Reflective Thinking Skills Among Teachers of The Basic Teaching Grade
A field study in the city of Latakia

D. Maisaa Mohsen Hamdan *

(Received 9 / 2 / 2026. Accepted 11 / 3 / 2026)

□ ABSTRACT □

The purpose of the current research is to determine the reflective thinking skills among teachers of the basic teaching Grade. The research made use of the descriptive approach. The research sample was random comprised of (213) teachers. To achieve the objectives of the research, Scale tool designed by the researcher was used which consisted of (33) items are sub-divided into (4) domains represent reflective thinking skills. the validity and stability tool had been verified and established, the results revealed that the determine the reflective thinking skills (reflection as retrospective analysis/ Ability to self - assess, reflection as problem solving/ awareness of how one learns, critical reflection of self/ developing continuous self - improvement, Reflection on beliefs about self and self - efficacy) were being practiced by the teachers. This is due to the nature of the situations required for teaching necessitates reflection on planning, implementation, and evaluation, to achieve deep understanding for the phenomenon there were some suggestions such as. qualitative studying to the relationship between the reflective thinking skills of the teachers and the situations which are needed the practical applications.

Keywords: Reflective Thinking Skills- Teachers Basic Teaching Grade**.**

Copyright **:**Latakia University journal (formerly tishreen) -Syria, The authors retain the copyright under a CC BY-NC-SA 04

* **Associate Professor, curricula and education methods department at faculty of education at Latakia university(formerly tishreen) . Latakia, Syria. maisaahamdan@latakia-univ.edu.sy**

مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى معلّميّ مرحلة التّعليم الأساسيّ (دراسة ميدانيَّة في مدينة اللاذقية)

د. ميساء محسن حمدان*

(تاريخ الإيداع 9/ 2 / 2026. قُبِل للنشر في 11 /3/ 2026)

□ ملخّص □

هدفَ هذا البحث إلى تعرُّف مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى معلميّ مرحلة التّعليم الأساسيّ، ولتحقيق أهداف البحث تمّ اتّباع المنهج الوصفي، وكانت عيّنة البحث عشوائيّة مكوّنة من (213) معلّماً من معلميّ مرحلة التّعليم الأساسيّ، كما جرى استخدام مقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ الّذي أعدّته **الباحثة**، والمكوَّن من (33) عبارة موزّعة على أربعة مجالات تمثّل مهارات التّفكير التّأمّليّ، وقد جرى حساب صدق هذا المقياس وثباته. وأظهرت نتائج البحث أنَّ معلميّ مرحلة التّعليم الأساسيّ يمارسون مهارات التّفكير التّأمّليّ الأربع (التّأمّل كعمليّة استرجاعيّة/ القدرة على تقييم الذّات، والتّأمّل كعمليّة حلّ للمشكلة/ الوعي بكيف يتعلّم الفرد، والتّأمّل النّاقد للذّات (تطوير النّموّ الذّاتيّ المستمرّ)، والتّأمّل في المعتقدات حول الذّات وفاعليّة الذّات)، ويعود ذلك إلى أن طبيعة المواقف التي تتطلبها ممارسة مهنة التدريس تحتاج إلى التأمل في كل خطوة من خطواتها تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وعليه انتهى البحث ببعض المقترحات لزيادة فهم الظّاهرة المدروسة، كإجراء دراسة نوعيَّة للعلاقة بين مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى المعلّمين والمواقف التي تتطلّب ممارسات عمليّة فيها.

الكلمات المفتاحية: مهارات التّفكير التّأمّليّ–المعلمون–مرحلة التعليم الأساسي.

حقوق النشر : مجلة جامعة اللاذقية (تشرين سابقاً)– سوريا، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص CC BY–NC–SA 04

*أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرائق التدريس –كليّة التربية –جامعة اللاذقيّة(تشرين سابقاً)– سورية.
maisaahamdan@latakia-univ.edu.sy

1- مقدمة:

يعدّ التّفكير من أهمّ الموضوعات التي تتمحور حولها الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة؛ إذ إنّه من أبرز القضايا التي تركّز عليها المعايير الوطنيّة والعالميّة، كما أنّ نوعية التّفكير لدى المتعلّمين، وكيفيّة الارتقاء به من الاهتمامات المستديمة في المدارس، وبالتّالي بات التدريس النّاجح هو ذاك الّذي يدرّس التّفكير ويحاول أن ينمّيه، سواء كان ذلك بشكل مدمج في الموادّ الدّراسيّة، أم من خلال وحدات أو دروس مستقلة، أو حتى موادّ دراسيّة قائمة بذاتها. ورغم أنّ التّدريس الذي يسعى إلى إكساب مهارات التّفكير أو تنميتها لدى المتعلّمين أمر شائك، إلّا أنّ الفوائد التي تجنى منه تستحقّ هذا العناء، فالتّفكير عندما يُكتسَب يساعد المتعلّمين على التّكيّف مع الواقع ومستجدّاته، لأنهم باكتسابه يمتلكون أداة للتّعامل مع المعلومات المختلفة، وأسلوباً جديداً مختلفاً للحياة.

والتّفكير التّأمّليّ واحد من أرقى وأعقد أنواع التّفكير، ويتضمّن كما يرى ديوي الرّغبة للاستعداد والاستمرار في التّقييم والتّطوير بشكل شخصيّ، وتطبيق المرونة والتّحليل الدّقيق والإدراك الاجتماعيّ، ويستطيع المعلّم من خلال التّفكير التّأمّليّ ربط المعلومات بعضها مع بعض، ودمج المعرفة الحاليّة بالسّابقة. ومن هنا يكون التّعليم القائم على التّفكير التّأمّليّ مميّزاً يسمح بالتّقييم، ويعتمد طرقاً علميّة تأمليّة دقيقة ممكنة التّطبيق [1,pp 1].

وعليه، يمكن القول إنَّ التّفكير التّأمّليّ جزء من عمليات التّفكير النّاقد، والتّفكير الخاص بحلّ المشكلات، واتّخاذ القرار، والتّفكير الإبداعيّ، والتّفكير ما وراء المعرفيّ؛ إذ إنَّ ممارسات أنواع التّفكير هذه تحتاج إلى ممارسة التّأمّل والتّحليل، وصنع الأحكام، والمرونة، ومراقبة التّفكير وضبطه، كما يعدُّ التَّفكير التّأمّليّ أحد أهمّ الأهداف الرّئيسة للتّربية، ويمكن لمن يمتلك مهاراته (معلّم أم متعلّم) أن يكون متكيّفاً مع التّغيّرات المتسارعة من خلال الانغماس في معالجة أفكار ومداخل جديدة، سيَّما أنَّنا نتعرّض لمعلومات متباينة، وقد تكون متناقضة، وهنا يكون دور هذا النّوع من التّفكير، الذي يجعلنا نتساءل، ونفكر بالموضوعات المطروحة بعمق للوصول إلى فهمها فهماً عميقاً وصولاً إلى قهم جوهرها.

ويمكن أن يكون التّفكير التّأمّليّ واحدة من المهارات المرتبطة بحلّ المشكلة في مقرّرات العلوم كما أشارت نتائج دراسة (Albayrak, & Simsek) عام 2018. وهو يعني عمليّة صنع تحليل وحكم على الأحداث الجارية. ويمكن تحديد التّأمّل بأنّه خبرة تعلّم الطّلاب عندما يفهمون المحتوى فهماً عميقاً باستخدام مدخل ناقد كما أشارت نتائج دراسة (Strample, & Oliver) عام 2007، وإنَّ تطوير نموذج تعليميّ قائم على التّفكير التّأمّليّ ذو أهميَّة في دعم الممارسات التّعلّميّة – التّعليميّة لدى المتعلّمين والمعلّمين، كما أنّه يدعم الاعتقاد الأساسيّ بأنّ جميع المعلّمين والمتعلّمين قادرون على التّعلّم وفق دراسة (Porntaweekul.et al) عام 2016 ، كما أشارت نتائج دراسة (Rudd) عام 2007 إلى أنَّ الدّور المهمّ للتّفكير التّأمّليّ هو العمل كأدوات لتحفيز المفكّر في مواقف حلّ المشكلة، لأنّه يعطي فرصة للعودة والتّفكير بالاستراتيجيّات الأفضل لتحقيق الأهداف، ووفقاً لنتائج دراسة (Boody) عام 2008، فإنّ تأمّل المعلّم يمكن أن يميّز عادة بـ: استرجاع الأحداث الماضية/ القدرة على النّظر إلى الماضي، وحلّ المشكلة، والتّحليل النّاقد، ووضع الأفكار موضع الفعل، ومن الضروريّ توعية المعلّمين بأهميّة هذا النّمط من التّفكير، وتدريبهم على أن يعززوه في الغرفة الصّفيّة [6].

وقد اقترح ديوي ثلاثة اتّجاهات يعدّها جوهريّة في إعداد الأفراد للتأمّل وهي:

– **التّفتّح الذّهنيّ:** يشير إلى العقل المنفتح ذي التّفعيل السّريع للأفكار، والرّغبة في تقبّل المنظورات المختلفة، وتقبّل إمكانيّة الخطأ في معتقداته.

–**المسؤوليّة الفكريّة:** ويقصد بها المسؤوليّة الفكريّة والذّهنيّة تجاه الحلول طويلة الأمد وقصيرة الأمد للمشكلات أو المعضلات المطروحة؛ أي أنّ الفكر يجب أن يقود إلى العمل، وهو غرض التّعليم، وهذا بدوره يهيئ المتعلّمين إلى التّعاون مع الآخرين ليكونوا أعضاء مسؤولين.

–**الاندفاع الذّاتي:** ويتطلّب هذا التزامات ذهنيّة وعقليّة، ومشاعر، والتزامات ماديّة من الممارسين أو المشاركين من أجل حلّ المشكلة والمعضلات" [2 pp ,11].

هذا ويتوقّع أن تلعب المشاعر والمعتقدات التي يحملها المعلّمون نحو أنفسهم ونحو الآخرين دوراً في كيف يدرّسون؛ إذ يعتقد هؤلاء المعلّمون أنَّ لديهم المواصفات التي يجب أن يتمتّع بها المعلّم الجيّد؛ ولذلك فإنَّهم قلّما يتعلّمون من الدّراسة الرّسميّة عن التّدريس Authors [3]، وخلصت دراسة (Menges) عام 2001 [13, pp3] إلى أنّ المعتقدات تستطيع أن تؤثّر على الملاحظات أيضاً، وتستطيع تشويه البيانات المختلفة (كي تتلاءم مع معتقداتهم)، وأشارت نتائج دراسة (Pajares) عام 1992 إلى أنَّ بعض المعلّمين يتّخذون قرارات حاسمة وفقاً لمعتقدات يحملونها عن التدريس. وترتبط معتقدات المعلّمين كثيراً بقيمهم وبرؤاهم للعالم، وقد وجد أنّ تلك المعتقدات فاعلة أكثر من المعرفة في التّأثير على كيفيّة تنظيم الأفراد للمهامّ، كما كانت منبئة أكثر بكيفيّة تصرّف المعلّمين في الصّفّ. وتلعب معتقدات فاعليّة الذّات دوراً مهمّاً في تحديد الممارسات التّأمّليّة للمعلّمين، فقد لاحظ بول (Ball) نتيجة دراسته عام 2009 أنّ المعلّمين ذوي فاعليّة الذّات المرتفعة هم الذين لديهم وعي ما وراء معرفيّ عالٍ بأنفسهم، ويستطيعون تغيير الاستراتيجيّات التي يستخدمونها لبلوغ أهدافهم المصمَّمة. كما أنّ هناك متغيّرات عديدة تسهم في فاعليّة المعلّم، وهذه المتغيّرات هي: الخبرة السابقة في سياقات مختلفة، والمصادر المتاحة، ورؤى المعلّمين لأنفسهم كعوامل اجتماعيّة للتّغيير. يعتقد المعلّمون ذوو فاعليّة الذّات المرتفعة أنّ كلّ الطّلبة يمكنهم أن يكونوا محفّزين. وهم راغبون باكتشاف المهمات التي تلفت انتباههم في عمليّة التّعلّم مع طلبتهم [4].

مشكلة البحث:

يعدّ التّفكير التّأمّليّ من الموضوعات المهمّة الّتي يحتاج إلى ممارستها المعلّم والمتعلّم إذا ما أرادا مواكبة الجديد في الميدان التّربويّ، فقد أعلن ديوي (1933) للمرّة الأولى عن ظاهرة التّفكير التّأمّليّ، وعن أفكاره عن مفهوم التّفكير في كتابه "كيف نفكّر" كما يأتي: "كلّ شيء يتغيّر، لا شيء يبقى نفسه. الأوقات تتغيّر، النّاس يتغيّرون، كلّ شيء يتغيّر... وإذا لم تكن معلّماً تأمليّاً،" "لا يمكنك أن تتغيّر معهم، وإذا لم تتغيّر فلن تكون فاعلاً. يجب أن تكون جاهزاً وراغباً بالتكيّف مع تلك التّغيّرات" [2 pp,11].

وقد حدّد تريب (Tripp) [pp10, 22] الوقت الفعليّ للتّفكير التّأمّليّ في حل المشكلة؛ إذ يرى أنّ التّخطيط للتّفكير التّأمّليّ يتمّ في الوقت نفسه عند البحث عن حلّ للمشكلة في مرحلة التّخطيط. كما يحدث التّفكير التّأمّليّ عندما ينفّذ التّخطيط للحلّ. ومن ثمّ فإنّ النّتائج تقوَّم ويجري تأمّلها. وتستمرّ هذه العمليّة بشكل حلقيّ أو دائريّ. وإنّ تطوير مهارات التّفكير التّأمّليّ ممكن من خلال زيادة الوعي في مراحل التّخطيط ومراقبة الفعل، والتّأمّل حول الفعل في مرحلة التّقويم، ومراجعة عمليّة التّفكير التّأمّليّ.

واتّفقت نتائج بحث أوزكاكر سومن (OZCAKIR SUMEN) عام 2023 مع هذه النتائج؛ إذ أظهرت أنّ التّفكير التّأمّليّ ينشأ في مراحل حلّ المشكلة كلّها، ويؤثّر على العمليّة ككلّ [15]، وأظهرت نتائج دراسة خولد وآخرين (KHOLID, et. al) عام 2020، أنّ معلّميّ الرياضيّات قبل الخدمة يستخدمون مكوّنات التّفكير التّأمّليّ كلّها، وأن التّفكير التّأمّليّ يساعد على إظهار نقاط القوّة لدى الفرد عندما يبحث عن حلّ للمشكلات، وأنّ التّأمّل المتضمَّن في حلّ المشكلة يمكن أن يزيد من نجاح المتعلّمين في حلّ المشكلة، ويطوّر كفاياتهم الرّياضيّة؛ ولذلك يجب التّأكيد على أن يستخدم المتعلّمون التّفكير التّأمّليّ بشكل أكثر وعياً في أنشطة حلّ المشكلة في الممارسات الصّفيّة، وبهذا الخصوص يجب أن يكون كلّ من المعلّمين قبل الخدمة ومعلّميّ المرحلة الابتدائيّة مدرَّبين على التّفكير التّأمّليّ [12].

كما أشارت نتائج دراسة تشوي وأو (Choy, & Oo) عام 2012 إلى أنّ غالبيّة المدرّسين كانوا يقيّمون ذواتهم فقط ليتأكّدوا أنّهم كانوا يقومون بعملهم بشكل مناسب، وأنّهم لم يريدوا تطوير أدائهم من أجل إعلاء تعلّم الطّالب، كما لم يقدّر المدرّسون التّغذية الرّاجعة من الطّلاب، ولم يربطوا بين ما يفعلونه في الصّفّ وبين كيف يمكن أن يؤثّر ذلك على أداء الطّالب، كما أنّهم لم يوافقوا على أنّهم تعلّموا من أخطائهم وتقدّموا [8].

وقد أوصت دراسة كابلان وجنن (Kablan, & Gunen) (no date) المعلّمين بتضمين طرائق التّدريس التي تشجّع مهارة التّقويم التّأمّليّ في الصّفّ كلّما دعت الحاجة إلى ذلك، ويمكن إعطاء المتعلّمين فرصاً لحلّ المشكلات الرّوتينيّة باستخدام الطّرائق التي يكون الهدف الأساسيّ منها ممارسة وإعلاء مثل هذا التّدريس القائم على النّشاط والمحاضرة [10].

وتزداد أهميّة مهارات التّفكير التّأمّليّ وخطورتها في بلادنا الآن، نتيجة الظّروف الصّعبة الّتي عصفت بالبلاد (الدّمار الّذي طال البشر والحجر نتيجة الحرب وجائحة كورونا والزّلزال)، ومازالت آثارها إلى الآن، ولسنوات طويلة قادمة، فقد طال الخراب كلّ شؤون حياتنا، ونتيجة لذلك أصبحنا كأفراد نحار في تدبير شؤوننا اليوميّة، ذلك أنّنا محاطون بضغوط متنوّعة من شأنها أن تؤثر على قدرتنا على التركيز، ما يجعلنا بأمسّ الحاجة إلى ممارسة مهارات التّفكير التّأمّليّ في كلّ لحظة من حياتنا.

والمعلّمون من أكثر النّاس تأثّراً بما حدث، ذلك أنّ عملهم غنيّ بالمواقف المشكلة والمهمّات التي تتطلّب منهم اختيار حلول لها، ومواقفهم وحلولهم مهما كانت بسيطة فإنّها مهمّة لارتباطها بحياة ومستقبل الأجيال المتلاحقة من المتعلّمين، ما يتوجّب أن يكونوا بكامل قواهم، وأن يتّسموا بالتأنّي والتّأمّل العميق طوال الوقت. ونتيجة عمل الباحثة في كليّة التّربية، وإشرافها على العديد من الرّسائل العلميّة التي تطبّق على المعلّمين، ومناقشتها للعديد من تلك الرّسائل، فقد لاحظت أنَّ ممارسات المعلّمين تفتقر إلى مهارات التفكير بعامّة، ومهارات التّفكير التّأمّليّ بخاصّة، وعليه، يمكن تحديد مشكلة البحث بالسّؤال الآتي: ما مهارات التّفكير التّأمّليّ الّتي يمارسها معلّموّ مرحلة التّعليم الأساسيّ كليّاً وفرعياً؟

2- أهمية البحث وأهدافه:

تتمثَّل أهميَّة البحث النَّظريَّة في مسايرة الاهتمام المتزايد عالميَّاً بمهارات التَّفكير بعامَّة والتّفكير التَّأمّليّ بخاصَّة، ومن أهميّة التّفكير التّأمّليّ في حياة النّاس الحاليّة، وفي مستقبلهم، فضلاً عن أهميَّة شريحة المعلّمين، وحساسية دورهم في بناء المجتمع. أمّا أهميَّة البحث التَّطبيقيَّة، فتتمثَّل في توجيه نظر القائمين على العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة للاهتمام بتنمية مهارات التّفكير التّأمّليّ، وفتح قنوات بحثيَّة أمام الباحثين تتناول مهارات التّفكير التّأمّليّ بالدّراسة وفق مناهج بحثيَّة مختلفة، وربطها بمتغيّرات بحثيَّة متنوّعة. وعليه، يسعى البحث الحالي إلى:

تعرُّفِ مهارات التّفكير التّأمّليّ التي يمارسها معلّموّ مرحلة التّعليم الأساسيّ في اللاذقيّة كليّاً وفرعيّاً.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

التّفكير التّأمّليّ: عرّفه ديوي كـ: "اهتمام فاعل ومستمرّ، ودقيق بأيّ معتقد أو شكل مفترض من المعرفة في ضوء الأسس الّتي تؤيّدها والخاتمة الّتي تميل إليه [17, pp 583]. ويعرّف شون Schon [20, pp 47] التّفكير التّأمّليّ بأنّه: "استقصاء ذهنيّ نشط وواع ومتأنّ للفرد حول معتقداته، وخبراته، ومعرفتها المفاهيميّة والإجرائيّة في ضوء الواقع الّذي يعمل فيه، يمكّنه من حلّ المشكلات العلميّة، وإظهار المعرفة الضّمنيّة إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل". ووفقاً لـ Tripp، [22, pp 10]، فإنّ التّأمّل هو "محاولة واعية لتقويم العمليّة ونتائج العمل كما خبرها القائم بالعمل." ويتكوّن التّأمّل من أربع مراحل هي: التّخطيط، والعمل، والوصف، والتّأمّل. وقد عرّف هذه المراحل بدورة الممارسة التّأمّليّة.

ويعرّف إجرائيّاً بأنّه: استقصاء ذهنيّ نشط وواع ومتأنّ لمعلّميّ مرحلة التّعليم الأساسيّ في اللاذقيّة حول معتقداتهم، وخبراتهم، ومعرفتها المفاهيميّة والإجرائيّة في ضوء الواقع الّذي يعملون فيه في مدارسهم، يمكّنهم من حلّ المشكلات العلميّة، وإظهار المعرفة الضّمنيّة إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعدهم ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراتهم المرغوب تحقيقها في المستقبل، ويقاس بالدّرجة الّتي ينالها هؤلاء المعلّمون على مقياس التّفكير التّأمّليّ المعدّ لهذا الغرض.

وللتّفكير التّأمّليّ مهارات متعدّدة، فقد ناقشه تشوي وأو (Choy, & Oo) [8, pp 169] اعتماداً على السّمات الآتية:

– التّأمّل كتحليل استرجاعيّ (القدرة على تقييم الذّات): يقدّم هذا المدخل التّأمّل كأفكار مرنة لإدخال الخبرات السّابقة وكيف استطاعت تلك الخبرات التّأثير على الممارسات الحاليّة للمعلّمين. ويتضمّن تحليل الأحداث الماضية أيضاً القدرة على تقييم الذّات.

– التّأمّل كعمليّة حلّ للمشكلة (الوعي بكيف يتعلّم الفرد): يمكن أن يكون تأمّل المعلّم فكرة اتّخاذ الخطوات الضّروريّة لتحليل وصياغة المشكلات قبل القيام بالعمل. وهذا يسمح أكثر بالقيام بالعمل البنائي أكثر من تنفيذ التّرتيب السريع. يكون التّحدّي هو القدرة على التّوضيح بالفعل ما الذي تمّ تعلّمه في الصّفّ. يفشل العديد من المعلّمين في الرّبط بين تدريسهم وبين ما يمارسونه بالفعل والعكس صحيح.

– التّأمّل النّاقد للذّات (تطوير النّموّ الذّاتيّ المستمرّ): ويتضمّن هذا الجانب أربع عمليّات تعلّم وهي: تحليل الافتراض، والوعي السّياقي، والتّكهّن الإبداعي، والشّكّ التأمّليّ. يصف تحليل الافتراض الأنشطة التي تقدّم حول الوعي السّياقي، وهذه هي الطّريقة التي يدرك بها المعلّمون الحقائق/ الوقائع التي تحكم سلوكهم وعلاقاتهم. يعطي التّكهّن الإبداعي طرقاً بديلة من خلال الطرق الموجودة المتحدية. نتيجة عمليّات التّعلّم الثّلاث آنفة الذّكر يكوّن الشّكّ. التّساؤل حول الأنماط غير المختبّرة/ المقاسة من التّفاعل. باختصار يمكن أن يكون التّأمّل النّاقد تفكيراً بعمليّة التّحليل، وإعادة النّظر والتّساؤل حول الخبرات ضمن سياق واسع من القضايا كالممارسات الأخلاقيّة، ونظريّات التّعلّم، واستخدام التّكنولوجيا. الافتراضات التي يحملها الأفراد تكون موضوعاً للتّشويه، ويمكن أن تحدّد رؤاهم للواقع/ للحقيقة.

– التّأمّل في المعتقدات حول الذّات وفاعليّة الذّات: يرى باجارز Pajares [16, pp 309] أنَّ المعتقد حكم فرديٌّ للحقيقة أو الزيف في القضيّة، وهذا الحكم مستنتَج من الفهم التّراكميّ لما تقوله الكائنات البشريّة، وما تفعله، وما تعنيه، وهي تمثل مكوّناً معرفيّاً يوجه سلوك الفرد واتخاذه للقرارات.

ولقد تحدّثت براون Brown المرجع [7, pp 4] عن أنَّ فاعليّة الذّات لدى الأفراد تتأثّر بالمعتقدات الفرديّة، والتّوقّعات الشّخصيّة عن قدراتهم على القيام ببعض المهام النّاجحة، أو إظهار بعض أنماط السّلوك الخاصّ، فعندما يكون لدى الأفراد توقّعات منخفضة عن فاعليّتهم الذّاتيّة بالنّسبة إلى أنماط سلوكهم، فإنّهم يمتنعون عن القيام أو المشاركة بأيّ عمل، وبهذا ينمو لديهم الاستعداد للإقلاع عن العمل عند ظهور بوادر المشكلة.

ويرى باندورا Bandura [25 pp , 5] أنّ معتقدات الفاعليّة الذّاتيّة للمعلم تحدّد مقدار الجهد الذي سيبذله ومدى مثابرته أمام الصعوبات، ودرجة مرونته في المواقف التعليمية الصعبة. وتشير الدلائل التجريبية إلى أن المعلمين ذوي الشعور المرتفع بالفاعلية الذاتية يساعدون المتعلمين منخفضيّ التحصيل، وينمون دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم، ويمدحون إنجازاتهم.

الدراسات السابقة:

بعد الاطّلاع على الأدب التّربويّ والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع البحث، فيما يأتي عرض لبعض الدّراسات حسب التّسلسل الزّمنيّ من الأقدم إلى الأحدث:

تتناول دراسة تشوي وأو (Choy, & Oo) في عام 2012 [8] التّفكير التّأمّليّ وممارسات التّدريس؛ إذ هدفت إلى دراسة الممارسات التّأمّليّة للمعلّمين وكيف تؤثّر على تدريسهم، واستخدم الباحثان المدخلين الكمّي والكيفيّ. وتكوّنت العيّنة من (60) مدرّساً في مؤسّسات التّعليم العالي في ماليزيا ذوي تخصّصات مختلفة على أساس تطوّعيّ. وكانت الاستبانة ذات مقياس ليكرت الخماسي المعدّة لقياس التّفكير التّأمّليّ أداة للدّراسة. أشارت النّتائج إلى أنّ غالبيّة المدرّسين كانوا يقيّمون ذواتهم فقط ليتأكّدوا أنّهم كانوا يقومون بعملهم بشكل مناسب. لم يكن هناك مؤشّر إلى أنّهم أرادوا تطوير أدائهم من أجل إعلاء وإغناء تعلّم الطّالب. كما أشارت النّتائج إلى أنّه فقط بعض المدرّسين الّذين كانوا مستمتعين بالتّقييم المستمرّ، فقد بدوا غامضين بالنّسبة إلى استخدام التّغذية الرّاجعة من الطّلاب لتطوير دروسهم. لقد عرفوا أهميّة الحصول على التّغذية الرّاجعة، لكن في الوقت نفسه شعروا أنّه لا يمكنهم الوثوق أنّ التّغذية الرّاجعة المعطاة يمكن أن تعطي تبصّرات قيّمة لهم للتّعلّم حول أنفسهم. لم يبدُ أنّهم قادرون على ممارسة التّأمّل في الفعل الّذي اقترحه Schon (1987). وتشير النّتائج الخاصّة بإيجاد وتحليل الأنماط (نتائج الدّراسة النّوعيّة) إلى دعم نتيجة أنّ المدرّسين لم يقدّروا التّغذية الرّاجعة من المتعلّمين. لم يربطوا بين ما يفعلونه في الصّفّ وبين كيف أنّه يمكن أن يؤثّر على أداء المتعلّم. كما أشارت نتائج صنع الأحكام إلى تأييد أكبر لذلك. لم يوافقوا أنّهم تعلّموا من أخطائهم وتقدّموا. رغم أن 40% منهم أشاروا إلى أنهم كانوا راغبين بالتّعلّم من أخطائهم. علاوة على ذلك، لم يبدُ أنّهم كانوا محفّزين بشكل أساسيّ للتّطوير؛ إذ أدركوا أنّهم محتاجون إلى التّغذية الرّاجعة من المشرفين؛ أي أنّهم غير متأمّلين لممارسات تدريسهم، ويحتاجون إلى توجيه ودعم خارجيّين.

– وتتناول دراسة Kablan, & Gunen [no date][10]، العلاقة بين مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى الطلاب وبين مستوياتهم في حلّ المشكلات العلميّة الرّوتينيّة وغير الرّوتينيّة؛ إذ هدفت إلى تحديد العلاقة بين مهارات التّفكير التّأمّليّ

لدى طلبة الصَّفّ الثّامن في حلّ المشكلة وبين مستواهم في حلّ المشكلات العلميّة الرّوتينيّة وغير الرّوتينيّة. يمكن لتحديد هذه العلاقة أن يضع الأساس لقرارات المعلّمين في الموادّ، وأن يسهم في زيادة كفاءة التّدريس. استخدم تصميم البحث الارتباطيّ والانحداريّ. تكوّنت العيّنة من (408) طالباً من المرحلة الثّامنة من أربع مدارس ثانويّة في Kocaeli في تركيا. وأظهرت نتائج الدّراسة الارتباطيّة أنّه كلّما زادت درجات الطّلبة في التّفكير التّأمّليّ في أثناء حلّ المشكلة المحدّدة بالتّساؤل والاستدلال والتّقويم، زاد مستواهم في حلّ المشكلات الرّوتينيّة وغير الرّوتينيّة. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدّد أنّ مهارة التّقويم فقط كانت متنبّئاً ذا دلالة في حلّ المشكلات الرّوتينيّة، وأنّ مهارة الاستدلال فقط كانت متنبّئاً ذا دلالة في حلّ المشكلات غير الرّوتينيّة.

– وتركز دراسة عبد الرحيم عام 2019 [1]، على مستوى التّفكير التّأمّليّ والابتكاريّ لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النّشاطات البدنيّة والرياضيّة؛ إذ هدفت إلى التعرّف على مستوى التّفكير التّأمّليّ والابتكاري لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النّشاطات البدنيّة والرياضيّة، واستخدم المنهج الوصفيّ، وكان طلبة معهد علوم وتقنيات النّشاطات البدنيّة والرياضيّة للسّنة الدّراسيّة (2018/2019) (ليسانس – ماستر) عيّنة الدّراسة، وقد اختيروا عشوائياً، وبلغ عددهم (70) طالباً، واستخدم مقياسا السّمات الابتكاريّة والتّفكير التّأمّليّ، وأظهرت النّتائج أنّ مستوى التّفكير التّأمّليّ والابتكاري لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النّشاطات البدنيّة والرياضيّة مرتفع، وأنّ مستوى التّفكير التّأمّليّ لم يتأثّر بالمستوى التّعليميّ.

– وتتمحور دراسة Nurhayati, et al عام 2023 حول مراجعة الخلفيّة الأساسيّة للتّفكير التّأمّليّ والممارسة في تعليم العلوم التي يمكن أن تسهم في التّعلّم التّحويليّ (الانتقاليّ) حول العالم وكان الهدف الأساسيّ من الدّراسة تثبيت الخلفيّة الأساسيّة للتّفكير التّأمّليّ والممارسة في تعليم العلوم التي يمكن أن تسهم في التّعلّم التّحويليّ (الانتقاليّ) حول العالم. استخدمت الدراسة معيار التضمين (SPIDER) لاختيار المقالات المرتبطة بالموضوع من قواعد البيانات (SCOPUS, WoS) من (2023– March –2018) التي تضمنت العينة، والظاهرة محل الاهتمام، والتصميم، والتقويم، ونوع البحث. كما استخدمت الخلفية (PRISMA)، التي تضمّنت أربع خطوات: التعريف، والمسح، والجدارة، والتضمين. في النهاية، فقد حلّلت الدّراسة (52) مقالة من بين (621) مقالة باستخدام الكتاب الالكتروني كأداة للتّحليل. أشارت النّتائج إلى أنّ الممارسة التّأمّليّة، والمجلّة الدّوليّة لتعليم العلوم، والعلوم التّربويّة هي المصادر الأكثر شيوعاً في هذا الموضوع. كما بدا أنّ تركيا والولايات المتّحدة الأمريكيّة هما الأعلى إنتاجيّة في مصطلحات البحث الخاصّة بالتّفكير التّأمّليّ. إنّ تكرار مصطلح التّفكير التّأمّليّ قد تزايد بانتظام عبر السّنين، مشيرة إلى جوهريّة نموّه في حقل التّعليم والبحث. يمكن للعديد من استراتيجيّات التّدريس والتّقييم أن تلعب دوراً مهمّاً في تسهيل التّعلّم الانتقاليّ، من خلال تشجيع الأفراد على حلّ المشكلات، والتّواصل بشكل فعّال، وإظهار الثّقة بالنّفس، والانغماس المستمرّ، والتّخطيط والتّعاون مع الآخرين.

– وتناولت دراسة حمدان عام 2025 [10] ، مهارات التّفكير التّأمّليّ الّتي يمارسها متعلّموّ كليّة التّربية في مقرّر التّربية العمليّة، التي هدفت إلى تعرُّف مهارات التّفكير التّأمّليّ الّتي يمارسها متعلموّ كليّة التّربية بجامعة تشرين في مقرّر التّربية العمليّة، ولتحقيق أهداف الدّراسة جرى اتّباع المنهج الوصفي، وكانت عيّنة الدّراسة عشوائيّة طبقيّة مكوّنة من (215) متعلّماً من متعلميّ كليّة التّربية بجامعة تشرين (قسميّ تربية الطّفل والمناهج)، كما جرى استخدام مقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ الّذي أعدّته الباحثة، والمكوَّن من (22) عبارة موزّعة على أربعة مجالات تمثّل مهارات التّفكير التّأمّليّ، وقد جرى حساب صدق هذا المقياس وثباته. وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ متعلميّ كليّة التّربية بجامعة تشرين يمارسون مهارات التّفكير التّأمّليّ الأربع (العمل الاعتياديّ، والفهم، والتّأمّل، والتّأمّل النّاقد)، بغضّ النّظر عن الجنس،

وسنوات الدّراسة، والتّخصّص العلميّ مع وجود فرق بسيط؛ إذ تفوّق متعلّموّ قسم المناهج وطرائق التدريس على متعلّميّ معلّم الصّفّ في مهارات التّفكير التّأمّليّ ككلّ، بينما لم تختلف ممارسة المتعلّمين في قسم المناهج لمهارات التّفكير التّأمّليّ باختلاف التّخصّص، وتفوّقت الإناث على الذّكور ومتعلّموّ السّنة الخامسة على متعلّمي السّنة الرّابعة في ممارسة مهارات التّفكير التّأمّليّ، وعليه انتهى البحث ببعض المقترحات لزيادة فهم الظّاهرة المدروسة، كإجراء دراسة نوعيَّة للعلاقة بين مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى المتعلّمّين والمواقف التي تتطلّب ممارسات عمليّة فيها [9].

3- طرائق البحث ومواده:

فرضيات البحث:

اختبرت فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين المتوسّطّ المحسوب لدرجات المعلّمين على مقياس **مهارات التّفكير التّأمّليّ** ككلّ وبين المتوسط الفرضي لذلك.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين المتوسّطّ المحسوب لدرجات المعلّمين على مقياس **مهارات التّفكير التّأمّليّ** (التّأمّل كتحليل لاسترجاع الأحداث الماضية/ القدرة على تقييم الذات) وبين المتوسط الفرضي لذلك.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين المتوسّطّ المحسوب لدرجات المعلّمين على مقياس **مهارات التّفكير التّأمّليّ** (التّأمّل كحلّ للمشكلة/ الوعي بكيف يتعلّم الفرد) وبين المتوسط الفرضي لذلك.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين المتوسّطّ المحسوب لدرجات المعلّمين على مقياس **مهارات التّفكير التّأمّليّ** (التّأمّل النّاقد للذّات/ تطوير النمو الذاتي المستمر) وبين المتوسط الفرضي لذلك.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين المتوسّطّ المحسوب لدرجات المعلّمين على مقياس **مهارات التّفكير التّأمّليّ** (التّأمّل في المعتقدات حول الذّات وفاعليّة الذّات) وبين المتوسط الفرضي لذلك.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي، الذي يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة، أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة، وهو من أكثر مناهج البحث استخداماً في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية؛ وقد اعتمد على هذا المنهج في جمع البيانات الإحصائية عن مهارات التفكير التأملي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي من خلال استبانة وجهت إليهم، ومن ثم تحليل هذه البيانات، واستخلاص النتائج لتقديم المقترحات.

حدود البحث:

أُجري البحث وفق الحدود الآتية:

حدودٌ موضوعيَّةٌ: مهارات التّفكير التّأمّليّ الّتي يمارسها المعلّمون وفق تصنيف تشوي وأو (Choy & Oo, 2012)، وهي: (التّأمّل كتحليل استرجاعي/ القدرة على تقييم الذّات، والتّأمّل كعمليّة حلّ للمشكلة/ الوعي بكيف يتعلّم الفرد، والتّأمّل النّاقد للذّات/ تطوير النّموّ الذّاتيّ المستمرّ، والتّأمّل في المعتقدات حول الذّات وفاعليّة الذّات).

حدودٌ بشريَّةٌ ومكانيَّةٌ: عيّنةُ من معلّميِّ مرحلة التّعليم الأساسيّ في اللاذقيّة في العامِ الدّراسيّ 2025/2024.

حدودٌ زمانيَّةٌ: الفصلُ الدّراسيّ الثّاني منَ العامِ الدّراسيّ 2025 /2024 م.

مجتمع البحث وعينته: تكوَّنَ مجتمعُ البحثِ منْ جميعِ معلّميِّ مرحلة التّعليم الأساسيّ في محافظة اللاذقية في العام الدّراسيّ 2024/2025 م، البالغ عددهم (11625) معلّماً ومعلّمة، واختيرَتْ عيّنةُ البحثِ بالطَّريقةِ العشوائيّةِ، وبلغ عدد أفرادها (213) معلّماً ومعلّمة.

إعداد أدوات البحث وحساب صدقها وثباتها وتطبيقها:

جرى اعتماد مقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى المعلّمين من إعداد الباحثة، وعرض على مجموعة من المحكمين للتّأكّد من مناسبته لهدف البحث، وتكوّن الاختبار من (33) عبارة يجاب عنها على مدرج خماسيّ للتّقدير يأخذ القيم من (5–1)، ثمّ جرى تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أصغر قيمة) / عدد بدائل المقياس؛ 0.80= 5/(1–5) وتمثّل العبارات أربع مهارات للتّفكير التّأمّليّ. وتتراوح الدّرجة الكليّة للمقياس بين (165–33)، وحدّد المعيار الإحصائيّ الآتي للحكم على مهارات المقياس:

الجدول (1): معيار الحكم على مهارات المقياس

درجة الموافقة	المتوسط	الدرجة المقابلة لها	درجة التّفكير التّأمّليّ
موافق بشدّة	4.21–5	81–100	مرتفعة جداً
موافق	3.41–4.20	61–80	مرتفعة
غير متأكّد	2.61–3.40	41–60	متوسّطة
معارض	1.81–2.60	21–40	منخفضة
معارض بشدّة	1–1.80	1–20	منخفضة جدّاً

وللتأكُّدِ منْ سلامةِ المقياس للاستخدامِ، جرى استخراج الخصائص السَّيكومتريَّة له وفقَ الآتي:

صدقُ المقياسِ: طُبّق المقياس على عيّنة استطلاعيّة مؤلّفة من (38) معلّماً ومعلّمة، وهم من خارج عيّنة البحث الأساسيّة، وذلك للتّأكّد من وضوح تعليمات المقياس، ووضوح عباراته، وسهولة فهمها وتعديل العبارات غير الواضحة، ومعرفة الصّعوبات الّتي قد تظهر في أثناء التّطبيق حتّى يتمّ ضبطها وتلافيها عند التّطبيق اللّاحق لها، والتّحقّق من صدقها وثباتها، وبعد ذلك أصبحت جاهزة للتّطبيق على أفراد عيّنة البحث الأساسيّة. وقد جرى حساب الصّدق بالطّريقتين الآتيتين:

صدق المحتوى (المحكّمين): جرى التّأكّد من صدق المحتوى لمقياس البحث من خلال عرضه على عدد من السّادة المحكّمين في كليّة التّربية من ذوي الخبرة والاختصاص، والبالغ عددهم (5) محكّمين، وقد طلب إليهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول العبارات من حيث وضوحها وسلامة صياغتها ومدى انتمائها للمقياس، وتحقيقها لأهدافه، وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم أجريت التّعديلات اللّازمة.

ب – الصّدق البنيويّ والاتّساق الدّاخليّ: جرى حساب معامل الارتباط بين درجة كلّ مجال من مجالات المقياس وبين الدَّرجة الكليَّة للمقياس كما في الجدول 2، الّذي يظهر وجود معاملات ارتباط جيّدة، ويدل على اتّساق مجالات البحث مع الدَّرجة الكليَّة للمقياس.

الجدول (2): معامل الارتباط بين كلّ مجال مع الدَّرجة الكليَّة لمقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى المعلّمين

المجال	التّأمّل كتحليل استرجاعيّ/ القدرة على تقييم الذّات	التّأمّل كعملية حلّ للمشكلة/ الوعي بكيف يتعلّم الفرد	التّأمّل النّاقد للذّات/ تطوير النّموّ الذّاتيّ المستمرّ	التّأمّل في المعتقدات حول الذّات وفاعليّة الذّات
معامل الارتباط	0.800**	0.740**	0.890**	0.860**
قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.000	0.000

** دالّ إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة 0.01

وجرى حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدَّرجة الكليَّة لكلّ مجال، وأظهرت النّتائج أنّ معاملات الارتباط كلّها دالّة عند مستوى الدّلالة 0.01 %؛ أي أنّ درجات عبارات كلّ مجال مرتبطة بالدّرجة الكليّة للمجال الّذي تنتمي إليه.

ثباتُ المقياس: جرى التّحقّق من ثبات المقياس وفق معادلة ألفا كرونباخ كما يأتي:

معادلة ألفا كرونباخ: جرى حساب معامل الاتّساق الدّاخليّ للمقياس، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.93)، وهي قيمة مرتفعة إحصائيّاً، والجدول 3 يبيّن أنّ معاملات الاتّساق الدّاخليّ باستخدام معامل ألفا كرونباخ مرتفعة للمقياس ككلّ ولمجالاته، وقد بلغت قيمتها للمقياس ككلّ (0.93). بينما تراوحت القيم لمجالات المقياس بين (0.880–0.700) وهي قيم مرتفعة أيضاً، وعليه فإنّ المقياس يتّصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

الجدول (3): معاملات ثبات مقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى المعلّمين بطريقة ألفا كرونباخ

المهارة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha
التّأمّل كتحليل استرجاعيّ/ القدرة على تقييم الذّات	12	0.800
التّأمّل كعملية حلّ للمشكلة/ الوعي بكيف يتعلّم الفرد	9	0.830
التّأمّل النّاقد للذّات/ تطوير النّموّ الذّاتيّ المستمرّ	9	0.700
التّأمّل في المعتقدات حول الذّات وفاعليّة الذّات	3	0.880
الدّرجة الكليّة للمقياس	33	0.93

يلاحظُ أنَّ المقياسَ يتمتَّعُ بقيمِ ثباتٍ جيّدةٍ؛ أيْ أنَّ خصائصَه السَّيكومتريَّةَ تؤهّلُه لأنْ يقيسَ ما وُضعَ لأجلِ قياسِهِ.

تصحيحُ المقياسِ: يتألّف المقياس من (33) عبارةً موزَّعةً على أربع مجالات، وتوجد لكلّ عبارةٍ خمسة خيارات للإجابة تجسّد درجة ممارسة المعلّم للعبارة من وجهة نظره، والخيارات هي: (موافق بشدّة، وموافق، وغير متأكّد، ومعارض، ومعارض بشدّة)، على أن يُعطى الخيار موافق بشدّة (5) درجات، ويعطى الخيار موافق (4) درجات، ويعطى الخيار غير متأكّد (3) درجات، ويعطى الخيار معارض (2) درجة، أمّا الخيار معارض بشدّة فيعطى (1) درجة. ويظهر الجدول 4 الآتي مواصفات مقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى المعلّمين.

الجدول (4): مواصفاتُ مقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى المعلّمين

الرقم	مجالات المقياس	مقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى المعلّمين				
		عدد العبارات	أرقام العبارات	الدّرجة العظمى	الدّرجة الصّغرى	المتوسّط الفرضيّ للمجال
1	التّأمّل كتحليل استرجاعيّ/ القدرة على تقييم الذّات	12	1–12	60	12	36
2	التّأمّل كعملية حلّ للمشكلة/ الوعي بكيف يتعلّم الفرد	9	13–21	45	9	27
3	التّأمّل النّاقد للذّات/ تطوير النّموّ الذّاتيّ المستمرّ	9	22–30	45	9	27
4	التّأمّل في المعتقدات حول الذّات وفاعليّة الذّات	3	31–33	15	3	9
المقياس ككلّ		33 عبارة		165	33	99

4- النتائج والمناقشة:

توصَّلَ البحثُ إلى النَّتائجِ الآتية؛ إذ عُرضَتْ تبعاً للإجابة عن سؤاله واختبار فرضيّاته على النَّحوِ الآتي:

سؤال البحث: ما مهارات التّفكير التّأمليّ الّتي يمارسها معلموّ مرحلة التّعليم الأساسيّ كليّاً وفرعيّاً؟ للإجابة عن هذا السّؤال وضعت الفرضية الآتية: الفرضيّة الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0.05) بين المتوسّط المحسوب لدرجات معلّميّ مرحلة التّعليم الأساسيّ على مقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ الّتي يمارسها معلموّ مرحلة التّعليم الأساسيّ وبين المتوسّط الفرضيّ على المقياس ككلّ، وكلّ مهارة على حدة. للتّحقّق من صحّة الفرضيّة، جرى استخدام اختبار (t) للعيّنة الواحدة لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسّط المحسوب لدرجات معلّميّ مرحلة التّعليم

الأساسيّ على مقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ وبين المتوسّط الفرضيّ على المقياس ككلّ، وكلّ مهارة على حدة، وكانت النّتائج كما يبيّنها الجدول 5 الآتي:

الجدول (5) نتائج اختبار (t) لدراسة دلالة الفرق بين متوسّط درجات أفراد العيّنة على مقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ كليّاً وفرعيّاً وبين المتوسّط الفرضيّ لذلك

مهارات التّفكير التّأمّليّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (t)	قيمة الاحتمال	القرار
التّأمّل كتحليل استرجاعي/ القدرة على تقييم الذّات	45.99	7.643	87.808	0.000	دال
التّأمّل كعمليّة حلّ للمشكلة/ الوعي بكيف يتعلّم الفرد	34.48	6.692	75.198	0.000	دال
التّأمّل النّاقد للذّات/ تطوير النّموّ الذّاتيّ المستمرّ	35.30	6.282	82.009	0.000	دال
التّأمّل في المعتقدات حول الذّات وفاعليّة الذّات	11.37	2.549	65.099	0.000	دال
المقياس ككلّ	127.14	20.066	92.470	0.000	دال

يتبيّن من قراءة الجدول 5 أنّ مهارات التّفكير التّأمّليّ الّتي يمارسها معلّموّ مرحلة التّعليم الأساسيّ، جاءت بدرجة مرتفعة على المقياس ككلّ، بمتوسّط حسابيّ بلغ (127.14)، مقارنة بالمتوسّط الفرضيّ (99)، وهو دالّ إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.000)، وهي أصغر من (0.05). كما جاءت مرتفعة في كلّ مهارة على حدة وفق الترتيب التّنازليّ كما يأتي: جاءت مهارة "التّأمّل كعمليّة تحليل استرجاعيّ/ القدرة على تقييم الذّات" في المرتبة الأولى؛ إذ بلغت قيمة المتوسّط الحسابيّ (45.99)، مقارنة بالمتوسّط الفرضيّ (36)، وهي قيمة دالّة إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.000)، وهي أصغر من (0.05)، ثمّ مهارة "التّأمّل النّاقد للذّات/ تطوير النّموّ الذّاتي المستمرّ"؛ إذ بلغت قيمة المتوسّط الحسابيّ (35.30)، مقارنة بالمتوسّط الفرضيّ (27)، وهي قيمة دالّة إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.000)، وهي أصغر من (0.05)، ثمّ مهارة "التّأمّل كعمليّة حلّ للمشكلة/تعلّم كيف يتعلّم الفرد؛ إذ بلغت قيمة المتوسّط الحسابيّ (34.48)، مقارنة بالمتوسّط الفرضيّ (27)، وهي قيمة دالّة إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.000)، وهي أصغر من (0.05)، ثمّ مهارة "التّأمّل في معتقدات الذّات وفاعليّة الذّات"؛ إذ بلغت قيمة المتوسّط الحسابيّ (11.37)، مقارنة بالمتوسّط الفرضيّ (9)، وهي قيمة دالّةٌ إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.000)، وهي أصغر من (0.05)

مناقشة النّتائج: يلاحَظ أنّ المعلّمين يرون أنّهم يمارسون مهارات التّفكير التّأمّليّ، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأسباب عدّة منها طبيعة المواقف الّتي توفّرها مهنة التّعليم؛ إذ تتطلّب هذه المواقف ممارسة التّفكير التّأمّليّ للتّعامل معها، فالتدريس نشاط مخطّط ومقصود، تحتاج ممارساته كلّها إلى التمعّن والتّأمّل في أثناء التّخطيط لها وعند تنفيذها، وبعد تنفيذها في مرحلة التّقويم (وهذه المراحل تتوافق مع نظريّة Schon). كما أنّ إتاحة فرص التعرّف على طرائق التفكير في العالم، والتّسارع المعرفيّ، يمكن أن يساعد المعلّم على التّفكير لمعالجة المعلومات واستخدامها في دراسة المهارات، وربط الخبرة الجديدة بالخبرات السّابقة، وقد يكون معقولاً أن يرى المعلّمون أنّهم يمارسون مهارات التّفكير التّأمّليّ كلّها، وذلك نتيجة تنوّع المواقف الّتي يمرّون بها في عملهم، وتفاوت مستوى التّعقيد في تلك المواقف. وبالتّالي حاجة كلّ نوع منها إلى درجة معيّنة من مهارات التّفكير التّأمّليّ، كما يمكن للدّورات التّدريبيّة التي يخضع لها المعلّمون، التي تتمحور حول طرائق التّدريس الحديثة أن يكون لها دور في إعلاء ممارساتهم التّأمّليّة.

5- الاستنتاجات والتوصيات:

أشارت النَّتائجُ إلى أنَّ معلميّ مرحلة التّعليم الأساسيّ يمارسون مهارات التّفكير التّأمّليّ في أثناء ممارسة مهنتهم؛ ولذلك يمكن اقتراح الآتي :

-تضمين المقررات الدراسية في مراحل التعليم المختلفة أنشطة توظف مهارات التّفكير التّأمّليّ .

-تضمين مهارات التّفكير التّأمّليّ ضمن مفردات برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.

- تدريب معلِّميّ المراحل الدراسيةِ المختلفة، ومتعلّميها، على ممارسة مهارات التّفكير التّأمّليّ المناسبة للمواقف المتنوّعة من خلال دورات التّدريب المستمرّ في أثناء الخدمة للمعلّمين، وورشات العمل والأنشطة غير الصّفيّة للمتعلّمين.

-دراسة مهارات التّفكير التّأمّليّ بمناهج بحثية أخرى وسياقات أخرى .

-دراسةُ أثر استخدام مهارات التّفكير التّأمّليّ في تنمية مهاراتِ التَّفكير المختلفة، لدى متعلّميّ المراحلِ الدّراسيةِ المختلفة .

-دراسة نوعيَّة للعلاقة بين مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى المعلّمين والمواقف التي تتطلّب ممارستها فيها.

المراجع:

[1] عبد الرحيم، بوهريرة. مستوى التّفكير التّأمّليّ والابتكاريّ لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النّشاطات البدنيّة والرياضيّة. مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة ماستر أكاديمي. معهد علوم وتقنيات النّشاطات البدنيّة والرياضيّة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، (2019).

[1] B. Abdlrahem, "The Level of Reflective Thinking and Innovative Thinking of the Institute of Science and Techniques of Fhysical Activity and Sports". the Institute of Science and Techniques of Fhysical Activity and Sports, Universite Kasdi Merbah Ouargla, Algazaer.(2019). (in Arabic)

[2] M. Albayrak, & M. Simsek, "The Predictive Power to Mathematical Success of Belief and Reflective Thinking for Problem Solving". *Journal of Human Sciences*, 15(2), 807-815.2018.

[3] Authors (2007)." Exploring Professional Development for Educators". Singapore: Cengage.

[4] A.F. Ball, "Towards a Theory of Generative Change in Culturally and Linguistically Complex Classrooms". *American Educational Research Journal*. 46(1), 45-72.2009.

[5] A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H Freeman and Company-New York.

[6] R.M. Boody, "Teacher Reflection as Teacher Change, and Teacher Change as Moral Response". Education, 128(3),498-506.2008.

[7] B.L. Brown, "Self-Efficacy Beliefs and Career Development", *ERIC digest*. No.205. p.4.

[8] S. Ch. Choy, & P.S. Oo, "Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into The Classroom?" *International Journal of Instruction, January*. Vol.5, No.1.2012 P-ISSN:1694-609x. e- ISSN:1308-1470. www.e-iji.net.

[9] **حمدان، ميساء.** *مهارات التّفكير التّأمّليّ التي يمارسها متعلّمو كليّة التّربية في مقرّر التّربية العمليّة /دراسة ميدانيَّة بجامعة تشرين/.* مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلميّة – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، *المجلد* 47، *العدد* 1، *ص ص*(74-55)، 2025 م.

[9] *M.* ***Hamdan,*** *"Reflective Thinking Skills Among Learners of The Faculty of Education at Tishreen University – A field Study at Tishreen University" *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies- Arts and Humanities Series*, Vol. 47, No. 1, PP. 55 – 74, 2025. (in Arabic).*

[10] Z. Kablan, & A. Gunen, "The Relationship Between Students, Reflective Thinking Skills and Levels of Solving Routine and Non-Routine Science Problems". *Science Education International* Vol. 32, No. 1, PP.55-62. (no date) Available from: https://doi.org/10.33828/Sei.v32.i1.6

[11] G. KASALAK, M. DAGYAR, M. OZCAN, and E. YESILYURT (2022): "Reflective Thinking Skills of Academic Administrators in Higher Education. Frontiers in Psychologylwww.frontiersin.org. doi: 10.3389/psyg.2022.893517. Pp.1-11.

[12] M. KHOLID, SA, DIJAH, C., HIDAYANTO, E., & PERMADI, H. (2020). "How are Students, Reflective Thinking for Problem Solving?" *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, Vol. 8, No. 3,1135-1146. https://doi.org/10.17478/jegys.688210.

[13] R.J. Menges, "Teaching: Beliefs and Behaviors", Essays on Teaching Excellence – Toward the Best in the Academy-Center for Teaching Excellence University of Maryland. (EdRs/FacRes/CTE/librarylres/index.htm). Pp.1-5. (2001).

[14] P.Nurhayati, A. Widodo, A. Syamsudin, "Review of Fundamental Framework for Reflective Thinking and in Science Education: Implications for Transformative Science Learning Worldwide". *Journal of Innovative Science Education*. JISE 12(3). 262-268, 2023. http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jise.

[15] O. OZCAKIR SUMEN, "Reflective Thinking in The Problem-Solving Process: A Model Proposal". *Sakarya University Journal of Education*, 13(1), 6-23. 2023, Doi: https://doi.org/10.19126/suje.970213.

[16] M.F. Pajares. "Teachers, Beliefs and Educational Research: Clearing up a messy Construct". *Review of Educational Research*, 62(3). 307-332.1992.

[17] H. PHAN, "Examination of Student Learning Approaches, Reflective Thinking, and Epistemological Beliefs: A Latent Variables Approach". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, No.10, Vol 4(3), 2006. ISSN: 1996-2095.pp:577-610.

[18] S. Porntaweekul, S. Raksasataya, & T. Nethanomsak, "Developing Reflective Thinking Instructional Model for Enhancing Students Desirable Learning Outcomes". *Educational Research and Reviews*, 11(6), 238-251.2016

[19] Rudd, R.D. "Defining Critical Thinking". *Techniques*, 82(7),46-49, 2007.

[20] D. SCHON, *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith. (1987).

[21] K. Strampel, & R. Oliver, (2007). "Using Technology to Foster Reflection in Higher Education". Available from: https://www.researchgate.net/Publication/49277756_using_technology_to_foster_reflection_in_higher_education.

[22] D. TRIPP. "Action Inquiry" * Action Research e - Reports, 017. Retrieved July 3, 2008 from www.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/017.htm

الملحق (1)

نتائج اختبار (t) لدراسة دلالة الفرق بين متوسّط درجات أفراد العيّنة على مقياس مهارات التّفكير التّأمّليّ كليّاً وفرعيّاً وبين المتوسّط الفرضيّ لذلك

الرقم	مهارات التّفكير التّأمّليّ	العبارات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (t)	قيمة الاحتمال	القرار
1	التّأمّل كتحليل استرجاعي / القدرة على تقييم الذّات	أفكّر بما فعلته في أثناء دروسي؛ ولذلك أستطيع تطويرها.	4.40	0.833	77.080	0.000	دال
2		أميل إلى تنفيذ التّعليمات أكثر من ميلي للإبداع لأنّني لا أريد الوقوع في المشاكل.	3.54	1.39	45.302	0.000	دال
3		أحاول التّفكير بما أدرّسه لطلابي بعبارات من مجال تخصّصي لإغناء درسي.	4.02	1.009	58.117	0.000	دال
4		أشعر بالقلق الكبير حول التّغذية الرّاجعة من المتعلّمين لأنّها تعني أنّهم يقيّموني ويحكمون عليّ.	3.65	1.285	41.471	0.000	دال
5		أعتقد أنّ التّغذية الرّاجعة من المتعلّمين مهمّة؛ إذ إنّها تساعدني على فهمهم أكثر.	3.80	0.999	55.583	0.000	دال
6		أعتقد أنّ التّغذية الرّاجعة من المتعلّمين مهمّة؛ إذ إنّها ستعطيني مؤشّراً على نقاط قوّتي ونقاط ضعفي.	3.88	1.037	54.633	0.000	دال
7		أفكّر أنّ ما أفعله في دروسي وكيف أفعله مؤثّر مهمّ على فاعليّتي.	4.10	0.949	63.031	0.000	دال
8		أعلم أنّ هناك مجالات عدّة في الدّرس، كالمحتوى والسّياق الذي يمكنه أن يقوّي الدّرس أو يضعفه.	3.88	1.096	51.622	0.000	دال
9		أحاول البحث عن مجالات للعلاقة بين ما أدرّسه وكيف أدرّسه وبين خبراتي الحياتيّة.	3.77	1.104	49.788	0.000	دال
10		عندما أواجه خطأ ارتكبته، أحاول إيجاد علاقات، وأتعلّم من تجربتي، ومن ثمّ أستخدمه للتّطوير فيما بعد.	3.94	1.121	51.302	0.000	دال
11		أعلم أنّني ارتكبت أخطاء، ولكن أحياناً أشعر أنّني لا أستطيع فعل أيّ شيء حيال تلك الأخطاء.	3.32	1.226	39.569	0.000	دال
12		كمدرّس، إنّ الأخطاء التي أرتكبها يمكن أن تؤثّر على حياة طلابي.	3.69	1.059	50.877	0.000	دال
		المجال ككلّ	45.99	7.643	87.808	0.000	دال
13	التّأمّل كعمليّة حلّ للمشكلة/ الوعي بكيف يتعلّم الفرد	عندما يعطيني المتعلّمون تغذية راجعة، لا أهتمّ بها كثيراً لأنّني أشعر أنّها مجرّد آراؤهم، وعلى أية حال، لا أقلق حولها لمدّة طويلة؛ إذ إنّني أشعر أنّني أقوم بعملي.	3.68	1.288	41.583	0.000	دال
14		أعتقد أنّه من المهمّ أنّني أهتمّ بالتّغذية الرّاجعة من المتعلّمين؛ إذ إنّها ستساعدني على تحسين ما أفعله الآن، ولذلك سيكون أدائي أفضل في المستقبل.	4.08	0.970	61.358	0.000	دال
15		أحبّ أن أهتمّ بأدائي السّابق، وأكامله مع ما أقوم به حاليّاً لمساعدتي على الإعداد للمستقبل.	3.97	1.023	56.668	0.000	دال

16		أنا مستمتع فقط بجعل صفوفي الدّراسيّة تعمل بشكل مناسب، بشكل أساسي ليس لديّ الوقت أو الاهتمام بالحديث مع زملائي حول استراتيجيّاتهم وأهدافهم لصفوفهم.	3.43	1.285	38.922	0.000	دال
17		أحبّ أن أعرف كيف أعمل في تدريسي؛ لذلك أريد الحصول على تغذية راجعة من الموجّه أو المدير كلّما سنحت الفرصة؛ ولذلك أستطيع تطوير الطّريقة التي أحضّر بها دروسي.	3.89	1.080	52.529	0.000	دال
18		يتعلّم المتعلّمون بشكل مختلف جداً عمّا كنت أتعلّمه عندما كنت في المدرسة، أحتاج إلى البحث عن استراتيجيّات جديدة لأحضّر دروسي بشكل أفضل؛ ولذلك أستطيع الإبقاء مرتبطاً بالحاضر والمستقبل.	4.08	1.029	57.931	0.000	دال
19		لديَّ طريقة محدّدة لتحضير دروسي أرتاح إليها، لا أعرف لماذا أتّبعها، فقط أتّبعها.	3.38	1.170	42.208	0.000	دال
20		أنا مستمتع باكتشاف الذّات؛ ولذلك يمكنني تطبيق المعرفة على كيف أفعل الأشياء، وربّما أطوّر نفسي لأكون معلّماً أفضل.	3.95	1.121	51.402	0.000	دال
21		أحاول أن أفكّر بما أفعله في أثناء دروسي؛ ولذلك أستطيع إغناء الاستراتيجيّات التي أستخدمها باستراتيجيّات أكثر جديدة، وأحياناً يمكنني الحصول على الإلهام من خلال الحديث مع زملائي من تخصّصات أخرى.	4.03	1.025	57.417	0.000	دال
		المجال ككلّ	34.48	6.692	75.198	0.000	دال
22	التّأمّل النّاقد للذّات/ تطوير النّموّ الذّاتيّ المستمرّ	تكون التّغذية الرّاجعة التي آخذها من المتعلّمين والموجّه ومدير المدرسة متناقضة جداً، لا أعرف ماذا أفعل معهم، لا أعتقد أنّها تساعدني على تعلّم أيّ شيء حول الطّريقة التي أنفّذ بها درسي فعليّاً.	3.63	1.184	44.774	0.000	دال
23		أعرف أنّني ما أزال أتعلّم لأكون معلّماً أفضل، وأنّ التّغذية الرّاجعة التي أحصل عليها من المتعلّمين والموجّه ومدير المدرسة يمكن أن تساعدني على تطوير أدائي المستقبلي.	4.06	0.867	68.289	0.000	دال
24		أعرف أنّني أتعلّم حول مهنتي كلّ الوقت، ولديَّ مجموعة من الممارسات التي أرتاح إليها، على الرّغم من أنّ التّغذية الرّاجعة التي أحصل عليها من المتعلّمين والموجّه ومدير المدرسة ستساعدني على تطوير تلك الممارسات بشكل أفضل.	4.08	0.948	62.889	0.000	دال
25		أحصل على تعليقات جديدة من المتعلّمين؛ ولذلك عموماً، أعتقد أنّني أعمل بشكل جيّد تماماً كمعلّم.	4.04	1.025	57.570	0.000	دال
26		أعرف أنّ التّغذية الرّاجعة هي مجرّد آراء للآخرين عنّي. يجب أن تكون هناك حقيقة ما فيما يرونه، وإلا فإنّهم لم يكونوا ليكوّنوا تلك الآراء. أحتاج إلى موازنة التّغذية الرّاجعة التي أحصل عليها مقابل بعض الآراء والافتراضات التي لديّ عن نفسي.	3.98	0.961	60.441	0.000	دال
27		أعرف أنّني أكوّن افتراضات حول الكثير من	3.86	1.014	55.571	0.000	دال

		الأشياء، وعندما يعطيني الآخرون آراءهم حول كيف أدرّس عليّ أن أضعها في حسباني. بعد ذلك أستطيع أن أتعلّم من كلّ التّغذية الرّاجعة التي أحصل عليها.					
28		أعرف ماذا أفعل كمعلّم، ولا أضيّع الوقت بالتأمّل في ممارساتي كمعلّم.	3.67	1.139	47.046	0.000	دال
29		أعرف أنّ لديّ نقاط قوّة ونقاط ضعف، وأنّ التّعليم عمل صعب التّنفيذ، أحتاج إلى النّظر بشكل منتظم ومتكرّر في ممارساتي من أجل أن أصبح أكثر فاعليّة في دروسي.	3.99	1.057	55.024	0.000	دال
30		أعرف أنّ كيفيّة تكوّن صفوفي ستؤثّر على كيفيّة تصرّف طلابي مع المادّة. كلّ وقت أقضيه في الصّفّ أحتاج إلى أن أدرك أنّني أحتاج إلى التّفكير وتأمّل كيف علّمت، ثمّ أصنع تغييرات في الوقت التّالي إذا كانت ضروريّة.	3.99	0.983	59.163	0.000	دال
المجال ككلّ			35.30	6.282	82.009	0.000	دال
31	التّأمّل في المعتقدات حول الذّات وفاعليّة الذّات	أعتقد أنّني أحتاج إلى الاهتمام بحاجاتي أوّلاً قبل أن أتمكّن من الاهتمام بحاجات الآخرين.	3.92	0.992	57.719	0.000	دال
32		أعرف أنّ ما أعتقده حول نفسي والآخرين سوف يتحكّم بسلوكي في النّهاية.	3.58	1.111	47.044	0.000	دال
33		أنا واعٍ بمعتقداتي وأعرف أنّ تلك المعتقدات سوف تؤثّر على سلوكي نحو نفسي ونحو الآخرين.	3.86	1.030	54.731	0.000	دال
المجال ككلّ			11.37	2.549	65.099	0.000	دال
المقياس ككلّ			127.14	20.066	92.470	0.000	دال