مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية

د.سعده قاسم ساري [*] د. ابتسام فارس [**]

الملخص

هدفت الدراسة الحالية تعرّف مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية في ضوء بعض المتغيرات(المؤهل العلمي،و الخبرة في التعليم) للمعلم، ولذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هذا الهدف، تكوّنت 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، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (8.67)، على المقياس كلّه، في حين جاء مستوى الفاعلية الذاتية مرتفعاًبمتوسط حسابي قدره (3.97)، وأن عينة البحث كانوا أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية بمتوسط حسابي قدره (4.07)، وأقلها في بعد استراتيجيات التعليم بمتوسط حسابي قدره (3.85).

وللحصول على نتائج أكثر دقة حسبت الفروق بين متوسط درجات المعلمين في أثناء الخدمة والطلبة المعلمين قبل الخدمة على مقياسي مهارات التفكير التأملي وفاعلية الذات التعليمية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملي لصالح المعلمين أثناء الخدمة في المهارات

[*] مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية– جامعة دمشق.
[**] مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية– جامعة دمشق

مجتمعة، وفي مهارات(التأمل البصري، وكشف المغالطات، والوصول الى استنتاجات مقنعه، ووضع حلول مقترحة) ببينما لاتوجد 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 الخدمه.

كما أشارت النتائج الى 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.

وفي ضوء النتائج السابقة عرضت الدراسة مجموعة من التوصيات عن كيفية رفع مستوى مهارات التفكير التأملي، ورفع مستوى الفاعلية الذاتية.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، فاعلية الذات، المعلمون.

The level of reflective thinking Skills by the teachers of the first cycle of basic education and its relationship with Self-efficacy

Dr. Saada Kasem Sari*

Dr. Ebtisam Mohmed Fares**

Abstract

The Current Study aimed to identify the level of reflective thinking skills by the teachers of the first cycle of basic education and its relationship with self-efficacy in the light of some variables (gender, educational qualification, experience in teaching) for the teacher.The study sample consisted of (250) teachers who have to answer two scales questions , the reflective thinking skills scale, and the self-efficacy scale.The study found that the level of reflective thinking skills was low with an average account (8.67), and every skill of skills, and the level of self-efficacy was high, with a mean (3.97), and that teachers were more effective in the classroom management after a mean (4.07), and the least in education strategies after a mean (3.85).

The results also showed that there were statistically significant differences between the average score differences of research sample of reflective thinking skills return to educational qualification for the benefit

*Assistante Professor. Department of curricula and Instruction Methods - Faculty of Education- Damascus University- Syria

**Assistante Professor. Department of curricula and Instruction Methods - Faculty of Education- Damascus University- Syria

of graduate students , and the existence of differences depending on the variable of experience for the benefit of people with the most experience. Also, the results indicated that there was a positive correlation between the average scores of teachers on a the reflective thinking skills scale and their grades on the self-efficacy scale, as it can predict the skills of reflective thinking through self-efficacy.In light of the previous findings the study offered a series of suggestions on how to rais the level of reflective thinking skills, and raise the level of self-efficacy.

Keywords: self-efficacy**,** Reflective teaching skills, teachers

المقدمة:

إن مايميز الإنسان امتلاكه لمهارة التفكير، فالتفكير يمثل حجر الزاوية في التعلّم والتنمية الشخصية والمهنية، إلاّ أنّ واحدة من المشكلات المهمة في نظم التعليم التقليدية هي أن الأفراد لاينقلون تعليمهم المدرسي إلى حياتهم الواقعية، ما يجعل المدرسة أو الجامعة مجرد مكان لإعداد الطلبة للحياة، وفي أنظمة التعليم اليوم تغير هذا الوضع، فقد بات ينظر إلى المدرسة على أنها الحياة نفسها، وهذا المبدأ يشكل الأساس لنموذج التعلم البنائي، الذي يؤكد وظيفية المعرفة، لذلك أصبحت البرامج التعليمية تركز على تنمية مهارات التفكير وتطويرها، كحل المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي والتأملي والعلمي واتخاذ القرار، إذ يعتمد مستقبل المجتمع (إلى حد كبير) على امتلاك الأفراد لمستويات عليا منها، لما لها من الأثر الكبير في مساعدة الأفراد على النجاح في مجالات حياتهم كلّها، وإيجاد الحلول لمشكلاتهم.

وللمعلمين دور مهم في تعليم مهارات التفكير للتلاميذ، ولكي يقوموا بهذا الدور يجب أن يكونوا على معرفة وتدريب على استخدام تلك المهارات، لذلك تهدف برامج إعداد المعلم وتدريبه في أي نظام تعليمي الى تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة والمعلمين، ومنها مهارات التفكير التأملي.

ويدعم المربون الحاجة للتأمل في تربية المعلمين كوسيلة لتشجيعهم على اختبار معتقداتهم في التعلّم، ولاستخدام معرفتهم في تعديل ممارساتهم التعليمية،(Huang,2015). ومن التخلص من طرائق التعلّم التقليدية، والتوجه نحو الطرائق الأكثر فعالية، وفي تنمية المهارات المهنية، ومن ثم فهم واستيعاب عميقين وشاملين لعملية التعليم، والممارسات المصاحبة لهذه العملية، ويعمل على إحداث التغيير الإيجابي في التفكير والتأمل في العمليات التي يمر بها التفكير(الجبر،2013، 98).

ومن جهة أخرى، فقد أشارت أدبيات التفكير التأملي إلى أن ممارسات المعلمين التأملية تعزز من معتقدات فاعلية ذواتهم التدريسية(Wenzlaff, 1994، 279). ما

يؤثر تأثيراً إيجابياً في إحساس المعلمين بقدرتهم على تحقيق أهداف التعلّم المنشودة، وزيادة ثقتهم بأساليبهم المستخدمة في التدريس، وبدرجة فاعليتهم المرتبطة بإنجازات طلبتهم، واتجاهاتهم نحو سلوكهم التعليمي، وترفع من وعيهم تجاه أدوارهم الصفية، وتحديد قدراتهم الذاتية في أداء مهماتهم وإنهائها، ومن ثم تقدير كمية الجهد اللازم بذله في تنفيذها.

وفي سورية تعد تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين، والمعلمين في أثناء الخدمة في صلب معايير إعداد المعلم وأهداف برامجه، ومن المؤهلات الأساسية التي وضعتها وزارة التربية لتقييم المعلمين(وزارة التربية السورية،2006)، (وزارة التعليم العالي،2011). ويجب على مؤسسات إعداد المعلم وتدريبه ضرورة التركيز على غرس تلك المهارات وتطويرها ليصبح المعلم فعالًا، لكونها تؤدي إلى مستوى أداء أفضل من خلال توضيح وتحليل القناعات والمعتقدات التي يحملها المعلمون تجاه أدوارهم ومسؤولياتهم المهنية وملاحظتها وتحليلها ، وهذا ما يسوغ الحاجة لهذه الدراسة، التي تهدف إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها وعلاقتها بفاعلية الذات التعليمية لديهم.

أولاً – مشكلة البحث: إن عملية مواجهة التطورات المعاصرة والقدرة على حل المشكلات وإتقان المهارات التعليمية التعلمية أصبحت من الأمور المهمة التي على مؤسسات إعداد المعلم التخطيط لها في برامجها التربوية، واتباع المداخل التعلمية التي تطور التفكير وتعززه بأشكاله كلّها بكل أشكاله، ولقد أصبح نموذج تدريب المعلمين وإعدادهم القائم على التفكير التأملي أحد النماذج الذي يمكن المعلم من زيادة وعيه بأداءاته التعليمية في غرفة الصف، ويولد لديه القدرة على النقد الذاتي، إلاّ أنّ الممارسة العملية قد أغفلت الاهتمام به مدة طويلة.

وقد لحظت الباحثتان خلال عملهما في مجال التعليم أن كثيراً من المعلمين لديهم صعوبات في مواجهة المشكلات التي تعترضهم في المدارس فضلاً عن أن هناك شكوى

من الطلبة المعلمين في أثناء مدةالتربية العملية بأنّ ماتعلموه في الكلية يختلف عما وجدوه في الصفوف الحقيقية، وأنهم يفتقرون إلى المعلومات والمهارات التي تساعدهم في التعامل مع كثير من المشكلات التي تواجههم، ودعمت هذه الملاحظة الدراسة الاستطلاعية التي وجهت إلى(17) معلماً من معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، إذ وجه إليهم السؤالان الآتيان :(ما مدى ممارستك لمهارات التفكير التأملي في عملك التعليمي؟ ما رأيك بآلية تقويم المعلّم لنفسه وعمله التعليمي حالياً؟ وبيّنت نتائج الدراسة الاستطلاعية أنّ 74% من المعلمين لا يملكون أي فكرة عن معنى التفكير التأملي ومهاراته وأثره في تحسين الأداء التعليمي، وفيما يتعلق بآلية تقويم المعلّم المستخدمة كانت الإجابات بعدم الرضا سواء أكان التقويم ذاتيًا أم من قبل الجهات المختصة، ما يدعو معظم المعلمين إلى تكوين نظرة سلبية للعمل والقيام به بشكل جيد، وإن هذا الأمر ينعكس على كل مجريات العمل التعليمي للمعلم وتعامله مع الطلبة، وفي استثمار طاقاتهم لتحقيق الأهداف التربوية، وتقلص المردود المتوخى من العملية التعليمية.

ومن أجل دعم نظام إعداد المعلم وتدريبه ،علينا أن نفهم كيف يتأمل المعلمون، ومن ثم هناك حاجة لدراسة أفكار المعلمين والإجراءات في ممارسة التعليم، فالكشفُ المبكرُ عنِ مستوى مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين له أهميةٌ في دراسةِ برامجِ إعداد المعلمين وتقييمها، وفي تنظيمِ نشاطاتوخبرات تعليمية تسهمُ في إكسابهم مهارات التفكير التأملي ما يمكنهم من تبني التفكير التأملي في حياتهم المهنية، ويرفعِ فعاليتِهم الذاتيةِ(Hui-Ju Huang ,2016).

ومن ثمّ فإنّ مشكلةَ البحثِ تتحدَّدُ بالسؤالِ الرئيسِ الآتي: **ما مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وعلاقتها بفاعليتهم الذاتية؟، وهل يختلف هذا المستوى حسبَ متغيراتِ (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم)؟.**

ثانياً- أهمية البحث: تظهر أهمية البحث الحالي ممّايأتي:

1 الأهمية النظرية:

– أهمية موضوع التفكير التأملي في مجال إعداد المعلم وتدريبه، لما له من أثر في إتقان المهارات التدريسية، وفهم المعلم لمجريات الموقف التعليمي.

– أهمية الفئة المستهدفة من البحث لدورها الأساسي في تربية النشء، وقدرتها على تحقيق أهداف العملية التربوية في ضوء المستجدات العالمية والتكنولوجية.

– ضرورة الاهتمام بالفاعلية الذاتية لدى المعلمين، من خلال معرفة ما يمتلكونه من اتجاهات إيجابية عن قدرتهم على تنفيذ الخطط التعليمية، وتحقيق الغرض منها.

2 الأهمية التطبيقية:

– قد يسهم في إعطاء تصور واضح عن مستوى ممارسة الطلبة المعلمين قبل الخدمة، والمعلمين أثناء في الخدمة لمهارات التفكير التأملي، ما يساعد المسؤولين في بناء الاستراتيجيات والبرامج التعليمية الملائمة لتنمية تلك المهارات.

– قد يفيد القائمين على برامج إعداد المعلم من مصممي برامج ومشرفين تربويين في ضرورة توظيف المنحى التأملي في التعامل مع الطلبة المعلمين والمعلمين في جلسات المناقشة بين الطلبة المعلمين والمشرف التربوي في أثناء ممارسة مهامهم الإشرافية.

– قد تفتح هذه الدراسة آفاقًا جديدة أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات عن مهارات التفكير التأملي في مختلف المراحل التعليمية، ووضع البرامج الإرشادية التي تسهم في تحسين فاعلية الذات عند المعلمين.

– يمكن أن توفر أداة لقياس كلّ من مهارات التفكير التأملي، وفاعلية الذات التعليمية لدى المعلمين أو الطلبة المعلمين تتمتع بالخصائص السيكومترية، ما يعطي الثقة لاستخدامها مستقبلًا من باحثين آخرين لغايات البحث العلمي.

ثالثاً– أهداف البحث: هدف البحث الحالي :

1. قياس مستوى مهارات التفكير التأملي لدى عينة البحث كلها.

2. دراسة الفروق في مستوى مهارات التفكير التأملي ،وفاعلية الذات التعليمية لدى الطلبة المعلمين قبل الخدمة ،والمعلمين في أثناء الخدمة.
3. قياس الفروق في مستوى مهارات التفكير التأملي تبعًا لمتغيرات الخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي(حملة الإجازة في أثناء الخدمة، وطلبة السنة الرابعة، وطلبة الدراسات العليا).

a. الكشف عن العلاقة بين مستوى مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين قبل الخدمة وأثنائها. وفاعلية الذات التعليمية لديهم في ضوء متغيرات الجنس، و الخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي (حملة الإجازة في أثناء الخدمة، طلبة السنة الرابعة، طلبة الدراسات العليا).

b. قياس القدرة التنبؤية لأفراد عينة البحث على مهارات التفكير التأملي من خلال درجاتهم على مقياس فاعلية الذات.

رابعاً– أسئلة البحث:

1– ما مستوى مهارات التفكير التأملي لدى أفراد عينة البحث كلها؟

2– ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة البحث كلها؟

3– هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث(معلمين في أثناء الخدمة، وطلبة معلمين قبل الخدمة) على مقياس مهارات التفكير التأملي؟

4– هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث(معلمين في أثناء الخدمة، وطلبة معلمين قبل الخدمة) على مقياس فاعلية الذات التعليمية؟

5– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملي تعزى لمتغير المؤهل العلمي(الإجازة، وطلبة معلمين سنة رابعه، وطلبة دراسات عليا) ؟

6– هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث(معلمين حملة الإجازة، وطلبة معلمين سنة رابعة، وطلبة دراسات عليا) على مقياس مهارات التفكير التأملي تعزى لمتغير الخبرة في التعليم؟

7– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الفاعلية الذاتية ومتوسط درجاتهم على مقياس التفكير التأملي كله وفي كل محور من محاوره؟

8– ما القدرة التنبؤية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملي من خلال درجاتهم على مقياس فاعلية الذات التعليمية ؟

خامساً– فرضيات البحث:

1–.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث(معلمين في أثناء الخدمة، وطلبة معلمين قبل الخدمة) على مقياس مهارات التفكير التأملي؟

2– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث(معلمين في أثناء الخدمة، وطلبة معلمين قبل الخدمة) على مقياس فاعلية الذات التعليمية؟

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملي تعزى لمتغير الخبرة في التعليم(لا توجد خبرة، أقل من خمس سنوات، من (5–10) سنوات، أكثر من عشر سنوات).

4– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملي تعزى لمتغير المؤهل العلمي(حملة الإجازة، سنة رابعة، دراسات عليا).

5 – لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الفاعلية الذاتية ومتوسط درجاتهم على مقياس التفكير التأملي كله وفي كل محور من محاورها.

6– لا يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملي من خلال درجاتهم على مقياس فاعلية الذات التعليمية.

سادساً– مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

التفكير: يعرفه أبو المعاطي (377،2005) هو عملية عقلية معرفية راقية تنطوي علي إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخري كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها.

مهارات التفكير التأمليReflective Thinking Skills : هي مجموعة القدرات والمهارات التي تشتمل على التأمل والملاحظة، الكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات للمشكلة، وإعطاء تفسيرات مقنعة، وضع الحلول المقترحة، وتقاس لأغراض الدراسة الحالية بدرجة المعلمين الكلية على مقياس مهارات التفكير التأملي، وعلى كل بعد من أبعاده.

وتعرف إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من خلال الإجابة عن مفردات مقياس مهارات التفكير التأملي.

الفاعلية الذاتيةSelf Efficacy : يعرّفها (العدل،2001،131): ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، وهي اعتقادات الفرد عن قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل.

وإجرائيًا: هي الاعتقاد بأنّ المعلم قادر على الأداء بطريقة معينة في مجالات (استراتيجيات التدريس– والإدارة الصفية– والأسئلة الصفية، ومشاركة المتعلمين– والوسائل التعليمية)، لتحقيق أهداف معينة، والتأثير في تحصيل طلابه وسلوكياتهم ،وتقاس بدرجة المعلمين الكلية على مقياس فاعلية الذات التعليمية، وعلى كل بعد من أبعاده.

سابعاً– الإطار النظري:

1– مفهوم التفكير التأملي: تختلف تعريفات التفكير التأملي وفقًا لنظرة كل مرب، فقد عرّفه ديوي(Dewey,1961,95) بأنّه نوع من التفكير يتضمن التفكير في قضية وتقييمها تقييماً جدياً في العقل، وهو تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج، أمّا ريان (149،2014) فقد عرّفه بأنّه تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره ،وإعطاء معنى أو تفسير لهذه العلاقات ،ووضع حلول مقترحة لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف، ما يعني أن التفكير التأملي هو عملية فعالة وهادفة ومتسقة تتعامل مع حل المشكلات العملية لإيجاد حلول مناسبة وواقعية بالنسبة الى الأفراد.

وبناء على التعريفات السابقة نجد أن التفكير التأملي هو عملية هادفة ونشطة تدعو الأفراد للمتابعة والتحليل والتقييم لتعلمهم في ضوء أهداف التعلم المرغوب فيه والوصول إليها، ويبدأ إما عندما يكون لدى المعلم مشكلة لا يستطيع حلها ،وإمّاعندما يرغب بإعادة النظر في الموقف التعليمي أو استنتاج تم التوصل إليه سابقًا، لذلك فالممارسون يتشاركون في التفكير كوسيلة لفهم طبيعة عملية التعليم والقيم الشخصية والاعتقادات، وبذلك يتميز التفكير التأملي عن غيره من الأشكال الأخرى بخاصتين اثنتين، الأولى بأنّه حالة من الشك أو التردد، والثانية أنّه حالة من الاستقصاء للعثور على المواد التي ستساعد في التخلص من حالة الشك والحيرة .

أ- التفكير التأملي في تربية المعلمين:

يعد استخدام منهج التفكير التأملي أحد المناهج الحديثة في تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي التنمية المهنية لهم في أثناء الخدمة، وأصبحت الممارسات التأملية من العناصر الضرورية للتطوير المهني للتربويين بشكل عام، ومنهجاً لتحسين الأداء التعليمي للمعلمين وتجويده، ويمكن دمجه في برامج إعداد المعلمين لكونه يربط فلسفة ديوي في الأخلاق والمظاهر المحيطة بالعملية التعليمية (Ferraro,2000). ويفترض نموذج التعليم القائم على التفكير التأملي أنّ المعلم قادر على أن يفكر متأملًا في عمليات التعليم التي يقوم بها من تخطيط وتنفيذ وتقويم، وأنّ توجيه تفكيره التأملي فيما يمارسه يزيد من وعيه بأدائه التعليمي في الصف ما يولد لديه القدرة على النقد الذاتي لممارساته التعليمية، ويزيد من قناعاته بأهمية إجراء التعديلات المناسبة على ممارساته غير المرغوب فيها ما يسهم في تطوير السلوك التعليمي لديه، الأمر الذي من شأنه تنمية تعلّم طلابه مستقبلًا(الأستاذ،2011،1331). وقدّم عدد من التربويين نظريات تطبيقية فعّالة في استخدام التفكير التأملي في مجال التربية والتعليم كأمثال شون Schon الذي نظر إلى أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، من منطلق أن السلوك التعليمي للمعلم ليس مجرد حصيلة معرفة المعلّم ومهاراته، بل أيضًا نتاج عمليات تفكيره ومعتقداته وإدراكاته كلّها(Schon,1983,94). وتابع جبهارد عمله من خلال وضع تقنيات تدريب المعلمين من خلال التفكير التأملي بالتقنيات الآتية :(تقنية بناء مخططات الدروس، وتقنية الأقران، وملاحظة المتدرب لنفسه، والاستدعاء المثار، والتفكير بصوت مرتفع)((بوز،2005،298).

ويتجلى الهدف الأساسي لتعليم مهارات التفكير التأملي للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها في تطوير رؤية المعلمين في استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية وتوظيفها، وكيف يمكن تحسين أدائهم التعليمي ليكون ذا أثر إيجابي في أداء طلبتهم، من خلال انخراطهم في أنشطة تأملية ليس لمعرفة الأفكار الجديدة فقط لكن للمحافظة

على النمو المهني بعد مغادرة البرنامج (Hea-Jinlee,2005,700). إذ أشارت دراسة اللولو وعفانه(2002،150) إلى أنّ الزيادة في قدرة المعلمين على استخدام مهارات التفكير التأملي ترفع من قدرتهم على إدارة الأحداث الصفية، ويؤكد المزروع(2005) أن التدريس التأملي يؤدي إلى تغيير في السلوك التعليمي للمعلمين بحيث يقود إلى مستوى أداء أفضل من خلال توضيح القناعات والمعتقدات التي يحملها المعلمون تجاه أدوارهم ومسؤولياتهم المهنية وملاحظتها وتحليلها(المزروع،2005، 140). وتؤكد توك (2008) المشار إليه في(Dervent,2015,260). أن التفكير التأملي يمكن المعلم من الافادة من خبراته، إذ يقوم بمراجعة مستمرة لممارساته داخل الصفوف الدراسية للوصول إلى جودة عالية في التعليم.

كما يساعدهم على الافادة من قدرات الطلاب وجذب انتباههم للنقاش في أساليب التعلّم المختلفة، ولمهارة المعلم في ممارسة مهارات التفكير التأملي أهمية قصوى للطلاب والمعلمين على حد سواء، إذ يمكن أن يسألوا ويجيبوا عن أسئلة مثل(ماذا حدث، كيف لم أشعر، لماذا فعلت ذلك، ماذا يمكن فعله بشكل مختلف (Gurol,2011.399). وبذلك يمكن للمعلمين تحديد أهداف تعلمهم وتحمل مسؤوليته، والاعتراف بالأخطاء، وتشخيصها دون مساعدة، وتصحيح هذه الأخطاء ،وتحفيز أنفسهم ،والتعبير بحرية عن آرائهم في موضوع معين، ما يساعدهم على التفكير بعمق والتأمل بالمواقف، وتثبيت التعلّم، وتنمية الإبداع، ويعدّ المعلمون ذوو الكفاءة والخبرة قادرين على استخدام مهارات التفكير التأملي لتحسين استراتيجياتهم التعليمية وتخطيط المناهج (Hebert&al,2002.70).لكونها مهارات ضرورية وأساسية لتحسين ممارساتهم التعليمية، وتنمية قدرتهم على التعامل مع المشكلات التعليمية والتربوية التي يواجهونها في الموقف التعليمي باختلاف درجات تعقدها، وإنّ عملية التغيير في الممارسات التعليمية تغييراً إيجابياً لا بدّ أن تتضمن التفكير الدقيق والواعي والتأمل في كل مرحلة

من مراحل إعداد الدرس، لذا أصبح من الضروري استخدام التفكير التأملي ومهاراته في التنمية المهنية والمستمرة للمعلمين وفي برامج الإعداد قبل الخدمة وفي أثنائها.

ب– **مهارات التفكير التأملي:** تسعى معظم برامج المعلمين إلى تحقيق التوازن بين المعرفة كموضوع والمعرفة التربوية والممارسة، إلاّ أنّ المعلمين يحتاجون اليوم إلى تطوير مهارات التفكير التأملية، وقد أظهر هاتون وسميث (Hatton & smith,1995,36) أن التفكير التأملي يتضمن أربع مهارات هي: وصف حدث أو موقف معين، وتحديد الأسباب الممكنة لحدوث موقف ما، وتفسير البيانات المتوافرة كلّها، وتحديد أسباب اتخاذ القرار.

كما تشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن التفكير التأملي يتضمن أربع مهارات وهي: الانفتاح الذهني، العقلانية المنفردة، التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية (Norton,1997,401).

ويصنف يوست وسنتير (Yost & Sentner,2000,44) كما عرضته عفانه واللولو (2002). مهارات التفكير التأملي إلى مجموعتين اثنتين من المهارات كما يأتي:

–**مهارات الاستقصاء** وتتضمن تجميع البيانات وتحليلها– والفحص الدقيق للمعلومات– وتكوين الفروض المناسبة– والتوصل الى استنتاجات مناسبة –وتقديم تفسيرات منطقية.

– **مهارات التفكير الناقد:** الاستنباط– الاستدلال – الاستنتاج– تقويم الحجج والمناقشات.

– **كما صنفتها دراستا** عفانه واللولو (2002) وأبو نحل(2010). إلى خمس مهارات رئيسة وهي: – **التأمل والملاحظة:** وتعني الرؤية البصرية الناقدة أي القدرة على تأمل– وتحليل– وعرض جوانب المشكلة– وتعرّف محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة الموجودة بصريًا.

– **الكشف عن المغالطات:** القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو الطبيعية وتوضيحها والخطأ في إنجاز المهمات.

– **الوصول إلى الاستنتاجات للمشكلة:** القدرة على إيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها ،والتوصل إلى الفروض، والتوصل الى حلول مناسبة.

– **إعطاء تفسيرات مقنعة:** القدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلات.

ـ **وضع الحلول المقترحة:** القدرة على تقديم حلول للمشكلة المطروحة بخطوات منطقية، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة.

ويتبنى البحث الحالي التصنيف السابق، لكونه يشمل المراحل التي يستخدمها المعلم في المواقف الصفية المختلفة، ويمكنه من التعامل مع المشكلات الصفية من خلال التفكير والتروي الواعي، والربط مع الخبرات السابقة، واختيار الحلول بناءً على الدلائل المنطقية.

2– الفاعلية الذاتية Self–Efficacy: تعود الأسس النظرية للفاعلية الذاتية إلى(1977–1997) اذ اقترح(Bandura,1986) النظرية المعرفية الاجتماعية، التي تفترض أن سلوك الفرد، والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي العوامل الشخصية(المعرفية، والانفعالية، والبيولوجية) والعوامل السلوكية والبيئية، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal determinism، وطبقًا لهذا النموذج فإنّ المتعلّم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة(شخصية– سلوكية– بيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على اعتقادات الفرد عن قدراته واتجاهاته، وهو ما يسمى الفاعلية الذاتية، أمّا العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف

ما(ملاحظة الذات، والتقويم ورد الفعل الذاتي)، ويرجع هذا التصور إلى الاعتقاد بأنّ الأفراد قادرون على ممارسة درجة من الرقابة على مشاعرهم وأفكارهم ودوافعهم والإجراءات والأحداث بعد التفسير الذاتي للأداء (Pajares,2003,7).

أ- **مفهوم الفاعلية الذاتية:** عرّف ألبرت باندورا(391،1986) الفاعلية الذاتية بأنّها أحكام الفرد لقدراته على تنظيم مسارات العمل اللازمة لتحقيق نماذج الأداء وتنفيذها.

كما عرف فاعلية الذات التعليمية بأنها القدرة على تنظيم الإجراءات التعليمية الصحيحة وتنفيذها للوصول إلى النتائج المطلوبة (Bandura,1997,92). وعرّفها سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik and Skaalvik, 2010,617) بأنّها معتقدات المعلّم الفردية في قدرته على التخطيط والتنظيم وتنفيذ الأنشطة التي تسهم في تحقيق الأهداف، ومن ثم تحدّد معتقدات الكفاءة كيف يشعر الناس؟ وكيف يفكرون ويتصرفون ويحفزون أنفسهم؟، وأنّها لاتشير إلى امتلاكهم قدرات أو مهارات معينة بل تشير إلى ما يعتقدون أنّهم قادرون على فعله بغض النظر عن امتلاكهم لتلك القدرات أو المهارات.

وبذلك تشير فعالية الذات إلى مدركات الفرد نحو قدراته في أداء المهمات وإنجازها، وإلى ثقته بإمكاناته وقدراته على تحقيق الأهداف وتنفيذ الأنشطة المطلوبة، والوصول إلى الرضا والتوازن النفسي والاجتماعي، كما تعبّر عن قراراته نحو ما يستطيع إنجازه.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف فاعلية الذات التعليمية أنّها معتقدات المعلم عن ما يمتلكه من قدرات ومهارات تمكنه من إنجاز المهام وتحقيق الأهداف، بما يشعره بالرضا النفسي والمهني، وإن مقدار ما ينجزه يكون حافزًا له نحو تحسين مهاراته الشخصية والمهنية وتطويرها.

ب- **الفاعلية الذاتية للمعلمين:**

تعدّ الفاعلية الذاتية بنية تحفيزية مهمة للمعلّم، فالمعلمون مع مستوى عال من الفاعلية الذاتية هم أكثر فاعلية في الفصول الدراسية، وأكثر مرونة في تعليمهم، ويبذلون جهدًا أكبر في مساعدة المتعلمين جميعهم على تحقيق إمكاناتهم، وبالمقابل المعلمون

منخفضو الفاعلية يكونون أقل عرضة لبذل الجهد للوصول إلى تلبية الاحتياجات التعليمية للمتعلمين جميعهم. يميلون لتبني سلوكيات متشددة وحزم بالإدارة ويعتمدون على الحافز الخارجي (Gurol,2011.399).

كما أشار (Pajares.2002,130) إلى أن الفاعلية الذاتية للمعلمين تؤثر في نشاطاتهم التعليمية، وفي اتجاهاتهم نحو العملية التعليمية، فالمعلمون مع الفاعلية العالية أكثر شعورًا بالإنجاز الشخصي، ولديهم توقعات عالية من طلبتهم ويشعرون بالمسؤولية عن تعلّم المتعلمين، ويمتلكون استراتيجيات لتحقيق الأهداف، واتجاهًا إيجابيًا نحو التعليم (Pendergast & all,2011). ويعتقدون أنهم يؤثرون في تعلّم طلبتهم، ويبذلون المزيد من الوقت على تعلم متعلميهم ويدعمونهم ويعززون الدافعية لديهم، كما يكونون أكثر عرضة لتنفيذ أساليب مبتكرة في الصفوف الدراسية لاستخدام مهارات الإدارة الصفية وطرائق التدريس الملائمة التي تشجع على الاستقلالية وتحمل المسؤولية، ويعدّون أكثر حماسة(Khurshid & all,2012.220). ويتميزون بالقدرة على التنبؤ بالأحداث، ويظهرون التزامًا عاليًا في تحقيق الأهداف الصعبة، وما يعزز عملهم وينخرطون في المهام الخاصة، ويبذلون ما في وسعهم لإكمالها والتغلب على الصعوبات التي يواجهونها من منخفضي الفاعلية الذين يميلون للاعتقاد بصعوبة المهمة، ويظهرون التزامًا منخفضًا عند محاولة مواجهة المشكلات، ويتجه تفكيرهم نحو الداخل ،فيكون التركيز على الكفاءة وتوقع الاخفاق (Yong,2010,514). ووفقًا لباندورا فإنّ فاعلية الذات تتشكل لدى الأفراد من خلال أربعة مصادر، هي: خبرات الإتقان، والإقناع اللفظي، والخبرات البديلة، والحالة الجسمية والانفعالية للفرد (Banadura,1997,92). أمّا الأبعاد لفاعلية الذات فتتمثل في ثلاثة أبعاد هي: الفاعلية والقوة والعمومية (رهيو ومحمد، 2013،100).

ويمكن القول : إن فاعلية الذات تختلف في قوتها وتأخذ أشكالًا مختلفة، فالفرد مرتفع الفاعلية يضع باعتباره دوماَ سيناريوهات النجاح التي تدعم أداءه، على نقيض الفرد

منخفض الفاعلية الذي يتصور سيناريوهات الاخفاق ،وذلك لضعف الإيمان بقدراته الخاصة.

3 – العلاقة بين التفكير التأملي وفاعلية الذات التعليمية:

تمثل المعتقدات والأفكار التي يمتلكها المعلمون عن أنفسهم جزءًا مهمًا من الكيفية التي يقومون بها بالتعليم، وتؤثر في أداء المعلمين للمهام التعليمية في الغرف الصفية، ففاعلية الذات التعليمية المرتفعة عند المعلم تجعل أداءه أفضل؛ وتكون لديه رغبة كبيرة في التعليم، ويبذل جهدًا لإثارة دافعية طلبته، ويكون أكثر سعادة، ويمتلك درجة عالية من الثقة بنفسه، أمّا المعلم الذي يمتلك فاعلية ذاتية منخفضة فرغبته في التعليم قليلة، ولا يسعى لتحقيق الأهداف، ولديه مناحٍ تسلطية في التعليم، ولا يثق بقدراته التعليمية، وغير مثابر في مواجهة الظروف الصعبة، ويعزو الاخفاق للحظ (Bandura,1997 ;90). كما تنعكس الفاعلية الذاتية على استخدامه للتفكير التأملي في أثناء اختياره لاستراتيجيات التعليم التي يستخدمها لتحقيق أهدافه، وفي تحديد الأنشطة الصفية وإدارته للصف، وتعامله مع الطلبة، وكلما نجح المعلم من خلال التأمل في المهارات التعليمية عزز ذلك من فاعلية الذات لديه، كما أن التأمل يقود المعلمين إلى رؤية المواقف التعليمية بصورة مختلفة، ما يدفعهم لاستحداث بيئات تعليمية نشطة تلائم الفروق الفردية لطلبتهم، وبذلك تتحسن ممارساتهم التعليمية (المزروع، 75،2007).

ويمكن القول : إن فاعلية الذات المرتفعة تولّد درجة مرتفعة من الاندماج الذهني في الأنشطة التي يمارسها المعلم في ممارساته التربوية مع الطلبة من جهة، ومع المنهاج من جهة أخرى، ما يساعده على مواجهة المشكلات التي تعترضه من خلال استخدامه للتفكير التأملي ،فيكون أكثر ثقة بقدراته، فينوع في الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية، ويتمكن من رؤية الموقف التعليمي بأبعاده المختلفة، ما يعزز مهارات التأمل لديه، ففاعلية الذات تؤثر في الأساليب المعرفية لمعالجة المشكلات إمّا سلبياً وإمّا إيجابياً.

ثامناً– الدراسات السابقة:

1– دراسات التفكير التأملي:

دراسة عفانة واللولو(2002) بعنوان: مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعه الإسلامية بغزة، إذ هدفت الدراسة معرفة مستوى مهارات التفكير التأملي، وتعرّف الفروق الفردية في مهارات التفكير التأملي بمشكلات التدريب التي تعزى إلى معدلاتهم التراكمية والجنس والتخصص، استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وبنى الباحثان اختباراً لمهارات التفكير التأملي طبق على عينة مؤلفة من (400)طالب وطالبةً، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير التأملي لم يصل إلى مستوى التمكن، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي تعزى إلى متغير الجنس لمصلحة الطالبات.

دراسة ينج ولينج

(Facilitating Reflection in Education (Ying and Leng,2003)
Studies : A Case Study Among Preservice Student Teachers)

المهارات التأملية في البرنامج التربوي: دراسة حالة بين الطلبة المعلمين:أجريت الدراسة لاستكشاف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين من خلال دراسة حالة طبقت على (4) مشاركين في برنامج التربية، جمعت بيانات الدراسة من خلال تحليل الوثائق ومقابلات التأمل، وأظهرت نتائج الدراسة أن (76%) من الطلبة المعلمين قد جاؤوا في المستوى الأول من مستويات التفكير التأملي (الإجراء الاعتيادي)، وأنّ (18.7%) قد صنفوا في مستوى الثاني (الإجراء العملي)، و(5.3%) في المستوى الثالث (التأمل)، كما بيّنت نتائج تحليل الوثائق أن معظم الكتابات التأملية قد جاءت في مستوى الوصف وليست في مستوى التأمل.

دراسة الشكعة(2007) هدفت هذه الدراسة **تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الإجازة والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية** فضلاً عن تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعًا لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الدراسي، تألفت عينة الدراسة من

(641) طالبًا وطالبة من طلبة الإجازة والماجستر، ولقياس التفكير التأملي طبّق مقياس ايزنك وولسون، الذي اشتمل على(30) فقرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبيّنت النتائج أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الإجازة والدراسات العليا كان جيدًا، وأنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لمصلحة طلبة الكليات الإنسانية، وطلبة الإجازة والماجستير لمصلحة طلبة الماجستير، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الجنس.

2 – دراسات فاعلية الذات:

- **دراسة يلماز وكافاز(Yilmaz &Cavas,2008):**

(The effect of the Teaching practice on preservice elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs)

تأثير ممارسة التدريس في معتقدات إدراة الصف والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي قبل الخدمة بتركيا: استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي إذ استخدمت الدراسة استبانة ABCC لدراسة المعتقدات المرتبطة بالكفاءة وبضبط الصف لدى أفراد العينة البالغ عددهم 185 معلمًا، أظهرت الدراسة أن الأغلبية العظمى من المعلمين قبل الخدمة يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو نوع الدراسة الثانوية في كل من معتقدات الكفاءة الذاتية ،وإدارة الصف، ولم تتغير الكفاءة الذاتية بعد التدريس العملي، في حين تغيرت المعتقدات المرتبطة بضبط الصف.

- دراسة **كلاسن وشي (Klassen&Chiu,2010):**

Effects on Teachers Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress

تأثير فاعلية الذات الرضا الوظيفي للمعلمين من خلال جنس المعلم وسنوات الخبرة وضغط العمل: حدد الباحثون ثلاثة مجالات للكفاءة الذاتية (استراتيجيات التدريس، وإدارة الصف، ومشاركة الطلاب) ونوعين من ضغوط العمل(حجم العمل، وإجهاد الفصول الدراسية) والرضا الوظيفي، وقد تكوّنت عينة الدراسة من 1430 معلمًا في مقاطعة البرتا، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت الدراسة وجود علاقات غير خطية بين سنوات الخبرة و مجالات الفعالية الذاتية الثلاثة جميعها، وأن المدرسات أكثر عرضة لضغط العمل مقارنة بالذكور الذين كانوا أقل عرضة للتوتر.

- **دراسة الخلايلة (2011): الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات:**هدفت الدراسة تعرّف الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء متغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية للمعلم، تكوّنت عينة الدراسة من(401) معلم ومعلمة أجابوا عن مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشاين– موران وولفولك (Tschannen–Moran & Wool folk, 2001) . اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعًا، وأن المعلمين أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية، وأقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، والتفاعل الثنائي بين متغيري المرحلة الدراسية والجنس، ومتغيري الجنس والخبرة التدريسية للمعلم.

- **دراسة خورشيد (Khurshid *et al.*,2012):**

The Relationship Between Teachers' Self Efficacy And Their Perceived Job Performance Interdisciplinary :

العلاقة بين فعالية الذاتية للمعلم وأدائهم الوظيفي، استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام مقياس الفعالية الذاتية والأداء الوظيفي، طبّق على عينة مكونة من (75) معلمًا من معلمي المدارس الثانوية في إسلام آباد و(225) طالبًا،

وقد كشفت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الفعالية الذاتية للمدرسين وأدائهم الوظيفي، كما كشفت الدراسة عن ارتفاع الفعالية الذاتية لدى الإناث مقارنة بالذكور، وارتفاع الفعالية الذاتية لدى المعلمين الأكثر خبرة والمؤهل العلمي.

– **دراسة حجازي (2013) فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في مدارس الضفة الغربية:** ولبيان علاقة فاعلية الذات بالتوافق المهني لدى المعلمات استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت(45) معلمة من معلمات غرف المصادر، استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس لفاعلية الذات، والتوافق المهني، وجودة الأداء من إعداد الباحثة، وانتهت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات يزيد على 80% كمستوى افتراضي، وأنّ مستوى التوافق المهني، ومستوى جودة الأداء، يقل عن مستوى 80% كمستوى افتراضي.

3– دراسات اهتمت بالعلاقة بين التفكير التأملي والفاعلية الذاتية:

– **دراسة بلجون (2010): مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم:** لتحقيق هدف الدراسة استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، اختيرت عينة الدراسة من (89) معلمًا ومعلمة بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مناطق جدة، مكة، والطائف، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى ممارسة التأملية في التدريس لمصلحة المعلمات، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم ومعلماتها.

– **دراسة عادل ريان(2013): درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في تربية الخليل، وعلاقتها بفاعلية الذات التعليمية** هدفت الدراسة تعرف درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وعلاقتها بفاعلية الذات التعليمية، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق أداتي الدراسة بعد التحقق من صدقهما وثباتهما على عينة مكونة من

(238) معلمًا للرياضيات في مديريات تربية الخليل، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات مرتفعة، كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقًا لمتغير الخبرة لمصلحة ذوي الخبرة القصيرة، على حين لم تكن الفروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيرات: المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، كما تبيّن وجود علاقة دالة إحصائيًا بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات ،ودرجة فاعلية الذات التعليمية.

9-4-التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن تحديد أوجه الشبه والاختلاف مع البحث الحالي:

- أوجه التشابه: تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة ببحث المغيرات، وهي التفكير التأملي، وفاعلية الذات، ومع بعض الدراسات في العينة المقصودة في دراسة متغير واحد كدراسة (الخلايلة،2011) وحجازي(2013) ودراسة عفانة واللولو(2002) ودراسة ينج ولنج (Ying and Leng,2003)، ومع دراسة ريان(2013) وبلجون(2010) في دراسة التدريس التأملي وعلاقته بفاعلية الذات.

- أوجه الاختلاف: تفرّد البحث الحالي بدراسة العلاقة بين التفكير التأملي وفاعلية الذات لدى طلبة معلمي الصف والمعلمين في أثناء الخدمة، اذ انّ الدراسات التي تناولت المتغيرين معًا دراسة(بلجون،2010)وجهت إلى معلمي العلوم، ودراسة(ريان،2013) وجهت إلى معلمي الرياضيات، وكذلك نمط أدوات البحث قد صممت بشكل مختلف عن باقي الدراسات السابقة، والعينة المقصودة من طلبة معلمي الصف لمرحلة التعليم الأساسي، والمعلمين في أثناء الخدمة حسب نمط التخصص للمعلم.

– أوجه الافادة: أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث والإطار النظري، وفي بناء مفردات مقياس التفكير التأملي، ومقياس فاعلية الذات، وفي مجال تفسير النتائج.

10– إجراءات البحث الميدانية /العملية:

10–1–حدود البحث :Research limits: اقتصر البحث الحالي على:

- الحدود البشرية والمكانية: طلبةُ كلية التربية –السنة الرابعة– بجامعة دمشق اختصاص معلم الصف، ومعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة القنيطرة، وطلبة الدراسات العليا اختصاص المناهج وطرائق التدريس ورياض الأطفال في كلية التربية).
- الحدود الزمانية: طبق البحثُ خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 2016/2015 .
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دراسة مهارات التفكير التأملي الآتية: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات للمشكلة، وإعطاء تفسيرات مقنعة، وضع الحلول المقترحة، وعلى دراسة فاعلية الذات التعليمية في المجالات التالية: (استراتيجيات التدريس، والإدارة الصفية، والأسئلة الصفية، والوسائل التعليمية، ومشاركة المتعلمين).

10–2 منهج البحث *Research Methodology*:

يعدّ هذا البحث من البحوث الوصفية التي تهدف البحث في الظاهرة من خلال استخدام أداتي البحث في جمع البيانات وتحليلها كميًا بما يتلاءم مع طبيعة المشكلة البحثية، بهدف تعرّف مستوى مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين، وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية في ضوء متغيرات (المؤهل العلمي،و الجنس، والخبرة في التعليم).

10–3 مجتمع البحث وعينته: تكوّن مجتمع البحث من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة دمشق البالغ عددهم(400) للعام الدراسي 2016/2015 ،

ومعلمي التعليم الأساسي في محافظة القنيطرة البالغ عددهم (643) ، أمّا عينة البحث فتكونت من (113) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، من خلال اختيار مجموعة من زمر التربية العملية بطريقة عشوائية، و(99) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة (20%) تقريباً من المجتمع الكلي، و(38) طالبًا في الدراسات العليا بطريقة قصدية ممن توافر منهم للباحثين **الجدول(1)**.

الجدول(1): توزع عينة البحث وفقا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي ، الخبرة في التدريس)

	الجنس		المؤهل العلمي			الخبرة في التعليم			
	ذكور	اناث	سنة رابعه	إجازة	دراسات عليا	لايوجد	أقل من (5) سنوات	من5–10 سنوات	10سنوات وأكثر
العدد	96	154	113	99	38	113	46	51	40

أدوات البحث : لتحقيق أهداف البحث ولجمع بياناته بنيت المقاييس الآتية:

1– **أداة التفكير التأملي** : أعدّ مقياس للتفكير التأملي بعد الاطلاع على عدد من المقاييس لمهارات التفكير التأملي مقياس،(Webb & Gipper,2010) و(مقياس كمبير وآخرين، 2000) تعريب ريان(2010)،ومقياس ايزنك وولسون تعريب بركات (2005)، ومقياس المشهراوي(2010)، ومقياس القطراوي(2010)، ومقياس(Choy & Pou,2012). وقد تكوّن المقياس في صورته الأولية من(25) موقفًا اختباريًا تقيس خمس مهارات للتفكير التأملي الآتية:(الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، والوصول إلى الاستنتاجات، ووضع الحلول المقترحة) لدى عينة البحث بواقع خمسة مواقف لكل مهارة .

وقسمت الأداة إلى قسمين اثنين:**القسم الأول:** تضمن معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة بوصفها متغيرات ديموغرافية وهي:الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، و**القسم الثاني:** تضمن مقياسًا لمهارات التفكير التأملي بشكل مواقف تعليمية، بحيث خصص لكل فقرة سلم استجابة أسئلة اختيار من متعدد ذي أربعة خيارات أحدها صحيحة، وقد

أعطيت رقميًا الدرجات (0) للإجابة المغلوط فيها ودرجة واحدة للإجابة الصحيحة. وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس (25 درجة).

2 – أداة فاعلية الذات التعليمية للمعلمين: أعدّ مقياس فاعلية الذات التعليمية بعد الاطلاع على عدد من المقاييس لفاعلية الذات للمعلمين، ومنها مقياس الفاعلية الذاتية لتشاين وولفولك (Tschannen&Woolfolk,2001). ومقياس خورشيد وآخرين(Khurshid *et al.*,2012). ومقياس سموليك وزمبال–سول ويودر (Smolleck *et al.*, 2006). مقياس العدل(2001). مقياس أبو غزالة وعلاونة(2010)، تكوّنت الأداة بصورتها الأولية من (50) فقرة موزعة على خمسة مجالات موزعة كالآتي:

(استراتيجيات التدريس– والإدارة الصفية– ومشاركة المتعلمين– والوسائل التعليمية)، وقد خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسياً (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)، وقد أعطيت رقمياً الدرجات (5،4،3،2،1) للفقرات على الترتيب.

صدق أداتي البحث: للتحقق من صدق أداتي البحث، عرضتا على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالي المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، لمعرفة رأيهم في مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في الأداتين، وفي ضوء ذلك أجريت التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، التي تضمنت استبعاد (4) فقرات لمقياس فاعلية الذات التعليمية للمعلمين، ومن ثمّ أصبحت الأداة مكونة من (46) فقرة، موزعة على مجالات (استراتيجيات التدريس– والإدارة الصفية– ومشاركة المتعلمين– والوسائل التعليمية) كما عدّلت الصياغة اللغوية لبعض فقرات أداة مهارات التفكير التأملي، وأصبحت الأداة مكوّنة بصورتها النهائية من (25) فقرة.

ولحساب متوسط الوزن النسبي لتحديد درجة موافقة أفراد العينة على عبارات المقياس حسب فئات تدرج المقياس الخماسي فيها، حسب طول الفئة فأعطيت كل درجة من

درجات الفعالية الذاتية للمعلمين قيمًا متدرجة وفقًا لمقياس ليكرت، وذلك للحكم على الفعالية الذاتية التدريسية للمعلمين حسب كل عبارة من العبارات التي تضمنتها المقياس مستخدمًا القانون الآتي:

طول الفئة= أعلى درجة **للاستجابة في المقياس – أدنى درجة للاستجابة في المقياس / عدد فئات تدرج الاستجابة ، وبذلك يكون طول الفئة(5–1÷5= 0.80) (درويش ورحمة، 2012،75).**

وبذلك يصبح معيار الحكم على فاعلية الذاتية وفق الآتي(من 1–1.8 منخفضة جدًا، من(1.8–2.60) منخفضة، من(2.61–3.40) متوسطة، من(3.41–4.20) مرتفعة، من(4.21–5) مرتفعة جدًا.

ثبات أداتي البحث: للتحقق من ثبات الأداتين استخدمت الطريقتان الآتيتان:

– **طريقة إعادة الاختبار:** باستخدام معامل الثبات بيرسون، وأعيد التطبيق على عينةٍ مؤلفةٍ من (30) طالباً منْ طلبةِ السنة الرابعة منْ خارجِ عينةِ الدراسةِ بفاصلٍ زمنيٍّ قدره أسبوعان، وراوحت قيمة معامل الثبات بالنسبة الى مقياس مهارات التفكير التأملي بين (78 %إلى95 %)، وراوح معامل الثبات لاختبار فاعلية الذات التعليمية للمعلمين بين (72 %إلى 89 %)، وهي معاملات ثبات مقبولة لاستخدامها في أغراض البحث.

– **طريقة التجانس الداخلي:** حسب معامل الثبات باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) وقد راوح بين (68%– 75 %) لمقياس مهارات التفكير التأملي، على حين راوح معامل الثبات لأداة فاعلية الذات التعليمية للمعلمين بين (71%–86 %)، وهي معاملات ثبات مقبولة لهذه الدراسة، وفي ضوء المؤشرات السابقة تبيّن أنّ الصيغة المختارة للمقاييس يمكن الوثوق بها واستخدامها في التطبيق النهائي لأدوات البحث.

11–نتائج البحث :

1– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على(ما مستوى مهارات التفكير التأملي لدى أفراد عينة البحث كلها؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب مدى يراوح بين الدرجة(0 –25)، ويوضّح الجدول (2) النتائج الخاصة بذلك:

الجدول (2): متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير التأملي

المحاور	العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	الدرجة العليا	الدرجة الحيادية	الدرجة الدنيا
التامل البصري	250	1.8400	1.44734	5	2,5	0
كشف المغالطات		1.5440	.96112	5	2,5	0
إعطاء تفسيرات مقنعة		1.7560	1.02208	5	2,5	0
الوصول لالى استنتاجات مقنعة		1.6840	1.12303	5	2,5	0
وضع الحلول المقترحة		1.8520	1.18817	5	2,5	0
المقياس كله		8.6760	3.78263	25	12,5	0

يظهر انخفاض مستوى مهارات التفكير التأملي لأفراد العينة في المهارات جميعها، وفي المقياس كله ، إذ بلغ المتوسط الحسابي (8.67) ،وهو أدنى من درجة الحياد للمتوسط الحسابي وهي (12.5)، وللحصول على نتائج أكثر تفصيلاً حسبت الفروق بين مستوى مهارات التفكير التأملي بين المعلمين في أثناء الخدمة والطلبة المعلمين قبل الخدمة الجدول(4).

2- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على (ما مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين أفراد عينة البحث كلها)** ؟ للإجابة عن هذا السؤال حلّلت استجابات أفراد العينة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلمين واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم.

الجدول(3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد العينة على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية

البعد	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
استراتيجيات التدريس	250	3,85	0,665	5
استخدام الأسئلة الصفية		3,92	0,775	4
استخدام الوسائل التعليمية		4	0,722	2
الادارة الصفية		4,07	0,688	1
مشاركة الطلاب		3,99	0,836	3
المقياس ككل		3,97	0,567	

ويبيّن الجدول (3) أن مستوى الفاعلية الذاتية لأفراد عينة البحث كلها كانت مرتفعة، في الأبعاد جميعها، بمتوسط حسابي كلي بلغ(**3.97**) بانحراف معياري(**0,567**)،اذ بلغ أعلى متوسط للفاعلية الذاتية في الإدارة الصفية قدره(4,07) بانحراف معياري قدره (0,68)؛ وأدنى متوسط للفاعلية الذاتية في استخدام استراتيجيات التعليم بمتوسط حسابي (3,85) وبانحراف معياري (0,66).

ويمكن أن يعزى ذلك الى أن الاعتقادات الشخصية عن النفس تظهر غالبًا ظهوراً إيجابياً، وخصوصًا في مجال العمل ومستوى الأداء، ونمو الفاعلية الذاتية يحتاج الى خبرات متنوعة واستقلالية في اتخاذ القرار، وأن تمتع المعلمين بدرجة مرتفعة في مجال الإدارة الصفية لكون هذا المجال يعدّ معيارًا لنجاح المعلم ولفاعليته التعليمية، ويجب عدم إغفال الإعداد التربوي وأهميته في اكتساب الفاعلية الذاتية من خلال تدريبهم على التواصل مع الطلبة، واستخدامهم للوسائل التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خلايلة التي توصلت إلى فاعلية ذات مرتفعة لدى المعلمين. في حين تختلف مع نتائج دراسة حسونة (2009) ودراسة Etaf M. AL–Kfaween,2005 التي أشارت إلى مستوى فاعلية متوسط إلى مرتفعة لدى أفراد العينة، وللحصول على نتائج أكثر دقة درست الفروق بين المعلمين في أثناء الخدمة والطلبة المعلمين قبل الخدمة ،انظر الجدول(5).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث صيغت الفرضية الآتية والتحقق منها: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات عينة البحث(معلمين في أثناء الخدمة، وطلبة معلمين قبل الخدمة)على مقياس مهارات التفكير التأملي؟**

حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات العينة ،وكانت النتائج كما في الجدول **(4) نتائج اختبار**(t – test) **للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة.**

الجدول (4): البحث لمهارات التفكير التأملي حسب متغير (في أثناء الخدمة، وقبل الخدمة)

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التأمل البصري	في اثناء الخدمة	137	2.1022	1.42604	3.212	.001
	قبل الخدمه	113	1.5221	1.41483		
كشف المغالطات	في اثناء الخدمة	137	1.6642	.95700	2.195	.029.
	قبل الخدمه	113	1.3982	.95000		
إعطاء تفسيرات مقنعة	اثناء الخدمة	137	1.7956	1.05118	.674	.501
	قبل الخدمه	113	1.7080	.98816		
الوصول الى استنتاجات مقنعة	في اثناء الخدمة	137	1.8467	1.19982	2.550	0.011
	قبل الخدمه	113	1.4867	.99207		
وضع الحلول المقترحة	في اثناء الخدمة	137	2.0584	1.15534	3.075	.002
	قبل الخدمه	113	1.6018	1.18427		
المهارات كلها	في اثناء الخدمة	137	9.4672	3.93149	3.735	0.000
	قبل الخدمه	113	7.7168	3.36863		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى مهارات التفكير التأملي بين المعلمين في أثناء الخدمة والطلبة المعلمين قبل الخدمة لمصلحة المعلمين في أثناء الخدمة في المهارات مجتمعة، وفي المهارة الأولى والثانية والرابعه والخامسة، وقد يعود ذلك إلى ممارستهم التخطيط للتدريس ،واهتمامهم بكيفية تحسين تعليمهم بحيث يكونون إيجابيين مع تلاميذهم . أمّا الطلبة المعلمون فقد يعود سبب انخفاض المهارات التأملية لديهم لعدم التدرب عليها في أثناء فترة الإعداد إذ إنّ التفكير التأملي يحتاج الى بيئة تسمح للطلبة بتحديد أهدافهم وتحمل مسؤولية تعلمهم، وتتيح لهم المناخ المناسب للاعتراف بأخطائهم دون مساعدة، وتصحيح هذه الأخطاء وتحفيز أنفسهم والتعبير بحرية عن آرائهم في موضوع معين، ويلحظ أن معظم البيئات التعليمية في كليات إعداد المعليمن تركز على الجوانب النظرية، وافتقار مناهجنا إلى النشاطات التي تساعد الطلبة المعلمين على حل المشكلات التعليمية التي تواجههم، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراستا الشكعة(2007) وبركات (2005) اللتان أكدتا ضعف مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين.

3- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:** للإجابة عن السؤال الرابع صيغت الفرضية الآتية، والتحقق منها: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ 0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث(معلمين في أثناء الخدمة، وطلبة معلمين قبل الخدمة) على مقياس فاعلية الذات التعليمية؟**

الجدول(5): نتائج اختبار(t – test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات التعليمية حسب متغير (في أثناء الخدمة، قبل الخدمة)

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	في اثناء الخدمة	137	3.7710	.71739	-2.122-	.035
	قبل الخدمه	113	3.9486	.58828		
استخدام الأسئلة الصفية	في اثناء الخدمة	137	3.7916	.85223	2.884	.004
	قبل الخدمه	113	4.0705	.64492		

استخدام الوسائل التعليمية	في اثناء الخدمة	137	3.9071	.77253	-2.319	.021
	قبل الخدمه	113	4.1174	.64471		
ادارة الصف	في اثناء الخدمة	137	3.9667	.77267	-2.763-	.006
	قبل الخدمه	113	4.2042	.54799		
مشاركة الطلبة	في اثناء الخدمة	137	3.9015	.94791	-1.822-	.070
	قبل الخدمه	113	4.0935	.67169		
المقياس كله	في اثناء الخدمة	137	3.8676	.64286	-3.106	.002
	قبل الخدمه	113	4.0868	.43623		

يتبيّن من خلال قراءة الجدول(5) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث وفق متغير (قبل الخدمة وفي أثنائها) لمصلحة الطلبة المعلمين قبل الخدمة في المحاوركلّها ماعدا محور مشاركة الطلبة، وفي المقياس كلّه ، وقد يعود ذلك إلى تعقد الموقف التعليمي داخل الصفوف، ممّا أدى إلى تدني فاعلية الذات التعليمية لدى هؤلاء، أوقد تعود لتدني مستوى الرضا الوظيفي لديهم، في حين نجد أن زيادة مستوى الفاعلية الذاتية التعليمية لدى الطلبة المعلمين قد يكون نتيجة لتعرضهم للدعم والمساعدة من قبل المشرفين خلال مرحلة التربية العملية ولمشاهدتهم خبرات بديلة التي تعدّ مصدراً مهماً من مصادر الفاعلية الذاتية، الذي أدى إلى زيادة الشعور بالانجاز من خلال التجربة الحقيقية للأداء، في حين خسر المعلمين في أثناء الخدمة ذلك الدعم والاقناع اللفظي من قبل المديرين والموجهين نتيجة لغلبة الطابع الاداري على عمل المديرين والموجهين التربويين، ويؤكد ذلك نتائج دراسة فولك وهوي (2005) التي

أظهرت زيادة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين في أثناء برنامج الإعداد ،ومن ثم تبعها انخفاض لمستوى الفاعلية الذاتية في نهاية السنه الأولى للمهنة.

3-1 الفرضية الثالثة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من على مقياس التفكير التأملي تعزى لمؤهل العلمي (سنة رابعة، وإجازة، ودراسات عليا) .

حُسبَ المتوسطُ الحسابيُّ والانحرافُ المعياريُّ لإجاباتِ أفراد عينةِ البحثِ على مقياس مهارات التفكير التأملي تبعًا لمتغيرِ المؤهلِ العلميِّ عندَ (درجة الحرية =247) في الجدولُ (6).

الجدول (6): المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريّة لإستجاباتِ أفراد عينةِ البحثِ في مهارات التفكير التأملي تبعًا لمتغيرِ المؤهلِ العلميّ

المحور	المؤهل العلمي	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
التأمل البصري	سنة رابعة	113	1.5221	1.41483
	إجازة	99	1.7576	1.45750
	دراسات عليا	38	3.0000	.83827
	المجموع	250	1.8400	1.44734
كشف المغالطات	سنة رابعة	113	1.3982	.95000
	إجازة	99	1.5354	.90704
	دراسات عليا	38	2.0000	1.01342
	المجموع	250	1.5440	.96112
اعطاء تفسيرات مقنعة	سنة رابعة	113	1.7080	.98816
	إجازة	99	1.6869	.97569
	دراسات عليا	38	2.0789	1.19417
	المجموع	250	1.7560	1.02208
الوصول الى استنتاجات مقنعة	سنة رابعة	113	1.4867	.99207
	إجازة	99	1.6162	1.12220
	دراسات عليا	38	2.4474	1.20129
	المجموع	250	1.6840	1.12303
وضع الحلول المقترحة	سنة رابعة	113	1.6018	1.18427
	إجازة	99	1.7980	1.02000
	دراسات عليا	38	2.7368	1.22329

	المجموع	250	1.8520	1.18817
المقياس كله	سنة رابعة	113	7.7168	3.36863
	إجازة	99	8.3939	3.80606
	دراسات عليا	38	12.2632	2.70819
	المجموع	250	8.6760	3.78263

يتبيّن من خلال قراءة الجدول(4) وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث تبعًا للمؤهل العلمي (إجازة جامعية، وسنة رابعة،و دراسات عليا)، في كل مهارة من مهارات التفكير التأملي موضوع البحث ،وفي المهارات مجتمعة، لمصلحة طلبة الدراسات العليا، وبالنظر الى نتائج طلبة السنة الرابعة وحملة الإجازة من المعلمين العاملين في الميدان نجد فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجاتهم لمصلحة المعلمين حملة الإجازة في مهارات التفكير التأملي كلّها ماعدا مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة. إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة السنة الرابعة (1,7080) مقابل متوسط حسابي قدره(1.6869) لحملة الإجازة.

ولمعرفة دلالات هذه الفروق استخدمِ تحليلِ التباينِ أحاديِّ الجانبِ، وجاءتِ النتائجُ على النحوِ المبيَّنِ في الجدولِ (7)؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير التأملي بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة ف (25.051) للمقياس كله و(17.034) لمهارة التأمل البصري، و(5.79) لمهارة كشف المغالطات، و(2.271) لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة و(11.616) لمهارة الوصول الى استنتاجات مقنعة و(14.579) لمهارة وضع الحلول المقترحة، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) وبالرجوع لجدول المتوسطات الحسابية يتضح أن تلك الفروق لمصلحة طلبة الدراسات العليا.

الجدول (7): تحليلُ التباينِ أحاديُّ الاتجاهِ (ANOVA) للفروقِ في متوسطات درجات أفرادعينةِ البحثِ في مهارات التفكير التأملي تبعًا لمتغيرِ المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	الدلالة
التأمل البصري	بين المجموعات	63.223	2	31.612	17.034	0.000
	داخل المجموعات	458.377	247	1.856		
	المجموع	521.600	249			
كشف المغالطات	بين المجموعات	10.310	2	5.155	5.79	0.003
	داخل المجموعات	219.706	247	.889		
	المجموع	230.016	249			
إعطاء تفسيرات مقنعة	بين المجموعات	4.697	2	2.349	2.271	0.105
	داخل المجموعات	255.419	247	1.034		
	المجموع	260.116	249			
الوصول الى استنتاجات مقنعة	بين المجموعات	26.997	2	13.499	11.616	0.00
	داخل المجموعات	287.039	247	1.162		
	المجموع	314.036	249			
وضع الحلول المقترحة	بين المجموعات	37.116	2	18.558	14.579	0.00
	داخل المجموعات	314.408	247	1.273		
	المجموع	351.524	249			
المقياس كله	بين المجموعات	600.813	2	300.40	25.051	0.00
	داخل المجموعات	2961.94	247	11.992		
	المجموع	3562.75	249			

ولمعرفةِ طبيعةِ هذه الفروقِ استخدم اختبارِ شيفيه (Scheffe) للمقارناتِ المتعددةِ من خلال الجدول(8).

الجدول (8): نتائجُ اختبار (Scheffe) للفروق بين درجات أفراد عينة البحث في كل مهارة من مهارات التفكير التأملي والمقياس كله

المهارة	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	طلاب سنة رابعة	إجازة	دراسات عليا
التأمل البصري	سنة رابعة	1.5221		.456	
	إجازة	1.7576			.000
	دراسات عليا	3.0000	.000		
كشف المغالطات	سنة رابعة	1.3982		.573	
	إجازة	1.5354			.037
	دراسات عليا	2.0000	.003		
إعطاء تفسيرات مقنعة	سنة رابعة	1.7080		.989	
	إجازة	1.6869			.132
	دراسات عليا	2.0789	.153		
الوصول الى استنتاجات مقنعة	سنة رابعة	1.4867		.684	
	إجازة	1.6162			.000
	دراسات عليا	2.4474	.000		
وضع الحلول المقترحة	سنة رابعة	1.6018		.451	
	إجازة	1.7980			.000
	دراسات عليا	2.7368	.000		
المقياس كله	سنة رابعة	7.7168		.366	
	إجازة	8.3939			.000
	دراسات عليا	12.2632	.000		

ويبيّن الجدول(8) أنَّ الفروقَ بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في مستوى مهارات التفكير التأملي كانت لمصلحة طلبة الدراسات العليا،بمقارنتها بطلبة السنة الرابعة وحملة الإجازة في المهارات(التأمل البصري، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول الى استنتاجات مقنعة، وضع الحلول المقترحة) أمّا فيما يتعلق بمهارة كشف المغالطات، فقد بيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0,05$) بين أفرادعينة البحث، وفي المقياس كله جاءت لمصلحة طلبة الدراسات العليا بمقارنتها بطلبة السنة الرابعة وحملة الإجازة، وقد يعود ذلك الى أن قيامهم بالبحوث المرتبطة بعملية التعليم قد يساعد على تكوين اعتقادات إيجابية عن التعليم ،وعن ممارساتهم وأدوارهم

اتجاه طلبتهم، وتختلف مع دراسة الأستاذ(2011) التي أشارت الى عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي.

3-3- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المعلمين أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التأملي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

لاختبار صحة هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير التأملي وفقًا لمتغير الخبرة، والجدول (9) يبيّن وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقًا لمتغير الخبرة.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير التأملي وفقًا لمتغير الخبرة في التعليم

المحور	سنوات الخبرة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
التأمل البصري	لا يوجد خبرة	113	1.5221	1.41483
	أقل من 5 سنوات	46	2.2609	1.35704
	من 5- 10 سنوات	51	1.5686	1.37484
	أكثر من 10 سنوات	40	2.6000	1.37375
	المجموع	250	1.8400	1.44734
كشف المغالطات	لا توجد خبرة	113	1.3982	.95000
	أقل من 5 سنوات	46	1.6522	.97108
	من 5- 10 سنوات	51	1.4706	.83314
	أكثر من 10 سنوات	40	1.9250	1.04728
	المجموع	250	1.5440	.96112
إعطاء تفسيرات مقنعة	لا توجد خبرة	113	1.7080	.98816
	أقل من 5 سنوات	46	2.0217	1.20165
	من 5- 10 سنوات	51	1.5294	.83314
	أكثر من 10 سنوات	40	1.8750	1.06669
	المجموع	250	1.7560	1.02208
الوصول الى استنتاجات	لا توجد خبرة	113	1.4867	.99207
	أقل من 5 سنوات	46	1.8043	1.12782

مقنعة	من 5– 10 سنوات	51	1.6471	1.03583
	أكثر من 10 سنوات	40	2.1500	1.42415
	المجموع	250	1.6840	1.12303
وضع الحلول المقترحة	لا توجد خبرة	113	1.6018	1.18427
	أقل من 5 سنوات	46	2.2609	1.10423
	من 5– 10 سنوات	51	1.7059	1.02556
	أكثر من 10 سنوات	40	2.2750	1.28078
	المجموع	250	1.8520	1.18817
المقياس كلّه	لا توجد خبرة	113	7.7168	3.36863
	أقل من 5 سنوات	46	10.0000	3.58391
	من 5– 10 سنوات	51	7.9216	3.36359
	أكثر من 10 سنوات	40	10.8250	4.38463
	المجموع	250	8.6760	3.78263

ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، استخدم اختبار تحليل الأحادي One Way Anova والجدول (10) يوضّح النتائج.

الجدول (10): تحليلُ التباينِ أحاديُّ الاتجاهِ (ANOVA) للفروقِ في متوسطات درجات أفراد عينةِ البحثِ في مقياس مهارات التفكير التأملي تبعًا لمتغيرِ الخبرةِ

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة
التأمل البصري	بين المجموعات	46.426	3	15.475	8.012	.000
	داخل المجموعات	475.174	246	1.932		
	المجموع	521.600	249			
كشف المغالطات	بين المجموعات	9.021	3	3.007	3.347	.020
	داخل المجموعات	220.995	246	.898		
	المجموع	230.016	249			
إعطاء تفسيرات مقنعة	بين المجموعات	6.694	3	2.231	2.166	.093
	داخل المجموعات	253.422	246	1.030		
	المجموع	260.116	249			
	بين المجموعات	13.820	3	4.607	3.775	.011

الوصول الى استنتاجات مقنعة	داخل المجموعات	300.216	246	1.220		
	المجموع	314.036	249			
وضع الحلول المقترحة	بين المجموعات	23.012	3	7.671	5.744	.001
	داخل المجموعات	328.512	246	1.335		
	المجموع	351.524	249			
المقياس كلّه	بين المجموعات	398.357	3	132.786	10.323	.000
	داخل المجموعات	3164.399	246	12.863		
	المجموع	3562.756	249			

يبيّن الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفرادِ عينةِ البحثِ من المعلمين في مهارات التفكير التأملي تبعًا لمتغيرِ الخبرةِ (لا توجد خبرة، أقل من 5 سنوات، من 5إلى 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، **وذلكَ في كلٍّ منَ المجالاتِ (الأولِ، والثاني، والرابعِ، والخامسِ، والمقياس كله).**

إذْ جاءت قيمة الدلالة أكبر منْ (0,05)،كما جاءت قيمة(*F*) المحسوبة أقل منْ قيمتِها الجدولية البالغة (2,65)، عندَ درجات حرية (3،246) بمجال الثقة (95%). في حين تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عندَ المجال الثالث (مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة)، إذْ بلغَت قيمة مستوى الدلالة (0,93)، وجاءت قيمة F المحسوبة (2.166)، وهي أكبر منْ قيمتِها الجدولية البالغة (2,65) عند مستوى دلالة(0.05) ،ولمعرفةِ طبيعةِ هذه الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات المتعددة، كما جاء في الجدولِ (11).

الجدول (11): نتائجُ اختبار (Scheffe) للفروقِ في متوسطات درجات أفراد عينةِ البحثِ في مقياس مهارات التفكير التأملي تبعًا لمتغيرِ الخبرةِ

المهارة	الخبرة	المتوسط الحسابي	لاتوجد خبرة	أقل من 5 سنوات	من 5– 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التأمل البصري	لا توجد خبرة	1.5221		.028		.001
	أقل من 5 سنوات	2.2609			.115	
	من 5– 10 سنوات	1.5686	.998			.007
	أكثر من 10 سنوات	2.6000		.736		
كشف المغالطات	لاتوجد خبرة	1.3982		.505		.030
	أقل من 5 سنوات	1.6522			.828	
	من 5– 10 سنوات	1.4706	.977			
	أكثر من 10 سنوات	1.9250		.621	.164	
الوصول الى استنتاجات مقنعة	لاتوجد خبرة	1.4867		.441		.015
	أقل من 5 سنوات	1.8043			.921	
	من 5– 10 سنوات	1.6471	.864			
	أكثر من 10 سنوات	2.1500		.554	.202	
وضع الحلول المقترحة	لا توجد خبرة	1.6018		.015		.020
	أقل من 5 سنوات	2.2609			.137	
	من 5– 10 سنوات	1.7059	.963			
	أكثر من 10 سنوات	2.2750		1.000	.145	
المقياس كله	لا توجد خبرة	7.7168		.005		.000
	أقل من 5 سنوات	10.0000			.046	
	من 5– 10 سنوات	7.9216	.990			
	أكثر من 10 سنوات	10.8250		.769	.003	

الذي يبيّن أنَّ الفروقَ بين درجات أفراد العينة في مهارات التفكير التأملي جاءتْ بينَ لاتوجد خبرة وأقل من خمس سنوات لمصلحة أقل من خمس سنوات، وبين لاتوجد

خبرة و10 سنوات فأكثر لمصلحة 10 سنوات فأكثر في مهارتي التأمل البصري ووضع الحلول المقترحة ،وفي المقياس كله، وبين لاتوجد خبرة و10 سنوات فأكثر لمصلحة 10 سنوات فأكثر في مهارتي كشف المغالطات والوصول الى استنتاجات مقنعة، ويمكنُ عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين الجدد قد يبحثون عن مختلف الوسائل والمصادر التي تمكنهم من تطويرمهاراتهم المهنية، كما أنّهم قد يكونون أكثر توجهًا نحو إجراء المزيد من المناقشات مع زملائهم داخل المدرسة وفي مدارس أخرى، ويحرصون على مراجعة ممارساتهم التعليمية من حين الى آخر بهدف التطوير، بخلاف الطلبة المعلمين الذين لا يمتلكون الخبرة الكافية بآلية التعليم وكيفية التعامل مع الطلبة في غرفة الصف، وخلال التدرب على التعليم يكون هدفهم النجاح في التربية العملية أكثر من إجراء عملية الاستبصار لعملية التعليم والتحليل الدقيق لها، أمّا المعلمون ذوو الخبرة في التعليم فيكون تأملهم وحدسهم عن المتعلِّم، وعمليةِ التعلُّمِ نفسِها، وعن أنفسهم قد مكنتهم أكثر في هذه المهارات، ما يجعلُ التصوراتِ عن التعليم أكثرَ واقعيةً ودقةً، وخاصة أنهم اكتسبوا خبرات تعليمية متنوعة وتعرضوا لخبرات بديلة من خلال مشاهدة نماذج عملية لزملائهم ما أدى الى ارتفاع فعالية الذات لديهم.

4-النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:أجيب عنه من خلال الفرضية الرابعة والتي تنص: " **لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الفاعلية الذاتية التعليمية ،ومتوسط درجاتهم على مقياس التفكير التأملي كله ،وفي كل محور من محاورها ؟**

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم اختبار معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Test، ويبيّن الجدول(12) النتائج الخاصة بذلك.

الجدول(12): معامل الارتباط لمتوسط درجات أفراد عينة البحث في مقياس الفاعلية الذاتية ودرجاتهم في مقياس التفكير التأملي

الفاعلية الذاتية / التفكير التأملي	استراتيجيات التدريس	الاسئلة	الوسائل التعليمية	الادارة الصفية	مشاركة الطلبة	الكلي
التامل البصري	.198**	.198**	.216**	.206**	.332**	.316**
الكشف عن المغالطات	.097	.097	.150*	.155*	.206	.188**
اعطاء	.117	.117	.102	.126*	.145*	.139*

تفسيرات مقنعه						
الوصول الى استنتاجات	.122	.152	.001	.103	.093	.152*
وضع حلول مقترحة	.124	.124	.122	.023	.152	.062
الكلي	.200**	.200**	.131*	.163**	247**	.237**

يتضح من الجدول (12) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير التأملي ودرجة الفاعلية الذاتية التعليمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة، أنّ ممارسة المعلمين للتأمل من خلال مجموعة الأنشطة التي يؤدونها داخل الصف أو خارجه قد تتأثر بدرجة الثقة بكفايتهم المتعلقة بتحقيق أهداف التعلم ،وبوعيهم بمعتقداتهم وقيمهم نحو التعليم، وتجعلهم يتحملون مسؤوليتهم الشخصية في تطوير أدائهم المهني ،ما ينعكس على فاعليتهم الذاتية، كما أنّ المعلمين ذوي الفاعلية العالية يتجهون نحو تبني ممارسات ناقدة في سلوكهم التعليمي يكتشفون من خلالها الأخطاء في أدائهم ويعملون على تصحيحها، ويوظفون استراتيجيات فعّالة ،ويحرصون على مراعاة احتياجات طلبتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي ريان(2013) ، وبلجون(2010) بوجود هذه العلاقة.

5-النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: أجيب عنه من خلال اختبار **الفرضية الخامسة:" لا يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملي من خلال درجاتهم على مقياس فاعلية الذات التعليمية .**" لاختبار هذه الفرضية استُخدم تحليل الانحدار كأسلوب إحصائي لتقدير العلاقة بين متغيري (التفكير التأملي وفاعلية الذات التعليمية) لدى أفراد عينة البحث، بهدف تحديد إمكانية التنبؤ بالتفكير التأملي (كمتغير تابع) بمعلومية درجاتهم في مقياس الفاعلية الذاتية (كمتغير مستقل). والجدول (13) يوضّح نتائج اختبار الفرضية:

الجدول(13): نتائج اختبار تحليل تباين الانحدار لتأثير الفاعلية الذاتية فى مهارات التفكير التأملي

المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	الانحدار	967,533	1	967.533	23.432	0.000
	الخطأ	10240.371	248	41.292		
	المجموع	11207.904	249			

يتبيّن من الجدول (13) وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) لفاعلية الذات في مهارات التفكير التأملي لدى أفراد عينة البحث، ويستدل من هذا الجدول على نسبة التباين الذي يفسره المتغير المستقل من تباين المتغير التابع، ونظراً الى أن مستوى الدلالة التي بلغت(0,0013) أصغر من (0,05) فإنّ هذه النسبة مقبولة إحصائيًا، والجدول (14)يوضّح دلالة معامل الانحدار، والهدف من الاختبار هو تحديد هل يساوي معامل الانحدار الصفر، أو يختلف عن الصفر، فإذا كان B= 0 أي لا يوجد تأثير معنوي لمتغير المستقل في المتغير التابع، وإذا كان B>0 أي يوجد تأثير معنوي عكسي، وإذا كان B<0 أي يوجد تأثير معنوي طردي.

الجدول (14): نتائج تحليل انحدار فاعلية الذات على مهارات التفكير التأملي

المتغير المستقل	بيتا Beta	معامل B بيتا	الخطأ المعياري لB	قيمة ت	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	0,521	0.294	0.108	4.841	.000

يتبيّن من الجدول (14) أن معامل الانحدار دال إحصائيًا، ومن ثم يمكن التنبؤ بمهارات التفكير التأملي من خلال فاعلية الذات، وهو أكبر من الصفر، أي إنّ تأثير فاعلية الذات في مهارات التفكير التأملي هو تأثير معنوي طردي، إذ تزداد مهارات التفكير التأملي بزيادة فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث، ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة. التي تنص على أنّه: **يمكن الاعتماد على المتغير المستقل (فاعلية الذات) في التنبؤ بقيم المتغير التابع (مهارات التفكير التأملي).**

الاستنتاجات العامة:

1- أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفاعلية الذاتية جاءت بمستوى متوسط لدى أفراد العينة.

2- أشارت النتائج إلى انخفاض مهارات التفكير التأملي لدى أفراد عينة البحث.

التوصيات : في ضوء النتائج السابقة يوصي البحث بالآتي:

1- الاهتمام بادماج أنشطة تشجع على التفكير في تخطيط الدروس وتنفيذها.

2- ضرورة تدريب الطلبة المعلمين في كليات التربية على مهارات التفكير التأملي وأساليبه.

3- تأكيد ممارسة مهارات التفكير التأملي في المواقف التعليمية لدى المعلمين في أثناء الخدمة، وتشجيعهم على تأمل تلك الممارسات من خلال استخدام صحائف تأمل خاصة بذلك، إلحاقهم بدورات تدريبية خاصة بذلك ولاسيّما ذوي الخبرة القصيرة.

4- تسليط الضوء على أهمية العمل على إيجاد استراتيجيات متنوعة لرفع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين (قبل الخدمة وفي أثنائها) ، وعقد ورشات عمل مستندة إلى المصادر المعززة للفاعلية الذاتية التعليمية .

المقترحات:

1- إجراء بحوث عن العوامل والمتغيرات التي تؤثر في مهارات التفكير التأملي.

2- ضرورة إعداد المناهج الدراسية الجامعية بطريقة تشجع المعلمين ،والطلبة المعلمين، وتوجههم نحو مهارات التفكير التأملي.

3- ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها في ضوء استراتيجية التفكير التأملي.

المراجع:

-أبـو المعـاطي ، يوسـف (2005). **أسـاليب التفكيـر المميـزة للأنمـاط المختلفـة للشخصـية، المجلـة المصـرية للدراسـات النفسـية**، المجلد (15) ، العدد(49)، 375- 446 .

-أبو نحل، جمال عبد الناصر(2010)." مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربيـة الإسـلامية للصـف العاشـر الأساسـي ومـدى اكتسـاب الطلبـة لهـا"، رسـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

-الأستاذ، محمود حسن (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، مجلة جامعة الأزهر، المجلد(13)، العدد 1 (B)، 1329-1370.

-بلجون، كوثر جميل سالم (2010). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم، اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم" رؤى ونماذج ومتطلبات" السعودية (706-730).

-بوز، كهيلا (2005). طرائق تدريس التربية، الجزء الثالث، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية .

-الجبر، جبر بن محمد بن داود(2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم، المجلـة الدوليـة للأبحـاث التربويـة، جامعـة الإمـارات العربيـة المتحـدة، العـدد (33)،99- 128.

-حجازي،جولتـان حسـن (2013). فاعليـة الـذات وعلاقتهـا بـالتوافق المهنـي وجـودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في مدارس الضفة الغربية، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد (9) العدد(4) ،419-433.

-حسونة ، سامي.(2009)." الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة"، مجلة جامعة الأقصى(سلسلة العلوم الإنسانية)، 2(13)،122-149.

- الخلايلة، هدى (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، 25(1)، 1- 24.

-رهيو، سحر عناوي و محمد، هناء جاسم (2013). تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة في فاعلية الذات، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد(15)، العدد(3)،85-114.

-الريان، عادل(2010). دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فعالية الذات الرياضية، مجلة القدس المفتوحة، عدد(20)، 49-79 .

-الريان،عادل(2014). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في تربية الخليل وعلاقتها بفاعلية الذات التعليمية.مجلة المنارة، المجلد20، العدد(1)،143-173.

-زهران، حامد عبد السلام (2005). علم نفس النمو،عالم الكتب، القاهرة،مصر، ط6.

-شحاته،حسن والنجار، زينب وعمار، حامد (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1.

-الشكعة، علي(2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، م(21)، ع(4).

-العدل،عادل (2001). تحليل العلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلًا من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة، القاهرة مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء الأول، العدد(25)، 121- 178.

-عفانة، غزو؛ اللولو، فتحية (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العدد الأول، كلية التربية بجامعة عين شمس.

-المزروع، ليلى(2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الذافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية،8(4)، جامعة البحرين،67-96.

-المزروع، هيا، "رؤية في النمو المهني للمعلم"، إصدار اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 2005، 130-152.

-وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية :وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم ماقبل الجامعي،2006.

-وزارة في التعليم العالي السورية :وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم الجامعي،2011.

المراجع الأجنبية:

- AL-Kfaween ,Etaf M. (2010)."Self-efficacy Among the Students of the University and Relation to Gender and Specialization European", *Journal of Scientific Research,* 46(3):416-421
- Bandura, A. (1997)."Self-efficacy: The exercise of control".New York: W.H. Freeman and Company
- Bandura, A. (2007)." Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation", Journal of Social and Clinical Psychology, 26(6): 641-658.
- Bandura, A., (1986)."Social foundations of thought and action: A social cognitive theory".Englewood Cliffs,New Jersey: Prentice Hall.
- Dervent ,Fatih (2015)."The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers", Issues in Educational Research, 25(3), 260
- Dewey, J. (1933)." How we think: A restatement of the relation of reflective thinking o the educative process" . Boston: Heath and Company.
- Pendergast ,Donna;Susanne Garvis (2011). " Pre-Service Student-Teacher Self-fficacyBeliefsAn Insight Into the Making of Teachers Australian". Journal of Teacher Education, 36(12): 4.
- Ferraro, j.(2000)."Reflective Practice and Professional Development" ERIC. Digest, ED449120, 2000.
- Gurol ,Aysun (2011)."Determining the reflective thinking skills of preservice teachers in learning and teaching process" ,Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 3 (3):
- Hatton, N., & Smith, D. (1995)." Reflection in teacher education: Towards definition and implementation". Teaching & Teacher Education, 11,33-49.doi:10.1016/0742 051X(94)00012U
- Hea-Jin Lee.(2005)."Understanding and assessing preservice teachers'reflective thinking". Teaching and Teacher Education, 21 699–715
- Huang ,Hui-Ju (2016)."Professional Development Through Reflection: A Study of Pre-Service Teachers' Reflective Practice", 5(6) hhuang@mail.nwmissouri.edu

- Huang, X., Liu ,M. and Shiomi ,K(2007). "An Analysis of the Relationships Between Teacher Efficacy, Teacher Self Esteem and Orientations to Seeking help", Social Behavior and Personality, 35(5), 707-716 .
- Khurshid Fauzia & Qasmi, Farah Naz (2012)."The Relationship Between Teachers' Self Efficacy And Their Perceived Job Performance Interdisciplinary" Journal Of Contemporary Research In Business, 3(10):204-223
- Klassen,R.m. & Chiu,M.M(2010)." Effects on Teachers Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress" Journal of Educational Psychology, 102(3): 741-756.
- Norton, J(1997). "Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teachers", Education , 117 (3) , 401 – 410 .
- Pajares,K. (2002). "Overview of social cognitive theory and of self efficacy"Available on line at: http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html 24.
- Schon, D. (1983). "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action", New Yourk: Basic Books,
- Smolleck,L.D.; Zembal-Saul, Yoder,E.P(2006)."The Development and Validation Of an Instrument to measure Pre- service teachers'Self-Efficacy in regard to the Teaching of Science as Inquiry"Journal of Science Teacher education 17(2), 137-163.
- Skaalvik, E. and Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations,Teaching and Teacher Education, 26: 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007)." Dimensions of teacher self-fficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout".Journal of Educational Psychology, 99,611–625.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct".Teaching and Teacher Education, 17,783–805
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007)." The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers".Teaching and Teacher Education, 23,944–956

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2002)." The Influence of Resources and Support on Teachers , Efficacy Beliefs". Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research.Association.New Orleans: LA.
- Wenzlaff, T.(1994). "Training the Student to be a Reflective Practitioner", Education, 115 (2), 278 – 287.
- Yilmaz.H.& Cavas,P (2008)." The effect of the teaching practice on preservice elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs". Eurasia J.math.sci.&,Tech.Ed. 4 (1)45-54.
- Ying, B. & Leng, W.,(2003)." Facilitating Reflection in Education Studies : A Case Study Among Preservice Student Teachers", Journal IPBA / Jilid 3 : Bilangan.
  http://apps1.moe.gov.my/ipba/ResearchPaper/journal/article.pdf.
- Ketelhut, D.J.(2007)." The impact of Student Self-Efficacy on Scientific Inquiry Skills: An exploratory investigation in River City, a multi-user virtual Environment", Journal of Science Education and Technology, 16(1), 99-111.

تاريخ ورود البحث: 5/2/ 2017
تاريخ قبول نشر البحث: 2017/8/28