درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التأملي في المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم الطفيلة

ميرفت عيد سليمان الحوامدة
وزارة التربية والتعليم الأردنية / مديرية التربية والتعليم الطفيلة

تاريخ الاستلام: 2023/05/30 تاريخ القبول:2023/08/05

المُلخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التأملي في المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم الطفيلة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لقياس المهارات لدى المعلمين عينة الدراسة، وبعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة تم تطبيقها عينة الدراسة والتي تكونت من (154) مستجيبا، وتوصَّلت الدراسة إلى أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة على فقرات مهارات التفكير التأملي بمجالاته مجتمعة كان متوسطاً، واستناداً إلى النتائج أوصت الدراسة ضرورة العمل على تقديم الورش والبرامج التدريبية المتعلقة برفع مستوى المعلمين وتمكينهم من القدرة على تسخير مهارات التفكير التأملي في رفع مستوى الأداء الأكاديمي والتحصيلي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، مهارات التفكير التأملي، المدارس الحكومية، الأردن.

Teachers of the first three grades possess reflective thinking skills in public schools in the Directorate of Education Tafila

Mervat Eid Suleiman Alhawamdeh

Abstract

The current study aimed to identify the degree to which teachers of the first three grades possess reflective thinking skills in government schools in the Directorate of Education, Tafilah.) responding, and the study concluded that the general average of the study sample's responses to the paragraphs of reflective thinking skills in its fields combined was average, and based on the results, the study recommended the need to work on providing workshops and training programs related to raising the level of teachers and enabling them to be able to harness reflective thinking skills to raise the level of performance Academic and achievement of students.

Keywords: teachers of the first three grades, reflective thinking skills, public schools, Jordan.

المقدمة

ترقى الامم وتتقدم من خلال التعليم والاهتمام بنوعيته وجودة مخرجاته؛ فمن خلال التعليم أنت تعد جيلاً مؤهلاً ومسلحاً بالمهارات اللازمة لمواجهة المستقبل بمعنى آخر السعي لإعداد جيل يرى المستقبل، ويعشه كأنه الحاضر، ولهذا فإن عملية التدريس تتطلب مهارات وطرائق خاصة بها، من أجل تنشيط وتعزيز القدرة لدى الطلبة على التفكير الاستدلالي والإبداعي، والتأملي، بالإضافة إلى توليد وتعزيز المهارات الخاصة بحل المشكلات، واتخاذ القرارات والتخيل والتنبؤ، لتُكسِب الطالب مهارات تنعكس على حياته في الواقع.

ومن خلال خبرتي المدرسية فقد لاحظت أن الصفوف الثلاثة الأولى عندما يتم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية (طريقة السرد أو التلقين) يواجه الطلبة صعوبة في تثبيت المعلومات وترسيخها في اذهانهم، وبعد فتره سرعان ما يتم نسيان ما تعلموه، وعند انتقالهم إلى مرحلة أخرى (صف أعلى) احتاجوا إلى البدء من جديد أي من نقطة الصفر، وبالتالي لم يتحقق شرط الخبرات التراكمية في التعليم عند الطالب، وهذا في حقيقة الأمر يشكل تحديا للمعلم في البحث عن طريقة لحل هذه الاشكالية.

يرى بعض التربويين أمثال بيديل (Biddl) أن التدريس فن لا يكفي أن يلم المعلم به ليستطيع التعامل بموضوعات المادة التي يدرسها؛ حيث يسعى المعلم من خلاله إحداث تغييرات مرغوبة في السلوك الإنساني، وكذلك إحداث تغييرات مرغوبة في المعرفة والمهارة والميول والاتجاهات، ويجمع فيه المعلم التكامل بين النظرية والتطبيق، وبذلك يشتمل هذا الفن على عدة عناصر من الإبداع والتعبير عن الشخصية والعلاقات الإنسانية بين المعلم وتلاميذه والجمع بين الخيال والتطبيق الواقعي، وهو علم بحد ذاته قائم على مجموعة من الأسس العلمية والدراسات والبحوث التربوية والسيكولوجية (جابر، 2007).

وتعرف الاستراتيجية بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم ويُمكّن بها المتعلم من الخبرات التعليمية المخططة لتحقيق الأهداف التربوية (عطية، 2019).

وتحتوي استراتيجية التدريس على مكونين أساسين هما: الطريقة (ethodology) والاجراء (Procedure)؛ اللذان يشكلان معا خطة كلية لتدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي، وبذلك فان الاستراتيجية تتكون من الاهداف التعليمية والافعال التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقا لها في تدريسه، وكذلك الامثلة والتدريبات المستخدمة للوصول إلى الهدف، والجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة، واستجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها؛ وعليه فان الاستراتيجية هي مجموعة الأمور والاجراءات والتحركات التي يستخدمها المعلم لتمكين طلبته من المحتوى التعليمي فهي فن إدارة البيئة المدرسية (عبد القوي، 2007). وتقوم عملية التدريس على عدد من الاستراتيجيات مثل استراتيجية العصف الذهني والخرائط الذهنية، واستراتيجية لعب الادوار والتعلم باللعب والكثير من الاستراتيجيات الاخرى (جابر، 2007).

من جانب آخر يشير مصطلح طريقة التدريس إلى الكيفيات التي تحقق التأثير المطلوب في المتعلم بحيث تؤدي الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المادة للمتعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية بصور وأشكال مختلفة (عطية، 2006). ويشير (عبد القوي، 2007) إلى أن طريقة التدريس هي مجموعة الإجراءات والتحركات والأفعال التي يتبعها المعلم أثناء الموقف التعليمي من خلال خطوات متتابعة بهدف حدوث التعلم والتأثير المطلوب، تستند طريقة التدريس الجيدة إلى علم النفس؛ لأنه يهتم بالسلوك البشري والبحث في مراحل النمو والميول والاستعداد

للتعلم، وتستند كذلك إلى طرق التعلم وقوانينه، ومراعاة الطريقة كذلك للصحة العقلية والبدنية للمتعلم، وهذا يشمل عدم التخويف وأن يتعلم المتعلم في بيئة تعليمية آمنة، وكذلك مراعاتها للأهداف التربوية والسلوكية، ومراعاتها لاستخدام الوسائل التعليمية وقدرتها على التكييف والمرونة تبعا للموقف التعليمي؛ وعليه فإن استراتيجية التدريس أعم وأشمل من طريقة التدريس والطريقة جزء من الاستراتيجية.

ومن الجدير بالذكر أن عملية التدريس تتعدى إلى ما هو أبعد وأعمق من طريقة واستراتيجية إلى ذلك لتشمل بذلك مواكبة التطورات والتغيرات المتلاحقة في جوانب الحياة وهذا يستدعي ضرورة الاهتمام بأبنائنا الطلبة من حيث بناء الشخصية المتوازنة في جوانبها المختلفة لديهم، وفي مراحلهم الدراسية المختلفة، وكذلك الاستثمار الأمثل لإمكاناتهم العقلية بما يوازي ويساير هذه التطورات، وهذا يدعو إلى الحاجة لتنمية قدرات المعلمين في كافة المجالات (محمد، 2017).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التربية المعاصرة تسعى إلى تطوير مهارات التفكير لدى الأفراد في مهارات التفكير والتعليم، وتعد ذلك من أولوياتها، ومن الأمور التي ينظر إليها بعين الاهتمام نشاط الحراك العقلي المستمر وإعمال العقل في عمليات أكثر تعقيدا وتجريدا، إن الأساتذة والمعلمين ما زالوا يعتمدون الطرق التقليدية في التعليم كالحفظ والتلقين، والتي يكون فيها دور الطالب سلبي متلقٍّ للمعلومات، ولا يتم الاستغلال الأمثل لتدريس المادة أو تشخيص نواحي الضعف والقوة وعلاجها، وهنا تبرز الحاجة إلى التفكير في أساليب وطرق تدريسية غير تقليدية تعتمد على مهارات التفكير المختلفة، وهذا يؤدي إلى تحقيق أفضل وأجود مردود ينعكس إيجابياً على عملية التعلم والتعليم وتوظيف المعلمين لاستراتيجيات التفكير التي تعتبر ضرورية للنجاح والأداء الناجح، وضرورة من ضروريات العصر (موقع مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية، 2010).

ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التفكير التأملي، والتي تعد إحدى مداخل التعلم الفعالة في زيادة مشاركة المتعلم وإعداده للتعلم مدى الحياة، ويعد التفكير التأملي كنمط من أنماط التفكير المختلفة نشاطاً عقلياً يسعى المعلم من خلاله إلى تحفيز الطلبة لتحقيق أهداف معينة تنعكس على الموقف التعليمي (علي، 2017).

وقد اختلف الباحثون في تعريفاتهم للتفكير التأملي ؛فمنهم من يعتبره أنه عملية عقلية متأنية إذ عرفه (موسى, 1981) بأنه عملية عقلية مُتأنية تحدث عندما يجب القضاء على التداخل بين معلومات أو معارف لتحقيق هدف، أو عندما يكون الفرد مُجبراً على إيجاد طرق جديدة لمواجهة موقف أو مواجهة صعوبة فإنه يتحدى الموقف أو الصعوبة بالعمليات العقلية المتضمنة في حل المشكلة أو في التفكير التأملي. أما (عبيد, عفانة, 2003) فيعرفان التفكير التأملي بأنه هو النشاط العقلي الهادف لحل المُشكلات، كما أنه تفكير مُوجّه حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، فالمشكلة تحتاج مجموعة استجابات معينة من أجل الوصول إلى حل معين.

ويراه كيم (kim, 2005) بأنه مُعالجة الفرد المُتأنية باستخدام عمليات المُراقبة، والتحليل، والتقييم , من أجل تحقيق أهداف التعلم، والمُحافظة على استمرارية الدافعية، وتحسين عمليات التعلم والإنجاز, وبناء فهمٍ عميقٍ من خلال استراتيجيات تعلم مناسبة، والتفاعل مع الأقران والمعلمين.

وعرفه كل من (أبوجادو ونوفل، 2007) بأنه نوعٌ من التفكير مرتبط بقدرة الفرد على الدراسة والتحليل، لتحقيق الهدف منه اعتماداً على أرضية حقيقية من المعلومات والمعارف، وهو يمثل بداية للتفكير الناقد كتفكير تأملي حذر. وينظر إلى التفكير التأملي بأنه قدرة المتعلم على التفكير في الموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، وأن يرسم الخطط اللازمة

لفهمه, بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط المرسومة, وهذا النمط من التفكير يتداخل مع التفكير الاستبصاري والناقد (العديلي وسمارة، 2008).

وبناءً على ما سبق يمكننا القول أن التفكير التأملي هو التدبر والنظر بعمق في المواقف والخبرات والمعتقدات والممارسات ضمن إطار كلي، لا يتضمن خطوات معينة، وقد يحدث قبل أو أثناء أو بعد الممارسة المهنية، فيقود إلى معارف جديدة وقرارات لاحقة تسهم في تحسين الأداء وهو يتم في صورة حوار داخلي ذاتي، وقد يُصبح جماعيًا، يتم فيه تبادل الآراء والأفكار والخبرات التي من شأنها الارتقاء بالأداء المهني (الصغير، 2005).

وهناك عدة أنماط للتأمل كما ذكرها (محمد، 2020) وهي:

النمط الأول: التأمل الوصفي حيث يقوم المعلمون بوصف الموضوعات التي يتم تأملها ويفكرون بها، وفي هذا النمط لا يكتفون بسرد الحقائق والوقائع كما هي بل يهتمون بالوصف والمقصد لمعرفة الخصائص الأساسية للموقف الذي يتأملونه.

النمط الثاني: التأمل المقارن، وفي هذا النمط يقوم المعلمون بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع، ويرونها من مناظير مختلفة، وتفيد المقارنة هنا في فتح المجال لاحتمالات متعددة من مصادر مختلفة مما يؤدي إلى رؤية الموضوع من وجهة نظر مختلفة.

النمط الثالث: هو التأمل التقويمي، وفيه يسعى المعلمون المتأملون لإعطاء أحكام، حيث ينظر للموضوع في ضوء التفسيرات المختلفة.

وللتفكير التأملي خصائص وسمات تمثلت في أن التأمل يتضمن الاستمرارية، وهي عمل الارتباطات ونسج الخبرات بشكل كلي، وتعمل الاستمرارية على بناء سلسلة من الأفكار؛ وهذا يعني أن الطالب قادر على التقدم من فكرة إلى أخرى حتى يألفها جميعا، وهذا ما يساعده على ربط الدروس معًا؛ بحيث يتقدم الطالب في فهمه بتسلسل منظم؛ بحيث تبنى كل خبرة على سابقتها، ويتضمن التفكير التأملي كذلك المنهجية والتنظيم؛ وتبرز هذه الصفات من مشاركة الطالب في الخبرة، ووصف تجاربه، وبالتالي يتخذ الإجراءات بطريقة منظمة وواضحة، التفكير التأملي قادر على التلخيص؛ حيث يساعد الطالب على ربط أحداث الماضي والحاضر، ويساعده على تخمين المستقبل على ضوء ما حدث بالفعل، التفكير التأملي يتصف بالتفاعلية الاجتماعية، ويتضمن التفاعل الاجتماعي مستويي الطالب مع الطالب، والمعلم مع الطالب. ويعد التفاعل مبدأً من مبادئ التعلم؛ حيث يحفز الاتصال (المرشد وصالح، 2015):

وقد شمل التفكير التأملي خمسة مستويات هي الرؤية البصرية والتي تعني التعرف على جوانب الموضوع وملاحظته بصرياً بغرض تحديد مكوناته، والكشف عن المغالطات التي تُعني بالقدرة على تحديد الفجوات الكامنة في الموضوع من خلال اكتشاف العلاقات غير المنطقية، وتحديد بعض التصورات الخاطئة، مستوى الوصول إلى الاستنتاجات والذي يهتم بالتوصل إلى علاقات منطقية محددة من خلال التمعن في الموضوع، وفرض الفروض والتوصل إلى حلول مناسبة، وإعطاء التفسيرات وتهتم بالقدرة على إعطاء تفسيرات منطقيه مقنعة، وتعتمد هذه المهارات على طبيعة المشكلة وخصائصها، والمعلومات السابقة المرتبطة بها، ووضع الحلول المقترحة، ويهتم هذا المستوى بالقدرة على وضع خطوات منطقيه لحل مشكله ما، وهي عبارة عن فرض فروض يتم اشتقاقها من طبيعة المشكلة (العفون، 2017).

ويتجلى دور الممارسات التأملية في أنها تساعد على بناء الخبرات وتطويرها، وتعد من أسس عمليات التعليم والتعلم، وهذا ما أكد عليه المفكر "ديوي" في كتابة (كيف نفكر؟)، حيث أنه من الضروري أن يمارس المعلمون التأمل ضمن

البيئة والمجتمع التي تحدث فيها عملية التعلم، لأنه بطبيعة الحال سيقوده إلى تنويع العمل، ومن ثمَّ التطوير في أساليب التدريس، ومن هنا يتم تحسن مستوى الأداء (محمد، 2020)، كما يتجسد دور الممارسات التأملية في أنها تساعد بشكل كبير في وعي المعلمين بالإمكانيات المتاحة، وبالاستخدام الجيد والأفضل للمعرفة، وتنمية مهارات الملاحظة والتقييم الذاتي للممارسات التدريسية، لتتحقق الأهداف التعليمية بشكل أفضل، وتمنح المعلم فرصة للتطوير المهني الذاتي واكتساب أفضل للكفايات التدريسية (المالكي، 2020).

ويلعب التفكير التأملي دوراً هاماً في ممارسة المعلم لأدواره المهنية، ويعتبر معيارًا أساسيًا من معايير إعداده؛ لما له من دور في النمو المهني له من جهة، وتحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم تلاميذه ومشكلاتهم من جهة ثانية، وما يترتب عليه من تنويع في أساليب التعليم والتقويم، وتحسين طرائق التدريس، ومن ثم ممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية، ويحتاج التفكير التأملي إلى العديد من المعلومات والمعارف (الزيات، 2020)، وينظر إلى التفكير التأملي بأنه عملية مستمرة يتبناها المعلم لفحص أدائه بجميع مكوناته، وجمع الأدلة على الأحكام التي يتوصل إليها بالتعاون مع الزملاء المعلمين، وهو من أهم ركائز التنمية المهنية للمعلمين ؛حيث إن تأمل وتفكر المعلم في ممارساته التدريسية يحسن تعليم المعلم من خلال تعميق فهم المعلم لممارساته التدريسية وتحسين جودة الممارسات التعليمية، ومواكبة التطورات التربوية الحديثة في الميدان التربوي، وتبادل الخبرات مع المعلمين الزملاء وغير الزملاء، ويحسن تعلم المتعلم من خلال تعميق فهم حاجات الطلبة المتعددة، وتحقيق نتاجات التعلم وتسريع وتيرتها من خلال التنويع في الأساليب التي تناسب احتياجاتهم التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2022).

وتعد مرحلة التعليم الأساسية وبشكل خاص الصفوف الأساسية الأولى نقطة محورية وهامة جدا في تحديد ورسم المسار الأكاديمي والمهاري للطالب، وبالتالي يتطلب ذلك من المعلمين امتلاك العديد من المهارات اللازمة للتعامل في تدريس وتقويم الطلبة في هذه المرحلة لصقل مهاراتهم بما يتوافق وخصائصهم النمائية والبنائية.

واستنادا لما سبق جاءت الدراسة الحالية لقياس درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى الدراسة لمهارات التفكير التأملي.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الشهراني (2023) التعرف على درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات "دراسة تقويمية"، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، وتكون مجتمع البحث من جميع معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في محافظة بيشة والبالغ عددهم (124) معلماً كما تحددت عينة البحث في (59) معلمًا بقطاع بيشة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول 2022م. وتكونت مواد البحث وأدواته من قائمة بمهارات التفكير التأملي، وبطاقة ملاحظة مشتملة على (39) فقرة لمهارات التفكير التأملي. كما تم التحقق من صدقهما وثباتهما. وتوصلت النتائج إلى أن توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي ككل، جاء بدرجة منخفضة، إضافةٌ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات رتب معلمي التربية الإسلامية، تعزى للمعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وذوي المؤهل العلمي التربوي، وذوي درجة الماجستير. كما قدّم الباحث مجموعة من التوصيات أهمها: توعية معلمي التربية الإسلامية بأهمية توظيف مهارات التفكير التأملي في تدريس مقررات التربية الإسلامية، وتشجيعهم لتنمية ممارساتهم التأملية.

هدفت دراسة رويسجر (Roessger, 2023) التعرف على أن تطوير عادات التفكير التأملية لدى البالغين هو أحد أهداف تعليم الكبار، ولكن تم التغاضي عن أفضل طريقة للقيام بذلك، تنقل الاستراتيجيات الشائعة المهارات والمعرفة اللازمة للتفكير أثناء توفير فرص الممارسة، ومع ذلك، تشير الأبحاث إلى أن العادات التأملية لا تتكون فقط من المهارات والمعرفة ولكن أيضًا من المواقف تجاه التفكير، وقد استقصت هذه الدراسة ما إذا كانت استراتيجيات تغيير المواقف في ورشة عمل التفكير التأملي تسببت في التنافر المعرفي من خلال مساعدة البالغين على تقدير الانعكاس ومعايرة سلوكهم التأملي. تم تعيين المشاركين بشكل عشوائي في ورشة عمل قائمة على المهارات أو المهارات بالإضافة إلى تغيير المواقف، تم اتخاذ تدابير قبل اللاحق لاحتياجات المتعلمين والمشاركة في التفكير، وقد كشف التحليل متعدد المتغيرات للتغاير أن استراتيجيات تغيير المواقف تسببت في التنافر عن طريق زيادة الحاجة إلى التفكير مع تقليل المشاركة المتصورة في التفكير، وقد فشلت الاستراتيجيات القائمة على المهارات حصريًا في التأثير على الحاجة إلى التفكير ولكنها زادت من المشاركة المتصورة في التفكير، مما أدى إلى خلق ثقة مفرطة، يتم تقديم الآثار المترتبة على البحث والممارسة.

هدفت دراسة الخزرجي (2022) التعرف على استراتيجية معالجة المعلومات وأثرها في تنمية التفكير التأملي لمادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، اذ استخدم منهج البحث التجريبي للضبط الجزئي ذات الاختبار (القبلي- البعدي)، والتي تكونت فيه العينة من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة الفتوة للبنين والتابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الأولى، إذ اختيرت مجموعتان عشوائيتان استُبعِدَ منها بعض الطلاب إحصائيا، فمثلت الشعبة (أ) المجموعة الضابطة والبالغ عددها (30) طالب، بينما مثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية والبالغ عددها (31) طالباً، بعد إجراءات التكافؤ وتطبيق اختبار لقياس مهارات تفكيرهم التأملي قبلياً واستخراج نتائج المجموعتين، درست المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية معالجة المعلومات في حين دُرِّست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، بعدها طُبِّقَ اختبارُ التفكير التأملي البعدي، واعتماداً على نتائج البحث التي بينت وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي، ولصالح المجموعة التجريبية، كما ظهر هذا الفرق واضحا عند تطبيق الاختبار (القبلي – البعدي) على المجموعة التجريبية؛ لذا يمكن أن نستنتج الأثر الايجابي الذي أحدثته استراتيجية معالجة المعلومات في رفع مستوى طلاب الصف الثاني المتوسط بتنمية مهاراتهم في التفكير التأملي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.

هدفت دراسة كاسلاك ودجار وأوزكان ويزلارت (Kasalak, Dağyar, Özcan, Yeşilyurt, 2022) إلى تحديد مهارات التفكير التأملي والتطبيقات التأملية للمسؤولين الأكاديميين في التعليم العالي وكشف أهمية التفكير التأملي للتعليم العالي، وتم إجراء دراسة بإحدى طرق البحث النوعي، وتتكون المجموعة الدراسية للبحث من (12) عضو هيئة تدريس يقومون بمهام إدارية (عميد ومساعد عميد) في عشر كليات مختلفة في جامعة حكومية، وتم تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال نموذج مقابلة فردية شبه منظم بواسطة تقنية تحليل المحتوى، وفقًا للنتائج التي تم الحصول عليها من البحث، فقد تم تحديد أن المسؤولين الأكاديميين يكتسبون مهاراتهم الإدارية في الغالب بناءً على تجاربهم وكفاءاتهم وميولهم لتقييم أفعالهم بشكل فردي، كما أنهم يأخذون في الاعتبار التقييمات الداخلية والخارجية، كما تم تحديد مجالات التفكير التأملي المتعلقة بإدارة أعضاء هيئة التدريس والتطوير الفردي للإداريين الأكاديميين، وخلص إلى أنهم شككوا في إدارة أعضاء هيئة التدريس في الغالب من حيث التعليم والخدمات الطلابية، وتطورهم الفردي من حيث مهارات حل المشكلات

والاتصال، بالإضافة إلى ذلك، في الدراسة، تم تحديد خصائص الإداريين الأكاديميين التأملية، ومساهمات التفكير التأملي بناءً على آراء المسؤولين الأكاديميين. أخيراً، تم تضمين الاستعارات التي تصف المسؤول الأكاديمي ذي التفكير التأملي، ووجد أن المسؤولين الأكاديميين لديهم وظيفة صعبة بناءً على واجباتهم الإدارية، ويجب أن يتعاملوا مع الجميع على قدم المساواة وأن يكونوا في دور المسؤولين، وأن المهمة الإدارية مؤقتة.

هدفت دراسة التركي (2021) إلى التعرف على الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم، ولتحقيق ذلك تم استخدام منهج البحث النوعي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة عنيزة منطقة القصيم، وكان عددهم ثلاثة معلمين ممن يتوفر فيهم الحماس، والاستعداد للمشاركة في الدراسة، والرغبة في تطوير أدائهم التدريسي للحصول على المعلومات، وتمثلت أداة الدراسة في استخدام المقابلة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن ممارسات المعلمين التأملية تمارس بدرجة متوسطة، وتتأثر بدرجة ثقتهم بكفايتهم المتعلقة بتحقيق أهداف التعلم، ومعتقداتهم وقيمهم التي يحملونها نحو التدريس، وانعكاس ذلك بشكل مباشر على دافعية الإنجاز، كما أظهرت النتائج أن المعلمين استخدموا ونوّعوا في استخدام الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة على تنمية التفكير الإبداعي لديهم، وأظهرت النتائج أنَّ هناك علاقة إيجابية بين الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات، كما أظهرت النتائج أن من أبرز وسائل تعزيز الممارسات التأملية لتؤثر إيجابا على دافعية الإنجاز تطبيق الألعاب التعليمية ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام استراتيجية حل المشكلات وتنمية مستويات التفكير العليا.

هدفت دراسة الجدعاني والزهراني (2021) إلى التعرف على مهارات التفكير التأملي في الرياضيات اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، ومعرفة درجة امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير التأملي في الرياضيات بمحافظة القنفذة. واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي. وتألفت عينته من (352) طالباً من طلاب الصف الثالث متوسط بواقع (16) مدرسة من المدارس الحكومية المتوسطة بمحافظة القنفذة البالغ عددها (65) مدرسة، وتم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك طلاب الصف الثالث بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لمهارة الرؤية البصرية ومهارة الوصول إلى استنتاجات في مادة الرياضيات ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة في مادة الرياضيات جميعها جاءت متوسطة، بينما كانت درجة امتلاكهم لمهارتي الكشف عن المغالطات ووضع حلول مقترحة في مادة الرياضيات ضعيفة، وبشكل عام كانت درجة امتلاك طلاب الصف الثالث بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لمهارات التفكير التأملي في مادة الرياضيات متوسطة، ترتبت تلك المهارات بحسب نسبها المئوية تصاعدياً كالآتي: (الكشف عن المغالطات – وضع حلول مقترحة– الوصول إلى استنتاجات – إعطاء تفسيرات مقنعة – الرؤية البصرية). وبناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج فقد أوصى الباحثان بتضمين تعليم التفكير بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص في المقررات الجامعية، وخاصة مقررات كليات التربية التي تُخرّج المعلمين، وتدريب المعلمين على آليات تطوير مهارات التفكير التأملي لدى طلابهم من خلال برامج أو أنشطة مناسبة.

هدفت دراسة أوراكجي (Orakçı, 2021) إلى الكشف عن انعكاس المعلمين ومستويات تفكيرهم التأملية على الأبعاد المختلفة لممارساتهم التدريسية فيما يتعلق بأبعاد أهداف التعلم والمحتوى وعملية التعلم والتدريس والقياس والتقييم في سياق دورات اللغة الإنجليزية، تم تصميم الدراسة كمنهج دراسة حالة، تكونت مجموعة الدراسة من (27) معلمًا تم اختيارهم بناءً على طريقة أخذ العينات المعيارية. وأظهرت النتائج أن المعلمين المشاركين لديهم معلومات حول مهارات التفكير

التأملي، وقاموا ببعض التغييرات في خطة الدرس لأنهم اعتقدوا أن خطة الدرس لأهداف التعلم التي تتجاهل المعرفة السابقة للطلاب كانت غير فعالة. بناءً على آراء المعلمين، تم تحديد أن المحتوى يتألف من مواضيع متشابهة وكان مكثفًا للغاية ويعتمد بشكل كبير على تدريس المفردات، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين المشاركين انعكسوا على طرق وأساليب التدريس، والأنشطة والمواد، وتحفيز الطلاب، والجو الصفي، وضمان المشاركة في الدرس، كما تم الكشف عن ضرورة تحقيق كفاءة أدوات القياس، والحاجة إلى إعداد أدوات القياس فيما يتعلق بأهداف التعلم. بناءً على مذكراتهم التأملية، انعكس المعلمون المشاركون أيضًا على المستويات الفنية والعملية والحرجة، وقاموا بتطوير انعكاس أثناء العمل، والتفكير في العمل، والتفكير مقابل العمل، ويُعتقد أن تزويد المعلمين بدورات تدريبية أثناء الخدمة مثل مهارات التفكير وحل المشكلات وتقنيات صنع القرار وإدارة المخاطر والأزمات التي ستساهم في التغلب على أوجه القصور والأخطاء لديهم لتحسين مهارات التفكير التأملي لديهم.

هدفت دراسة المقوسي (2019) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل التربوي والخبرة التدريسية، حيث تم اتباع المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة لمهارات التفكير التأملي من إعداد الباحث، وتكونت من (25) فقرة، وتكوّنت عينة الدراسة من (103) معلماً ومعلمة يُدرّسون مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس مديرية قصبة عمان – الأردن، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أنَّ درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي بعامة فوق المتوسط، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ولمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى 10) سنوات، وعدم وجود فرق دال إحصائياً يُعزى لمتغير المؤهل التربوي.

وتهدف دراسة (Salido and Dasari, 2019) إلى الكشف عن تفكير الطلاب التأملي مع الأسلوب النوعي والتصميم الوصفي، واستخدمت أدوات جمع البيانات للاختبار والمقابلة، وطبقت الدراسة على طلبة الفصل الحادي عشر في المدرسة الثانوية العليا بإندونيسيا، وقد تم تقسيم موضوعات البحث، بناءً على المقدرة الرياضية، إلى ثلاث فئات هي: مرتفع، ومتوسط ، ومنخفض، بينما القدرة على التفكير التأملي مقسمة إلى أربع مراحل: العمل المعتاد، والفهم، والتفكير النقدي، وأظهرت النتائج أن الطالب ذا المستوى العالي هو في مرحلة التفكير، الطالب ذو المستوى العالي المستوى المتوسط في مرحلة الفهم، والطالب ذو المستوى المنخفض هو في مرحلة الفعل المعتاد، ويمكن الاستنتاج أن قدرة التفكير التأملية لدى الطلاب لم يتم تطويرها بعد على النحو الأمثل.

وهدفت دراسة (ساري وفارس،2018) إلى تعرّف مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية في ضوء بعض المتغيرات(المؤهل العلمي والخبرة في التعليم) للمعلم, ولذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هذا الهدف, وتكوّنت عينة الدراسة من (250) معلماً ومعلمة أجابوا عن أسئلة المقياسين: مقياس مهارات التفكير التأملي, ومقياس الفاعلية الذاتية التعليمية, وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير التأملي كان منخفضاً، في حين جاء مستوى الفاعلية الذاتية مرتفعا، وأن عينة البحث كانت أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية، وأقلها في بعد استراتيجيات التعليم، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملي لصالح المعلمين أثناء الخدمة في المهارات مجتمعة، وفي مهارات(التأمل البصري، وكشف المغالطات، والوصول إلى استنتاجات مقنعة، ووضع حلول مقترحة) بينما لا توجد فروق

دالة احصائياً في مهارة اعطاء تفسيرات مقنعه، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملي في أبعاد المقياس كلّه ماعدا بعد مشاركة الطلبة لصالح المعلمين في أثناء الخدمة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في مهارات التفكير التأملي تبعاً للمؤهل العلمي لمصلحة طلبة الدراسات العليا، ووجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة لمصلحة ذوي الخبرة الأكثر، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات المعلمين على مقياس مهارات التفكير التأملي ودرجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية التعليمية، كما أنه يمكن التنبؤ بمهارات التفكير التأملي من خلال فاعلية الذات.

هدفت دراسة الكبيسي (2017) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا لمهارات التّفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن، واستخدم المنهج الوصفي، واستبانة تضمنت مهارات التّفكير التأملي موزعة على خمسة مجالات وهي: (مهارة الرؤية البصرية، ومهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة الوصول إلى استنتاجات، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، ومهارة وضع حلول مقترحة)، وتكونت عينة الدراسة من (138) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا التابعين لمديرية تربية عمان الأولى، وأظهرت النتائج أنّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التّفكير التأملي وممارستهم لها كانت مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيّاً في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وفق متغيّر الجنس، ووجود فروق دلالة إحصائياً وفق متغيّر الخبرة لصالح (10) سنوات فأكثر، ووجود فروق دالة إحصائياً وفق متغيّر المؤهل العلمي لصالح دراسات عليا، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وفق متغيّرات الدراسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التّفكير التأملي ودرجة ممارستهم لها.

هدفت دراسة براون (Brown, 2014) القائمة على برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة على استخدام التفكير التأملي لغرس استراتيجيات التعلم النشط لديهم على شبكة الإنترنت، تكونت العينة من مجموعتين احدهما تجريبية تكونت من (61) معلمة قبل الخدمة تم التدريس لهن باستخدام أدوات التفكير التأملي– المناقشة وصحف التأمل– والتحقق من استخدام العمليات العقلية العُليا لديهن، وثانيتهما المجموعة الضابطة، وتكونت من (54) معلمة قبل الخدمة تم التدريس لهن بالطريقة التقليدية، واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً للتحقق من النتائج، وأظهرت النتائج أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القدرة على الإنجاز العام، لكن ظهرت فروق دالة إحصائياً في استخدام مستويات التفكير العُليا ما بين بداية التجربة ونهايتها لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك أظهرت أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً بين القدرة على التحصيل، واستخدام مستويات التفكير العليا، والقدرة على المناقشة على شبكة الإنترنت.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، تبيَّن للباحثة أن معظم الدراسات السابقة التي أجريت في موضوع مهارات التفكير التأملي، قد اتفقت من حيث ضرورة التنبه لهذا الموضوع لما له من أثر ايجابي وهام على العملية التربوية في المدارس، وانعكاس ذلك في نهاية المطاف على جودة المخرجات الاكاديمية مثل: دراسة ساري وفارس (2018) ودراسة أوراكجي (Orakçı, 2021)، الشهراني (2023).

كما اشتركت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي المسحي لذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وتحليلها والتعبير عنها كمياً كدراسة الجدعاني والزهراني (2021)، ودراسة المقوسي (2019).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وبناء أداتها، وتحديد منهجها، ومقارنة النتائج الحالية للدراسة بنتائج الدراسات السابقة.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينتها وموضوع الدراسة وهو درجة امتلاك معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات التفكير التأملي في المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم الطفيلة.

مشكلة الدراسة واسئلتها

لقد تغيرت أدوار المعلم في التعليم الحديث تبعا للتغيرات التي حدثت للمنظومة التربوية كاملة، وتبعا لذلك أصبحت أدواره أكثر حيوية من ذي قبل؛ فتطلب ذلك ظهور المعلم المتأمل لأدائه ومتأملا لما يدور حوله في الموقف التعليمي داخل الغرفة الصفية وهذا يحتّم عليه أن يكون يقظاً لمجريات الموقف التعليمي ويتطلب منه تفكيرا تأمليا في المشكلات والخبرات والمواقف وحاجات طلبته لينعكس ذلك على طلبته ليصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة ومتطلبات عصر التكنولوجيا وهذا ما أكدت علية دراسة التركي (2021).

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في مجال الاشراف التربوي للصفوف الثلاثة الأولى أن مهارات التفكير التأملي وتوظيفها لدى المعلمات يدعم العملية التعليمية التعلمية ويزيد من تحسنها وتطورها. اضافة الى نتائج العديد من الدراسات التي اظهرت انخفاض في درجة امتلاك المعلمين لمهارات التفكير التأملي كدراسة الجدعاني والزهراني (2021) ودراسة الشهراني (2023)، ودراسة المقوسي (2019)، كما أوصت هذه الدراسة بضرورة إجراء دراسات لقياس درجة امتلاك المعلمين لمهارات التفكير التأملي على مختلف الصفوف والتخصصات.

واستناداً لما سبق برزت فكرة إجراء هذه الدراسة في درجة امتلاك معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات التفكير التأملي في المدارس الحكومية في مديرية التربية الطفيلة.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية :

1 – ما درجة امتلاك معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التأملي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم الطفيلة؟

2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية $\alpha \leq 0.05$ في درجة امتلاك معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات التفكير التأملي تعزى لمتغيرات (الخبرة،المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات التفكير التأملي في مديرية التربية والتعليم الطفيلة.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال ما يأتي:

الأهمية النظرية:

تزويد الخبراء والمهتمين في الميدان بالإطار النظري والدراسات السابقة التي أجريت على موضوع التفكير التأملي وذلك لحداثة هذا الموضوع، وتكتسب هذه الدراسة أهمية من حيث الشريحة التي تناولتها وهي معلّمو ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الميدان التربوي وهي شريحة مهمة، ولها دور حساس في التعليم الأساسي؛ لوجود علاقة مشتركة ما بين التفكير التأملي والتطور المهني للمعلم.

أنها تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في التدريس وتوجهات التطوير التربوي التي تسعى لتطوير دور المعلم في العملية التعليمية.

الأهمية التطبيقية:

أصالة وحداثة هذه الدراسة حيث تعد شريحة معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى هي شريحة مهمة، وتقوم على تدريس فئة مهمة من الطلبة في الميدان التربوي، بالإضافة إلى معرفة مدى امتلاك معلمي، ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التأملي وأثرها كذلك على تحسن تعلم وتعليم الطلبة في الميدان التربوي.

التعريفات المفاهيمية والاجرائية لمتغيرات الدراسة :

التفكير التأملي: هو التفكير الذي يُخرج بالفرد من دائرة الانخراط في مُمارسات تقليدية إلى دائرة النقد والتحليل لكل أداءاته، والوقوف على ما وراءَها من أفكار ومعتقدات توجهها، وما يترتب عليها من نتائج إجرائية ويعرف إجرائيا هو الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التفكير التأملي.

معلمو ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى: جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى لمختلف المواد وضمن الوصف الوظيفي المعلن في وزارة التربية والتعليم.

حدود الدراسة :

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022 – 2023

الحدود المكانية : محافظة الطفيلة.

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

الحدود الموضوعية: الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

منهجية الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي والذي يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم الطفيلة، والبالغ عددهم (229) معلماً ومعلمة، منهم (15) من الذكور أي ما نسبته تقريباً (7%) من مجتمع الدراسة أمَّا الإناث فقد بلغ عددهن (214) معلمةً وبنسبة (93%) تقريباً حسب إحصاءات قسم التخطيط في مديرية التربية محل الدراسة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية متيسرة مقدارها (154) معلمة بنسبه مقدارها (67%) من مجموع عدد معلمي الصفوف الثلاثة الأولى وقد كانت جلها من الاناث اذ لم يكن من ضمن المستجيبين أي معلم لانخفاض نسبة تمثيلهم في مجتمع الدراسة،

وبالتالي تم استثناء الجنس كمتغير ضمن الدراسة وهي نسبه جيده وممثله لمجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والخبرة.

الجدول (1): توزع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والخبرة

الرقم	المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
1	المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	87	56.5
		بكالوريوس	58	37.7
		دراسات عليا	9	5.8
2	الخبرة	5 سنوات فأقل	39	25.3
		من 5 إلى 9 سنوات	38	24.7
		من 10 سنوات فأكثر	77	50.0

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بمراجعة العديد من الدارسات السابقة، والأدب النظري ذي الصلة بموضوع مهارات التفكير التأملي، وطورت الباحثة استبانة كأداة لجمع البيانات الكمية، وتم صياغة فقرات وتدريجها باستخدام مقياس (ليكرت الخماسي)، وحدد بخمس درجات هي (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً وابداً) وبناءً على هذا السلم فقد تم تفسير البيانات التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

1.00–2.33 متدنٍ

2.34–3.67 متوسط

3.68– فأكثر مرتفع

دلالات صدق وثبات أداة الدراسة

دلالات صدق الأداة: Validity

تمثلت الطرق الإحصائية المستخدمة للتأكد من صدق الأداة فيما يلي:

الصدق الظاهري: وقد تحققت الباحثة من صدق الأداة ظاهريًا عن طريق عرض أداة الدراسة على (9) من المحكمين المختصين، والخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس، والمشرفين التربويين، لإبداء أرائهم حول مدى صلاحية أداة الدراسة الحالية، وقد اعتمدت نسبة اتفاق الخبراء 80%، وبذلك استقرّت أداة الدراسة على (29) فقرةً موزعه على أربعة مجالاتٍ رئيسية، هي: (مهارات الوصول إلى استنتاجات، مهارات الكشف عن مغالطات، مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارات وضع حلول مقترحة).

صدق البناء (الاتساق الداخلي): وللتحقق من صدق البناء للأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلمة من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل مجال مع الدرجة الكلية للمتغير الذي ينتمي إليه.

وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مجالات مهارات التفكير التأملي الأربعة، وبين الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي مجتمعة.

الجدول رقم (2): معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط
مهارات الوصول إلى استنتاجات	12	0.882**
مهارات وضع حلول مقترحة	7	0.769**

إعطاء تفسيرات مقنعة	5	0.851**
مهارات الكشف عن المغالطات	5	0.752**

** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤0.01)

يتضح من الجدول (2) أن جميع الأبعاد في الأداة ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، بمعامل ارتباط موجب وعال وبمستوى دلاله إحصائية عند (α≤0.01) وهذا يدل على أن الاداة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وصدق البناء بالنسبة لمهارات التفكير التأملي بمجالاتها المختلفة.

ثبات الأداة: Reliability

حساب الثبات: تم حساب ثبات أداة الدراسة لمتغيرات الدراسة بطريقة كرونباخ ألفا والجدول رقم (3) يبين قيم معاملات الثبات لمجالات الاحتياجات التدريبية في ضوء الجودة الشاملة في التعليم:

الجدول (3): معاملات الثبات حسب طريقة كرونباخ ألفا لمجالات مهارات التفكير التأملي

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا
مهارات الوصول إلى استنتاجات	12	0.943
مهارات وضع حلول مقترحة	7	0.785
إعطاء تفسيرات مقنعة	5	0.763
مهارات الكشف عن المغالطات	5	0.890
مهارات التفكير التأملي مجتمعة	29	0.950

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا قد تراوحت لجميع المجالات ما بين (0.763– 0.950) وهي قيم ثبات عالية ومقبولة لإجراء الدراسة.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة

فيما يلي عرض نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات, وهي قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لجميع أبعاد الدراسة والفقرات المكونة لكل مجال.

السؤال الأول: ما درجة امتلاك معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات التفكير التأملي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم الطفيلة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التفكير التأملي، وهي كما تظهر في الجدول(4):

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التفكير التأملي

تسلسل الفقرات	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	الدرجة
12–1	مهارات الوصول إلى استنتاجات	4.36	0.45	0.87	(2)	مرتفع
19–13	مهارات وضع حلول مقترحة	4.38	0.43	0.88	(1)	مرتفع
24–20	مهارات الكشف عن المغالطات	4.29	0.49	0.86	(3)	مرتفع
29–25	إعطاء تفسيرات مقنعة	4.29	0.50	0.86	(3)	مرتفع
29–1	مهارات التفكير التأملي مجتمعة	4.41	0.40	0.88	-	مرتفع

يتبيّن من الجدول رقم (4) أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة على فقرات مهارات التفكير التأملي بمجالاته مجتمعة كان متوسطاً, حيث بلغ (4.41), وبأهميةٍ نسبيةٍ بلغت (88%), واحتل مجال مهارات وضع حلول مقترحة المرتبة الأولى, بمتوسط حسابي بلغ (4.38), وأهمية نسبية بلغت (88%), وجاء مجال مهارات الوصول إلى استنتاجات بالمرتبة الثانية, وبمتوسط حسابي بلغ (4.36), وأهمية نسبية (87%), ثم جاء مجال إعطاء تفسيرات مقنعة ومجال مهارات الكشف عن المغالطات في المرتبة الثالثة, وبمتوسط حسابي متساوي بلغ (4.29), وبأهميةٍ نسبيةٍ مقدارها (86%).

وترى الباحثة أنَّ معلمي الصفوف الثلاثة الأولى يقدرون عاليا أهميّة استخدام مهارات التفكير التأملي، حيث إن درجة امتلاك معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات التفكير التأملي في المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم الطفيلة بدرجة كبيرة، إلا أن هذا يتطلب أسلوبا ومهارة في صقل هذه المهارات لدى الطلبة من خلال التنويع في الأساليب التدريسية وهذا يتطلب مزيداً من التدريب والتأهيل ليتمكن المعلم من نقل معارفه بطريقه سهلة وميسره للمتلقي، وفي هذه النتيجة تتفق الدراسة الحالية ودراسة كل من ساري وفارس (2018)، ودراسة المقوسي (2019)، دراسة التركي (2021)، ودراسة الشهراني (2023).

وفيما يلي عرض لكل فقرة من الفقرات المكونة لكل مجال من مجالات مهارات التفكير التأملي:

أولاً: مجال مهارات الوصول إلى استنتاجات: يوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال مهارات الوصول إلى استنتاجات:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال مهارات الوصول إلى استنتاجات كأحد مجالات التفكير التأملي

الرقم	الفقرات المكونة مجال مهارات الوصول إلى استنتاجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى حسب المتوسط
1	أطلع على الأفكار الجديدة والمفاهيم الخلاقة.	4.41	0.64	مرتفع
2	أنوع في أساليب التعليم والتعامل في غرفة الصف.	4.60	0.54	مرتفع
3	أختار بحرص المصادر المتاحة لتفعيل التدريس التأملي.	4.27	0.64	مرتفع
4	ألتزم بمنهجية وعقلانية التفكير التأملي إلى حد ما.	4.06	0.70	مرتفع
5	أنوع في النتاجات (طويلة المدى وقريبة المدى).	4.29	0.67	مرتفع
6	أسعى إلى تعلم ما يطلق عليه " أفضل الممارسات"	4.33	0.62	مرتفع
7	أجرب الأساليب الجديدة التي ابتكرها.	4.37	0.64	مرتفع
8	امتلك الرغبة والدوافع الداخلية لأعد متعلما مدى الحياة.	4.49	0.64	مرتفع
9	اتخذ قراراتي بدقة وعناية.	4.40	0.62	مرتفع
10	أوظف مهاراتي لفهم وإتقان المفاهيم الأساسية.	4.45	0.58	مرتفع
11	أحلل المواقف الصفية وفق استراتيجية حل المشكلات.	4.28	0.66	مرتفع
12	أجتهد في إنجاز المهمة ضمن المصادر المتاحة.	4.40	0.58	مرتفع

وُجِدَ أن أعلى تقدير للفقرة رقم (2) وبمتوسط حسابي بلغ (4.60) وانحراف معياري (0.54) والتي نصها (أنوّع في أساليب التعليم والتعامل في غرفة الصف).

وكان أقل تقدير للفقرة (4) بمتوسط حسابي بلغ (4.06) وانحراف معياري (0.70) والتي نصها (ألتزم بمنهجية وعقلانية التفكير التأملي إلى حد ما).

ثانياً: مجال مهارات وضع حلول مقترحة: يوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال مهارات وضع حلول مقترحة:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال مهارات وضع حلول مقترحة كأحد مجالات مهارات التفكير التأملي

الرقم	مجال مهارات وضع حلول مقترحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى حسب المتوسط
13	أتقبل الأفكار الجديدة دون تبنيها حتى تثبت فعاليتها بالتجريب.	4.10	0.68	مرتفع
14	ابني اجتهاداتي التعليمية على التفكير والتحليل لما يجري في الصف.	4.17	0.61	مرتفع
15	أنتبه للمواقف الصفية في ضوء السياق التربوي التعليمي.	4.29	0.63	مرتفع
16	ألتزم بقيم أخلاقية عالية (مثلاً : التعلم حق لجميع الطلبة).	4.65	0.55	مرتفع
17	أتقبل الرأي الآخر والنصح مع الزملاء.	4.60	0.58	مرتفع
18	أمتلك المرونة الكافية لتجريب أفكار وأساليب جديدة.	4.45	0.60	مرتفع
19	أبحث عن البدائل لتحقيق نتائج أفضل.	4.43	0.77	مرتفع

وجد أن أعلى تقدير للفقرة رقم (16) وبمتوسط حسابي بلغ (4.65) وانحراف معياري (0.55) والتي نصها (ألتزم بقيم أخلاقية عالية (مثلاً : التعلم حق لجميع الطلبة)).

وكان أقل تقدير للفقرة (13) بمتوسط حسابي بلغ (4.10) وانحراف معياري (0.68) والتي نصها (أتقبل الأفكار الجديدة دون تبنيها حتى تثبت فعاليتها بالتجريب).

ثالثاً: مجال مهارات الكشف عن المغالطات: يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال مهارات الكشف عن المغالطات:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال مهارات الكشف عن المغالطات كأحد مجالات مهارات التفكير التأملي

الرقم	الفقرات المكونة مجال مهارات الكشف عن المغالطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى حسب المتوسط
20	أوجه الطلبة إلى التحقق من صدق المعلومة التي يتلقونها	4.34	0.70	مرتفع
21	أعمل مع الطلبة في تعديل التصورات غير المنطقية.	4.27	0.63	مرتفع
22	اشارك لإيجاد حلول لمشكلات تخص أساليب التدريس بعد طرحها على الزملاء	4.23	0.71	مرتفع
23	أسعى لتقبل النقد الذاتي.	4.35	0.67	مرتفع
24	أوضح جوانب الغموض في أساليبي المطروحة.	4.23	710.	مرتفع

وجد أن أعلى تقدير للفقرة رقم (23) وبمتوسط حسابي بلغ (4.35) وانحراف معياري (0.67) والتي نصها (أسعى لتقبل النقد الذاتي).

وكان أقل تقدير للفقرات (22) و(24) بمتوسط حسابي بلغ (4.23) وانحراف معياري (0.71) والتي نصها على التوالي (اشارك لإيجاد حلول لمشكلات تخص اساليب التدريس بعد طرحها على الزملاء)، و(اوضح جوانب الغموض في أساليبي المطروحة).

رابعاً: مجال مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة: يوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة كأحد مجالات التفكير التأملي

الرقم	الفقرات المكونة مجال مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى حسب المتوسط
24	أعي جميع العوامل التي تؤثر في عملية صنع القرار لوضعها بعين الاعتبار.	4.16	0.61	مرتفع
26	أساعد الطلبة لربط الملاحظات الواردة في الدرس بالاستنتاجات المتعلقة بها.	4.31	0.67	مرتفع
27	أفسر الحقائق الواردة في الدرس تفسيرا منطقيا.	4.35	0.65	مرتفع
28	أهيء الموقف التعليمي لمساعدة الطلبة للوصول إلى الحقائق	4.45	0.58	مرتفع
29	أبدي الرأي فيما هو مطروح في الحصة التعليمية من قبل الزملاء.	4.19	0.73	مرتفع

وجد أن أعلى تقدير للفقرة رقم (28) وبمتوسط حسابي بلغ (4.45) وانحراف معياري (0.58) والتي نصها (أهيّء الموقف التعليمي لمساعدة الطلبة للوصول إلى الحقائق).

وكان أقل تقدير للفقرة (24) بمتوسط حسابي بلغ (4.16) وانحراف معياري (0.61) والتي نصها (أعي جميع العوامل التي تؤثر في عملية صنع القرار لوضعها بعين الاعتبار).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية $\alpha \leq 0.05$ في درجة امتلاك معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات التفكير التأملي تعزى لمغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا من السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير التأملي تعزى لمغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي) والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير التأملي تعزى لمغيرات (الخبرة،المؤهل العلمي)

المؤهل العلمي		المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
دبلوم متوسط	5 سنوات فأقل	4.4420	.42008	30
	من 5 إلى 9 سنوات	4.4142	.38739	26
	من 10 سنوات فأكثر	4.4374	.31459	31
	Total	4.4321	.37121	87
بكالوريوس	5 سنوات فأقل	4.3700	.78467	5
	من 5 إلى 9 سنوات	4.5392	.33506	12
	من 10 سنوات فأكثر	4.3166	.38964	41
	Total	4.3672	.42365	58
دراسات عليا	5 سنوات فأقل	4.1425	.44947	4
	من 10 سنوات فأكثر	4.6460	.40160	5
	Total	4.4222	.47626	9
Total	5 سنوات فأقل	4.4021	.47320	39
	من 5 إلى 9 سنوات	4.4537	.37181	38
	من 10 سنوات فأكثر	4.3866	.36822	77
	Total	4.4071	.39642	154

يتضح من الجدول (9) أعلاه وجود فروق ظاهرة بين قيم المتوسطات الحسابية ولتحديد ما إذا كانت تلك الفروق دالةَ إحصائياً تم إجراء تحليل التباين الثلاثي، والجدول (10) يبين نتائج تحليل اختبار التباين الثلاثي لاختبار الفروق للدرجة الكلية مهارات التفكير التأملي تعزى لكل من المتغيرات التالية: (الخبرة, المؤهل العلمي):

الجدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي لاختبار الفروق للدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي تعزى لمغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
المؤهل العلمي	0.011	2	0.006	.036	0.965
الخبرة	0.343	2	0.171	1.095	0.337
المؤهل العلمي * الخبرة	0.941	3	0.314	2.003	0.116
الخطأ	22.860	146	0.157		
الكلي	3015.084	154			

تظهر النتائج في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفروق للدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي تعزى لمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي)، وذلك لانخفاض قيمة (F) بقيم غير دالة احصائياً.

ويمكن تفسير ذلك بأن جميع المعلمين يعملون تحت نفس الظروف سواء ذوي دراسات عليا أو بكالوريوس أو دبلوم متوسط، وكذلك الأمر بالنسبة للخبرة فالجميع منهم يحتاج إلى برامج تدريبية متخصصة في التدريس وطرائقه والتعامل مع الظروف والتغيرات الهائلة في المجال التعليمي، وقد اتفقت هذه ودراسة الكبيسي (2017)، واختلفت مع ما توصلت اليه دراسة براون (Brown، (2014.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. ضرورة العمل على تقديم الورش والبرامج التدريبية المتعلقة برفع مستوى المعلمين وتمكينهم من القدرة على تسخير مهارات التفكير التأملي في رفع مستوى الأداء الأكاديمي والتحصيلي لدى الطلبة.
2. العمل على تحليل محتوى الكتب المدرسية ولمختلف المراحل للوقوف على مدى تضمينها لمهارات التفكير التأملي.
3. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمهارات التفكير التأملي لمراحل دراسية اخرى.

المراجع العربية

أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد. (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.

التركي، عبدالله. (2021). الممارسات التأملية واثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5، 18، 111–128.

جابر، جابر. (2007). استراتيجيات التدريس والتعليم، القاهرة: دار الفكر العربي.

الجدعاني، إبراهيم والزهراني، خالد (2021). درجة امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لمهارات التفكير التأملي في مادة الرياضيات، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5، 31، 76–99.

الخزرجي، نضال (2022). استراتيجية معالجة المعلومات وأثرها في تنمية التفكير التأملي لمادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة المستنصرية للعلوم والتربية, 23، 2, 395–413.

الزيات، فاطمة. (2020). برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم. مجلة كلية التربية بدمياط. جامعة دمياط.

ساري، سعدة وفارس، ابتسام. (2018). مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 34، 1، 53–104.

الشهراني، مسفر (2023). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات – دراسة تقويمية، مجلة التربية – جامعة الأزهر، 42، 197، 99–139.

الصغير، أحمد. (2005).التفكير التأملي. بيروت: العبيكان.
عبيد، وليم وعفانة، عزو. (2003). التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح: العين.
العديلي، عبدالسلام وسمارة، نواف. (2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. عمان: دار المسيرة.
عطية، محسن.(2006). طرق التدريس الفعال واساليب التعلم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
العفون، نادية. (2017). التفكير المنطقي ونظرياته وأساليب تعلمه وتعليمه، عمان: دار صفاء للنشر.
الكبيسي، ابراهيم (2017). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن، رسالة ماجستير–جامعة آل البيت.
المالكي، عبد العزيز بن درويش. (2020). واقع الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في منطقة نجران. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، 23، 7، 302–378.
محمد، فايزة. (2020). أثر برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكلية التربية. دراسات تربوية واجتماعية، 26، 2، 135–186.
المقوسي، ياسين. (2019) درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي في ضوءٍ بعض المتغيرات لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، دراسات: العلوم التربوية، 46، 2، 456–473.
موقع مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية. (2010). وثيقة موجهة لمخططي المناهج التعليمية القطرية والمحلية ولمعدي المواد التعليمية. القدس.

المراجع الأجنبية

Brown, Amdr.(2014). Implementing active learning in an online teacher education course. American Journal of Distance Education. 28, 3, 170-182
Kasalak G, Dağyar M, Özcan M, Yeşilyurt E, (2022). Reflective Thinking Skills of Academic Administrators in Higher Education. Front Psychol. 2022 Jun 21;13:893517. doi: 10.3389/fpsyg.2022.893517.
Kim ,York. (2005). Cultivating reflective thinking: the effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on- line learning. Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University.
Orakçı, Ş. (2021). Teachers' Reflection and Level of Reflective Thinking on the Different Dimensions of their teaching practice. International Journal of Modern Education Studies , 5, 1, 118-139. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ijonmes/issue/67828/1052060
Roessger, K. M. (2023). Attitudes Matter: Examining How Teaching Strategies for Attitudinal Change Help Adults Value Reflection and Calibrate Their Reflective Thinking. Adult Education Quarterly. https://doi.org/10.1177/07417136231165007.
Salido. A and Dasari. D (2019). The analysis of students' reflective thinking ability viewed by students' mathematical ability at senior high school, Journal of Physics: Conference Series, 1157, 2, 1-6.