

Reflective Thinking Skills Among Learners of The Faculty of Education at Tishreen University (A field Study at Tishreen University)

Dr. Maisaa Mohsen Hamdan *

(Received 26 / 11 / 2024. Accepted 15 / 1 / 2025)

□ ABSTRACT □

The Purpose of The Current Research Was to Determine the Reflective Thinking Skills of The Learners of The Faculty of Education at Tishreen University. The Research Made Use of The Descriptive Approach. The Research Sample Was Stratified Random Comprised of (215) Learners from The Faculty of Education at Tishreen University. To Achieve the Objectives of The Research, Scale Tool Designed by The Researcher Was Used Which Consisted of (22) Items is 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 (Habitual Action, Understanding, Reflect, and Critical Reflect) Were Being Practiced by The Learners Regardless Any Discrimination Due to Scientific Specializations, Gender, and Studying Years with Minor Differences. The Difference Which Subsists Was That the Overall Reflective Thinking Skills Were Better Among Curricula and Education Methods Department Learners, Females, and The Fifth year Learners. and to Achieve Deep Understanding for The Fennomen There Were Some Suggestions Such As. Qualitative Studying to The Relationship Between the Reflective Thinking Skills of The Learners and The Situations Which Are Needed the Practical Applications.

Kay Words: Reflective Thinking Skills, Habitual Action, Understanding, Reflect, and Critical Reflect.



Copyright :Tishreen University journal-Syria, The authors retain the copyright under a CC BY-NC-SA 04

* Assistant Professor , curricula and Education Methods Department , Faculty of Education , Tishreen University. Lattakia, Syria. maisaa.hamdan22@tishreen.edu

مهارات التفكير التأملّي التي يمارسها متعلّمو كليّة التربية في مقرّر التربية العمليّة /دراسة ميدانيّة بجامعة تشرين/

د. ميساء محسن حمدان*

(تاريخ الإيداع 26 / 11 / 2024. قبل للنشر في 15 / 1 / 2025)

□ ملخص □

هدفَ هذا البحث إلى تعرّف مهارات التفكير التأملّي التي يمارسها متعلّمو كليّة التربية بجامعة تشرين في مقرّر التربية العمليّة، ولتحقيق أهداف البحث تمّ اتباع المنهج الوصفي، وكانت عيّنة البحث عشوائية طبقية مكوّنة من (215) متعلّماً من متعلّمي كليّة التربية بجامعة تشرين (قسمي تربية الطّفل والمناهج)، كما جرى استخدام مقياس مهارات التفكير التأملّي الذي أعدته الباحثة، والمكوّن من (22) عبارة موزّعة على أربعة مجالات تمثّل مهارات التفكير التأملّي، وقد جرى حساب صدق هذا المقياس وثباته. وأظهرت نتائج البحث أنّ متعلّمي كليّة التربية بجامعة تشرين يمارسون مهارات التفكير التأملّي الأربع (العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمّل، والتأمّل الناقد)، بغضّ النظر عن الجنس، وسنوات الدّراسة، والتّخصّص العلميّ مع وجود فرق بسيط؛ إذ تفوّق متعلّمو قسم المناهج وطرائق التدريس على متعلّمي معلّم الصّف في مهارات التفكير التأملّي ككلّ، بينما لم تختلف ممارسة المتعلّمين في قسم المناهج لمهارات التفكير التأملّي باختلاف التّخصّص، وتفوّقت الإناث على الذّكور ومتعلّمو السّنة الخامسة على متعلّمي السّنة الرّابعة في ممارسة مهارات التفكير التأملّي، وعليه انتهى البحث ببعض المقترحات لزيادة فهم الظّاهرة المدروسة، كإجراء دراسة نوعيّة للعلاقة بين مهارات التفكير التأملّي لدى المتعلّمين والمواقف التي تتطلّب ممارسات عمليّة فيها.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير التأملّي، العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمّل، والتأمّل الناقد.

حقوق النشر  مجلة جامعة تشرين - سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص CC BY-NC-SA 04

*أستاذ مساعد - قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية - جامعة تشرين - اللاذقية - سورية.

مقدمة:

أصبح التعقيد والتغيير سمة مجتمعات اليوم التي تعيش عصرًا علميًا ومعرفيًا وتكنولوجياً دائم التطور، ما سمح بتوافر المعلومات في تلك المجتمعات، وتغيرها بسرعة مدهشة، الأمر الذي حثم الاهتمام بعملية التعليم والتعلم، وجعله أولوية ملحة لاستثمار القدرات الذهنية لدى المتعلمين باعتبارهم أساساً لكل تطور يمكن أن يحدث في المجتمع، ذلك أن الحاجة صارت متزايدة إلى رفع كفاءة مخرجات التعليم، والارتقاء بالعملية التربوية بما يتوافق مع متطلبات العصر، ويتكيف مع الحاجات النماية والمعرفية للمتعلمين؛ إذ تزايدت حاجة المتعلمين إلى إتقان مهارات التفكير المختلفة؛ تلك المهارات التي باتت الهدف الأهم الذي تسعى مدرسة اليوم إلى تحقيقه، لتمكين المتعلمين من حل مشكلاتهم اليومية في الحاضر والمستقبل.

ويرى إيرسوي وباسر (Ersoy & Baser, 2013) أن مقولة "التربية والتعليم" في عصرنا الحالي تعني ضرورة معرفة كيفية القيام بعملية التفكير والبحث، وكيفية تعليم المتعلمين لإكسابهم مهارات التفكير العليا (العلمي، والإبداعي، ومتعدد الأبعاد، والرياضي، والناقد، والتأملي)، بحيث يكمن واجب المعلمين في تطوير البرامج التعليمية القائمة على هذه المهارات.

كما أن تعرض المتعلمين لمصادر متنوعة من المعلومات، في هذا العصر، وتوافر آلاف المواقع الإلكترونية ومواد التعلم يمكن أن يحفز على التعلم بطرائق أكثر ذات معنى، وفي ضوء هذا التقدم، من المتوقع الآن من المتعلمين أن يصبحوا مستقلين، وتأمليين. وأصبح دور المعلمين تسهيل تعلم المتعلمين، وهكذا فمن الضروري أن يكتسب متعلمو اليوم القدرة على الانغماس في الممارسات التأملية؛ إذ إن امتلاك مثل هذه المهارات سيساعدهم على أن يصبحوا فاعلين في سياقاتهم المهنية (Thorpe, 2004).

إن فكرة التفكير التأملي، أو ما المقصود عادة بـ "الممارسة التأملية"، و"التأمل"، و"الممارس التأملي"، ليست فكرة جديدة، لكنها مبتكرة من عمل جون ديوي John Dewey عام (1933) (Phan, 2006). كما أن القدرة على التأمل في تعلم الفرد، والتعلم من التأمل في الخبرة مهارة أساسية للتعلم والتطور. فالتفكير التأملي يتضمن مهارات التفكير عالي الرتبة؛ ولذلك فإنه يتطلب تفكيراً عميقاً ويتطلب القدرة على تبرير كل قرار يُتخذ (Khalid, et al., 2015). كما أن القدرة على التفكير التأملي ضرورية في تعليم العلوم (Bassachs et. Al., 2020)، وهي تسمح للمعلمين والمتعلمين بالانغماس في الأفكار والمداخل الجديدة، والتكيف مع الظروف المتغيرة (Elsayary, 2021). كما أن التشجيع على الممارسة التأملية سيدفع المتعلمين على التعلم باستمرار من لقاءاتهم، والربط بين المفاهيم المنفصلة ومواقف الحياة الواقعية (Orcid et. Al., 2023)، وينمون كمتعلمين مدى الحياة (Elsayary, 2021).

وعليه، يلعب التفكير التأملي دوراً مهماً في الحياة اليومية (Afshar & Farahani, 2015). ويمكن أن ترتبط عملية التأمل بالمعرفة السابقة بالمشكلات التي يواجهها المتعلمون، وهذه العملية ستساعدهم فعلياً في الحصول على الحد الأقصى من مخرجات التعلم (Bassachs, et al., 2020). فمن المهم ملاحظة أنه لكي ينمي المتعلمون قدراتهم التأملية، يجب أن يتعرضوا لخبرات التعلم التي تزودهم بالقدرة على الانغماس في الممارسات التأملية (Schon, 1987.A).

وتعد التربية العملية من المقررات التي توفر للمتعلمين التعامل مع خبرات التعلم، فهي الأساس الذي يبنى عليه إعداد المعلم أكاديمياً ومهنيًا ليسهم في نجاح عملية التعليم، كما أنها تتيح الفرصة للمتعلم أن يطبق عملياً ما تعلمه نظرياً في

مقررات التربية في علم النفس التربوي وطرائق التدريس وأساليبه، وتوفّر له فرصة جيّدة لتكامل المعرفة الأكاديمية في مجال التخصص والمعرفة التربوية والمهنية، وهي استثمار جيّد لوقت المتعلّم فهو يتدرّب ويتخلّص من رهبة التعلّم ويصحّح إن أخطأ ويسأل إن احتاج من دون حرج (Alhdeeb, 2020, 196-197)

وفقاً لروجرز Rodgers فإنّ وظيفة التفكير التأملي هي صياغة معنى وصنع ترابطات لكلّ خبرة بشكل دائم (Choy, et al., 2017)، لتطوير التفكير وزيادة دافعية الفرد لحلّ المشكلات (Can, 2015). كما توصلت دراسة (زكي، 2022) إلى إسهام المرونة النفسية والتوجّه الإيجابي إسهاماً جوهرياً بدرجة التفكير التأملي، والتفكير التأملي ضرورة تربوية يساعد المتعلّمين على التفكير العميق والتأمّل بأفكار متعدّدة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتياً، وتعزيز آرائهم من خلال مساعدتهم في حلّ المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق، واستكشاف آليات تعليمية جديدة، كما يعمل على تحسين طرائق التدريس، وممارسة المعلم لمسؤولياته بمهنية عالية، ويعمل على تنمية الجانب النفسي للمتعلمين، ويساعد المعلم في تحقيق أفضل لأنماط تعلّم المتعلّمين، والتنوّع في أساليب التعلّم (المعاينة، 2020) بالنظر إلى أهمية الموضوع وتأثيره على النواصيل اليومية في حياة متعلّمي الجامعة، وما يعود به عليهم، ارتأت الباحثة القيام بهذا البحث للتعمّق فيه.

مشكلة البحث:

يعدّ التفكير التأملي من الموضوعات المهمة التي يحتاج إلى ممارستها المعلم والمتعلّم إذا ما أراد مواكبة الجديد في الميدان التربوي، فقد أعلن ديوي (1933) للمرّة الأولى عن ظاهرة التفكير التأملي، وعن أفكاره عن مفهوم التفكير في كتابه "كيف نفكر" كما يأتي: "كلّ شيء يتغيّر، لا شيء يبقى نفسه. الأوقات تتغيّر، الناس يتغيرون، كلّ شيء يتغيّر... وإذا لم تكن معلماً تأملياً، "لا يمكنك أن تتغيّر معهم، وإذا لم تتغيّر فلن تكون فاعلاً. يجب أن تكون جاهزاً وراغباً بالتكيّف مع تلك التغيّرات" (Kasalak G, et. al., 2022. P. 2).

وقد حدّد تريپ (Tripp, 2003) الوقت الفعلي للتفكير التأملي في حلّ المشكلة؛ إذ يرى أنّ التخطيط للتفكير التأملي يتمّ في الوقت نفسه عند البحث عن حلّ للمشكلة في مرحلة التخطيط. كما يحدث التفكير التأملي عندما ينفذ التخطيط للحلّ. ومن ثمّ فإنّ النتائج تقوم ويجري تأملها. وتستمرّ هذه العملية بشكل حلقي أو دائري. وإنّ تطوير مهارات التفكير التأملي ممكن من خلال زيادة الوعي في مراحل التخطيط ومراقبة الفعل، والتأمّل حول الفعل في مرحلة التقويم، ومراجعة عملية التفكير التأملي.

وأظهرت نتائج بحث (Ozcakir Sumen, O. 2023) أنّ التفكير التأملي ينشأ في مراحل حلّ المشكلة كلّها، ويؤثّر على العملية كلّها، ويرى (Kholid, et. al., 2020)، أنّ معلّمي الرياضيات قبل الخدمة يستخدمون مكوّنات التفكير التأملي كلّها، وأنّ التفكير التأملي يساعد على إظهار نقاط القوة لدى الفرد عندما يبحث عن حلّ للمشكلات، وأنّ التأمّل المتضمّن في حلّ المشكلة يمكن أن يزيد من نجاح المتعلّمين في حلّ المشكلة، ويطوّر كفاياتهم الرياضية؛ ولذلك يجب التأكيد على أن يستخدم المتعلّمون التفكير التأملي بشكل أكثر وعياً في أنشطة حلّ المشكلة في الممارسات الصفّية، وبهذا الخصوص يجب أن يكون كلّ من المعلّمين قبل الخدمة ومعلّمي المرحلة الابتدائية مدرّبين على التفكير التأملي. وكان من توصيات بحث (Gumaa, 2016) ضرورة تضمين الكتب المدرسية لمهارات التفكير التأملي في المراحل التعليمية المختلفة. كما كان من توصيات بحث (Tlafha & Aldaham, 2018) اعتماد التفكير التأملي عنصراً من عناصر الأهداف التعليمية.

وتزداد أهمية هذه المهارات وخطورتها في بلادنا الآن، نتيجة الظروف الصعبة التي عصفت بالبلاد (الدمار الذي طال البشر والحجر نتيجة الحرب وجائحة كورونا والزلازل)، وما زالت آثارها إلى الآن، ولسنوات طويلة قادمة، فقد طال الخراب كل شؤون حياتنا، ونتيجة لذلك أصبحنا كأفراد نحار في تدبير شؤوننا اليومية، ذلك أننا محاطون بضغوط متنوعة من شأنها أن تؤثر على قدرتنا على التركيز، ما يجعلنا بأمر الحاجة إلى ممارسة مهارات التفكير التأملي في كل لحظة من حياتنا.

ومتعلمو الجامعة من أكثر الناس تأثراً بما حدث، ذلك أن المرحلة الجامعية تعد نافذة لحياة مستقبلية جديدة غنية بالمواقف والمهمّات التي تتطلب منهم اتخاذ قرار فيها، ما يتوجب أن يكونوا بكامل قواهم، وأن يتسموا بالتأني والتأمل العميق قبل خوض أية تجربة، ويزداد العبء كلما اقتربت ساعات التخرج من الجامعة، حينها تصبح المقررات العملية التي تهى المتعلمين للدخول إلى سوق العمل أكثر أهمية، ويتصدر مقرر التربية العملية تلك المقررات في قسمي المناج وطرائق التدريس، وتربية الطفل (شعبة معلم الصف)؛ إذ يتم فيه التدريب على مهارات التدريس بالتفصيل، وبشكل مكثف، كما توفر فيه الخبرات العملية التي يحتاج المرور فيها إلى ممارسة مهارات التفكير التأملي في كل خطوة من خطواتها. ونتيجة عمل الباحثة في كلية التربية، وإشرافها على زمر التربية العملية، فقد لاحظت أن المتعلمين يعوزهم التمكن من تلك المهارات وعليه، يمكن تحديد مشكلة البحث بسؤال البحث الآتي: ما مهارات التفكير التأملي التي يمارسها متعلمو كلية التربية بجامعة تشرين كلياً وفرعياً؟

فرضيات البحث:

اختُبرت الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05)

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي في التربية العملية ككلّ وعند كلّ مهارة على حدة تعزى لمتغير الجنس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي في التربية العملية ككلّ وعند كلّ مهارة على حدة تعزى لمتغير السنة الدراسية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي في التربية العملية ككلّ وعند كلّ مهارة على حدة تعزى لمتغير الاختصاص.

أهمية البحث وأهدافه:

تتمثل أهمية البحث النظرية في مسايرة الاهتمام المتزايد عالمياً بمهارات التفكير بعامة والتفكير التأملي بخاصة، ومن أهمية التفكير التأملي في حياة الناس الحالية، وفي مستقبلهم، فضلاً عن أهمية المرحلة الجامعية كمرحلة تسبق الدخول إلى سوق العمل، ومرحلة تبلور مستقبل الشباب. أما أهمية البحث التطبيقية، فتتمثل في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية للاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي، وفتح قنوات بحثية أمام الباحثين تتناول مهارات التفكير التأملي بالدراسة وفق مناهج بحثية مختلفة، وربطها بمتغيرات بحثية متنوعة؛ لذا يهدف البحث إلى تعرف مهارات التفكير التأملي التي يمارسها متعلمو كلية التربية بجامعة تشرين.

حدودُ البحث:

أجري البحثُ وفقَ الحدودِ الآتية: **حدودُ موضوعيَّة:** مهارات التفكير التأملي التي يمارسها متعلِّمُ كُليَّة التربية بجامعة تشرين في مقرر التربية العمليَّة وفق تصنيف كيمبر وآخرين (Kember, et, al.,2000)، وهي: (العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد). **حدودُ بشريَّة ومكانيَّة:** عيْنُ من متعلِّمي كُليَّة التربية في جامعة تشرين (السَّنة الرَّابِعة معلِّم صفَّ، والسَّنة الرَّابِعة والخامسة/ مناهج وتقنيات التعليم، وإدارة تربويَّة) المسجَّلين في العام الدَّرَاسي 2023/2024 م. **حدودُ زمنيَّة:** الفصلُ الدَّرَاسي الثاني من العام الدَّرَاسي 2023/2024 م.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيَّة:

التفكير التأملي: عرّفه ديوي كـ: "اهتمام فاعل ومستمرّ، ودقيق بأيّ معتقد أو شكل مفترض من المعرفة في ضوء الأسس التي تؤيِّدها والخاتمة التي تميل إليها" (Phan, 2006). ويعرّف شون (Schon, 1987,A, p.47) التفكير التأملي بأنّه: استقصاء ذهنيّ نشط وواع ومتأنّ للفرد حول معتقداته، وخبراته، ومعرفتها المفاهيميَّة والإجرائيَّة في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حلّ المشكلات العلميَّة، وإظهار المعرفة الضمنيَّة إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل. ووفقاً لـ (Tripp, 2003,p.10)، فإنّ التأمل هو "محاولة واعية لتقويم العمليَّة ونتائج العمل كما خبرها القائم بالعمل". ويتكوّن التأمل من أربع مراحل هي: التّخطيط، والعمل، والوصف، والتأمل. وقد عرّف هذه المراحل بدورة الممارسة التأملية.

ويعرّف إجرائياً بأنّه: استقصاء ذهنيّ نشط وواع ومتأنّ لمتعلِّمي السَّنة الرَّابِعة (معلِّم صفّ، ومناهج وتقنيات تعليم، وإدارة تربويَّة)، والخامسة (مناهج وتقنيات تعليم، وإدارة تربويَّة) حول معتقداتهم، وخبراتهم، ومعرفتها المفاهيميَّة والإجرائيَّة في ضوء الواقع الذي يعملون فيه في مقرر التربية العمليَّة، يمكنهم من حلّ المشكلات العلميَّة، وإظهار المعرفة الضمنيَّة إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعدهم ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراتهم المرغوب تحقيقها في المستقبل، ويقاس بالدرجة التي ينالها هؤلاء المتعلِّمون على مقياس التفكير التأملي المعدّ لهذا الغرض.

وللتفكير التأملي مهارات متعدّدة، فقد صنّفه كيمبر وآخرون (Kember et al, 2000) في أربع مهارات متدرّجة من الأقلّ تأملاً إلى الأكثر تأملاً، وتتلخّص بما يأتي:

العمل الاعتياديّ (Habitual Action): ويعدّ أدنى مستويات التفكير التأمليّ، ويشير إلى كلّ ما تعلّمه المتعلِّم سابقاً، بحيث يستخدمه بشكل تلقائيّ، وآليّ في المواقف المألوفة، وحينما يواجه مشكلة ما في أوقات مختلفة، فإنّ طريقته في التعامل معها ستصبح آليّة.

ويعرّف إجرائياً بأنّه: كلّ ما تعلّمه متعلِّمُ السَّنة الرَّابِعة (معلِّم صفّ، ومناهج وتقنيات تعليم، وإدارة تربويَّة)، والخامسة (مناهج وتقنيات تعليم، وإدارة تربويَّة) سابقاً، بحيث يستخدمونه بشكل تلقائيّ، وآليّ في مقرر التربية العمليَّة، ويقاس بالدرجة التي ينالها هؤلاء المتعلِّمون على الجزء الخاصّ بهذه المهارة من مقياس التفكير التأمليّ المطبق في البحث.

الفهم (Understanding): يتضمّن إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالاتها أو معانيها، ويعدّ الفهم ضرورياً لتأمل المواقف بشكل أعمق، من ذلك قراءة المتعلِّم موضوعاً ما في كتاب، ثمّ استيعاب محتوياته دون إجراء معالجة عميقة له.

ويعرّف إجرائياً بأنّه: إدراك متعلِّمي السَّنة الرَّابِعة (معلِّم صفّ، ومناهج وتقنيات تعليم، وإدارة تربويَّة)، والخامسة (مناهج وتقنيات تعليم، وإدارة تربويَّة) مفاهيم التربية العمليَّة (المفاهيم المرتبطة بالتدريس ومهاراته)، واستيعابها دون التأمل في دلالاتها أو معانيها، ويعدّ الفهم ضرورياً لتأمل مواقف التدريس بشكل أعمق، من ذلك قراءة المتعلِّم موضوعاً حول

مهارات التدريس في كتاب، ثمّ استيعاب محتوياته دون إجراء معالجة عميقة له، ويقاس بالدرجة التي ينالها هؤلاء المتعلّمون على الجزء الخاصّ بهذه المهارة من مقياس التفكير التأملّي المطبّق في البحث.

التأمّل (Reflect): يشير إلى استكشاف المتعلّمين الخبرات التي يمتلكونها حيال موضوع ما، والتعمّق في دلالات المفهوم أو الموقف للتوصّل إلى فهم جديد، كما يمكن من خلال التأمّل تأمل الفرضيات المتعلقة بمحتوى أو عملية أو حلّ مشكلة ما، أو البحث في الأمور التي تعدّ مسلمات، وإثارة الأسئلة بشأنها.

ويعرّف إجرائياً بأنه: استكشاف متعلّمي السّنة الرّابعة (معلّم صف، ومناهج وتقنيات تعليم، وإدارة تربويّة)، والخامسة (مناهج وتقنيات تعليم، وإدارة تربويّة) الخبرات التي يمتلكونها حيال التدريس، والتعمّق في دلالاته للتوصّل إلى فهم جديد، كما يمكن من خلال التأمّل تأمل الفرضيات المتعلقة بمحتوى التدريس، أو عملية التدريس، أو حلّ مشكلة ما في التدريس، أو البحث في الأمور التي تعدّ مسلمات في هذا المجال، وإثارة الأسئلة بشأنها، ويقاس بالدرجة التي ينالها هؤلاء المتعلّمون على الجزء الخاصّ بهذه المهارة من مقياس التفكير التأملّي المطبّق في البحث.

التأمّل النّاقّد (Critical Reflect): يعدّ أعلى مستويات التفكير التأملّي، ويتضمّن التفكير بعمق حول موقف ما، ثمّ بناء فهم جديد له، ما يقود المتعلّم إلى اكتشاف الأخطاء، وتقصي الصّواب والحلول الصّحيحة، ومناقشة الآخرين في الأفكار التي يعبرون عنها (إصدار حكم حيال هذا الموقف)، ويتحقّق ذلك حينما يكون المتعلّم قادراً على تبرير وجهة نظره، وأفكاره ومشاعره وإجراءاته.

ويعرّف إجرائياً بأنه: يتضمّن تفكير متعلّمي السّنة الرّابعة (معلّم صف، ومناهج وتقنيات تعليم، وإدارة تربويّة)، والخامسة (مناهج وتقنيات تعليم، وإدارة تربويّة) بعمق حول موقف تدريسيّ ما، ثمّ بناء فهم جديد له، ما يقود المتعلّمين إلى اكتشاف الأخطاء، وتقصي الصّواب والحلول الصّحيحة، ومناقشة الآخرين في الأفكار التي يعبرون عنها (إصدار حكم حيال هذا الموقف)، ويتحقّق ذلك حينما يكون المتعلّم قادراً على تبرير وجهة نظره، وأفكاره ومشاعره وإجراءاته. ويقاس بالدرجة التي ينالها هؤلاء المتعلّمون على الجزء الخاصّ بهذه المهارة من مقياس التفكير التأملّي المطبّق في البحث.

نظريّة شون (Schon, 1987, B): قدّم شون إطاراً نظريّاً تحدّث فيه عن أهميّة التأمّل في العمل بأنّه يشكّل حواراً بين التفكير والعمل، وعليه اعتقد بوجود ثلاثة أشكال من التفكير التأملّي هي: التأمّل من أجل العمل: يتأمّل الفرد فيها المهمة المسندة إليه، ويبدأ التخطيط لكيفية بداية العمل والوصول إلى الحلّ، من خلال وضع خطة الحلّ، واختيار الاستراتيجية المناسبة لها، والتأمّل في أثناء العمل: وتتمّ هذه المرحلة عند تنفيذ الخطة التي وضعت سابقاً، فيجري التأمّل بالاستراتيجية مثلاً هل هي مناسبة أم لا؟ هل نفذت الخطة بالشكل الصّحيح أم لا، والتحقّق ممّا يقوم به الطّالب خطوة بخطوة، وتحليل الأفكار والوصول إلى الاستنتاجات. والتأمّل بالعمل: وهذه المرحلة تأتي بعد الانتهاء من الوصول إلى الحلّ، فيتساءل الفرد: هل الحلّ منطقيّ؟ ويتمّ التحقّق من الحلّ وتأمله بصورته الأخيرة من أجل اتّخاذ القرار المناسب، ويكمن دور المعلّم بالتخطيط للمراحل السّابقة، ومساعدة المتعلّمين على تنفيذها، وملاحظة نتائجها، ما يبلور لديه ولدى متعلّميّه معنى جديداً للخبرة، بحيث يساعد في اتّخاذ القرارات الخاصّة بالعمل الذي تمّ تنفيذه.

الدراسات السّابقة: بعد الاطلاع على الأدب التربويّ والدراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع البحث، فيما يأتي عرض لبعض الدراسات حسب التسلسل الزمنيّ من الأقدم إلى الأحدث:

- دراسة **Phan (2006)** بعنوان: اختبار مداخل تعلّم المتعلّمين، وتفكيرهم التأملّي، ومعتقداتهم المعرفيّة: مدخل المتغيّرات الكامنة Examination of Student Learning Approaches, Reflective Thinking, and Epistemological Beliefs: A Latent Variables Approach جامعة جنوب المحيط الهادئ / سوفيا: يناقش

هذا المقال دراستين منفصلتين أجريتا طوال فترة (12) شهراً في الرياضيات ودراسات المنهاج، تختبر العلاقة بين معتقدات المتعلمين المعرفية، ومداخلهم في التعلم، وتفكيرهم التأملي، وأدائهم الأكاديمي. **المنهج:** اختبرت الدراسة الأولى مداخل التعلم (السطحية والعميقة) لدى متعلمي السنة الأولى رياضيات (العينة 352: 152 من الإناث، و200 من الذكور)، والمراحل الأربع من التفكير التأملي، والأداء الأكاديمي. وتضمنت الدراسة الثانية متعلمي دراسات منهاج السنة الثالثة (العينة 332 متعلماً: 146 من الإناث، و185 من الذكور)، واستخدمت مسار التحليل لتظهر أن مداخل التعلم العميق، والمعتقدات المعرفية، والتفكير التأملي تتبأت بالأداء الأكاديمي. **النتائج:** بالنسبة إلى الدراسة الأولى، أظهر التحليل البنائي/ الهيكلي الخطي أن مدخل التعلم السطحي قد تتبأ بالعمل الاعتيادي، وأن مدخل التعلم العميق قد تتبأ بالفهم والتأمل الناقد. كما تتبأ مدخل التعلم العميق، والعمل الاعتيادي، والتأمل الناقد أيضاً بالأداء الأكاديمي. أشارت نتائج الدراسة الثانية إلى أن مداخل التعلم العميق تتبأت أيضاً بالعمل الاعتيادي والتأمل. علاوة على ذلك، فإن المعتقدات المعرفية أثرت على مداخل التعلم، فضلاً عن مراحل التفكير التأملي الأربع.

- دراسة (Loka, et al., 2019) **بعنوان:** أثر التفكير التأملي في الأداء الأكاديمي لدى متعلمي طب الأسنان غير الخريجين
Effect of Reflective Thinking on Academic Performance Among Undergraduate Dental Students

تعمّدت الدراسة بتحديد أثر التفكير التأملي على المهنة الأكاديمية لدى متعلمي طب الأسنان غير الخريجين. جرى تقييم التفكير التأملي لدى متعلمي السنة الثانية، والثالثة، والرابعة من طب الأسنان غير الخريجين والمقيمين في كلية طب الأسنان في مدينة حيدر آباد. قيم استبيان التفكير العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد على مقياس ليكرت الخماسي. أخذت النسبة المئوية المأخوذة في الامتحانات الجامعية الأخيرة بالحسبان من أجل الأداء الأكاديمي. وقد حلّلت الاستبيانات المكتملة باستخدام برمجة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الطبعة 20 من برنامج SPSS). وكان مستوى الدلالة المأخوذ بالحسبان هو 0.05. تألفت العينة الكلية للدراسة من (263) فرداً (188) من الإناث بنسبة 71.5% و (75) من الذكور بنسبة (28.5%). وأظهرت النتائج أن المقاييس الأربعة للتفكير التأملي (العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد)، أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنة الدراسة. وعلى أية حال، لم يلاحظ فرق تبعاً لمتغير النوع. كما كانت درجات المتوسط في التأمل، والتأمل الناقد الأعلى لدى متعلمي السنة الرابعة. كما لوحظت درجات المتوسط الأعلى في الفهم، والتأمل لدى المتعلمين الذين أحرزوا أكثر من 75% في أدائهم الأكاديمي. وهكذا تؤكد الدراسة الحالية دور التفكير التأملي وأهميته في عملية التعلم الأكاديمي.

- دراسة محمد (2022) **بعنوان:** فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكان هدف الدراسة استقصاء مدى فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى متعلمي الصف الأول الثانوي، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبقت أداة البحث (اختبار التفكير التأملي) التي أعدها الباحث على عينة البحث المكونة من (36) متعلماً ومتعلمة، قسّموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وخلص البحث إلى نتائج عدّة منها: أن البرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية ذو فاعلية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى متعلمي الصف الأول الثانوي.

- دراسة زكي (2022) **بعنوان:** التفكير التأملي وعلاقته بالمرونة النفسية والتوجه الإيجابي لدى المراهقين" مصر. هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير التأملي والمرونة النفسية والتوجه الإيجابي لدى متعلمي المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (300) متعلماً ومتعلمة (148 من الذكور، و152 من الإناث) بالمدارس الإعدادية بمحافظة

المنيا، تتراوح أعمارهم بين (12-15) عاماً، وتمنّلت أدوات الدّراسة بمقياس التفكير التأملّي، ومقياس المرونة النفسيّة، ومقياس التّوجّه الإيجابي، وجميعها من إعداد الباحث. وقد استخدم المنهج الوصفيّ الارتباطيّ في الدّراسة، وأسفرت النّتائج عن وجود علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً بين التفكير التأملّي من جهة والمرونة النفسيّة، والتّوجّه الإيجابي من جهة أخرى، أمّا الدّرجة الكليّة للتّفكير التأملّي فكانت على مستوى مرتفع جدّاً، كما وجد فرق دالّ إحصائيّاً بين الذّكور والإناث في التفكير التأملّي لصالح الإناث، كذلك وجد فرق دالّ إحصائيّاً بين الرّيف والحضر في التفكير التأملّي لصالح الحضر، كما توصّلت الدّراسة إلى إسهام المرونة النفسيّة والتّوجّه الإيجابي إسهاماً دالّاً إحصائيّاً بدرجة التفكير التأملّي.

- دراسة (Ozcakir Sumen, O. 2023) بعنوان: التفكير التأملّي في عمليّة حلّ المشكلة: نموذج مقترح (بحث نوعي) Reflective Thinking in The Problem-Solving Process: A Model Proposal في تركيا: هدف البحث إلى تحديد مهارات التفكير التأملّي المستخدمة في حلّ المشكلة ونمذجة هذه العمليّة. أجري البحث كدراسة حالة، واختير المشاركون باستخدام سحب العيّات المعيارية (أحد أنواع العيّات القصديّة). شارك في الدّراسة عشرون معلّم مرحلة ابتدائيّة قبل الخدمة ذوي مستويات تحصيل مختلفة في الرّياضيّات. أدوات جمع البيانات المستخدمة هي: أوراق العمل، وبروتوكول التفكير بصوت مسموع، وأشكال المقابلات شبه المقيّنة. من أجل تحديد مهارات التفكير التأملّي المستخدمة في حلّ المشكلة، لقد حلّ المعلّمون قبل الخدمة المشكلة غير الرّوتينيّة في أوراق العمل من خلال بروتوكول التفكير بصوت مسموع، وقد أجريت المقابلات مع المعلّمين قبل الخدمة. حلّلت البيانات مع مراعاة مكوّنات ومؤشّرات التفكير التأملّي. وأظهرت نتائج البحث أن مكوّنات التفكير التأملّي استخدمت في كلّ مراحل حلّ المشكلة. واعتماداً على هذه النّتيجة، جرى تطوير نموذج مقترح فيما يتعلّق بعمليّة حلّ المشكلة التي يستخدم فيها التفكير التأملّي، ونوقشت النّتائج في ضوء الأدبيّات المرتبطة بالموضوع.

طرائق البحث ومواده

منهج البحث: اعتمد المنهج الوصفيّ لأنّه يعتمد على دراسة الواقع كما هو، ويهتمّ بوصفه وصفاً دقيقاً؛ إمّا كمياً، أو نوعياً.

مجتمع البحث وعيّنته: تكوّن مجتمع البحث من جميع متعلّمي السّنة الرّابعة من قسم تربية الطّفل (معلّم الصّف) في كُليّة التربية في جامعة تشرين المسجّلين في العام الدّراسي 2023/2024 م، البالغ عددهم (260) متعلّماً ومتعلّمة، وجميع متعلّمي السّنة الرّابعة والخامسة من قسم المناهج وطرائق التّدريس (شعبتيّ المناهج وتقنيات التّعليم، والإدارة والتّخطيط التّربوي) في كُليّة التربية في جامعة تشرين المسجّلين في العام الدّراسي 2023/2024 م، البالغ عددهم (166) متعلّماً ومتعلّمة، وبذلك يكون المجتمع الأصليّ للبحث (426) متعلّماً ومتعلّمة، واختيرت عيّنة البحث بالطريقة العشوائيّة الطبقية، وقد جرى سحب العيّنة بنسبة (50%) من التّخصّص والسّنة الدّراسية، كما هو مبين في الجدول رقم (1):

الجدول (1): أفراد العيّنة موزعين على الاختصاص وسنوات الدّراسة

المتغيّر		الاختصاص				المجموع	
العدد	النسبة (50%)	تربية الطّفل (معلّم الصّف)		المناهج وتقنيات التّعليم		الإدارة والتّخطيط التّربوي	
		العدد	النسبة (50%)	العدد	النسبة (50%)	العدد	النسبة (50%)

191	379	42	82	19	37	130	260	السنة الزينة
24	47	11	22	13	25	0	0	السنة الخامسة
215	426	53	105	32	62	130	259	المجموع

أداة البحث: جرى اعتماد مقياس مهارات التفكير التأملي في مقرر التربية العملية لدى المتعلمين من إعداد الباحثة، وعرض على مجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبتها لهدف البحث، وتكون الاختبار من (22) عبارة يجاب عنها على مدرج خماسي للتقدير يأخذ القيم من (1-5)، ثم جرى تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أصغر قيمة) / عدد بدائل المقياس؛ $0.80 = 5 / (5-1)$ وتمثل العبارات أربعة مهارات للتفكير التأملي. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (110-22)، وحدد المعيار الإحصائي الآتي للحكم على مهارات المقياس:

الجدول (2): معيار الحكم على مهارات المقياس

درجة الموافقة	المتوسط	الدرجة المقابلة لها	درجة التفكير التأملي
موافق بشدة	4.21-5	81-100	مرتفعة جداً
موافق	3.41-4.20	61-80	مرتفعة
غير متأكد	2.61-3.40	41-60	متوسطة
معارض	1.81-2.60	21-40	منخفضة
معارض بشدة	1-1.80	1-20	منخفضة جداً

وللتأكد من سلامة المقياس للاستخدام، جرى استخراج الخصائص السيكومترية له وفق الآتي:
صدق المقياس: طبق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (38) متعلماً ومتعلمة من متعلمي كلية التربية في جامعة تشرين، وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وذلك للتأكد من وضوح تعليمات المقياس، ووضوح عباراته، وسهولة فهمها وتعديل العبارات غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر في أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق لها، والتحقق من صدقها وثباتها، وبعد ذلك أصبحت جاهزة للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية. وقد جرى حساب الصدق بالطريقتين الآتيتين:

صدق المحتوى (المحكمين): جرى التأكد من صدق المحتوى لمقياس البحث من خلال عرضه على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية من ذوي الخبرة والاختصاص، والبالغ عددهم (5) محكمين، وقد طلب إليهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول العبارات من حيث وضوحها وسلامة صياغتها ومدى انتمائها للمقياس، وتحقيقها لأهدافه، وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات اللازمة.

ب - الصدق البنوي والاتساق الداخلي: جرى حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول رقم (3)، الذي يظهر وجود معاملات ارتباط جيدة، ويدل على اتساق مجالات البحث مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (3): معامل الارتباط بين كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأملي في مقرر التربية العملية لدى المتعلمين

المجال	العمل الاعتيادي	الفهم	التأمل	التأمل الناقد
معامل الارتباط	**0.828	**0.741	**0.893	**0.864
قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.000	0.000

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01

وجرى حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية لكل مجال، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 %؛ أي أن درجات عبارات كل مجال مرتبطة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه. **ثبات المقياس:** جرى التحقق من ثبات المقياس وفق الطريقتين الآتيتين:

أ - **معادلة ألفا كرونباخ:** جرى حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.98)، وهي قيمة مرتفعة إحصائياً، والجدول رقم (4) يبين أن معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ مرتفعة للمقياس ككل ولمجالاته، وقد بلغت قيمتها للمقياس ككل (0.93). بينما تراوحت القيم لمجالات المقياس بين (0.729 - 0.885)، وهي قيم مرتفعة أيضاً، وعليه فإن المقياس يتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

الجدول (4) معاملات ثبات مقياس مهارات التفكير التأملي في التربية العملية لدى المتعلمين بطريقة ألفا كرونباخ

المهارة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha
العمل الاعتيادي	7	0.844
الفهم	5	0.855
التأمل	5	0.729
التأمل الناقد	5	0.885
الدرجة الكلية للمقياس	22	0.93

ب - **طريقة التجزئة النصفية:** قسّمت عبارات المقياس إلى نصفين بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية، وجرى حساب مجموع درجات العبارات الزوجية، وكذلك مجموع درجات العبارات الفردية، وجرى حساب معامل الارتباط بين النصفين عن طريق معامل الارتباط بيرسون، وقد بلغ (0.882)، ثم جرى تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) الذي يبين أن معامل الارتباط بلغ (0.937)، كما بلغ معامل الثبات غوتمان (0.934)، على النحو المبين في الجدول رقم (5)، وهي قيم مقبولة إحصائياً لأغراض البحث الحالي، كمؤشر على ثبات مقياس البحث.

الجدول (5) معامل ثبات مقياس مهارات التفكير التأملي في التربية العملية لدى المتعلمين بطريقة التجزئة النصفية

مقياس مهارات التفكير التأملي في التربية العملية لدى المتعلمين	معامل الارتباط بيرسون قبل التعديل	معامل الارتباط سبيرمان بعد التعديل	معامل غوتمان
	0.882	0.937	0.934

يلاحظ أن المقياس يتمتع بقيم ثبات جيدة؛ أي أن خصائصه السيكمترية تؤهله لأن يقيس ما وُضع لأجل قياسه. **تصحيح المقياس:** يتألف المقياس من (22) عبارة موزعة على أربعة مجالات، وتوجد لكل عبارة خمسة خيارات للإجابة تجسد درجة ممارسة المتعلم للعبارة من وجهة نظره، والخيارات هي: (موافق بشدة، وموافق، وغير متأكد، ومعارض، ومعارض بشدة)، على أن يُعطى الخيار موافق بشدة (5) درجات، ويعطى الخيار موافق (4) درجات، ويعطى الخيار غير متأكد (3) درجات، ويعطى الخيار معارض (2) درجة، أما الخيار معارض بشدة فيعطى (1) درجة. ويظهر الجدول رقم (6) الآتي مواصفات مقياس مجالات التفكير التأملي في مقرر التربية العملية.

الجدول (6): مواصفات مقياس مجالات التفكير التأملي في مقرر التربية العملية

الرقم	مجالات المقياس	مقياس مهارات التفكير التأملي في مقرر التربية العملية			
		عدد العبارات	أرقام العبارات	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى
1	العمل الاعتيادي	7	1-7	35	7
2	الفهم	5	8-12	25	5
3	التأمل	5	13-17	25	5
4	التأمل الناقد	5	18-22	25	5
	المقياس ككل	22 عبارة		110	22
					66

النتائج والمناقشة:

توصلَ البحثُ إلى النتائج الآتية؛ إذ عُرِضَتْ تبعاً للإجابة عن سؤاله واختبار فرضياته على النحو الآتي: سؤال البحث: ما مهارات التفكير التأملي التي يمارسها متعلمو كلية التربية بجامعة تشرين في مقرر التربية العملية؟ للإجابة عن هذا السؤال وضعت الفرضية الآتية: الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط المحسوب لدرجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي وبين المتوسط الفرضي على المقياس ككل، وكلّ مهارة على حدة. للتحقق من صحة الفرضية، جرى استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط المحسوب لدرجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي وبين المتوسط الفرضي على المقياس ككل، وكلّ مهارة على حدة كما يأتي:

الجدول (7) نتائج اختبار (t) لدراسة دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير التأملي في التربية العملية كلياً وفرعياً وبين المتوسط الفرضي لذلك

الرقم	مهارات التفكير التأملي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	قيمة الاحتمال	القرار
1	العمل الاعتيادي	أشعر بمتعة في تعلّم المهارات الجديدة في التربية العملية التي تنتمي لمهارة ما.	3.71	0.92	11.311	0.000	دال
2		أنتبى مهارات في التربية العملية بناء على المعارف السابقة المرتبطة بها.	3.77	1.23	9.175	0.000	دال
3		أطلب من المشرف توضيح أي غموض في شرحه للمهارة.	3.74	1.21	8.932	0.000	دال
4		أقضي وقتاً كافياً في القراءة والمطالعة حول مهارات التدريس.	3.29	1.13	3.750	0.000	دال
5		أعتمد على تخطيط الأنشطة في التربية العملية.	3.81	1.27	9.379	0.000	دال
6		أعتمد على تنفيذ الأنشطة في التربية العملية.	4.04	1.18	12.938	0.000	دال
7		أدون ملاحظاتي حول المهارة المدروسة لزيادة إقناعها.	2.97	1.36	-0.351	0.726	غير دال
		درجة المجال ككل	25.33	4.47	14.28	0.000	دال
8	تفكير	أفكر بعمق في المهارة الجديدة.	3.86	1.19	10.554	0.000	دال
9		أربط المهارة الجديدة بخبراتي السابقة.	3.72	1.29	8.124	0.000	دال

10		أهتَم بدراسة الموضوعات التي تقدّم تعديلات للمهارات.	3.80	1.21	9.743	0.000	دال
11		أعتمد على الأدلّة والبراهين في استيعاب المهارات الجديدة.	3.52	1.46	5.199	0.000	دال
12		أهتَم بدراسة المهارات المثيرة للتفكير.	3.90	1.26	10.482	0.000	دال
درجة المجال ككلّ							
13	التفكير الناقد	أطرح مجموعة من التساؤلات الجوهرية قبل التعلّم.	3.76	1.07	10.41	0.000	دال
14		أطرح مجموعة من التساؤلات الجوهرية بعد التعلّم.	2.85	1.33	-1.64	0.102	غير دال
15		أحلّل مشكلات التعلّم تحليلاً علمياً في أثناء دراستها.	2.29	1.41	-7.39	0.000	دال
16		أقوم المهارات السابقة في ضوء المهارات الجديدة التي أكتسبها.	2.33	1.45	-6.84	0.000	دال
17		أواجه الأفكار الجديدة بالتحليل ولا أتعامل معها بتسرّع.	3.86	1.18	10.73	0.000	دال
درجة المجال ككلّ							
18	التفكير الناقد	أتأمل ما تعلّمته من المهارات لتوليد معلومات جديدة حولها.	2.3	1.19	-8.68	0.000	دال
19		أطوّر أفكارٍ وأناقشها مع مشرفي وزملائي.	2.04	1.18	-11.93	0.000	دال
20		أقدم تبريرات منطقية لوجهات نظر مختلفة حول مهارات التدريس.	2.21	1.06	-10.92	0.000	دال
21		أقترح حلولاً متعدّدة لمشكلاتي في أثناء تعلّم المهارات التدريسية.	3.89	1.18	11.01	0.000	دال
22		أقترح تطبيقات جديدة لحلّ مشكلات زملائي في المقرّر (التربية العملية).	3.63	1.15	7.989	0.000	دال
درجة المجال ككلّ							
الدرجة الكلية للمقياس							
			73.28	13.86	7.71	0.000	دال

يتبين من قراءة الجدول رقم (7) أن مهارات التفكير التأملي التي يمارسها متعلمو كلية التربية بجامعة تشرين في مقرر التربية العملية، جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (73.28)، مقارنة بالمتوسط الفرضي (66)، وهو دالّ إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.000)، وهي أصغر من (0.05). وجاء مجال الفهم في المرتبة الأولى، بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (18.8)، تبعه مجال العمل الاعتيادي بدرجة مرتفعة، وبتوسط حسابي بلغ (25.33)، ثم مجال التأمل بمتوسط حسابي بلغ (15.09)، وبدرجة متوسطة وغير دالة إحصائياً. وجاء مجال التأمل الناقد في المرتبة الرابعة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (14.07)، وبدرجة منخفضة، وهو دالّ إحصائياً.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي ككل، وكلّ مهارة على حدة تعزى لمتغير الجنس. للتحقق من صحة الفرضية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي ككل، وكلّ مهارة على حدة، وجرى استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول رقم (8):

الجدول (8): نتائج اختبار (t) لدراسة دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير التأملي في التربية العملية ككل وعند كل مهارة من مهاراته تبعاً لمتغير الجنس

مجالات المقياس	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	قيمة الاحتمال (p)	القرار
العمل الاعتيادي	ذكور	28	22.14	5.89	213	-4.225	0.000	دال
	إناث	187	25.81	3.99				
الفهم	ذكور	28	19.79	5.97	213	1.109	0.269	غير دال
	إناث	187	18.65	4.92				
التأمل	ذكور	28	13.07	3.71	213	-2.766	0.006	دال
	إناث	187	15.39	4.20				
التأمل الناقد	ذكور	28	12.57	2.96	213	-2.299	0.022	دال
	إناث	187	14.29	3.79				
الدرجة الكلية للمقياس	ذكور	28	67.57	13.05	213	-2.364	0.019	دال
	إناث	187	74.14	13.80				

يتضح من خلال الجدول رقم (8) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مجال الفهم لدى متعلمي كلية التربية في جامعة تشرين؛ إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.269)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05). في حين وجد فرق دال وجوهري على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وعند كل مهارة من مهاراته (العمل الاعتيادي، والتأمل، والتأمل الناقد) تبعاً لمتغير الجنس؛ إذ جاءت قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وجاء هذا الفرق لصالح الإناث. بناء على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة تعزى لمتغير سنوات الدراسة. للتحقق من صحة الفرضية وفق متغير سنوات الدراسة (الرابعة، والخامسة)، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة، واستخدم اختبار (t) للعينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول رقم (9):

الجدول (9): نتائج اختبار (t) لدراسة دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير التأملي في التربية العملية ككل وعند كل مهارة من مهاراته تبعاً لمتغير سنوات الدراسة

مجالات المقياس	متغير سنوات الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	قيمة الاحتمال (p)	القرار
العمل الاعتيادي	الرابعة	191	24.92	4.39	213	-3.93	0.002	دال
	الخامسة	24	28.58	3.54				
الفهم	الرابعة	191	18.41	5.16	213	-3.18	0.000	دال

				2.82	21.83	24	الخامسة	
دال	0.000	-5.36	213	4.04	14.58	191	الرابعة	التأمل
				3.13	19.17	24	الخامسة	
دال	0.000	-5.67	213	3.42	13.59	191	الرابعة	التأمل الناقد
				4.00	17.88	24	الخامسة	
دال	0.000	-5.69	213	13.42	71.50	191	الرابعة	الدرجة الكلية
				7.93	87.46	24	الخامسة	

يتضح من خلال الجدول رقم (9) لاختبار (t) وجود فرق دال إحصائياً على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وعند كل مهارة من مهاراته (العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد) تبعاً لمتغير سنوات الدراسة؛ إذ جاءت قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وجاء هذا الفرق لصالح متعلمي السنة الخامسة. وبناء على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة تعزى لمتغير سنوات الدراسة لصالح متعلمي السنة الخامسة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة تعزى لمتغير الاختصاص. للتحقق من صحة الفرضية وفق متغير الاختصاص (تربية الطفل "معلم صف"، والمناهج وتقنيات التعليم، والإدارة التربوية)، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس مهارات التفكير التأملي، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (10).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد العينة

على مقياس مهارات التفكير التأملي في التربية العملية ومجالاته تبعاً لمتغير الاختصاص

مجالات المقياس	الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
العمل الاعتيادي	تربية الطفل "معلم صف"	130	23.85	4.09	0.36
	المناهج وتقنيات التعليم	32	28.34	4.03	0.71
	الإدارة التربوية	53	27.13	3.97	0.55
الفهم	تربية الطفل "معلم صف"	130	16.18	4.31	0.38
	المناهج وتقنيات التعليم	32	22.38	2.65	0.47
	الإدارة التربوية	53	23.06	3.46	0.48
التأمل	تربية الطفل "معلم صف"	130	13.20	3.15	0.28
	المناهج وتقنيات التعليم	32	18.94	3.72	0.66
	الإدارة التربوية	53	17.40	4.04	0.55
التأمل الناقد	تربية الطفل "معلم صف"	130	12.36	2.53	0.22
	المناهج وتقنيات التعليم	32	16.97	4.46	0.79
	الإدارة التربوية	53	16.51	3.33	0.46
الدرجة الكلية للمقياس	تربية الطفل "معلم صف"	130	65.59	10.07	0.88
	المناهج وتقنيات التعليم	32	86.63	9.27	1.64
	الإدارة التربوية	53	84.09	10.52	1.45

يشير الجدول رقم (10) إلى أن هناك بعض الفروق في المتوسطات الحسابية في مهارات التفكير التأملية تبعاً لمتغير الاختصاص، ومن أجل التأكد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA)، وتوضح النتائج من خلال الجدول رقم (11).

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملية في التربية العملية ومجالاته تبعاً لمتغير الاختصاص

مجال المقاييس	مصدر التباين	مجموع المراتع	درجة الحرية	متوسط المراتع	قيمة F	قيمة الاحتمال	القرار
العمل الاعتيادي	بين المجموعات	746.036	2	373.018	22.701	0.000	دال
	داخل المجموعات	3483.517	212	16.432			
	المجموع	4229.553	214				
الفهم	بين المجموعات	2263.734	2	1131.867	74.169	0.000	دال
	داخل المجموعات	3235.261	212	15.261			
	المجموع	5498.995	214				
التأمل	بين المجموعات	1219.967	2	609.983	50.567	0.000	دال
	داخل المجموعات	2557.354	212	12.063			
	المجموع	3777.321	214				
التأمل الناقد	بين المجموعات	963.732	2	481.866	50.567	0.000	دال
	داخل المجموعات	2020.222	212	9.529			
	المجموع	2983.953	214				
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	19580.27	2	9790.136	96.538	0.000	دال
	داخل المجموعات	21499.42	212	101.412			
	المجموع	41079.64	214				

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فروق دالة وجوهية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير التأملية تبعاً لمتغير الاختصاص؛ إذ جاءت قيمة الاحتمال أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) على مستوى الدرجة الكلية للمقياس وعند كل مهارة من مهاراته على حدة. وللكشف عن اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول رقم (12).

جدول (12): نتائج اختبار (Scheffe) للفروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملية في التربية العملية تبعاً لمتغير الاختصاص

مقياس مهارات التفكير التأملية	(I) الاختصاص	(J) الاختصاص	اختلاف المتوسط	قيمة الاحتمال	القرار
العمل الاعتيادي	مناهج وتقنيات التعليم	معلم صف	4.490*	0.000	دال
		إدارة تربوية	1.212	0.412	غير دال
	إدارة تربوية	معلم صف	3.278*	0.000	دال
الفهم	مناهج وتقنيات التعليم	معلم صف	6.198*	0.000	دال
		معلم صف	6.880*	0.000	غير دال
	إدارة تربوية	مناهج وتقنيات التعليم	0.682	0.738	دال

التأمل	مناهج وتقنيات التعليم	معلم صف	5.738*	0.000	دال
		إدارة تربوية	1.541	0.143	غير دال
		معلم صف	4.196*	0.000	دال
التأمل الناقد	مناهج وتقنيات التعليم	معلم صف	4.607*	0.000	دال
		إدارة تربوية	0.459	0.802	غير دال
		معلم صف	4.148*	0.000	دال
الدرجة الكلية	مناهج وتقنيات التعليم	معلم صف	21.03*	0.000	دال
		إدارة تربوية	2.531	0.534	غير دال
		معلم صف	18.5*	0.000	دال

يظهر الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث من متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي تبعاً لمتغير الاختصاص بين متعلمي اختصاص المناهج وتقنيات التعليم ومعلم الصف لصالح متعلمي المناهج وتقنيات التعليم، وكذلك بين متعلمي اختصاص الإدارة التربوية ومعلم الصف لصالح متعلمي الإدارة التربوية، بينما لم يوجد فرق دال بين متعلمي المناهج وتقنيات التعليم والإدارة التربوية بدلالة المتوسطات الحسابية. بناء على ذلك ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل الفرضية البديلة التي تنصّ على: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات متعلمي كلية التربية على مقياس مهارات التفكير التأملي ككل، وعند كل مهارة على حدة تعزى لمتغير الاختصاص لصالح المتعلمين من اختصاصي (المناهج وتقنيات التعليم، والإدارة التربوية).

مناقشة النتائج: يلاحظ أنّ المتعلمين يرون أنهم يمارسون مهارات التفكير التأملي بدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأسباب عدة منها طبيعة المواقف التي يوقرها مقرر التربية العملية؛ إذ تتطلب هذه المواقف ممارسة التفكير التأملي للتعامل معها، فالتدريس نشاط مخطط ومقصود، تحتاج ممارساته كلها إلى التمعّن والتأمل في أثناء التخطيط لها وعند تنفيذها، وبعد تنفيذها في مرحلة التّقيّم (وهذه المراحل تتوافق مع نظرية Schon. كما أنّ الانفتاح الفكري، والتّقدّم التكنولوجي، والتّسارع المعرفي، يمكن أن يساعد المتعلم على التفكير لمعالجة المعلومات واستخدامها في دراسة المهارات، وربط الخبرة الجديدة بالخبرات السابقة، وقد يكون معقولاً أن يرى المتعلمون أنهم يمارسون مهارتيّ الفهم في المرتبة الأولى، ثم مهارة العمل الاعتياديّ بدرجة مرتفعة، ثم مهارة التأمل بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة مهارة التأمل الناقد وبدرجة منخفضة، نتيجة تنوع المواقف التي يمرّون بها في مقرر التربية العملية، وتفاوت مستوى التّعقيد في تلك المواقف. وبالتالي حاجة كل نوع منها إلى درجة معينة من مهارات التفكير التأملي، كما أنّنا في تدريسنا الجامعيّ نركز بشكل كبير على المعلومات النظرية وضرورة فهمها وحفظها، ولمّا نتطلّب أسئلتنا في الامتحانات معالجة المعلومات بمستوى عقليّ رفيع، وبالتالي لم يعتد متعلمونا أن يكون لهم موقف منها، ما يجعلهم يهتمون بما هو ضروريّ للنجاح في الامتحان فقط. وقد يرجع تفوق الإناث على الذكور في مهارات التفكير التأملي ككل وفي كل مهارة على حدة إلى اتجاهاتهنّ وسمات شخصياتهنّ وخصائصهنّ العقلية؛ إذ إنّ التعليم في مرحلة التعليم الأساسي عمل مرتبط بالإناث أكثر من الذكور في مجتمعاتنا، ما جعل هذا العمل محبباً للإناث أكثر من الذكور. كما يُلاحظ أنّ متعلمي السنة الخامسة قد تفوقوا على متعلمي السنة الرابعة في القسمين، كما تفوق متعلمو قسم المناهج وطرائق التدريس على متعلمي تربية الطفل (معلم الصف) في مهارات التفكير التأملي ككل، وقد يرجع ذلك إلى نوعية المقررات التي يدرسونها، فمقررات كطرائق التدريس الذي يدرّس لثلاثة فصول دراسية، والتربية العملية التي تدرّس لثلاثة فصول دراسية أيضاً، وتصميم التعليم، وتصميم المناهج وبنائها، والتخطيط التربوي، واقتصاديات التعليم، وتخطيط المصادر التربوية وإدارتها، وتخطيط الموارد البشرية وإدارتها وغيرها من المقررات التي تغطّي بالمواقف التي تمارس

فيها مهارات التفكير التأملية صراحةً. بينما نجد بعض هذه المقررات موجودة في تخصص معلم الصف (كالطرائق التي تعطى لفصلين دراسيين، وكذلك التربية العملية تعطى لفصلين دراسيين)؛ أي لا تعطى بالكثافة الموجودة في قسم المناهج.

الاستنتاجات والتوصيات:

أظهرت النتائج أنَّ متعلمي كلية التربية بجامعة تشرين يمارسون مهارات التفكير التأملية بدرجة مرتفعة، وتنفق الإناث على الذكور، ومتعلمي السنة الخامسة على متعلمي السنة الرابعة في مهارات التفكير التأملية ككل وفي كل مهارة على حدة، وتنفق متعلمي قسم المناهج وطرائق التدريس بشعبتيه (المناهج وتقنيات التعليم، والإدارة التربوية) على متعلمي قسم تربية الطفل (شعبة معلم الصف). ولذلك يمكن اقتراح الآتي: -تضمين المقررات الدراسية في مراحل التعليم المختلفة أنشطة توظف مهارات التفكير التأملية. - تضمين مهارات التفكير التأملية ضمن مفردات برامج إعداد المعلم قبل الخدمة. - تدريب معلمي المراحل الدراسية المختلفة، ومتعلميها، على ممارسة مهارات التفكير التأملية المناسبة للمواقف المتنوعة. - دراسة مهارات التفكير التأملية بمناهج بحثية أخرى وسياقات أخرى. - دراسة أثر استخدام مهارات التفكير التأملية في تنمية مهارات التفكير المختلفة، والمفاهيم، لدى متعلمي المراحل الدراسية المختلفة. - دراسة نوعية للعلاقة بين مهارات التفكير التأملية لدى المتعلمين والمواقف التي تتطلب ممارستها فيها.

References:

- AFSHAR, H.S., & FARAHANI, M. (2015): Reflective Thinking and Reflective Teaching Among Iranian EFL Teachers: Do Gender and Teaching Experience make a Difference? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 192,615-620.
- Bassachs, M. Canabate, D. Nogue, L. Serra, T. (2020): Fostering Critical Reflection in Primary Education Through STEAM Approaches. Published in *Education Sciences*. 16 December 2020.DOI: 10.3390/educsci10120384. Corpus ID: 230590410
- CAN, S. (2015). Pre-Service Science Teachers Reflective Thinking Skills Toward Problem Solving. *Educational Research and Reviews*, 10(10), 1449-1457.
- CHOY, S. C., YIM, J.S.-C., & TAN, P.L. (2017). Reflective Thinking Among Pre-Service Teachers: A Malaysian Perspective. *Issues in Educational Research*, 27(2). Retrieved from:
- DEWEY, J. (1933). Why have Progressive Schools? *Current History*, 38(4),441-448.
- ELSAYARY, A. (2021). Using a Reflective Practice Model to Teach STEM Education in a Blended Learning Environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(2).
- ERSOY, E., & BASER, N. (2013). The Development of Mathematical Thinking Scale. *Journal Education*. 21(4),1471-1486.
- جمعة، ضحى عزات عبد المجيد. (2016): أثر توظيف نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التأملية والاستطلاع العلمي في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، ماجستير مناهج.
- Gomaa, D. E. A., (2016): The Effectiveness of Using Driver Model on Improving Reflective Thinking Skills and Scientific Curiosity for the Girls of Ninth Grade, The Islamic University – Gaza, Faculty of Education, Master of Curricula and Teaching Methods.

- الهديب، غسان. (2021): مشكلات التّربية العمليّة في كُليّة التربية في جامعة الفرات من وجهة نظر الطلبة المتعلّمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد (37) – عدد (1)، سورية.
- Alhudaib. Gh., (2021): The Practical Education Problems in the Faculty of Education at Al- Furat University from the Teachers student's Point of View. *The Educational and Psychological Sciences Journal*. Vol (37). No. (1). Syria.
- KASALAK G, DAGYAR M, OZCAN M, and YESILYURT E (2022): Reflective Thinking Skills of Academic Administrators in Higher Education. *Front. Psychol.* 13893517. doi: 10.3389/psyg.2022.893517.1-11.
- KHALID. F., AHMAD, M., KARIM, A.A., DAUD, M. Y., & DIN, R. (2015): Reflective Thinking: An Analysis of Students' Reflections in Their Learning about Computers in Education. *Creative Education*, 2015,6,2160-2168. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.620220>.
- KHOLID, M., 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>.
- LOKA. S.R; DOSHI. D; KULKARNI. S; BALDAVA. P; ADEPU.S. (2019): Effect of Reflective Thinking on Academic Performance Among Undergraduate Dental Students. *Journal of Education and Health Promotion*. Published by Wolters Kluwer-Medknow; 8:184.
- المعايطه، هيام محمد (2020): مهارات التفكير التأملّي المتضمّنة في كتب العلوم الحيائيّة للصّفّين التاسع والعاشر من المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن، مجلة العلوم التربويّة والنفسية، الأردن، مجلد (4)، عدد (2)، (1-17).
- AL-MaAyta. H.M. (2020). The Skills of Reflective Thinking Included in the Books of Life Sciences for the Ninth and Tenth Grades of the Basic Stage in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. Jordan. Vol (4). No. (2), 1-17.
- محمّد، محمّد جمال صالح. (2022): فاعليّة برنامج قائم على النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة لتنمية مهارات التفكير التّأملي لدى طلاب الصّفّ الأوّل الثّانويّ. مجلة مؤشّر للدراسات الاستطلاعيّة. المجلّد (2). العدد (5). مصر.
- MOHAMMED, M. G. S. (2022): The Effectiveness of a Program Based on Social Constructivist Theory for Developing Reflective Thinking Skills Among First – Year Secondary Students. *Journal Index of Exploratory Studies*. Vol:2/ No:5. ISSN: 2701-9233. Aswan University. Egypt.
- ORCID, F. G., BERK, A., ORCID, U., ORCID, K. Z., ORCID, R. y., & RECEIVED, T. (2023). Metacognitive Awareness, Reflective Thinking, Problem Solving, and Community of Inquiry as Predictors of Academic Self-Efficacy in Blended Learning: A Correlational Study. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, January, 20-36.
- OZCAKIR SUMEN, O. (2023). Reflective Thinking in The Problem-Solving Process: A Model Proposal. *Sakarya University Journal of Education*, 13(1), 6-23. Doi: <https://doi.org/10.19126/suje.970213>.
- PHAN, H. (2006). 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.
- SCHON, D. (1987) A. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- SCHON, D. (1987) B. Educating the Reflective Practitioner, Towards A New Design for Teaching and Learning in The Professions, *Teaching and Teacher Education*, 4(5),163-198
- طلافحة، حامد عبدالله والداهام، عارف عيد (2018): أثر استراتيجيّة خراط العقل في تنمية مهارات التفكير التّأملي في مادة التّاريخ لدى طلبة الصّفّ التاسع الأساسيّ. الجمعيّة الأردنيّة للعلوم التربويّة، المجلة التربويّة الأردنيّة، المجلّد 3، العدد 1.

- TALAAFHA, H. A., ALDHAM, A. A. (2018): The Impact of Mind Maps Strategy on the Development of Reflective Thinking Skills in History Studies Among Ninth Grade Students, *Jordanian Educational Journal: Vol. 3: No. 1, Article 13*.
- THORPE, K. (2004). Reflective Learning Journals: From Concept to Practice. *Reflective Practice*, 5, 328-343. <http://dx.doi.org/10.1080/1462394042000270655>.
- TRIPP, D. (2003). Action Inquiry. *Action Research e- Reports*, (17). <https://researchrepository.murdoch.edu.au/eprint/34606/1/action%20inquiry.pdf>
- زكي، أسامة سيّد محمّد (2022): التفكير التأملي وعلاقته بالمرونة النفسيّة والتّوجّه الإيجابي لدى المراهقين. رسالة مقدّمة للحصول على الماجستير في التّربية تخصّص (صحة نفسيّة). جامعة بني سويف. مصر.
- ZAKI, O.S.M, (2022): Reflective Thinking and Relationship to Psychological Resilience and Positive Orientation in Adolescence. Egypt, Master, Department of mental Health, Faculty of Education, Bani Suef University. (In Arabic)