام بالتحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي للمقياس للتحقق من تلك المكونات ومعرفة مدى تناسبها مع خصائص العينة وتوصل الباحث إلى أربعة مكونات للمقياس، ويمكن تعريف تلك المكونات إجرائيًا كما يلي:

١- الاعتقاد في قوى خفية توجه السلوك.

"فقدان الطالب السيطرة على سلوكه وتصرفاته في المواقف المختلفة بسبب اقتناعه ببعض الأفكار الخرافية أو العوامل الخارجية التي تتحكم في سلوكه كالحظ والأحلام، واعتماده على الآخرين والعواطف في اتخاذ قرارات مصيرية تتعلق بمستقبله؛ مما يجعله يتعامل مع الأمور الجديدة على أنها مزعجة ومحبطة، ويشعر بالعجز والاستسلام في مواجهتها".

٢- الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة.

"قبول الطالب تفسيرات الآخرين وآرائهم وتصديقها والتسليم بصحتها، وخاصة آراء ذوي السلطة والنفوذ والمكانة الاجتماعية، دون تفكير أو إعمال للعقل، وطلب المساعدة من الآخرين في تفسير جميع المواقف التي تواجهه والتحقق من صحتها".

٣- الخضوع.

"تصرف الطالب بطريقة مخالفة لاتجاهاته ومعتقداته إذا تعرض لضغوط لا يستطيع مقاومتها أو تحملها، وتلقيه الأوامر من الآخرين ويقوم بتنفيذها دون اعتراض أو مناقشة، وطاعتهم طاعة عمياء، خوفًا منهم، مع عدم القدرة على التصرف بحزم في المواقف المختلفة".

٤- المسايرة المفرطة.

"تصرف الطالب بطريقة تشبه الآخرين؛ حتى وإن كان سلوكهم خطأ بدرجة تجعله يتوحد مع أفعالهم، ويعتمد عليهم في اتخاذ القرارات، وعدم قدرته على رفض أو معارضة آرائهم خوفًا من فقدان صداقتهم".

العوامل المؤثرة على القابلية للاستهواء:

توجد العديد من العوامل المؤثرة في القابلية للاستهواء، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١- وسائل الإعلام والفضائيات ووسائل التواصل الاجتماعي: حيث تتضمن رسائل موجهة للشباب تستهويه وتستميله لتحقيق أهدافها، وما يعانيه الشباب من الإحساس بأزمة الهوية والضياع مع وجود ثقافات هشة بين الأفراد (أبو رياح، ٢٠٠٦، ٢٢).

٢- نمط التعلق الوالدي: حيث توجد علاقة ارتباطية بين نمط التعلق والقابلية للاستهواء لدى الأطفال، ذلك أن الأطفال من ذوى التعلق غير الآمن أكثر قابلية للاستهواء من الأطفال ذوى التعلق الآمن بالآخرين (Chae et al., 2014, 107).

٣- الانتباه:حيث إن الأفراد الذين يعانون من تشتت الانتباه يكونون أقل قدرة على معالجة المعلومات، مما يجعلهم يخلطون بين التجارب الفعلية وبين المعلومات التي يتعرضون لها عن طريق الاستهواء، أي يكونون أكثر قابلية للاستهواء (عمار، ٢٠٢٢، ٤٧٣).

٤- النوع: حيث تعتبر الإناث أقل مقاومة للاستهواء من الذكور، ويعزي ذلك إلى طبيعة المرأة، والفروق في التنشئة الاجتماعية بين الذكور والإناث، حيث يميل الإناث إلى دعم التناغم الاجتماعي على العكس من الذكور والذين يستمدون قيمتهم الذاتية من خلال تأكيد الذات (الختاتنة والنوايسة،٢٠١١، ١٦٣).

٥- الوظائف التنفيذية: حيث توجد علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية والقابلية الاستهواء ذلك أن الوظائف التنفيذية تساعد الأفراد على تتبع الأحداث الأصلية، ومقاومة المعلومات المتناقضة اللاحقة المتعلقة بالأحداث، ومن ثم يكونون أقل قابلية للاستهواء(Hritz et al., 2015, 4).

النظريات والنماذج المفسرة للقابلية للاستهواء

تبنى المنظرون من علماء النفس العديد من التوجهات النظرية التي تفسر القابلية للاستهواء، وفيما يلي عرضا لأهم تلك التوجهات النظرية:

١- نظرية التحليل النفسي لـ Freud

يرى Freud مؤسس نظرية التحليل النفسي أن الفرد يستجيب للاستهواء من شخص آخر يمثل له الأنا الأعلى، إذ أنه يرغب دائما في أن تسيطر عليه قوة غير محدودة وهو نهم إلى الطاعة؛ ذلك أن الفرد قد يواجه حالة يفقد فيها شخصيته الواعية ويخضع لأى إيحاءات من قبل الشخص الذي أفقده شخصيته، ويرتكب من الأفعال كل ما هو مناقض لطبعه وعاداته(فرويد،٢٠٠٦، ٣٠).

٢- النموذج الموقفي للشخصية لـ Young

يمكن تفسير الاستهواء وفقا للنموذج الموقفي للشخصية الذي وضعه Young حيث قسم الأفراد إلى نوعين (انطوائي- انبساطي) ، فالانطوائيين يفكرون أكثر من غيرهم ، والتفكير عندهم ذات أولوية ، ويفكرون في الأحداث التي تواجههم، بينما الانبساطيون يعطون أولوية للعاطفة على حساب التفكير، وقد أشار إلى مفهوم القناع أو الشخصية على أنه النظام الذي يتبعه الفرد في تكيفه مع العالم وتعامله مع الآخرين وهى التي تشكل نمط الفرد، وأن الفرد يعمل جاهدا للحصول على استحسان المجتمع المحيط مستخدما ذلك القناع والاختباء خلفه وأن الأفراد مرتفعي القابلية للاستهواء هم الأشخاص ذوي الشخصية الانبساطية الذين يعطون أهمية للعاطفة أكثر من التفكير والتدبر للحصول على استحسان المجتمع (يونج ، ١٩٩٧، ٨٩-٩١).

٣- النظرية الاجتماعية لـ Horny

تُشير النظرية الاجتماعية لـ Horny إلى أن كل شخص لديه حاجات عادية، ولكنها قد تصبح عصابية إذا صاحب إرضائها المبالغة والغلو ، وهناك ثلاثة نماذج للتعامل مع هذه الحاجات

العصابية وهى أنموذج الشخصية المسايرة (نحو الناس) ، أنموذج الشخصية العدوانية (ضد الناس)، أنموذج الشخصية الشاردة (بعيدا عن الناس) (ربيع، ٢٠١٠، ١٩٠).

وتفسر Horny القابلية للاستهواء وفق أنموذج الشخصية المسايرة نحو الناس (الشخصية الخاضعة) هو اتجاه يندرج تحته دافع التعاطف والموافقة وفي سبيل ذلك يكون لدى الفرد رغبة في أن يكون محبوبًا من الجميع ويعمل وفق ما يتوقعه الآخرون منه ورغباته تكون خاضعة لرغبات الآخرين، ويتجنب أن يسلك مع الآخرين على سلوك حازم ويعمل على تلبية مطالب الآخرين لكسب تعاطفهم، وموقفه نحو نفسه يتسم بالضعف والعجز(Scholtz, 2009, 167).

٤- **نظرية الغرائز لـ Mcdougell**

قدم Mcdougell نظريتة في الغرائز في أوائل القرن العشرين، حيث بدء الاهتمام بدراسة موضوع الدافعية حيث يسمى الدوافع الأولية بالغرائز، ويفسر الاستهواء بأنه أسلوب عمل يقوم به فرد على آخر ؛ مما يؤدي إلى قبول الثاني في غياب الأسس المنطقية الكافية ، كما يرى أن الاستهواء هو ميل فطري لدى أغلب الناس ويصبح ظاهرة بشكل كبير عندما تغطي حالة من المشاركة الوجدانية بين الأفراد، مما تسهل اكتسابهم الكثير من الأفكار والمعتقدات(السيد وآخرون، ١٩٩٩، ٢٦١).

كما أشار **Mcdougell** إلى قائمة من الغرائز الإنسانية، منها غريزة الاجتماع وتتمثل في القبلية للاستهواء نحو الأصدقاء ، والرغبة في البقاء معهم، وغريزة الاستسلام، وتتمثل في الإذعان والخضوع لقوة تلك الجماعة (ربيع، ٢٠١٠، ١١٥).

٥- **نظرية التنافر المعرفي لـ Festinger**

وهي من النظريات ذات التأثير الكبير في علم النفس الاجتماعي، ويقصد بالتنافر المعرفي بأنه حالة سلبية تحدث حين يكون لدى الفرد معرفتان في آن واحد فكرتان أو اعتقادان أو رأيان، يكون بينهما توافق، وأن أي عنصرين معرفيين لهما علاقة يكونان متنافران إذا لم ينسجما مع بعضهما البعض، وأن الشخص يميل إلى متابعة الأفكار والآراء التي تدعم ما يختاره، لأنها تجلب له التناغم المعرفي، ويتجنب تلك التي تصل به إلى حالة التنافر حول اختياره(العنزي،٢٠٠٦،٤٢).

ويرى (1974) Festinger أنه توجد صعوبة في أن يتمسك الفرد برأي لا يتوافق مع رأى الآخرين الذين هو جزء منهم وهنا تولد الضغط وبشكل قوي لتغيير رأيه في محاولة منه لخفض التنافر؛ فيقوم الفرد بتغيير آرائه كي تتطابق وتتماثل مع آراء فرد أو أفراد آخرين من دون نقد أو تمحيص للوصول إلى حالة من خفض التوتر والتنافر المعرفي الحاصل لديه ذهنيًا وعاطفيًا وسلوكيًا.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير القابلية للاستهواء حيث يرى Freud أنه ميل أو نزعه فطرية عامة تعب عن دافع لدى الفرد للخضوع للآخرين والانصياع لهم، بينما فسره Young في نموذجه من خلال مفهوم اللاشعور الجمعي إذ يرى تراجع الشخصية الواعية عندما يكون الفرد بين الجماعة وتحل محلها اللاشعور الجمعي بخضوع الفرد للآخرين دون أسباب منطقية، أما Horny تفسر القابلية للاستهواء على أنها وسيلة يستخدمها الفرد في مواجهة القلق ، ويندرج الشخص الذي يتصف بالقابلية للاستهواء تحت مسمى " الشخصية الخاضعة" والتي تسعى لكسب تعاطف الناس بموفقتهم ومسايرتهم في كل ما

يفعلوه، كما أنها اهتمت بالنواحي الاجتماعية والثقافية وأهميتها في تكوين الشخصية. بينما فسر Mcdougell القابلية للاستهواء بأنها ترجع إلى الغرائز الفطرية ومنها الغرائز الاجتماعية حيث يميل الناس فطريا إلى التفاعل والمشاركة الوجدانية مما يجعلهم أكثر عرضة للاستهواء نحو الجماعة والرغبة في البقاء معهم والاستسلام والإذعان لقوة الجماعة، أما Festinger فيرى أن الفرد تكون عنده القابلية للاستهواء والإذعان لآراء وأفكار الجماعة لخفض حالة التنافر لدية والتي تسبب له حالة من الارتباك الذهني وبالتالي يحاول أن يستقر ذهنيا بقوله واتباعه لأفكار الآخرين.

خصائص الأفراد مرتفعي القابلية للاستهواء:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة(أبو رياح، ٢٠٠٦؛ عمار، ٢٠٢٠ ؛نصار، ٢٠٢٠؛ البلاح،٢٠٢٢) أمكنه استخلاص خصائص الأفراد مرتفعي القابلية للاستهواء ويمكن عرضها كما يلي:

١- الاقتناع ببعض الأفكار الخرافية أو العوامل الخارجية التي تتحكم في سلوكه كالحظ والأحلام.
٢- الاعتماد على الآخرين والعواطف في اتخاذ قرارات مصيرية تتعلق بمستقبله.
٣- التصرف وفق تفسيرات الآخرين وآرائهم ويصدقها ويسلم بصحتها، وخاصة آراء ذوي السلطة والنفوذ والمكانة الاجتماعية.
٤- التصرف بطريقة مخالفة لاتجاهاته ومعتقداته إذا تعرض لضغوط لا يستطيع مقاومتها أو تحملها.
٥- تلقي الأوامر من الآخرين ويقوم بتنفيذها دون اعتراض أو مناقشة.
٦- عدم القدرة على التصرف بحزم في المواقف المختلفة.
٧- التصرف بطريقة تشبه الآخرين؛ حتى وإن كان سلوكهم خطأ بدرجة تجعله يتوحد مع أفعالهم.
٨- عدم قدرة على رفض أو معارضة آراء زملائه خوفًا من فقدان صداقتهم.

قياس القابلية للاستهواء:

تعددت أشكال مقاييس القابلية للاستهواء، حيث ظهرت في بداية الأمر مقاييس تعتمد على قياس سرعة المفحوص بما يحدث له من تنويم مغناطيسي، ثم ظهرت المقاييس التي تعتمد على قياس القابلية للاستهواء أثناء التحقيق أو المقابلات الشخصية، وأخيرًا ظهرت مقاييس التقرير الذاتي، وكان أول المقاييس التي اعتمد عليها الباحثين في قياس القابلية للاستهواء مقياس (Multidimensional Iowa Suggestibility Scale) للقابلية للاستهواء متعدد الأوجه إعداد (Kotov et al.,2004) ، ثم توالت جهود الباحثين بعد ذلك في إعداد المقاييس التي تتناسب مع طبيعة وهدف أبحاثهم ومنها مقياس (جاوش، ٢٠١٣) للمراهقين، ومقياس (المعموري ومظلوم،٢٠١٤) للأطفال.

لذا قام الباحث ببناء مقياس القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة وهو مقياس تقرير ذاتي حيث إنه الاتجاه الذي تبنته الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس القابلية للاستهواء ولمناسبته مع طبيعة البحث وخصائص العينة، وقام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي للمقياس للتوصل إلى البنية العاملية للقابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة.

بحوث ودراسات سابقة:

قام الباحث الحالي بتقسيم البحوث والدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور، وتم عرضها من الأقدم إلي الأحدث على النحو الآتي:

المحور الأول: بحوث سابقة تناولت أثر برامج تدريبية قائمة على التأمل الناقد في بعض المتغيرات.

هدفت دراسة Dinkelman (2000) إلى التحقق من مدى وطبيعة تنمية التأمل الناقد لدى معلمي المرحلة الثانوية قبل الخدمة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين للدراسات الاجتماعية من معلمي المرحلة الثانوية قبل الخدمة على مدار فصل دراسي واحد، وتم استخدام منهج دراسة الحالة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أدلة محدودة ولكنها مهمة في التأمل الناقد والتدريس الناقد ، كما تمت مناقشة عوامل التأثير التي تدعم الرأي القائل: أن التأمل الناقد يمكن أن يكون هدفًا عمليًا لتعليم المعلمين قبل الخدمة.

ودراسة (Kim et al.,2018) هدفت إلى معرفة أثر برنامج للتأمل الناقد المعتمد على العمل لتنمية قدرات الممرضات المبتدئات في التأمل الناقد السريري والكفاءة في الاتصال وأداء الوظيفة، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) ممرضة مبتدئة تعمل بمستشفى عام بكوريا ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٢٤) ممرضة، والأخرى ضابطة وعددها (٢٤) ممرضة، شاركت الممرضات بالمجموعة التجريبية في برنامج التأمل الناقد لمدة ستة أشهر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التأمل الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (2022) Rusliana إلى معرفة أثر التأمل الناقد في التكوين الإيماني للطالبات الإندونيسيات المسيحيات اللائي يدرسن في كليات مختارة بجنوب كاليفورنيا. حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٥ طالبة وتراوحت أعمارهن من ١٩-٢٦ عامًا وتم إجراء المقابلات المنظمة معهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التأمل الناقد يساعد الطالبات على فهم أعمق لله والكتاب المقدس والنضج الروحي والالتزام الأعمق باتباع الله وخدمته، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات طولية لمعرفية لفحص وفهم كيف يمكن تنمية الجانب الإيماني والروحي لدى الطلاب من خلال التأمل الناقد.

بينما هدفت دراسة (2023) shin et al إلى معرفة فعالية برنامج لكفاءة التأمل الناقد لدى معلمي التمريض السريري في التفكير الناقد وكفاءة التأمل لدى الممرضات وفاعلية التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من البرنامج التدريبي وهو عبارة عن أربعة جلسات كل جلسة ٩٠ دقيقة جلسة واحدة أسبوعيًا، مقياس التفكير الناقد ومقياس كفاءة التأمل ومقياس فاعلية التدريس، حيث تكونت عينة الدراسة من(٥٣) ممرضة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٢٦) ومجموعة ضابطة وعددها (٢٧) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الناقد وفاعلية التدريس لصالح المجموعة التجريبية ، بينما لم توجد فروق

دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في كفاءة التأمل لدى الممرضات.

التعليق على دراسات وبحوث المحور الأول:

١- تراوحت أعداد المشاركين في دراسات هذا المحور ما بين (٣) مشاركين كما في دراسة (Dinkelman,2000)، إلى (٥٣) مشاركًا كما في دراسة (Shin et al.,2023)، وتنوعت المراحل الدراسية التي اختيرت منها العينات، فأجريت بعض الدراسات على طلاب الجامعة مثل دراسة (Rusliana.,2022) ، ومعلمي المرحلة الثانوية مثل دراسة (Dinkelman,2000)، وبعض الدراسات على الممرضات مثل دراسة (Shin et al.,2023;Kim et al.,2018)

٢- اعتمدت معظم تلك الدراسات على التصميم التجريبي القائم على تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، على أن يتم القياس القبلي للمجموعتين، وبعد انتهاء فترة التدريب يتم القياس البعدي مثل دراسة (Shin et al.,2023;Kim et al.,2018) ، بينما اعتمدت بعض الدراسات على تصميم المجموعة الواحدة على أن يتم القياس القبلي والبعدي لها مثل دراسة(Rusliana.,2022).

٣- اتفقت نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى فاعلية البرامج التدريبية القائمة على التأمل الناقد باختلاف المتغيرات النفسية المدروسة، وإمكانية تصميم برامج تدريبية قائمة على التأمل الناقد، وبحث أثرها في بعض المتغيرات النفسية، إلا أنها اختلفت في عدد جلسات التدريب على التأمل الناقد حسب طبيعة كل برنامج والهدف منه وخصائص العينة.

٤- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التدريب على التأمل الناقد ومعرفة فاعلية التدريب في القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة، كما أنها تختلف عن الدراسات السابقة أيضًا في عدد أبعاد التأمل الناقد التي تم التدريب عليها، وعدد الجلسات التدريبية، ومحتواها، وطبيعة البرنامج، والهدف منه بما يتناسب مع خصائص العينة.

٥- استفاد الباحث من دراسات هذا المحور في بناء مقياس للتأمل الناقد لدى طلاب الجامعة، وكيفية توظيف أبعاد التأمل الناقد في جلسات البرنامج التدريبي.

المحور الثاني: بحوث سابقة تناولت أثر برامج تدريبية متنوعة في القابلية للاستهواء.

هدفت دراسة حميد(٢٠١٥) إلى معرفة أثر أسلوب العلاج بالواقع في تعديل القابلية للاستهواء لدى طالبات معهد الفنون الجميلة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من ٢٠ طالبة من طالبات الصف الثاني بالمعهد التي تم اختيارهم في ضوء حصولهم على أعلى الدرجات على مقياس القابلية للاستهواء وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقام الباحث بإعداد برنامج قائم على العلاج بالواقع ومقياس القابلية للاستهواء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقابلية للاستهواء لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة على(٢٠١٦) إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي لخفض القابلية للاستهواء لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة وأثره على مفاهيم حماية الذات لديهم، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلة من (١٠-١٤) عامًا،

تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين، وطبقت الباحثة مقياس القابلية للاستهواء (إعداد الباحث) ومقياس حماية الذات اللفظي والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض القابلية للاستهواء ووجود فروق دالة احصائيا في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة عمار(٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على بروفيلات التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرا مسون في تدريس علم النفس لتنمية التفكير السابر والقابلية للاستهواء لدى طلاب المرحلة الثانوية التجارية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبا من طلاب المرحلة الثانوية التجارية تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وعددها ٣٠ طالبًا، وضابطة وعددها ٣٠ طالبًا، وقام الباحث بإعداد برنامج قائم على بروفيلات التفكير ومقياس القابلية للاستهواء ومقياس التفكير السابر من إعداد الباحث ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بروفيلات التفكير في تنمية التفكير السابر لدى طلاب المرحلة الثانوية التجارية وخفض القابلية للاستهواء لدى طلاب المرحلة الثانوية، ووجود هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقابلية للاستهواء لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي.

كما هدفت دراسة هنداوي(٢٠٢٢) إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في خفض التشوهات المعرفية والقابلية للاستهواء لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، واعتمد الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٣٠) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث الإعدادي بكفر الشيخ، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وعددها ١٥ تلميذًا وتلميذة، وضابطة وعددها ١٥ تلميذا وتلميذة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس رافن للمصفوفات المتتابعة، مقياس التشوهات المعرفية ومقياس القابلية للاستهواء من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القابلية للاستهواء لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

التعليق على دراسات وبحوث المحور الثاني:

١- تراوحت أعداد المشاركين في دراسات هذا المحور ما بين (١٢) مشاركًا كما في دراسة (على،٢٠١٦) إلى (٦٠) مشاركًا كما في دراسة (عمار،٢٠٢٠)، وتنوعت المراحل الدراسية التي اختيرت منها العينات فأجريت بعض الدراسات على طلاب معهد الفنون الجميلة مثل دراسة (حميد،٢٠١٥)، وبعض الدراسات على المرحلة الثانوية مثل دراسة(عمار،٢٠٢٠)، وتلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة (هنداوي،٢٠٢٢)، بينما أجريت بعض الدراسات على التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة مثل دراسة(على،٢٠١٦).

٢- اعتمدت تلك الدراسات على التصميم التجريبي القائم على تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، على أن يتم القياس القبلي

للمجموعتين، وبعد انتهاء فترة التدريب على البرنامج يتم القياس البعدي مثل دراسة (حميد،٢٠١٥) ودراسة (على،٢٠١٦)، ودراسة(عمار،٢٠٢٠) ودراسة (هنداوي،٢٠٢٢).

٣- اتفقت نتائج الدراسات التي هدفت إلى خفض القابلية للاستهواء باستخدام البرامج التدريبية والإرشادية أن التدريب ساهم في خفض القابلية للاستهواء لدى المشاركين.

٤- يستفيد الباحث من دراسات هذا المحور في اختيار المشاركين في الدراسة الحالية، وإعداد مقياس القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة.

المحور الثالث: بحوث سابقة تناولت العلاقة بين التأمل الناقد والقابلية للاستهواء.

نظرًا لندرة الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التأمل الناقد والقابلية للاستهواء، فإن الباحث سيعرض الدراسات التي تناولت العلاقة بين أحد مكونات التأمل الناقد مع أحد مكونات القابلية للاستهواء أو التفكير التأملي أو الناقد مع القابلية للاستهواء.

دراسة نصار(٢٠٢٠) استهدف البحث التعرف على الفروق في اليقظة العقلية والتفكير التأملي لدى طلاب كلية التربية بالسادات مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء وفقاً للتخصص والنوع، والتحقُّق من وجود ارتباط بين كل من اليقظة العقلية والتفكير التأملي والقابلية للاستهواء ، وقد شارك في الدراسة(٥٣٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بالسادات للعام الجامعي ٢٠٢٠ /٢٠١٩م، وقد استخدم الباحث مقياس اليقظة العقلية، ومقياس التفكير التأملي، ومقياس القابلية للاستهواء، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القابلية للاستهواء وكل من اليقظة العقلية والتفكير التأملي.

دراسة البلاح (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط الهوية الذاتية والقابلية للاستهواء لدى مرتفعي ومنخفضي مكونات ارتقاء الحكمة (التأمل، والانفتاح على الخبرة، والتمكن، والتنظيم الانفعالي، والتعاطف)، من طلاب الجامعة، اشتملت عينة البحث على (٢٢٠) من طلاب جامعة الملك فيصل، بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق مقياس أساليب الهوية الذاتية المعدل، ومقياس للقابلية للاستهواء ومقياس مكونات ارتقاء الحكمة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين (التأمل) أحد مكونات ارتقاء الحكمة والقابلية القابلية للاستهواء لدى المشاركين في البحث.

التعليق على دراسات وبحوث المحور الثالث:

من خلال ما سبق يستنتج الباحث الحالي قلة الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين التأمل الناقد والقابلية للاستهواء، وتراوحت أعداد المشاركين في دراسات هذا المحور ما بين (٢٢) مشاركًا كما في دراسة (البلاح،٢٠٢٢) ، إلى (٥٣٠) مشاركًا كما في دراسة (نصار،٢٠٢٠) ، وكانت المراحل الدراسية التي اختيرت منها العينات هم طلاب الجامعة، استخدمت الدراسات والبحوث السابقة المنهج الارتباطي ؛ ومما سبق يستنتج الباحث أنه لا توجد دراسات عربية أو أجنبية في حدود ما أطلع عليه الباحث بحثت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأمل الناقد في القابلية للاستهواء لدى عينة من طلاب الجامعة.

تعليق عام على الدراسات والبحوث السابقة.

استفاد الباحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة ما يأتي:

١- التأصيل لمشكلة الدراسة الحالية وبلورتها في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وكذلك التعرف على طبيعة متغيري البحث.

٢- تصميم البرنامج التدريبي القائم على التأمل الناقد بما يناسب وخصائص المشاركين في الدراسة الحالية، وتحديد أهدافه، والمدة الزمنية المناسبة للتدريب، والإجراءات المتبعة في كل جلسة، وأساليب التقويم، واختيار الاستراتيجيات، والأنشطة والمهام المناسبة.
٣- إعداد مقياسين أحدهما لقياس التأمل الناقد، والآخر لقياس القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة.
٤- تحديد التصميم التجريبي المناسب للدراسة الحالية حيث قام الباحث يتبني تصميم المجموعة الواحدة لمناسبته لطبيعة البحث الحالي.
٥- صياغة فروض الدراسة.
٦- استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
٧- تفسير النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

فروض البحث:

من خلال الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة، سعى البحث الحالي إلى اختبار الفروض الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للقابلية للاستهواء (كل مكون على حده والدرجة الكلية).
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للقابلية للاستهواء (كل مكون على حده والدرجة الكلية).

منهج البحث والتصميم التجريبي:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للتحقق من أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على التأمل الناقد) في المتغير التابع (القابلية للاستهواء)، واعتمد الباحث على تصميم المجموعة الواحدة مع قياسات قبلية وبعدية وتتبعية، حيث طبق الباحث القياس القبلي بهدف تحديد مستوى أفراد المجموعة التجريبية في المتغير التابع، والقياس البعدي للمتغير التابع بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي بهدف التحقق من أثره في المتغير التابع، والقياس التتبعي بعد (٣٠) يومًا من القياس البعدي للتحقق من مدى استمرارية تأثير البرنامج في المجموعة التجريبية.

المشاركون في البحث:

بلغ عدد المشاركين في البحث (٢٤٣) مشاركًا من طلاب كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة، وتراوحت أعمارهم بين (٢١-٢٢) عامًا بمتوسط حسابي (٢١,٨٨) عامًا، وانحراف معياري(٠,٩٧)، وتم تقسيمهم على النحو الآتي:

أ- المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية:

يقصد بهم المشاركون الذين طبق الباحث عليهم مقياس القابلية للاستهواء ومقياس التأمل الناقد في صورتهما الأولية لحساب صدقهما وثباتهما، حيث تم تطبيقهما على (٢٠٧) مشاركًا، تراوحت أعمارهم ما بين (٢١-٢٢) عامًا بمتوسط حسابي (٢١,٧٨) عامًا، وانحراف معياري (٠,٥٦).

ب- المشاركون في البحث الأساسي:

يقصد بهم المشاركون الذين طبق الباحث عليهم أدوات البحث في صورتها النهائية للتحقق من الفروض، وعددهم (٣٦) مشاركًا من طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، حيث تم اختيارهم من الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس التأمل الناقد وحصلوا على درجات مرتفعة على مقياس القابلية للاستهواء، وتراوحت أعمارهم ما بين (٢١-٢٢) عامًا بمتوسط حسابي (٢١,٨٣) عامًا، وانحراف معياري (٠,٣٧).

أدوات البحث :

أولًا: البرنامج التدريبي القائم على التأمل الناقد.

أهداف البرنامج التدريبي:

يتمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في " تدريب المشاركين في البحث وهم طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة على ممارسة عمليات التأمل الناقد (تحليل الافتراضات- الوعي السياقي- التفكر التخيلي- الشك التأملي- الفعل القائم على التأمل) وتوظيفها في إعادة التفكير في مجموعة من القضايا الجدلية المعاصرة من منظورات متعددة لفهمها بصورة أكثر عمقًا بناءً على الانفتاح على المنظورات الأخرى ومناقشة الافتراضات الداعمة لها.

ويتفرع من هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية الإجرائية تتمثل في: تحليل الافتراضات أثناء التعامل مع القضايا التي تواجهه، تطبيق مفهوم الوعي بالسياق الذي توجد فيه المشكلة، وتفسير كيفية إجراء التفكر التخيلي، وتوظيف عملية الشك التأملي في المنظورات المتعددة للقضايا، وتحديد أهمية الممارسة القائمة على التأمل، وتوظيف بعض الاستراتيجيات التي تساعده على التأمل الناقد في القضايا المطروحة، وتقبل آراء الزملاء أثناء المشاركة في تنفيذ أنشطة البرنامج، والمشاركة بفاعلية في تنفيذ أنشطة البرنامج التدريبي.

خطوات بناء البرنامج التدريبي:

تم إعداد البرنامج التدريبي في ضوء عدة خطوات إجرائية ، تتمثل فيما يأتي:

١- **الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت ببرامج التدخل السيكولوجي**: حيث قام الباحث الحالي بالاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات والبحوث التي تناولت طبيعة البرامج التدريبية، وفلسفة تصميمها، وأسس بنائها في ضوء منحى برامج التدخل السيكولوجي مثل (الدريني و كامل ،٢٠٠٦؛Tennyson,2010 ؛Milhem,2014؛ أحمد وذكي وسالم،٢٠١٨؛ الدريني، ٢٠٢٠).

٢- **الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة** : ذات العلاقة بالتأمل الناقد مثل دراسة كل من (Kim et al.,2018;Rusliana,2022;Shin et al.,2023).

٣- **تحديد خصائص المشاركين في البرنامج التدريبي:** وهم طلاب الجامعة(مرحلة المراهقة المتأخرة) وذلك بالرجوع إلى الدراسات والبحوث مثل: (زهران،٢٠٠٥؛ الأشول،٢٠٠٨؛ أبو حطب وصادق،٢٠٠٨)، ويمكن تلخيص تلك الخصائص إلى خصائص (جسمية- معرفية- انفعالية- اجتماعية).

٤- **تحديد عناصر بناء البرنامج التدريبي:** حيث يشتمل البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسة ومتصلة ببعضها البعض وهى : الجانب المعرفي الذي يتمثل في المعلومات التي تقدم للمتدربين عن البرنامج التدريبي والتأمل الناقد وبعض القضايا المعاصرة التي يتناولها البرنامج، والجانب المهاري الذي يتضمن التدريب على تنفيذ المهام، والأنشطة والمهارات المختلفة والمتنوعة والتي تتعلق بممارسة عمليات التأمل الناقد في مناقشة القضايا الجدلية بالبرنامج، والجانب الوجداني الذي يتمثل في توفير بيئة آمنة وإيجابية بالنسبة للمشاركين، يشعرون فيها بالاطمئنان والثقة والمساندة، وعدم الخوف من النقد، وأخذ أفكارهم على محمل الجد، وإتاحة الفرصة لهم في المناقشة والحوار والانفتاح على وجهات النظر الأخرى وعدم التبعية والتسليم بأفكار الآخرين دون تحليلها ونقدها، ويتم ذلك من خلال إكسابهم الطمأنينة، والثقة بالنفس، وتدعيم اتجاهاتهم وبشكل إيجابي نحو إتباع التعليمات، ومراعاة النظام في جو يشعرهم بالسعادة، والمرح، والود والاطمئنان.

٥- **تحديد محتوى البرنامج التدريبي:** يتضمن البرنامج التدريبي محتوى حر مكون من مجموعة من القضايا والمشكلات العلمية والنفسية والاجتماعية المعاصرة والتي تواجه الطالب الجامعي في البيئة المحيطة به ، والتي ينبغي أن يكون على دراية ووعي بها، كما ينبغي أن تكون افتراضاته حول تلك القضايا قد تكونت في سياقات معينة ربما يحتاج إلى إعادة النظر فيها، كما راعى الباحث أن تكون تلك القضايا تتناسب مع طبيعة المتدربين وخصائصهم، كما روعي أن يكون محتوى الجلسات يرتبط ارتباطا وثيقا بأهداف البرنامج، حيث تكون البرنامج من (١٦) جلسة تدريبية بحيث تكون الجلسة الأولى جلسة تمهيدية للتعارف بين المتدربين ووضع قواعد العمل والاتفاق عليها، والجلسة الثانية والثالثة والرابعة هي جلسات إعلامية تهدف إلى التعريف بالبرنامج التدريبي ومفهوم التأمل الناقد ومفهوم كل مكون من مكونات التأمل الناقد، يلي ذلك (١٢) جلسة تدريبية تتضمن بعض القضايا المعاصرة وهى: (تأجير الأرحام- النوموفوبيا- التطرف الفكري- الاغتراب الثقافي- تحرير المرأة ومساواتها بالرجل- بنوك الحيوانات المنوية) بواقع جلستين لكل قضية ، وتم اختيار بعض الفنيات والاستراتيجيات التي تتناسب مع التدريب على عمليات التأمل الناقد والتي أوصت الدراسات والبحوث السابقة إلى استخدامها وهى(العصف الذهني- المناقشة والحوار- التعلم التعاوني- فكر/ زاوج/ شارك- تعلم الأقران وتقديم الدعم- المحادثة والحوار التأملي- المجلات التأملية)، والوسائط التعليمية التي تتناسب مع موضوعات وأنشطة جلسات البرنامج مثل(جهاز كمبيوتر- جهاز عرض Data show- أوراق مطبوعة- صور- - مقاطع فيديو- شرائح Power point) ، وتم تحديد زمن كل جلسة من جلسات البرنامج ب(٩٠) دقيقة في ضوء الأنشطة التي يتم تنفيذها بكل جلسة، واستغرق تنفيذ جلسات البرنامج ستة أسابيع تقريبًا بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، بالإضافة إلى جلسة للقياس القبلي، وجلسة للقياس البعدي، وجلسة القياس التتبعي.

٦- **تقويم البرنامج التدريبي:** استخدم الباحث ثلاثة أنواع من التقويم في البرنامج التدريبي وهى: **التقويم المبدئي:** ويتمثل في طرح بعض الأسئلة في بداية كل جلسة، لمراجعة موضوعات الجلسة السابقة، والوقوف على المستوى الحقيقي للمشاركين قبل كل

جلسة، **التقويم التكويني:** ويتمثل في طرح مجموعة من الأسئلة بعد مناقشة كل عنصر من عناصر الجلسة، بهدف تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتدربين، مما يسمح بتعزيز مواطن القوة، وعلاج مواطن الضعف لدى المشاركين في كل جلسة، **التقويم الختامي:** ويشتمل على:

أ- **استمارات التقييم الذاتي:** حيث يقدم الباحث للمتدربين في نهاية كل جلسة استمارة تقييم ذاتي، بهدف التأكد من ممارسة المتدربين لمهام وإجراءات التدريب في كل جلسة، وتتكون كل استمارة من (٧) عبارات بواقع (٥) عبارات موجبة، (٢) عبارة سالبة ، وتوجد أمام كل عبارة ثلاثة بدائل (بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة ضعيفة) ويضع المتدرب علامة (√) أمام الاختيار الذي ينطبق عليه.

ب- **الواجب المنزلي:** حيث كلف المدرب المتدربين في نهاية كل جلسة بواجب منزلي، وذلك بهدف الممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه أثناء الجلسات.

ج-**مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية:** وتم تطبيقه بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي ملحق (١) ، وذلك لمعرفة أن المسار التنفيذي للبرنامج كان محققًا لأهدافه، ولمعرفة آراء المشاركين في البرنامج، ومدى مناسبته لهم واستفادتهم منه، ويتكون من (٢٦) عبارة بواقع (٢٢) عبارة موجبة ، (٤) عبارات سالبة، وتوجد أمام كل عبارة ثلاثة بدائل (موافق بدرجة كبيرة- موافق بدرجة متوسطة- موافق بدرجة ضعيفة) ويضع المتدرب علامة (√) أمام الاختيار الذي ينطبق عليه.

٧- **تحكيم جلسات البرنامج التدريبي:** حيث تم عرض جلسات البرنامج على بعض الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي وبلغ عددهم (٧) محكمين ملحق (٢) ، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة البرنامج لخصائص المشاركين، ومدى كفاية عدد جلسات البرنامج، وتوافق المحتوى والأنشطة مع أهداف الجلسات التدريبية، وملاءمة التقويم لأهداف الجلسات، ووضوح عبارات استمارات التقييم الذاتي وارتباطها بأهداف الجلسة، ومدى وضوح تعليمات وعبارات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية، حيث اتضح أن نسب اتفاق السادة المحكمين تراوحت ما بين (٨٥%- ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة ؛ مما يدعو على الثقة في صلاحية البرنامج التدريبي، وقام الباحث بمراعاة التوجيهات التي اقترحها السادة المحكمون، ويوضح ملحق (٣) البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

ثانيًا: مقياس التأمل الناقد لدى طلاب الجامعة (إعداد الباحث) ملحق (٤).

وقد اعتمد الباحث في بناء مقياس التأمل الناقد لدى طلاب الجامعة على الخطوات الأتية:

أ- **تحديد الهدف من المقياس:** هو قياس التأمل الناقد لدى طلاب الجامعة.

ب- **الاسترشاد ببعض المقاييس التي استهدفت قياس التأمل الناقد لدى عينات مختلفة**، ونظرًا لقلة المقاييس التي استهدفت قياس التأمل الناقد لدى طلاب الجامعة في البيئتين العربية والأجنبية، فقد اطلع الباحث على الدراسات التي اهتمت بقياس التأمل الناقد لدى عينات مختلفة؛ للاستفادة منها في بناء المقياس، ومنها: ، مقياس إبراهيم والشريف (٢٠١٢) لدى طلاب الجامعة ، ومقياس فرحات(٢٠٢١) لدى طلاب الجامعة ، ومقياس Shin et al (2022) لدى الممرضات، ومقياس Chan(2023) لدى

الشباب.

ج-**تحديد مكونات التأمل الناقد :** اختلفت الدراسات والبحوث السابقة في عدد مكونات التأمل الناقد ومسمياتها، حيث توصلت دراسة Brookfield (1988) إلى نموذج للتأمل الناقد يتكون من أربعة مكونات ؛ بينما توصلت دراسة إبراهيم والشريف(٢٠١٢) إلى أنه يتكون من خمسة أبعاد ، إلا أن دراسة Liu(2013) تبنت المكونات الأربعة التي توصل إليها Brookfield (1988) في نموذجه وأضافت إليها مكونين هما: الفعل القائم على التأمل والتأمل في أثر الفعل القائم على التأمل، وتوصل فرحات(٢٠٢١) إلى أنه يتكون من ستة مكونات ، واتفقت تلك المكونات مع المكونات التي توصلت إليها Liu(2013) في دراستها، وقام الباحث الحالي بإعداد مقياس للتأمل الناقد يتكون المقياس من (٦٢) عبارة، يتم تصحيحها وفق مقياس ليكرت الثلاثي حيث تحصل الاستجابة غالبًا على الدرجة(٣) ، وتحصل الاستجابة أحيانًا على الدرجة(٢)، وتحصل الاستجابة نادرًا على الدرجة(١)، وتم صياغتها في ضوء كل من الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بالتأصيل النظري لمفهوم التأمل الناقد، والدراسات والبحوث الأجنبية السابقة التي اهتمت بقياس التأمل الناقد، وخصائص الأفراد مرتفعي التأمل الناقد، والمؤشرات السلوكية الدالة على التأمل الناقد، والتعريفات الاجرائية للتأمل الناقد.

د- تم عرض المقياس في صورته الأولية والبالغ عدد عباراته (٦٢) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكليات التربية، والبالغ عددهم (٧) محكمين ملحق (٢)، وذلك لإبداء الرأي حول عبارات المقياس مع امكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا، وبناءً عليه تم تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف (٦) عبارات ليصبح عدد العبارات للمقياس (٥٦) عبارة.

هـ- تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وعددها (٢٠٧) من طلاب الجامعة، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك كما يلي:

صدق المقياس:

اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس على التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وذلك كما يأتي:

أ- التحليل العاملي الاستكشافي

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التأمل الناقد لدى طلاب الجامعة في صورته الأولية من خلال المصفوفة الارتباطية لدرجات المشاركين، حيث بلغ عددهم (٢٠٧) مشاركًا من بين أفراد المجتمع الأصلي، وتم حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار ما بين الصفر والواحد الصحيح ، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٧٤١) أي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذى اشترطه Kaiser (٠,٥٠) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS25)، وقد أخذ الباحث بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Kaiser Varimax، وفى ضوء

نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص خمسة مكونات رئيسة الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١)

تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس التأمل الناقد لدى طلاب الجامعة

أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	٠,٩٣٩					٢٩			٠,٤٨٧		
٢		٠,٩٤٥				٣٠			٠,٤٣٣		٠,٥٧١
٣				٠,٤٦٦		٣١	٠,٩٧٣				
٤			٠,٣٠٤			٣٢					
٥				٠,٧٤٨		٣٣					
٦				٠,٣٤٩	٠,٣٦٣	٣٤					
٧	٠,٩٣١					٣٥			٠,٦٣٧		
٨		٠,٩٣٨				٣٦		٠,٣٦١		٠,٣٨٦	
٩						٣٧	٠,٩٦٧				
١٠			٠,٣١٦	٠,٣٧٥		٣٨					
١١			٠,٤٨٣	٠,٣٧٢		٣٩		٠,٣٤١	٠,٤٣٢		
١٢				٠,٤٧٥		٤٠		٠,٤١٢			
١٣	٠,٩٢٨					٤١					٠,٥٧٤
١٤		٠,٩٥٠				٤٢				٠,٤٢١	
١٥				٠,٤٣٩		٤٣	٠,٨٨٢				
١٦			٠,٣٦٢			٤٤		٠,٩٤٩			
١٧					٠,٥١٥	٤٥			٠,٥٤١		
١٨			٠,٤٨٦			٤٦				٠,٣٤٢	٠,٤١٨
١٩	٠,٩١٨					٤٧				٠,٤٣٦	
٢٠		٠,٩٤٧				٤٨					
٢١		٠,٣٤٨			٠,٤٣٩	٤٩					٠,٦١٤

أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٢٢		٠,٣٧٨		٠,٤٢٨		٥٠					٠,٤٥٧
٢٣			٠,٥٤٨	٠,٣٧٢		٥١				٠,٣٤١	
٢٤				٠,٤٢٢		٥٢			٠,٣٣٤		٠,٥٥٩
٢٥	٠,٩٦٤					٥٣					٠,٥٤٣
٢٦						٥٤		٠,٤٥٥			
٢٧			٠,٥٧١			٥٥		٠,٣٥١			
٢٨					٠,٣٨٤	٥٦			٠,٣١٣	٠,٥٢٤	
الجذر الكامن	٧,٩٢٥	٦,٠٣٣	٤,٥٩٣	٣,٩٨٤	٣,١١٦						
نسبة التباين	١٤,١٥ %	١٠,٧٧ %٣	٨,٢٠٢ %	٧,١١٥ %	%٥,٥٦٥						

يتضح من جدول (١) ما يأتي:

١- أن هناك عبارات تشبعت على أكثر من عامل، ويتم الأخذ بالتشبع الأكبر قيمة كما في العبارات (٦-١٠-١١-٢١-٢٢-٢٣-٣٠-٣٦-٣٩-٤٦-٥٢-٥٦).

٢- أن هناك سبع عبارات قل تشبعها عن (٠,٣٠) ولذلك تم حذفها وأرقامها (٩-٢٦-٣٢-٣٣-٣٤-٣٨-٤٨).

٣- اشتمل العامل الأول على (٨) عبارات تشبعت تشبعا دالًا إحصائيًا، وتشبعت جميع عباراته تشبعًا موجبًا، وبفحص محتوى عبارات العامل الأول وجد أنها تكشف عن تحديد الفرد لافتراضاته حول قضية معينة، وتقييم صحتها ونقدها، بطريقة متعمقة وفاحصة من خلال البحث عن الأدلة المنطقية التي تساعده في التحقق من صحة تلك الافتراضات، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **(تحليل الافتراضات)**، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٤- اشتمل العامل الثاني على (٨) عبارات تشبعت تشبعا دالًا إحصائيًا، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً، وبفحص محتوى عبارات العامل الثاني وجد أنها تكشف عن تحديد الظروف التي ساهمت في تكوين افتراضات الفرد، والعوامل المؤثرة في ذلك السياق، والتي تؤثر في تفسيره لموقف معين، ومراقبة التغير الذي يحدث في السياق المحيط به، وتحديد السياق المتصل بهويته الفكرية، والتي تساعده في الوعي بالسياق الذي تكونت فيه، وتحديد المصادر المختلفة للمعلومات النابعة من

السياق، ومراجعتها باستمرار، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **(الوعى السياقي)**، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٥- اشتمل العامل الثالث على (١٠) عبارة تشبعت تشبعا دالًا إحصائيًا، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً، وبفحص محتوى مواقف العامل الثالث وجد أنها تكشف عن البحث عن الأدلة والمبررات التي تدعم وجهة نظر الفرد، واستكشاف طرقًا بديله لفهم وتفسير افتراضاته، من خلال الانفتاح على المنظورات الأخرى، ومناقشة الافتراضات الداعمة لها، وقيامه ببناء تصورات عقلية تساعده على التخيل التحويلي للافتراضات حول قضية معينة، واحترامه للآراء التي تخالفه في الرأي، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **(التفكر التخيلي)**، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٦- اشتمل العامل الرابع على (١٢) عبارات تشبعت تشبعا دالًا إحصائيًا، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً، وبفحص محتوى مواقف العامل الرابع وجد أنها تكشف عن العملية التي يقوم من خلالها الفرد بالشك في المعتقدات والافتراضات السائدة، واحتمالية أن تكون تلك الافتراضات مُضللة، وقيامه بالتحليل الموضوعي للحقائق والأدلة، والتعمق في فهم وجهات النظر المختلفة، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، والكشف عن المعلومات المغلوطة للتوصل إلى علاقات منطقية وتفسيرات مقنعة، تساعده في إعادة ترتيب افتراضاته وفق المنظور الجديد، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (**الشك التأملي**)، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٧- اشتمل العامل الخامس على (١١) عبارات تشبعت تشبعا دالًا إحصائيًا، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً، وبفحص محتوى مواقف العامل الخامس وجد أنها تكشف عن العملية التي يقوم من خلالها الفرد بممارسة السلوكيات المختلفة وفق المنظور الجديد، وتوظيف أفكاره التي تتفق مع افتراضاته، وإقناع زملائه به، ومواجهة التحديات الموجودة في البيئة المحيطة به، وتغييرها وفق المنظور الجديد أثناء ممارسته للأعمال المختلفة.، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (**الفعل القائم على التأمل**)، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات مقياس التأمل الناقد على كل بعد من أبعاده.

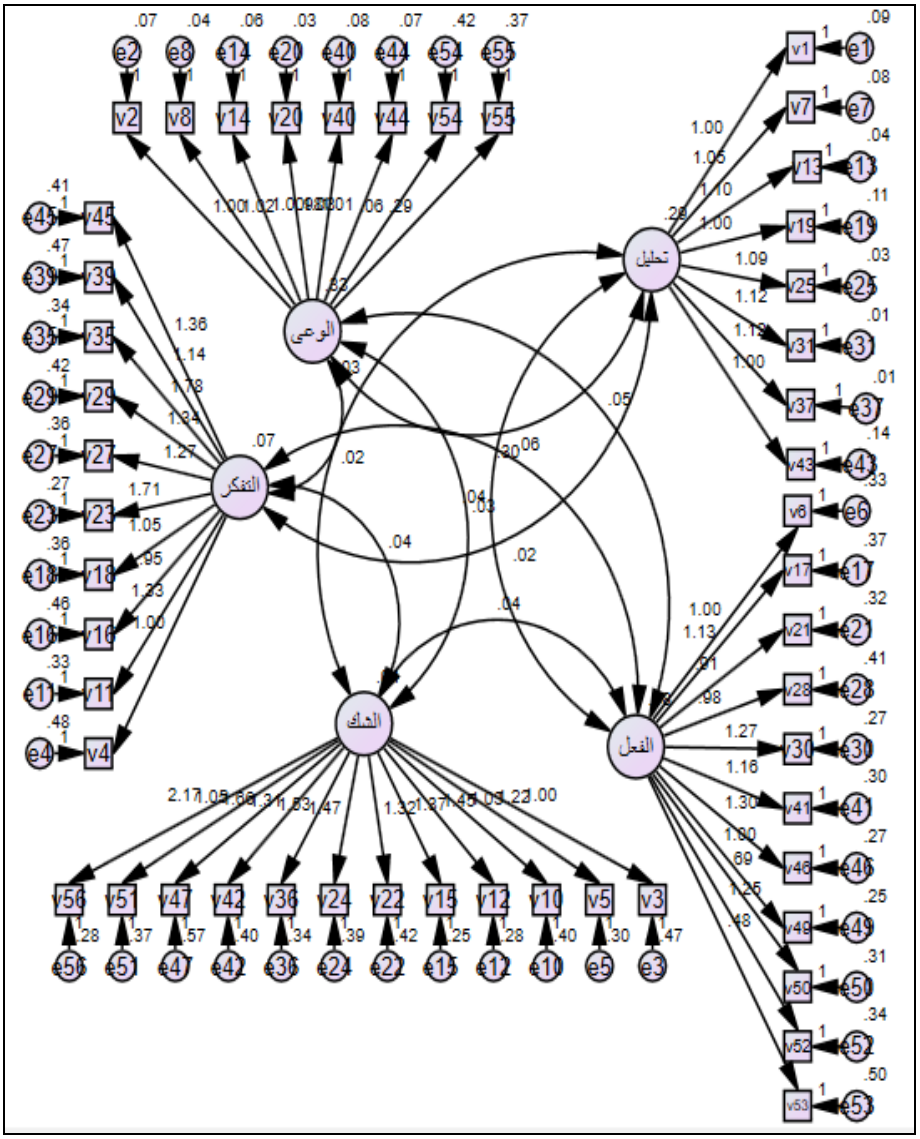
جدول (٢)

توزيع عبارات مقياس التأمل الناقد على كل بعد من أبعاده بعد التحليل العاملي الاستكشافي

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس	المجموع
١	تحليل الافتراضات	١-٧-١٣-١٩-٢٥-٣١-٣٧-٤٣	٨
٢	الوعي السياقي	٢-٨-١٤-٢٠-٤٠-٤٤-٥٤-٥٥	٨
٣	التفكر التخيلي	٤-١١-١٦-١٨-٢٣-٢٧-٢٩-٣٥-٣٩-٤٥	١٠
٤	الشك التأملي	٣-٥-١٠-١٢-١٥-٢٢-٢٤-٣٦-٤٢-٤٧-٥١-٥٦	١٢
٥	الفعل القائم على التأمل	٦-١٧-٢١-٢٨-٣٠-٤١-٤٦-٤٩-٥٠-٥٢-٥٣	١١
إجمالي عبارات المقياس			٤٩

ب- التحليل العاملي التوكيدي:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.23.، وتم حساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في شكل (١) وجدول (٣).



شكل (١) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التأمل الناقد لدى طلاب الجامعة(إعداد الباحث)

جدول (٣)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التأمل الناقد لدى طلاب الجامعة (ن= ٢٠٧)

المكون الأساسي	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
تحليل الافتراضات	١	١			٠,٨٧١	٠,٠١
	٧	١,٠٥٠	٠,٠٥٥	١٨,٩٦١	٠,٨٩٥	٠,٠١
	١٣	١,٠٩٥	٠,٠٥١	٢١,٤٢٤	٠,٩٤٢	٠,٠١
	١٩	٠,٩٩٦	٠,٠٥٩	١٧,٠٠٠	٠,٨٤٩	٠,٠١
	٢٥	١,٠٩٥	٠,٠٤٩	٢٢,٥٥٤	٠,٩٦١	٠,٠١
	٣١	١,١٢٠	٠,٠٤٧	٢٤,٠٤٠	٠,٩٨٣	٠,٠١
	٣٧	١,١٢٠	٠,٤٦	٢٤,٠٩٧	٠,٩٨٤	٠,٠١
	٤٣	١,٠٠٥	٠,٠٦٣	١٦,٠٤٩	٠,٨٢٤	٠,٠١
الوعى السياقي	٢	١			٠,٩١١	٠,٠١
	٨	١,٠١٥	٠,٠٤١	٢٤,٥٢٠	٠,٩٤١	٠,٠١
	١٤	١,٠٠٢	٠,٠٤٤	٢٢,٨٨١	٠,٩٢١	٠,٠١
	٢٠	١,٠٣٣	٠,٠٣٩	٢٦,٤٤٦	٠,٩٦٢	٠,٠١
	٤٠	٠,٩٨٣	٠,٠٤٧	٢٠,٩٠٧	٠,٨٩٣	٠,٠١
	٤٤	١,٠٠٧	٠,٠٤٦	٢١,٨٤٢	٠,٩٠٧	٠,٠١
	٥٤	١,٤٥٢	٠,٤٢١	٣,٤٥٤	٠,٠٥٠	٠,٠١
	٥٥	٠,٢٨٨	٠,٠٧٥	٣,٨٣٣	٠,٢٦٢	٠,٠١
التفكر التخيلي	٤	١			٠,٣٤٩	٠,٠١
	١١	١,٣٣٢	٠,٣٢٥	٤,٠٩٦	٠,٥١٤	٠,٠١
	١٦	٠,٩٤٨	٠,٢٨١	٣,٣٧٠	٠,٣٤٠	٠,٠١
	١٨	١,٠٤٦	٠,٢٨٠	٣,٧٣٦	٠,٤١٤	٠,٠١
	٢٣	١,٧٠٧	٠,٣٨٧	٤,٤١٢	٠,٦٤٩	٠,٠١
	٢٧	١,٢٧٣	٠,٣١٩	٣,٩٩٠	٠,٤٨٠	٠,٠١

المكون الأساسي	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	٢٩	١,٣٤٢	.,٣٣٨	٣,٩٧٠	.,٤٧٤	.,٠١
	٣٥	١,٧٨٢	.,٤٠٩	٤,٣٦٢	.,٦٢٣	.,٠١
	٣٩	١,١٤١	.,٣١٢	٣,٦٦٢	.,٣٩٧	.,٠١
	٤٥	١,٣٦٠	.,٣٤٠	٤,٠٠١	.,٤٨٣	.,٠١
	٣	١			.,٢٩٣	.,٠١
	٥	١,٢١٨	.,٣٧٢	٣,٢٧٥	.,٤٢٢	.,٠١
	١٠	١,.٣٥	.,٣٥٤	٢,٩٢٤	.,٣٢٤	.,٠١
	١٢	١,٤٥٣	.,٤٢٠	٣,٤٥٥	.,٤٩٨	.,٠١
	١٥	١,٣٦٥	.,٣٩٦	٣,٤٥١	.,٤٩٦	.,٠١
الشك التأملي	٢٢	١,٣١٦	.,٤١٣	٣,١٨٨	.,٣٩٣	.,٠١
	٢٤	١,٤٧٠	.,٤٤١	٣,٣٣٤	.,٤٤٤	.,٠١
	٣٦	١,٥٢٦	.,٤٤٧	٣,٤١٥	.,٤٧٩	.,٠١
	٤٢	١,٣١٣	.,٤١٠	٣,٢٠٤	.,٣٩٨	.,٠١
	٤٧	١,٦٥٨	.,٥٠٧	٣,٢٦٧	.,٤٢٠	.,٠١
	٥١	١,.٤٩	.,٣٥٠	٢,٩٩٧	.,٣٤١	.,٠١
	٥٦	٢,١٦٩	.,٥٨٩	٣,٦٨٤	.,٦٥٥	.,٠١
	٦	١			.,٤٣٧	.,٠١
	١٧	١,١٢٩	.,٢٥١	٤,٤٩٤	.,٤٥٨	.,٠١
	٢١	.,٩١٣	.,٢١٧	٤,٤١٢	.,٤١١	.,٠١
الفعل القائم على التأمل	٢٨	.,٩٨٢	.,٢٤٠	٤,.٩٣	.,٣٩٣	.,٠١
	٣٠	١,٢٧٠	.,٢٥٤	٥,..٤	.,٥٦١	.,٠١
	٤١	١,١٦٣	.,٢٤٤	٤,٧٦٠	.,٥٠٨	.,٠١
	٤٦	١,٣٠٠	.,٢٥٩	٥,.٢٥	.,٥٦٧	.,٠١
	٤٩	١,...	.,٢١٥	٤,٦٥٠	.,٤٨٦	.,٠١

المكون الأساسي	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	٥٠	٠,٦٩٣	٠,١٩٣	٣,٥٩٩	٠,٣٢٦	٠,٠١
	٥٢	١,٢٥٢	٠,٢٦٢	٤,٧٨٨	٠,٥١٤	٠,٠١
	٥٣	٠,٤٨٣	٠,٢١٣	٢,٢٦٨	٠,١٨٦	٠,٠٢

يتضح من شكل (١)، وجدول (٣) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح لمقياس التأمل الناقد لدى المشاركين في إعداد المقياس. كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (٤).

جدول (٤)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التأمل الناقد لدى المشاركين

مؤشرات المطابقة	RMR	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
قيمة المؤشر	٠,٠١١	٠,٩١٧	٠,٨٩٨	٠,٨٨٣	٠,٨١١	٠,٨٦٣	٠,٨٨٦	٠,٨٥٣

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي، مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التأمل الناقد لدى طلاب الجامعة مع بيانات المشاركين في إعداد المقياس بدرجة كبيرة.

ثبات المقياس:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٠٧) مشاركًا، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٥)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التأمل الناقد

م	المكون	معامل الثبات
١	تحليل الافتراضات	٠,٧٩٨
٢	الوعي السياقي	٠,٨٦٥
٣	التفكر التخيلي	٠,٨٨٣
٤	الشك التأملي	٠,٨٩٠
٥	الفعل القائم على التأمل	٠,٧٦٩
	الدرجة الكلية	٠,٨٨٦

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧٦٩-٠,٨٩٠) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

جدول (٦)

توزيع عبارات مقياس التأمل الناقد على كل بعد من أبعاده (الصورة النهائية)

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس	المجموع
١	تحليل الافتراضات	١-٦-١١-١٦-٢١-٢٦-٣١-٣٦	٨
٢	الوعي السياقي	٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧-٣٢-٣٧	٨
٣	التفكر التخيلي	٣-٨-١٣-١٨-٢٣-٢٨-٣٣-٣٨-٤١-٤٤	١٠
٤	الشك التأملي	٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٢٩-٣٤-٣٩-٤٢-٤٥-٤٧-٤٩	١٢
٥	الفعل القائم على التأمل	٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٣٠-٣٥-٤٠-٤٣-٤٦-٤٨	١١
	إجمالي عبارات المقياس		٤٩

ثالثًا: مقياس القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة(إعداد الباحث) ملحق(٥).

وقد اعتمد الباحث في بناء مقياس القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة على الخطوات الأتية:

أ- **تحديد الهدف من المقياس:** هو قياس القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة.

ب- **الاسترشاد ببعض المقاييس التي استهدفت قياس القابلية للاستهواء:** من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس القابلية للاستهواء مثل دراسة (جاوش،٢٠١٣؛ رفاعي،٢٠١٤؛ الخزرجي، ٢٠١٤؛ المعموري ومظلوم،٢٠١٤، صالح، ٢٠١٩) استخلص الباحث أربعة مكونات للقابلية للاستهواء حيث اتفقت عليها تلك الدراسات، ولمناسبتها لخصائص العينة وهى (الاعتقاد في قوى خفية توجه السلوك- الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة- الخضوع- المسايرة المفرطة)، وقد قام الباحث بإعداد مقياس القابلية للاستهواء بناءً على تلك المكونات الأربعة.

ج- تم عرض المقياس في صورته الأولية والبالغ عدد عباراته (٣٧) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكليات التربية، والبالغ عددهم (٧) محكمين ملحق (٢)، وذلك لإبداء الرأي حول عبارات المقياس مع امكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا، وبناءً عليه تم تعديل صياغة بعض العبارات.

د- تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وعددها (٢٠٧) من طلاب الجامعة، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك كما يلي:

صدق المقياس:

اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس على التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وذلك كما يأتي:

١- التحليل العاملي الاستكشافي

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة في صورته الأولية من خلال المصفوفة الارتباطية لدرجات المشاركين، حيث بلغ عددهم (٢٠٧) مشاركًا من بين أفراد المجتمع الأصلي. وتم حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار ما بين الصفر والواحد الصحيح ، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٨١٨) أي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذى اشترطه Kaiser (٠,٥٠) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS25)، وقد أخذ الباحث بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Kaiser Varimax، وفى ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص أربع مكونات رئيسة الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٧)

تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة

أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠,٤٢٤				٢٠			٠,٣٣٣	٠,٥٥٤
٢	٠,٣٢٥	٠,٥٤٥			٢١	٠,٥٢٧			٠,٣٦٠
٣			٠,٦٨٩		٢٢		٠,٤٤٦		
٤				٠,٤٤٢	٢٣		٠,٣٩٨	٠,٥٠٦	
٥	٠,٥١٧				٢٤			٠,٣٥٥	٠,٥٥١
٦	٠,٣٦٦	٠,٣٨٢			٢٥	٠,٣٢٠			
٧			٠,٥٦٩		٢٦		٠,٥٩٣		
٨				٠,٥١٠	٢٧			٠,٦١٦	
٩	٠,٤٨٩				٢٨				٠,٥٧١
١٠		٠,٦٦١			٢٩	٠,٣٧٤		٠,٣٣٩	

أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١١			٠,٥٦٠		٣٠		٠,٥٣٦		
١٢				٠,٥٩٥	٣١			٠,٥٩٨	
١٣	٠,٥٥٣				٣٢			٠,٣٢٤	٠,٤٢٥
١٤		٠,٦٥٠			٣٣	٠,٧١١			
١٥			٠,٤٣٠	٠,٤١٧	٣٤		٠,٥٨٩		
١٦				٠,٤٦٥	٣٥			٠,٥٨٥	
١٧	٠,٥٩٤				٣٦				٠,٤٥٣
١٨		٠,٥١٠			٣٧	٠,٤٣٤	٠,٣٦٦		
١٩			٠,٦٥٣						
الجذر الكامن	٧,١٣٤	٣,٣٥٣	٢,٤٢٥	٢,٢٩٠					
نسبة التباين %	١٩,٢٨١ %	٩,٠٦٣%	٦,٥٥٥%	٦,١٨٩%					

يتضح من جدول (٧) ما يأتي:

١- أن هناك عبارات تشبعت على أكثر من عامل، ويتم الأخذ بالتشبع الأكبر قيمة كما في العبارات (٢-٦-١٥-٢٠-٢٣-٢٤-٢٩-٣٢-٣٧).

٢- اشتمل العامل الأول على (١٠) عبارات تشبعت تشبعا دالًا إحصائيًا، وتشبعت جميع عباراته تشبعًا موجبًا، وبفحص محتوى عبارات العامل الأول وجد أنها تكشف عن " فقدان الطالب السيطرة على سلوكه وتصرفاته في المواقف المختلفة بسبب اقتناعه ببعض الأفكار الخرافية أو العوامل الخارجية التي تتحكم في سلوكه كالحظ والأحلام، واعتماده على الآخرين والعواطف في اتخاذ قرارات مصيرية تتعلق بمستقبله؛ مما يجعله يتعامل مع الأمور الجديدة على أنها مزعجة ومحبطة، ويشعر بالعجز والاستسلام في مواجهتها، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **(الاعتقاد في قوى خفية توجه السلوك)**، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٣- اشتمل العامل الثاني على (٩) عبارات تشبعت تشبعا دالًا إحصائيًا، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً، وبفحص محتوى عبارات العامل الثاني وجد أنها تكشف عن " تصرف الطالب وفق تفسيرات الآخرين وآرائهم وتصديقها والتسليم بصحتها،

وخاصة آراء ذوي السلطة والنفوذ والمكانة الاجتماعية، دون تفكير أو إعمال للعقل، وطلب المساعدة من الآخرين في تفسير جميع المواقف التي تواجهه والتحقق من صحتها، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **(الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة)**، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٤- اشتمل العامل الثالث على (٩) عبارة تشبعت تشبعا دالًا إحصائيًا، وتشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً، وبفحص محتوى مواقف العامل الثالث وجد أنها تكشف عن " تصرف الطالب بطريقة مخالفة لاتجاهاته ومعتقداته إذا تعرض لضغوط لا يستطيع مقاومتها أو تحملها، وتلقيه الأوامر من الآخرين ويقوم بتنفيذها دون اعتراض أو مناقشة، وطاعتهم طاعة عمياء، خوفًا منهم، مع عدم القدرة على التصرف بحزم في المواقف المختلفة، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **(الخضوع)**، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

٥- اشتمل العامل الرابع على (٩) عبارات تشبعت تشبعا دالًا إحصائيًا، وتشبعت جميع عباراته تشبعًا موجبًا، وبفحص محتوى مواقف العامل الرابع وجد أنها تكشف عن تصرف الطالب بطريقة تشبه الآخرين؛ حتى وإن كان سلوكهم خطأ بدرجة تجعله يتوحد مع أفعالهم، ويعتمد عليهم في اتخاذ القرارات، وعدم قدرته على رفض أو معارضة آرائهم خوفًا من فقدان صداقتهم، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (**المسايرة المفرطة**)، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات مقياس القابلية للاستهواء على كل بعد من أبعاده

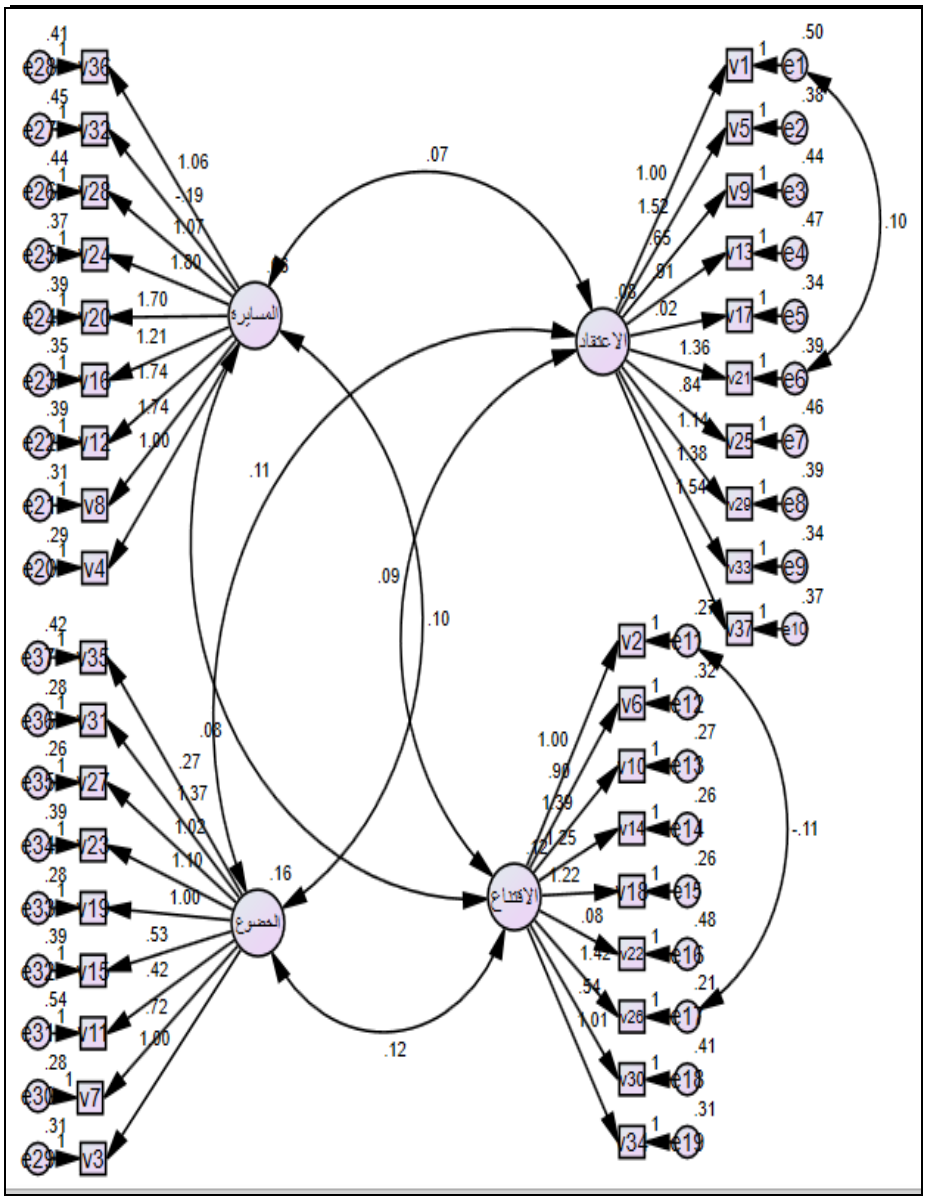
جدول (٨)

توزيع عبارات مقياس القابلية للاستهواء على كل بعد من أبعاده بعد التحليل العاملي

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس	المجموع
١	الاعتقاد في قوى خفية توجه السلوك	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٧	١٠
٢	الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤	٩
٣	الخضوع	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥	٩
٤	المسايرة المفرطة	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦	٩
إجمالي عبارات المقياس			٣٧

٢- التحليل العاملي التوكيدي:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.23.، وتم حساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في شكل (٢) وجدول (٩).



شكل (٢) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة(إعداد الباحث)

جدول (٩)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة (ن= ٢٠٧)

المكون الأساسي	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
الاعتقاد في قوى خفية توجه السلوك	١				٠,٣٨١	
	٥	١,٥٢٠	٠,٣٢٠	٤,٧٤٩	٠,٥٨١	٠,٠٠١
	٩	٠,٦٤٩	٠,٢٠٧	٣,١٣٢	٠,٢٧٤	٠,٠٠١
	١٣	٠,٩٠٩	٠,٢٤١	٣,٧٦٥	٠,٣٦١	٠,٠٠١
	١٧	١,٢٤٥	٠,١٧٨	٦,٩٦٣	٠,٦٤٠	٠,٠٠١
	٢١	١,٣٦٢	٠,٢٦٢	٥,١٩٢	٠,٥٣٦	٠,٠٠١
	٢٥	٠,٨٤١	٠,٢٣٣	٣,٦١٦	٠,٣٣٨	٠,٠٠١
	٢٩	١,١٤٣	٠,٢٦٣	٤,٣٤٥	٠,٤٧١	٠,٠٠١
	٣٣	١,٣٧٨	٠,٢٩٣	٤,٧٠٠	٠,٥٦٦	٠,٠٠١
	٣٧	١,٥٤٠	٠,٣٢٣	٤,٧٧٦	٠,٥٩٠	٠,٠٠١
الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة	٢	١			٠,٥٥٨	
	٦	٠,٨٩٧	٠,١٥٧	٥,٧١٧	٠,٤٨٤	٠,٠٠١
	١٠	١,٣٩٠	٠,١٩٣	٧,٢١٢	٠,٦٨١	٠,٠٠١
	١٤	١,٢٤٦	٠,١٧٩	٦,٩٦٤	٠,٦٤٣	٠,٠٠١
	١٨	١,٢٢٠	٠,١٧٦	٦,٩١٧	٠,٦٣٦	٠,٠٠١
	٢٢	٠,٨٤٠	٠,٢٣١	٣,٦١٤	٠,٣٣٦	٠,٠٠١
	٢٦	١,٤١٦	٠,٢٢٣	٦,٣٥٧	٠,٧٣٤	٠,٠٠١
	٣٠	٠,٥٣٨	٠,١٥٠	٣,٥٩٢	٠,٢٧٨	٠,٠٠١
	٣٤	١,٠١٠	٠,١٦٤	٦,١٤٦	٠,٥٣٤	٠,٠٠١
الخضوع	٣	١			٠,٥٩١	
	٧	٠,٧١٧	٠,١٢١	٥,٩٣٩	٠,٤٨٤	٠,٠٠١
	١١	٠,٤٢٠	٠,١٤٠	٣,٠٠١	٠,٢٢٧	٠,٠٠١

المكون الأساسي	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	١٥	٠,٥٢٧	٠,١٢٦	٤,١٩٧	٠,٣٢٥	٠,٠٠١
	١٩	١,٠٠٠	٠,١٤٠	٧,١٢١	٠,٦١٠	٠,٠٠١
	٢٣	١,١٠٠	٠,١٦٠	٦,٨٧٩	٠,٥٨٢	٠,٠٠١
	٢٧	١,٠١٦	٠,١٤٠	٧,٢٧٢	٠,٦٢٨	٠,٠٠١
	٣١	١,٣٧٥	٠,١٧١	٨,٠٥٥	٠,٧٢٧	٠,٠٠١
	٣٥	٠,٢٦٩	٠,١٢١	٢,٢٢١	٠,١٦٦	٠,٠٠١
	٤	١			٠,٤٢٣	
المسايرة المفرطة	٨	١,٧٤٢	٠,٣٠٧	٥,٦٦٧	٠,٦١٩	٠,٠٠١
	١٢	١,٧٣٨	٠,٣١٧	٥,٤٨٤	٠,٥٧٥	٠,٠٠١
	١٦	١,٢١٣	٠,٢٤٨	٤,٨٩١	٠,٤٦٠	٠,٠٠١
	٢٠	١,٦٩٧	٠,٣١٢	٥,٤٤٠	٥٦٥	٠,٠٠١
	٢٤	١,٨٠٣	٠,٣٢٣	٥,٥٨٠	٠,٥٩٨	٠,٠٠١
	٢٨	١,٠٧٥	٠,٢٤٩	٤,٣٢٢	٠,٣٧٦	٠,٠٠١
	٣٢	١,٠١٢	٠,١٤٢	٧,٢٧٥	٠,٦٢٦	٠,٠٠١
	٣٦	١,٠٥٧	٠,٢٤١	٤,٣٨٧	٠,٣٨٥	٠,٠٠١

يتضح من شكل (٢)، وجدول (٩) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة، مما يدل على صحة نموذج البنية العالمية المقترح لمقياس القابلية للاستهواء لدى المشاركين في إعداد المقياس. كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (١٠).

جدول (١٠)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القابلية للاستهواء لدى المشاركين

مؤشرات المطابقة	RMR	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
قيمة المؤشر	٠,٠٣٩	٠,٨٦٧	٠,٨١١	٠,٨٧٣	٠,٩٠١	٠,٨٨٣	٠,٨٩٦	٠,٩١٥

يتضح من جدول (١٠) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي، مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة مع بيانات المشاركين في إعداد المقياس بدرجة كبيرة.

ثبات المقياس:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٠٧) مشاركًا، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (١١)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القابلية للاستهواء

م	المكون	معامل الثبات
١	الاعتقاد في قوى خفية توجه السلوك	٠,٨٩٢
٢	الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة	٠,٨٨١
٣	الخضوع	٠,٨٧٢
٤	المسايرة المفرطة	٠,٨٧٥
الدرجة الكلية		٠,٩٠٣

يتضح من جدول (١١) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٨٧٢-٠,٩٠٣) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

جدول (١٢)

توزيع عبارات مقياس القابلية للاستهواء على كل بعد من أبعاده (الصورة النهائية)

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس	المجموع
١	الاعتقاد في قوى خفية توجه السلوك	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٧	١٠
٢	الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤	٩
٣	الخضوع	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥	٩
٤	المسايرة المفرطة	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦	٩
إجمالي عبارات المقياس			٣٧

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية للتحقق من فاعلية المعالجة التجريبية وفروض البحث وتمثلت تلك الأدوات في: تحليل التباين للقياسات المتكررة، واختبار "ت" لعينتين مترابطتين، اختبار كا٢ ، ومربع إيتا (٢η) لحساب حجم الأثر.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

يعرض الباحث في هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي على النحو الاتي:

أولاً- نتائج التأكد من فاعلية المعالجة التجريبية وتفسيرها، وتتضمن ما يأتي:

أ- نتائج استمارة التقييم الذاتي للجلسات التدريبية.

ب - نتائج مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية.

ج-نتائج مقياس التأمل الناقد.

هـ-مناقشة النتائج الخاصة بفاعلية المعالجة التجريبية وتفسيرها.

ثانياً- نتائج فروض البحث.

ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

أولاً- نتائج التأكد من فاعلية المعالجة التجريبية وتفسيرها.

يستعرض الباحث في هذا الجزء نتائج فاعلية المعالجة التجريبية ، وذلك من خلال عرض النتائج المتعلقة بأداء المجوعة التجريبية أثناء التدريب في استمارات التقييم الذاتي، والتي كانت تطبق على المشاركين في نهاية كل جلسة للتعرف على مدى استيعابهم لأهداف جلسات البرنامج التدريبي، ومقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية والذى تم تطبيقه في نهاية التدريب على جلسات البرنامج التدريبي للتعرف على أراء المتدربين حول مدى مناسبة البرنامج لهم واستفادتهم منه، وللتحقق من أن المسار التنفيذي للبرنامج يحقق أهدافه، ومقياس التأمل الناقد، ويمكن عرض تلك النتائج على النحو الآتي:

أ- نتائج استمارات التقييم الذاتي للجلسات التدريبية.

لحساب نتائج استمارات التقييم الذاتي استخدم الباحث تحليل التباين للقياسات المتكررة على استمارات التقييم الذاتي لدى المجموعة التجريبية كما في الجدول الآتي:

جدول (١٣)

تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
بين الأفراد	١٣٢٦,١٧٠	٣٥	٣٧,٨٩١	٨٩,٠٨٥	٠,٠١
بين القياسات	٣٠٠٧,٣٨١	١٤	٢١٤,٨١٣		
الخطأ	١١٨١,٥٥٢	٤٩٠	٢,٤١١		
المجموع الكلي	٥٥١٥,١٠٤	٥٣٩	١٠,٢٣٢		

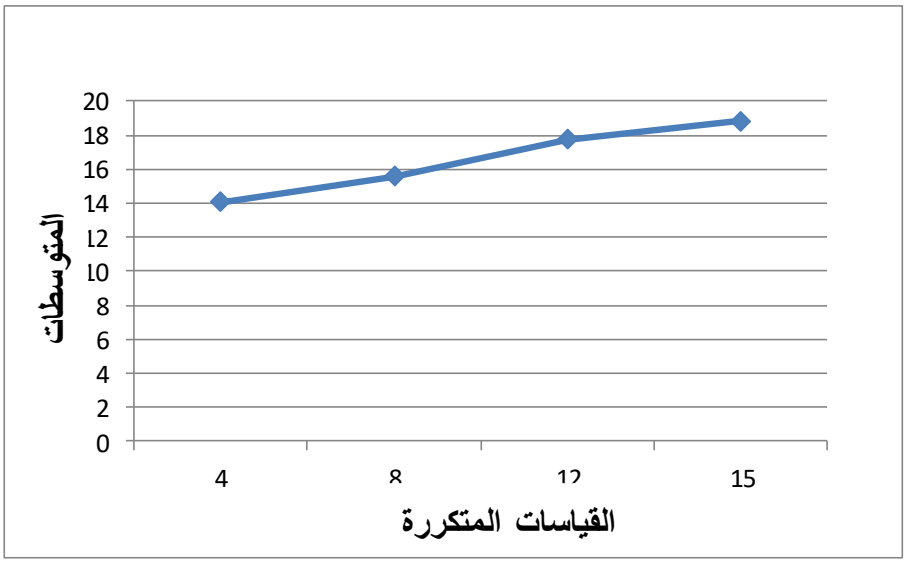
يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" بلغت (٨٩,٠٨٥) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة احصائيًا بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولتحديد اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة قام الباحث بحساب قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين بين القياسات (٤-٨، ٤-١٢، ٤-١٥، ٨-١٢، ٨-١٥، ١٢-١٥) في درجات استمارة التقييم الذاتي كما في الجدول الآتي:

جدول (١٤)

قيمة "ت" ودلالتها الاحصائية للفروق بين متوسطات القياسات المتكررة لأفراد المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي

م	الجلسة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	٤	٣٦	١٤,٠٥	٢,٥٥	٤,٨١٣	٠,٠١
	٨	٣٦	١٥,٥٨	٢,٨٦		
٢	٤	٣٦	١٤,٠٥	٢,٥٥	٨,٨٠٠	٠,٠١
	١٢	٣٦	١٧,٨٦	١,٨٥		
٣	٤	٣٦	١٤,٠٥	٢,٥٥	١٣,٠٧٦	٠,٠١
	١٥	٣٦	١٨,٨٣	١,٥٢		
٤	٨	٣٦	١٥,٥٨	٢,٨٦	٤,٧٥٤	٠,٠١
	١٢	٣٦	١٧,٨٦	١,٨٥		
٥	٨	٣٦	١٥,٥٨	٢,٨٦	٨,١٨٣	٠,٠١
	١٥	٣٦	١٨,٨٣	١,٥٢		
٦	١٢	٣٦	١٧,٨٦	١,٨٥	٣,٣٦٨	٠,٠١
	١٥	٣٦	١٨,٨٣	١,٥٢		

يتضح من جدول(١٤) أن قيم "ت" للفروق بين متوسطات القياسات بلغت (٤,٨١٣- ٨,٨٠٠- ١٣,٠٧٦- ٤,٧٥٤- ٨,١٨٣- ٣,٣٦٨) وهى قيم دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح الجلسة الأخيرة في كل مقارنة ، ويوضح شكل (٣) اتجاه متوسطات القياسات المتكررة على استمارة التقييم الذاتي.



شكل(٣)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي

ويتضح من الشكل السابق تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية خلال الجلسات التدريبية، ويرجع ذلك إلى فاعلية المعالجة التجريبية لصالح الجلسات الأخيرة.

ب - نتائج مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية.

قام الباحث بحساب عدد التكرارات الملاحظة والنسب المئوية لاستجابات الطلاب في المجموعة التجريبية لكل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (١٥)

عدد التكرارات الملاحظة والنسب المئوية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية لكل عبارة من عبارات مقياس التثبيت من فاعلية المعالجة التجريبية

رقم العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		رقم العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%		العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	٢٦	٧٢,٢٢%	٨	٢٢,٢٢%	٢	%٥,٥٥	١٤	-	-	١	%٢,٧٧	٣٥	٩٧,٢٢%
٢	٣٠	٨٣,٣٣%	٤	١١,١١%	٢	%٥,٥٥	١٥	٢٩	٨٠,٥٥%	٧	١٩,٤٤%	-	-
٣	٢٩	٨٠,٥٥%	٧	١٩,٤٤%	-	-	١٦	٢٥	٦٩,٤٤%	٥	١٣,٨٨%	٦	١٦,٦٦%
٤	٢٤	٦٦,٦٦%	٦	١٦,٦٦%	٦	١٦,٦٦%	١٧	٣٢	٨٨,٨٨%	٤	١١,١١%	-	-
٥	٢٥	٦٩,٤٤%	٥	١٣,٨٨%	٦	١٦,٦٦%	١٨	٣٦	%١٠٠	-	-	-	-
٦	-	-	٤	١١,١١%	٣٢	٨٨,٨٨%	١٩	٣٦	%١٠٠	-	-	-	-
٧	٢٩	٨٠,٥٥%	٤	١١,١١%	٣	%٨,٣٣	٢٠	٣٢	٨٨,٨٨%	-	-	٤	١١,١١
٨	٣٣	٩١,٦٦%	٣	%٨,٣٣	-	-	٢١	-	-	-	-	٣٦	%١٠٠
٩	-	-	-	-	٣٦	%١٠٠	٢٢	٣٣	٩١,٦٦%	٢	%٥,٥٥	١	%٢,٧٧
١٠	٣٢	٨٨,٨٨%	٤	١١,١١%	-	-	٢٣	٣١	٨٦,١١%	٣	%٨,٣٣	٢	%٥,٥٥
١١	٣٢	٨٨,٨٨%	٤	١١,١١%	-	-	٢٤	٢٩	٨٠,٥٥%	١	%٢,٧٧	٦	١٦,٦٦%
١٢	٣٦	%١٠٠	-	-	-	-	٢٥	٣٥	٩٧,٢٢%	١	%٢,٧٧	-	-
١٣	٣٥	٩٧,٢٢%	١	%٢,٧٧	-	-	٢٦	٢٩	٨٠,٥٥%	٧	١٩,٤٤%	-	-
عدد التكرارات الملاحظة للعبارات الموجبة	٦٧٨	٨٥,٦١%	٧٦	%٩,٥٩	٣٨	%٤,٨٠	عدد التكرارات الملاحظة للعبارات السالبة	-	-	٥	%٣,٤٧	١٣٩	٩٦,٥٣%

يتضح من الجدول (١٥) أن متوسطات النسب المئوية لطلاب المجموعة التجريبية الذين أجابوا على " موافق بدرجة كبيرة " بالنسبة للعبارات الموجبة بلغت (٨٥,٦١%)، وللعبارات السالبة بلغت (صفر%)، والذين أجابوا على " موافق بدرجة متوسطة " بالنسبة للعبارات الموجبة بلغت (٩,٥٩%)، وللعبارات السالبة بلغت (٣,٤٧%)، والذين أجابوا على " موافق بدرجة ضعيفة " بالنسبة للعبارات الموجبة بلغت (٤,٨٠%)، وللعبارات السالبة بلغت (٩٦,٥٣%).

وقام الباحث بحساب قيمة "كا٢" لاستنتاج دلالة الفروق بين عدد التكرارات الملاحظة والمتوقعة، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (١٦)

قيمة"كا٢" ودلالتها الاحصائية للفروق بين عدد التكرارات الملاحظة والمتوقعة لاستجابات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية.

عدد العبارات	عدد المشاركين	موافق بدرجة كبيرة للعبارات الموجبة وموافق بدرجة ضعيفة للعبارات السالبة		موافق بدرجة متوسطة للعبارات الموجبة والسالبة		موافق بدرجة ضعيفة للعبارات الموجبة وموافق بدرجة كبيرة للعبارات السالبة		قيمة"كا٢"	مستوى الدلالة
ت	ن	عدد التكرارات الملاحظة ت	عدد التكرارات المتوقعة ت	عدد التكرارات الملاحظة ت	عدد التكرارات المتوقعة ت	عدد التكرارات الملاحظة ت	عدد التكرارات المتوقعة ت		
٢٦	٣٦	٨١٧	٣١٢	٨١	٣١٢	٣٨	٣١٢	١٢٢٩,٠٤	٠,٠١

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة "كا٢" بلغت (١٢٢٩,٠٤) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد التكرارات الملاحظة وعدد التكرارات المتوقعة لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية لصالح التكرارات الملاحظة، مما يدل على فاعلية المعالجة التجريبية لدى المشاركين.

وهذا يشير إلى مناسبة البرنامج التدريبي للمتدربين، وأنهم استفادوا منه، وأن المسار التنفيذي للبرنامج كان محققًا لأهدافه، وكما يشير أيضًا إلى مناسبة البرنامج للمتدربين من حيث الطول الزمنى للبرنامج وتنوع مثيراته المختلفة، وملاءمة الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج للمشاركين.

ج-نتائج مقياس التأمل الناقد.

للتحقق من فاعلية المعالجة التجريبية قام الباحث الحالي بتطبيق مقياس التأمل الناقد قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي وبعد الانتهاء منه، وذلك لقياس درجة التغير الذي طرأ على المشاركين في التأمل الناقد بأبعاده.

وللتحقق من ذلك استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في جدول (١٧)

جدول(١٧)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتأمل الناقد (ن= ٣٦)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تحليل الافتراضات	قبلي	٣٦	١٤,٤١	٢,٤٨	٨,٤٣٠	٠,٠١
	بعدي	٣٦	١٧,٧٧	٢,١١		
الوعي السياقي	قبلي	٣٦	١٤,٧٥	٢,٢٢	٦,٧٣٥	٠,٠١
	بعدي	٣٦	١٧,٠٥	٢,٣٦		
التفكر التخيلي	قبلي	٣٦	١٧,٦٦	٢,٥٥	٩,٥٤٢	٠,٠١
	بعدي	٣٦	٢٢,٠٥	٢,٧٥		
الشك التأملي	قبلي	٣٦	١٧,٩٤	٢,٢٧	١٦,٤٨٣	٠,٠١
	بعدي	٣٦	٢٧,٢٧	٣,٤٦		
الفعل القائم على التأمل	قبلي	٣٦	٢٠,٢٧	٢,١٩	٩,٤٣٧	٠,٠١
	بعدي	٣٦	٢٥,١٣	٢,٢٠		
الدرجة الكلية	قبلي	٣٦	٨٨,٤٧	٥,٦٦	١٢,٤٥٩	٠,٠١
	بعدي	٣٦	١٠٩,٣٠	٨,٣٧		

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتأمل الناقد (الدرجة الكلية والأبعاد) دالة عند مستوى (٠,٠١).

هـ-مناقشة النتائج الخاصة بفاعلية المعالجة التجريبية وتفسيرها.

- توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس التأمل الناقد والأبعاد الفرعية كل على حدة والتي ترجع للمعالجة التجريبية لصالح القياس البعدي.
- توصلت الدراسة الحالية إلى أن قيمة" كا٢" للفروق بين عدد التكرارات الملاحظة والمتوقعة لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية بلغت (١٢٢٩,٠٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد التكرارات الملاحظة وعدد التكرارات المتوقعة لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية لصالح التكرارات الملاحظة؛ مما يدل على فاعلية المعالجة التجريبية.
- توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي، وأن اتجاه متوسطات درجات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي في تزايد مستمر عبر جلسات البرنامج التدريبي، حيث زاد المتوسط من (١٤,٠٥) في الجلسة رقم (٤) إلى (١٨,٨٣) في الجلسة رقم (١٥)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأعلى؛ مما يشير إلى فاعلية المعالجة التجريبية لدى المشاركين في البرنامج التدريبي لصالح الجلسات الأخيرة.

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Kim et al.,2018;Rusliane,2022; Shin et al.,2023) والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية البرامج التدريبية القائمة على التأمل الناقد باختلاف العينات وعمليات التأمل الناقد المستخدمة في تلك الدراسات.

ويفسر الباحث الحالي هذه النتائج في ضوء الإجراءات التي اتبعها داخل كل جلسة في النقاط التالية:

- زيادة وعى المتدربين بفاعليتهم أثناء التدريب، وقدرتهم على ممارسة الأنشطة المختلفة في كل جلسة سواء أكانت تلك الأنشطة فردية أو جماعية، وانعكاس ذلك على نموهم المعرفي.
- توظيف الباحث لبعض الوسائل التعليمية والأنشطة والعروض أثناء التدريب جعلتهم يستمتعون بما تدربوا عليه وأصبحوا أكثر تمسكًا وحرصًا على الاستمرار في التدريب.

- ملاحظة الباحث الحالي من تحول عدم رغبة بعض المشاركين في بداية البرنامج من الاستمرار فيه، إلى المشاركة الجادة والفعّالة أثناء التدريب، واستفسار المتدربين عن كيفية الاستفادة من تلك الأنشطة في حياتهم اليومية.
- إجراء الجلسات التدريبية داخل حجرة الدراسة بالكلية حيث اتسمت بمناخ عام يعمل على التفاعل بين المدرب والمشاركين بعيدًا عن الخوف والقلق لما تحويه من مقاعد جيدة وجهاز عرض Data show وأجهزة صوت؛ مما ساعد على وجود جو من الألفة والمحبة بين المشاركين أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج.

ثانياً- نتائج فروض البحث.

ويمكن عرض نتائج فروض البحث على النحو الآتي:

نتيجة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للقابلية للاستهواء (كل مكون على حده والدرجة الكلية).

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في جدول (١٨)

جدول(١٨)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للقابلية للاستهواء (ن= ٣٦)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)	مقدار حجم التأثير
الاعتقاد في قوى خفية توجه السلوك	قبلي	٣٦	٢٣,١٩	٣,٥٢	١٠,٣٥٧	٠,٠١	٠,٧٥٣	كبير
	بعدي	٣٦	١٧,٩١	٢,٩٥				
الاقتناع بالتفسيرات الجاهزة	قبلي	٣٦	٢٠,٦٣	٣,٠٧	٧,٨٩٠	٠,٠١	٠,٦٤٠	كبير
	بعدي	٣٦	١٥,٦٣	٢,٥٢				
الخضوع	قبلي	٣٦	٢٠,٤٧	٣,٢٧	٦,٧٦٣	٠,٠١	٠,٥٦٦	كبير
	بعدي	٣٦	١٥,٨٨	٢,٤٤				
المسايرة المفرطة	قبلي	٣٦	٢٠,٤٧	٣,٠٠	٧,٩٦٩	٠,٠١	٠,٥٥١	كبير
	بعدي	٣٦	١٥,١١	٢,٤٧				
الدرجة الكلية	قبلي	٣٦	٨٤,٧٧	١٠,٠٥	١١,٨٦٨	٠,٠١	٠,٨٠٠	كبير

بعدي	٣٦	٦٤,٥٥	٥,١٠

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للقابلية للاستهواء بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أى أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للقابلية للاستهواء (كل مكون على حده والدرجة الكلية).

ولقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج التدريبي القائم على التأمل الناقد) فى القابلية للاستهواء قام الباحث بحساب مربع إيتا(2)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي(٠,٠١) من التباين الكلي على تأثير ضئيل ، بينما يدل التأثير الذى يفسر (٠,٠٦) من التباين الكلي على تأثير متوسط فى حين يدل التأثير الذى يفسر حوالي (٠,١٥) فأكثر على تأثير كبير(مراد،٢٠١١، ٢٤٨).

ويتضح من جدول (١٨) أن قيمة (2) لحجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على التأمل الناقد فى الدرجة الكلية للقابلية للاستهواء بلغت (٠,٨٠٠) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي) فى الدرجة الكلية للقابلية للاستهواء وصلت إلى (٨٠%)، وبلغت قيمة (2) لحجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على التأمل الناقد في أبعاد القابلية للاستهواء على الترتيب (٠,٧٥٣- ٠,٦٤٠- ٠,٥٦٦- ٠,٥٥١) وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي) فى أبعاد للقابلية للاستهواء وصلت إلى (٧٥,٠%- ٦٤,٠%- ٥٦,٠%- ٥٥,٠%).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بخفض القابلية للاستهواء لدى عينات مختلفة من خلال برامج تدريبية متنوعة مثل (حميد، ٢٠١٥؛ علي،٢٠١٦؛عمار،٢٠٢٠، هنداوي،٢٠٢٢) على الرغم من اختلاف المتغيرات المستقلة المستخدمة في تلك الدراسات والبحوث السابقة.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة(البلاح، ٢٠٢٢) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين التأمل (أحد مكونات ارتقاء الحكمة) والقابلية للاستهواء لدى طلاب الجامعة، كم تتفق مع نتائج دراسة (نصار، ٢٠٢٠) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين التفكير التأملي والقابلية للاستهواء.

وفسر الباحث الحالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للقابلية للاستهواء بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد نتيجة لتدريب الطلاب على عمليات التأمل الناقد في الجلسات التدريبية حيث يُعد التأمل الناقد من الركائز الأساسية لصقل شخصية الطالب الجامعي، ودوره في التأمل والنقد وتحليل الافتراضات والوعي بالسياقات المختلفة؛ مما يجعل التأمل الناقد يحول بين الطالب والتعصب أو التطرف الفكري أو القابلية للاستهواء، وتمد الطالب الجامعي بمجموعة من العمليات المعرفية ومعالجة المعلومات التي تُمكِنه من فحص كل ما يُعرض عليه من مواقف أو معلومات بواسطة الأفراد أو

وسائل الإعلام أو مواقع التواصل الاجتماعي بُغية الوصول إلى مُقومات وبراهين وأدلة منطقية يصل من خلالها إلى الاقتناع بفكرة أو يحقق هدف ما.

ويدعم ذلك ما أشار إليه كل من (Trehan&Rigg,2012,107; Shandomo,2010,103) أن التأمل الناقد يسهم في التعلم الاستبطاني للمعتقدات والقيم والخبرات التي تسهم في تكوين وجهات نظر الفرد، ويساعد على إعادة تشكيل الطريقة التي يفسر بها الأفراد المشكلات المعقدة أو الغامضة بوعى.

وفسر الباحث الحالي وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في القابلية للاستهواء بعد تطبيق البرنامج التدريبي، إلى أنه قد يرجع لأثر الجلسات التدريبية، والذى أدى إلى انخفاض القابلية للاستهواء لدى أفراد المجموعة التجريبية وليس إلى عوامل الصدفة، فاحتواء الجلسات التدريبية على بعض القضايا المتنوعة، الأمر الذي جعل المتدربين يستمتعون بالمحتوى المقدم إليهم، كما جعلهم أكثر تفاعلًا مع المدرب أثناء الجلسات التدريبية وأكثر استفسارًا ومناقشة للمدرب، كما دفعهم في كثير من الأحيان إلى الإصرار والتساؤل والتفكير عن طريق طرح العديد من الأسئلة.

ويُضاف إلى ذلك تنوع محتوى التدريب في الجلسات التدريبية على التأمل الناقد فاشتمل البرنامج على العديد من الأنشطة المعرفية والانفعالية وثيقة الصلة بالطلاب؛ والمشكلات والقضايا المعاصرة التي تضمنتها الجلسات التدريبية والتي كانت محل اهتمام الطلاب مثل: النوموفوبيا وتأجير الأرحام ؛ مما أدى ذلك إلى استمتاع طلاب المجموعة التجريبية بتنوع المحتوى وإقبالهم على محتوى التدريب.

كما كان لأداء طلاب المجموعة التجريبية للتكليفات والأنشطة المطلوبة منهم دورًا في زيادة كفاءتهم أثناء التدريب على جلسات البرنامج التدريبي وقدراتهم؛ مما جعلهم أكثر مثابرة واستمتاعًا بمحتوى التدريب، وكوّن لديهم دافعًا قويًا للاندماج والاستمرار في أنشطة البرنامج دون تعب أو ملل.

وفسر الباحث أيضا هذه النتيجة في ضوء خصائص الأفراد ذوي التأمل الناقد المرتفع أنهم يتميزون بالقدرة على تحديد الافتراضات حول قضية معينة وتقييم صحتها ونقدها وتحديد الظروف التي تكونت فيها تلك الافتراضات، وتحديد السياق المتصل بهويتهم الفكرية، والبحث عن الأدلة والمبررات التي تدعم وجهة نظرهم، والانفتاح على المنظورات الأخرى وإعادة ترتيب الافتراضات بما يتفق مع المنظورات الجديدة وممارسة السلوكيات المختلفة بما يتفق مع المنظور الجديد وغيرها من الخصائص التي من شأنها أن تحد من القابلية للاستهواء لدى الطلاب.

وقد ساعد العمل الجماعي على تحسين العلاقات الشخصية والاستمتاع بما يقومون به من أعمال والعمل قدر المستطاع في سبيل إنجاز هدف المجموعة مما أدى إلى مضاعفة جهودهم، وأتاح لهم فرص العمل الجاد والمستمر لفترات طويلة لا يشوبها الملل، حيث جعلهم في نشاط دائم وحماس شديد لإتمام عملهم، مما حقق مستويات أعلى من الدافعية والتركيز والمزيد من المشاركة والإنجاز وتقدير الذات.

وقد يرجع الباحث النتيجة السابقة إلى المناقشات الجماعية عقب كل تكليف ومن خلال ممارسة الحديث والحوار وتبادل الآراء والتفكير من خلال مناقشة هادئة وهادفة مثلت مجالا لإثبات ذواتهم والحصول على التعزيز الفوري والتغذية الراجعة، حيث حفزت الطلاب على

الانتباه والمشاركة الإيجابية والتفاعل الاجتماعي الفعال، ونمت لديهم مهارات الاتصال، ووفرت حالة من الجاذبية، وإثارة الاهتمام، وقللت حدة الخوف والارتباك؛ مما أدى إلى زيادة دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم وقدراتهم .

هذا بالإضافة إلى ما وفرته الجلسات التدريبية من عوامل استثارة عملت على إيجاد حالة من التشويق والمتعة مما ساعد على جذب انتباه الطلاب وارتباطهم المستمر بالجلسات التدريبية، ومشاركتهم الإيجابية وذلك من خلال استخدام مقاطع الفيديو والعروض التقديمية المتنوعة وكل هذا كان من شأنه تحقيق الإنجاز في تلك الأنشطة؛ فزادت ثقتهم بذواتهم وصبوا اهتمامهم وتركيزهم للانتهاء من التكليفات في الوقت المحدد.

وبرجع الباحث هذه النتيجة أيضا إلى طبيعة الإجراءات المتبعة في جلسات التدريب والمتمثلة في: إجراء الجلسات التدريبية داخل قاعة المحاضرة، حيث اتسمت بمناخ عام ساعد على زيادة الثقة بالنفس، وإزالة الخوف والابتعاد عن القلق والتوتر، بما تحتويه من أجهزة الكمبيوتر، وجهاز عرض Data Show وتهوية وإضاءة جيدة ومقاعد، وحرص الباحث على توفير جو يسوده الحب والألفة، وسيادة علاقات الود والتعاون والحرية والاحترام والمناقشة والحوار وتبادل الآراء، واستخدام التعزيز المعنوي.

وعمل الباحث على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والعمل في مجموعات، والاهتمام بعملية التقويم، وتقديم أنشطة ومهام ومثيرات متعددة مثل عروض البوربوينت، والعروض البصرية ، والصور مما أضفى على الطلاب جو من الحماس والنشاط وعدم الملل، والذى ساهم في تشجيعهم على التحدث أمام زملائهم دون خجل، وإتاحة بعض الوقت أمام المشاركين للتأمل، وذلك من خلال عرض بعض الصور أو الأسئلة التي تتطلب تأمل وتفكير، ومحاولة الباحث الربط بين ما تعلمه الطلاب أثناء الجلسات بأنشطة حياتهم اليومية، حتى يصبح لهذا التعلم معنى وفائدة.

وفسر الباحث وجود فروق دالة بأنها قد ترجع إلى استخدام الباحث استراتيجيات التدريب والتي تمثلت في: (النمذجة، العصف الذهني، التعلم الجماعي، التعلم الذاتي، المناقشة والحوار، تعلم الأقران وتقديم الدعم، المحادثة التأملية والحوار التأملي، المجلات التأملية)، ومحتوى البرنامج والذى تضمن مجموعة من القضايا المعاصرة والجدلية والمثيرة لاهتمام الطلاب والمناسبة لخصائصهم المعرفية والانفعالية.

وقد يرجع ذلك إلى تعدد وسائل التقويم التي استخدمها المدرب مع الطلاب طوال فترة البرنامج التدريبي، وذلك من خلال الأسئلة التحاورية بين الطلاب والتفاعل النشط والمثمر بينهم في حل الاسئلة، وتقويم كل مجموعة من الطلاب لاستجابات باقي المجموعات، ثم مراجعة وتصويب الأخطاء مع الباحث في نهاية كل جلسة تدريبية، واستخدام التقويم المبدئي والتكويني والنهائي في جلسات البرنامج، بالإضافة إلى ما حرص عليه الباحث من جعل بيئة التدريب متحررة من الجمود، وإشراك الطلاب في عملية التدريب، وإعطائهم الفرصة أثناء التدريب للتعبير عن آرائهم وافكارهم بحرية والاستفسار عن النقاط الغامضة بالنسبة لهم .

كما أن زيادة عدد الجلسات التدريبية إلى (١٦) جلسة، ربما أتاح الفرصة المناسبة للطلاب للتفاعل مع بعضهم أثناء أنشطة البرنامج المتنوعة، وتكوين علاقات إيجابية مع أفراد مجموعتهم،

بالإضافة إلى المناقشات العلمية بين الطلاب ، والاتفاق والاختلاف فيما بينهم حول بعض الآراء بما ترتب عليه رضاهم عن أنفسهم، ومن ثم رغبتهم في العمل مع بعضهم ومشاركتهم فيما بينهم من أجل تنفيذ الأنشطة التدريبية، مما كان له الأثر في تقبل الآخرين واحترام آرائهم ومراعاة لانفعالاتهم.

نتيجة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للقابلية للاستهواء (كل مكون على حده والدرجة الكلية).

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في جدول (١٩)

جدول(١٩)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للقابلية للاستهواء (ن= ٣٦)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاعتقاد في قوى	بعدي	٣٦	١٥,١١	٢,٤٧	٠,٨١٣	٠,٤٢٢
خفية توجه السلوك	تتبعي	٣٦	١٥,٠٥	٢,٤٧		غير دالة
الاقتناع بالتفسيرات	بعدي	٣٦	١٧,٩١	٢,٩٢	١,٠٠	٠,٣٢٤
الجاهزة	تتبعي	٣٦	١٧,٩٤	٢,٩١		غير دالة
الخضوع	بعدي	٣٦	١٥,٦٣	٢,٥٢	١,٠٠	٠,٣٢٤
	تتبعي	٣٦	١٥,٥٨	٢,٥١		غير دالة
المسايرة المفرطة	بعدي	٣٦	١٥,٨٨	٢,٤٤	١,٧٨٤	٠,٠٨٣
	تتبعي	٣٦	١٥,٨٠	٢,٤٨		غير دالة
الدرجة الكلية	بعدي	٣٦	٦٤,٥٥	٥,١٠	١,٦٤١	٠,١١٠
	تتبعي	٣٦	٦٤,٣٨	٥,٠٤		غير دالة

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للقابلية للاستهواء بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد غير دالة احصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للقابلية للاستهواء (كل مكون على حده والدرجة الكلية) ، وتدل هذه النتيجة على استمرارية بقاء أثر التدريب على أبعاد التأمل الناقد في الدرجة الكلية للقابلية للاستهواء، وفي كل بعُد من أبعاده كل على حده، لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما تضمنته الجلسات التدريبية من أنشطة وفنيات تدريبية متنوعة مثل: (العصف الذهني ، المناقشة والحوار، تعلم الأقران وتقديم الدعم، المحادثة التأملية والحوار التأملي، المجلات التأملية) والتي تشجع المتدربين على التفكير والتأمل والنقد وعدم التسليم والتصديق للآراء المطروحة عليهم من الأفراد أو وسائل الإعلام أو وسائل التواصل الاجتماعي دون التمحيص والتدقيق لتلك الأفكار والمعتقدات ، وضرورة الاطلاع على وجهات نظر الآخرين ودراستها جيدًا والابتعاد عن الأفكار الخرافية والتفسيرات والافتراضات غير المنطقية والبعد عن الأمور العاطفية في اتخاذ القرارات التي تتعلق بمستقبله، حيث يرى الحنفي (٢٠٠٣، ٢٩٦) أنه كلما كان الفرد متدني الوعى اجتماعيًا ومتخوفًا من استقلالية الرأي كان أميل للاستهواء.

لذا تم تدريب الطلاب على تحليل افتراضاتهم نحو القضايا المطروحة والوعى بالسياق الذي تكونت فيه تلك الافتراضات وتحليل وجهات النظر المتعددة وتحديد السياق المتصل بهويتهم الفكرية، والبحث عن الأدلة والمبررات التي تدعم وجهة نظرهم، والانفتاح على المنظورات الأخرى وإعادة ترتيب الافتراضات بما يتفق مع المنظورات الجديدة وممارسة السلوكيات المختلفة بما يتفق مع المنظور الجديد؛ مما كان له أثر في بقاء أثر التعلم وتوظيف وممارسة عمليات التأمل الناقد في جميع القضايا والمشكلات التي تواجههم بعد انتهاء جلسات البرنامج التدريبي.

وفسر الباحث الحالي هذه النتيجة أيضًا في ضوء الفترة الزمنية التي استغرقها تنفيذ البرنامج التدريبي، والتي استمرت شهرين تقريبًا وتنوع الجلسات التدريبية حيث تكونت من (١٦) جلسة، تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على أبعاد التأمل الناقد، وربما أتاح ذلك الفرصة المناسبة للطلاب للتفاعل مع بعضهم أثناء أنشطة البرنامج المتنوعة، وتكوين علاقات إيجابية مع أفراد مجموعتهم، بالإضافة إلى المناقشات العلمية والمحادثة والحوار التأملي بين الطلاب حيث يتحرر الطلاب من بعض الأفكار المغلوطة لديهم، ويؤكد ذلك ما أشار إليه (Stein,2000, 1) أن عمليات التأمل الناقد تهدف إلى تحرير الأفراد من التمسك بالافتراضات التي تقيد أفكارهم وسلوكياتهم في الحياة اليومية؛ مما ينتج عنه تشكيل بنية معرفية جديدة لديهم.

توصيات البحث

في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة، ونتائج البحث الحالي يمكن تقديم بعض التوصيات الآتية:

١- الاهتمام بدمج عمليات التأمل الناقد في المقررات الدراسية بصورة واضحة؛ مما يساعد الطلاب على تحسين قدراتهم العقلية والمعرفية.
٢- تشجيع الطلاب على تحليل الافتراضات المرتبطة بالقضايا المعاصرة ومناقشتها ؛ وذلك لتنمية التفكر التخيلي والوعي بالسياق الذي تكونت فيه تلك الافتراضات.
٣- تفعيل دور وسائل الإعلام المرئية والمسموعة في التصدي للقابلية للاستهواء، ويتمثل في البرامج التي تتناول تلك الظاهرة، والإعلانات، والأفلام القصيرة، وشاشات العرض الموجودة بالشوارع في جميع أنحاء الجمهورية.

٤- عقد ورش عمل لطلاب الجامعة للتدريب على عمليات التأمل الناقد ، ومدى انعكاس ذلك التدريب على خفض القابلية للاستهواء لديهم، وعدم الانصياع وراء التيارات الفكرية أو آراء ومعتقدات الآخرين دون تحليل تلك الآراء والتفكر فيها.

بحوث مقترحة:

في ضوء الإطار النظري، ونتائج البحوث السابقة، ونتائج البحث الحالي يمكن تقديم بعض البحوث المقترحة الآتية:

١- أثر التدريب على ما وراء المعرفة الأخلاقية في القابلية للاستهواء لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.
٢- البروفيل النفسي للتأمل الناقد لدى طلاب الجامعات في جمهورية مصر العربية.
٣- دراسة عامليه للقابلية للاستهواء لدى مراحل عمرية مختلفة وفقًا لبعض المتغيرات الديموغرافية.
٤- العوامل المعرفية والنفسية المسهمة في التنبؤ بالقابلية للاستهواء لدى عينة من طلاب الجامعة.
٥- نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الإقناعي والتشوهات المعرفية والقابلية للاستهواء لدى عينة من طلاب الجامعة.

قائمة المراجع

أولًا: قائمة المراجع العربية:

أحمد، أحمد وذكي، فاطمة وسالم، طه (٢٠١٨). تقويم البرامج التدريبية في ضوء النماذج العالمية: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٢٩ (١١٦)، ٣٤٥-٣٦٠.

إبراهيم، محمد والشريف، خالد (٢٠١٢). مستويات التأمل الناقد وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى عينة من الطلاب المعلمين في جامعتي الإسكندرية والملك سعود- دراسة مقارنة عبر ثقافية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور*،٤ (٤)، ٧١-١٦٠.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال(٢٠٠٨). *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين*، القاهرة: الأنجلو المصرية.

أبو رياح، محمد (٢٠٠٦). *المشكلات السلوكية لدى مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

البلاح، خالد (٢٠٢٢). أنماط الهوية الذاتية وعلاقتها بالقابلية للاستهواء لدى مرتفعي ومنخفضي مكونات ارتقاء الحكمة لدى طلبة الجامعة، *مجلة البحث العلمي في التربية كلية البنات للآداب والعلوم التربوية جامعة عين شمس*، ٢٣ (١٢)، ١٢٤-١٥٥.

جابر، عبد الحميد (١٩٩٥). *سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم*، دار النهضة العربية ، مصر.

جاوش، على (٢٠١٣). السلوك التنظيمي وعلاقته بقابلية الاستهواء لدى أبنائهم المراهقين. *مجلة واسط للعلوم الإنسانية، جامعة واسط ، العراق*، (٢٢)، ٢٦٠-٢٨٠.

جبار، مصطفى(٢٠٢١). القابلية للاستهواء وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، *مجلة العلوم الإنسانية جامعة بابل*، ٢٨ ، ١-١٥.

جديد، عبد الحميد(٢٠١٧). القابلية للاستهواء لدى المراهقين المستعملين لمواقع التواصل الاجتماعي ، *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٢٤ ، ٤٩-٦٢.

حميد، أميرة (٢٠١٥). أثر أسلوب العلاج بالواقع في تعديل القابلية للاستهواء لدى طالبات معهد الفنون الجميلة، *مجلة الأستاذ للعلوم النفسية والاجتماعية جامعة بغداد*، ٢١٤ ، ٤٢٧-٤٤٨.

الحنفي، عبد المنعم (٢٠٠٣). *الموسوعة النفسية: علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية*، مكتبة مدبولي، القاهرة.

الختاتنة، سامي والنوايسة، فاطمة (٢٠١١). *علم النفس الاجتماعي*، دار الحامد للنشر والتوزيع.

الخزرجي، ضمياء (٢٠١٤). *المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة* [رسالة دكتوراه غير منشورة] ، كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالي.

دراج، سامح(٢٠١٩). القابلية للإيحاء وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة، *مجلة البحث العلمي والتربية*، ٢٠ ، ٥٥٩- ٥٨٣.

الدريني، حسين وكامل، محمد (٢٠٠٦). معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،١٦ (٥٢)،١-٢٥.

الدريني، حسين(٢٠٢٠). الموجهات الإجرائية لتنفيذ البرامج السيكولوجية التدخلية. *مجلة كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر*، ٥(١٨٧)،١-٣٥.

زهران، حامد(٢٠٠٥). *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)*، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

ربيع، محمد (٢٠١٠). *أصول علم النفس*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

رفاعي، آيات(٢٠١٤). القابلية للاستهواء وعلاقتها بترتيب الهوية لدى عينة من طلاب الجامعة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أسوان.

السيد ، فؤاد وعبد الرحمن، سعد (١٩٩٩). *علم النفس الاجتماعي*، رؤية معاصرة، دار الفكر العربي.

السيد، فاطمة (٢٠١٧). التطرف الفكري وعلاقته بالقابلية للاستهواء وإدمان برامج التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبد العزيز*.

شوشة، نيرة (٢٠١٢). *المعتقدات الخرافية في علاقتها بكل من القابلية للاستهواء ووجهة الضبط وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الأداب جامعة القاهرة.

الأشول، عادل(٢٠٠٨). *علم نفس النمو من الجنين حتى الشيخوخة*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صالح، صافي(٢٠١٩). القابلية للاستهواء وعلاقتها بالتطرف المفضي إلى العنف، *مجلة العلوم النفسية*، ٣٠ (٤)،٦٥٣-٦٩٤.

عسكر، سمر(٢٠٢٠).أزمة الهوية والقابلية للاستهواء لدى عينة من المراهقين مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات.*المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، ٢ (٢)، ١٨٩-٢١٥.

عطا الله، محمد (٢٠١٧). التطرف الفكري وعلاقته بالعدائية والقابلية للاستهواء والبلادة الانفعالية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*،٦٧ (٣)، ٥٩٢-٦٤٤.

عكاشة، أحمد(٢٠١٧).*تشريح الشخصية المصرية*.ط٢. القاهرة : دار الشروق.

على، ولاء (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي لخفض القابلية للاستهواء لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة وأثره على مفاهيم حماية الذات لديهن، *مجلة كلية التربية جامعة بنى سويف، أكتوبر الجزء الأول*، ١٣٣-١٧٧.

عمار، أسامة (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على بروفيلات التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبراميسون في تدريس علم النفس لتنمية التفكير السابر وخفض القابلية للاستهواء الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية التجارية، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ٣٥* (٣)، ٢٢٧- ٢٦٨.

عمار، منال (٢٠٢٢). علاقة إدمان الشبكات الاجتماعية بكل من مستوى القابلية لاستهواء ومعدلات الاكتئاب لدى المراهقين: دراسة سيكومترية-كلينيكية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٤)، ٤٥٣- ٥٢٨.

العنزي،علاءالدين(٢٠٠٦). *الاتجاهات الخلقية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة بغداد* [رسالة دكتوراه غير منشورة] ، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد.

عويضة، كامل (١٩٩٦). *علم نفس الشخصية*، دار الكتب العلمية، بيروت. لبنان.

فرحات، رمضان (٢٠٢٢). بناء وتدريج مقياس التأمل الناقد في ضوء نموذجي التقدير الجزئي والاستجابة المتدرجة لدى طلاب جامعة الأزهر، *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ٣٢ (١١٤)، ١٣٦- ٢٠٨.

فرويد، سيجموند (٢٠٠٦). علم نفس الجماهير، ترجمة جورج طرابيشي. بيروت، دار الطليعة للنشر والتوزيع.

كريري، هادي وقحل، خلود (٢٠٢١). القابلية للاستهواء وعلاقتها بإدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*، ٩ (٢)، ٣١١- ٣٤٨.

محمد، إياد(٢٠١٦). البنى المعرفية وعلاقتها بالقابلية للاستهواء لدى طلبة الجامعة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٢٧)، ٤٤٦- ٤٩٦.

محمد، صفاء(١٩٩٩). الدور المقترح لأخصائي العمل مع جماعة الأصدقاء لمواجهة ظاهرة الاستهواء الجماعي، *مجلة البحوث النفسية والتربوية جامعة المنوفية*، ١٤ (٣)، ٤٣٩-٣٩٠.

مراد، صلاح (٢٠١١). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، مكتبة الأنجلو المصرية.

المعموري، ناجح ومظلوم، على (٢٠١٤). العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالاستهواء لدى الأطفال، مجلة العلوم الإنسانية، *كلية التربية جامعة بابل*، (٢٢)، ١٨٥-١٩٦.

نصار، عصام(٢٠٢٠).الفروق في اليقظة العقلية والتفكير التأملي لدى مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء في ضوء التخصص والنوع بين طلاب كلية التربية بالسادات.*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٥ (١٤)، ٧٠٩-٧٨٢.

هنداوي، إحسان (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في خفض التشوهات المعرفية والقابلية للاستهواء لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، *مجلة علوم ذوى الاحتياجات الخاصة*، ٣٤٤- ٣٩٥.

يونج، كارل (١٩٩٧). *جدلية الأنا واللاوعي*. ترجمة نبيل محسن. اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع.

ثانيا: قائمة المراجع العربية مترجمة للغة الإنجليزية.

Ahmed, Ahmed, Zaki, Fatima, and Salem, Taha (2018). Evaluating training programs in light of international models: an analytical study. *Journal of the Faculty of Education, Banha University, 29*(116), 345-360.

Ibrahim, Mohamed and Al-Sharif, Khaled (2012). Levels of critical reflection and their relationship to professional competencies among a sample of student teachers at Alexandria and King Saud Universities - a cross-cultural comparative study. *Journal of Educational and Humanitarian Studies, Faculty of Education, Damanhur University, 4*(4), 71- 160.

Abu Hatab, Fouad and Sadiq, Amal (2008). *Human development from the fetal stage to the elderly stage*, Cairo: Anglo-Egyptian.

Abu Riah, Mohamed (2006). *Behavioral problems among people with high and low susceptibility to luring* [Unpublished master's thesis]. Ain-Shams University.

Al-Balah, Khaled (2022). Patterns of self-identity and their relationship to the suggestibility to seduction among high and low components of the development of wisdom among university students, *Journal of Scientific Research in Education, Girls College of Arts and Educational Sciences, Ain Shams University, 23* (12), 124-155.

Jaber, Abdul Hamid (1995). *Psychology of learning and theories of education*, Dar Al Nahda Al Arabiya, Egypt.

Jawish, Ali (2013). Organizational behavior and its relationship suggestibility among their adolescent children. *Wasit Journal of Human Sciences, Wasit University, Iraq*, (22), 260-280.

Jabbar, Mustafa (2021). suggestibility and its relationship to academic self-efficacy among university students, *Journal of Human Sciences, University of Babylon*, 28, 1-15.

Jaded, Abdel Hamid (2017). suggestibility among adolescents who use social networking sites, *Journal of Social Sciences, 24*, 49-62.

Hamid, Amira (2015). The effect of the reality therapy method in modifying the suggestibility among female students of the Institute of Fine Arts, *Al-Ustad Journal for Psychological and Social Sciences, University of Baghdad, 214*, 427-448.

Al-Hanafi, Abdel Moneim (2003). *Psychological Encyclopedia: Psychology and Psychiatry in Our Daily Lives*, Madbouly Library, Cairo.

Al-Khatatna, Sami and Al-Nawaisa, Fatima (2011). *Social Psychology*, Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.

Al-Khazraji, Dhamia (2014*). Life skills and brain mastery and their relationship to suggestibility among university students* [Unpublished doctoral dissertation], College of Education for Human Sciences, University of Diyala.

Darraj, Sameh (2019). Suggestibility and its relationship to some variables among university students, *Journal of Scientific Research and Education, 20*, 559-583.

Al-Darini, Hussein and Kamel, Mohamed (2006). Criteria for evaluating the quality of design of psychological intervention programs. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 16*(52), 1-25.

Al-Derini, Hussein (2020). Procedural guidelines for implementing interventional psychological programs. *Journal of the Faculty of Education in Cairo, Al-Azhar University, 5*(187), 1-35.

Zahran, Hamed (2005). *Developmental Psychology (Childhood and Adolescence)*, Cairo: World of Books for Publishing and Distribution.

Rabie, Mohamed (2010). *Fundamentals of Psychology*, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Jordan.

Rifai, Ayat (2014). *suggestibility and its relationship to identity order among a sample of university students* [Unpublished master's thesis]. Aswan University.

Al-Sayed, Fouad and Abdel-Rahman, Saad (1999). *Social psychology*, a contemporary vision, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Sayed, Fatima (2017). Intellectual extremism and its relationship to suggestibility to seduction and addiction to social media programs among a sample of university students, *Journal of the College of Arts and Human Sciences*, King Abdulaziz University.

Shousha, Naira (2012). *Superstitious beliefs in their relationship to the suggestibility the direction of control, and some demographic variables among university students* [Unpublished master's thesis], Faculty of Arts, Cairo University.

Al-Ashwal, Adel (2008). *Developmental Psychology from the Fetus to Old Age*, Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Saleh, Safi (2019). suggestibility to temptation and its relationship to extremism leading to violence, *Journal of Psychological Sciences, 30* (4), 653-694.

Askar, Samar (2020). Identity crisis and suggestibility to luring among a sample of adolescents with high and low self-esteem. *Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health, 2* (2), 189-215.

Atallah, Mohamed (2017). Intellectual extremism and its relationship to hostility, suggestibility to temptation, and emotional dullness among university students. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 67*(3), 592-644.

Okasha, Ahmed (2017). *Anatomy of the Egyptian Personality*, 2nd edition. Cairo: Dar Al-Shorouk.

Ali, Walaa (2016). The effectiveness of a counseling program to reduce the suggestibility among female students with disabilities Simple intellectual thinking and its impact on their concepts of self-protection, *Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, October, Part One*, 133-177.

Ammar, Osama (2020). The effectiveness of a program based on thinking profiles in light of Harrison and Bramison's theory in teaching psychology to develop probing thinking and reduce the suggestibility to intellectual temptation among commercial secondary school students, *Journal of Research in Education and Psychology, Minya University, 35*(3), 227-268.

Ammar, Manal (2022). The relationship of social networking addiction to both the level of suggestibility and rates of depression in adolescents: a psychometric-clinical study, *Egyptian Journal of Psychological Studies, 32*(114), 453-528.

Al-Enezi, Aladdin (2006). *Congenital tendencies and their relationship to mental health among students at the University of Baghdad* [Unpublished doctoral dissertation], College of Education, Ibn al-Haytham, University of Baghdad.

Awaida, Kamel (1996). *Personality Psychology*, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut. Lebanon.

Farhat, Ramadan (2022). Construction and Calibration of the Critical Reflection Scale according to the Partial Credit Model and the Graded
Response Model among Al-Azhar University Students, *Egyptian Journal of Psychological Studies 32*(114), 136-208.

Freud, Sigmund (2006). *Crowd Psychology, translated by George Tarabishi*. Beirut, Dar Al-Tali'ah for Publishing and Distribution.

Kariri, Hadi and Qahl, Kholoud (2021). suggestibility to seduction and its relationship to addiction to social networking sites among a sample of university students considering some variables, *Egyptian Journal of Clinical and Counseling Psychology*, *9*(2), 311-348.

Mohamed, Iyad (2016). Cognitive structures and their relationship to suggestibility among university students, Journal of Educational and Psychological Sciences, *Iraqi Society for Educational and Psychological Sciences,* (127), 446-496.

Mohamed, Safaa (1999). The proposed role of the specialist in working with the group of friends to confront the phenomenon of group suggestibility, *Journal of Psychological and Educational Research, Menoufia University, 14* (3), 439- 390.

Murad, Salah (2011). *Statistical methods in psychological*, educational, and social sciences, Anglo-Egyptian Library.

Al-Maamouri, Najeh and Mazloom, Ali (2014). Social isolation and its relationship to suggest among children, *Journal of Human Sciences, College of Education, University of Babylon,* (22), 185-196.

Nassar, Essam (2020). Differences in mindfulness and reflective thinking among those with high and low suggestibility to temptation in light of specialization and gender among students of the Faculty of Education in Sadat. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 5* (14), 709-782.

Hindawi, Ihsan (2022). The effectiveness of a training program based on self-management in reducing cognitive distortions and the tendency to be attracted to gifted students with learning difficulties in the middle school, *Journal of Special Needs Science*, 344-395.

Young, Karl (1997). *The dialectic of the ego and the unconscious.* Translated by Nabil Mohsen. Lattakia: Dar Al-Hiwar for Publishing and Distribution.

ثالثًا: قائمة المراجع الأجنبية:

Al-Dowsari, H., & Khatabeh, Y. (2023). The Relative Contribution of Suggestibility and Personality Traits on Psychological and National Security Among University Students. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte, 18*(5), 530-536.

Alem, Y.(2019).Critical reflection as motivational strategy of learning critical reading. *Journal of Language Teaching and Research, 10*(4), 683-691.

Arnold, H. (2014). *Freedom from sinful thoughts. New York: Plough Publishing House*. Canada: Batoche Books.

Aryn, C., Matthew, H (2009). Suggestibility under pressure: Theory of mind,
executive function, and suggestibility in preschoolers. *Journal of*
Applied Developmental Psychology, (30), 749–763.

Basol, G. & Gencel, I.(2013). Reflective thinking scale: A validity and reliability study. *Educational Sciences*: *Theory & Practice, 13*(2),
941-946.

Brookfield,S.(1988). Training Educators of Adults. New York: Routledge.

Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: promises and contradictions, *European Journal of Social Work, 12*(3), 293-304.

Brookfield, S.(2017). *Becoming a critically reflective teacher* , John Wiley & Sons.

Brunstein, J., Sambiase, M. & Brunnquell, C.(2018). An Assessment of
critical reflection in management education for sustainability: A
proposal on content and form of shared value rationality. *Sustainability, 10* (2091), 1-25.

Calì, G., Ambrosini, E., Picconi, L., Mehling, W., & Committeri, G. (2015). Investigating the relationship between interoceptive accuracy, interoceptive awareness, and emotional susceptibility. *Frontiers in psychology, 6*, 1202.

Cantril,H,P(1995):CLidrens Moral Reasoningand Their Asseritiv, Aggressive And Sabmissir,*Journal of Social lssas* . 198.

Chae, Y., Goodman, G., Larson, R., Augusti, E., Alley, D., VanMeenen, K., & Coulter, K. (2014). Children's memory and suggestibility about a distressing event: The role of children's and parents' attachment. *Journal of experimental child psychology, 123*, 90-111.

Chan, R. (2023). Development and validation of the Critical Reflection Scale for youth in China: Factor structure and measurement invariance across age, gender, and sexual orientation. *Applied Developmental Science, 27*(3), 238-250.

Cranton P. (2013). Transformative learning. In Mayo P. (Ed.), Learning with adults: A reader (pp. 267-274). Rotterdam, The Netherlands: Sense. Crossref.

Das, C., & Anand, J. C. (2014). Strategies for critical reflection in international contexts for social work students. *International Social Work, 57*(2), 109-120.

Dinkelman, T. (2000). An inquiry into the development of critical reflection in secondary student teachers. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 195-222.

Festinger, L. (1974). *Conflict decision dissonance*. tavistok Publications, U.S.A.

Fisher, K.(2003). Demystifying critical reflection: defining criteria for assessment. *Higher Education Research and Development, 22*(3).

Fook, J. (2015). *Reflective practice and critical reflection. In J. Lishman (Ed.), Handbook for practice learning in social work and social care knowledge and theory* (3rd ed) (440-454). Jessica Kingsley Publishers.

Gray, D. (2007). Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools. *Management learning, 38*(5), 495-517.

Hritz, A., Royer, C., Helm, R., Burd, K., Ojeda, K., & Ceci, S. (2015). Children's suggestibility research: Things to know before interviewing a child. *Anuario de Psicología Jurídica, 25*(1), 3–12.

Kember , D., Leung, D. , Jones, A. , Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse,
H., Webb, C., Wong , F.,Wong, M. & Yeung, E. (2000): Development of a questionnaire to measure the level of reflective
thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 25*(4), 381-395.

Kim, Y. H., Min, J., Kim, S. H., & Shin, S. (2018). Effects of a work-based critical reflection program for novice nurses. *BMC medical education, 18*(1), 1-6.

Kotov, R., Bellman, S., & Watson, D. (2004). Multidimensional Iowa suggestibility scale (MISS). *Retrieved from https://stonybrook.edu*.

Liu, K. (2013). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review, 67*(2), 135–157.

Matsuo, M. (2019). Critical reflection, unlearning, and engagement. *Management Learning, 50*(4), 465-481.

Mezirow J. (1990) Fostering Critical Reflection in Adulthood. Jossey Bass, San Francisco, USA.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education, No. 74* (5-12). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow J. (1998) On critical reflection. *Adult Education Quarterly 48*,186-198.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. In J. mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (3-33). Jossey- Bass.

Mezirow, J. & Associates, (2000*). Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Llleris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (90-105). Routledge, Taylor & Francis Group.

Milhem, W., Abushamsieh, K. & Arostegui, M. (2014). Training strategies, theories and types. *Journal of Accounting – Business & Management, 21*(1), 12-26.

Ng, S., Wright, S., & Kuper, A. (2019). The divergence and convergence of critical reflection and critical reflexivity: Implications for health professions education. Academic Medicine, 94(8), 1122–1128.

Rusliana, S. (2022). *The Effects of Critical Reflection on Faith Formation of Indonesian Female Students Attending Selected Colleges in Southern California* [unpublished doctoral dissertation]. Biola University.

Ryan M., Ryan M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflecting learning in higher education. *Higher Education Research and Development, 32*(2), 244-257. Crossref.

Saric, M. & Steh, B.(2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. C-E- P-S *Center for Educational Policy Studies Journal, 7*(3), 67-85.

Schultz, D., & Schultz, S. (2009). *Theories of Personality*. 9th Editon. Wadsworth: New York.

Shandomo, H.(2010). The Role of critical reflection in teacher education.
School–University Partnerships, 4(1), 101-113.

Shin, S., Hong, E., Do, J., Lee, M., Jung, Y., & Lee, I. (2022). Development of critical reflection competency scale for clinical nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 34-83.

Shin, S., Lee, I., Kim, J., Oh, E., & Hong, E. (2023). Effectiveness of a critical reflection competency program for clinical nurse educators: a pilot study. *BMC nursing, 22*(1), 1-8.

Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education, 16*(2), 211–223.

Stein, D. (2000). Teaching critical reflection, myths and realities, ERIC clearinghouse on adult, Career, and vocational education,Center of education and training for employment, College of education, the Ohio State University.

Taylor , E.(2007) . An update of Transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *INT.J. Lifelong Education , 26*(2) , 173 – 191.

Tennyson, R. (2010). Historical reflection on learning theories and instructional design. *Contemporary educational technology, 1*(1), 1-16.

Trehan, K. & Rigg, C.(2012). Critical reflection- opportunities for action
learning. *Action Learning: Research and Practice, 9*(2), 107-109.

Van Rooij, S.(2020). Critical reflection for civic mindedness: the executive
blog as "regeneration alcove*". Adult learning, 31*(2), 78-87.

VandenBos, G. (2015). *APA dictionary of psychology*. 2nd edition. American Psychological Association.

Walkington, J., Christensen, H., & Kock, H. (2001). Developing critical reflection as a part of teaching training and teaching practice. *European Journal of Engineering Education, 26*(4), 343-350.

Yost, D., Sentner, S., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of teacher education, 51*(1), 39-49.