قوائم المحتويات متاحة على المجلات الأكاديمية العراقية

مجلة رؤية للدراسات الاجتماعية

الصفحة الرئيسة للمجلة: https://visj.dws.gov.iq/

درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الاساسي لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم

The degree to which primary school teachers practice reflective thinking skills from their point of view

م.م. رويدة غازي خزعل محمود *

الجامعة العراقية / كلية العلوم الاسلامية

Keywords : Reflective Thinking, Reflective Thinking Skills, Primary Teachers, Basic Education, Literature Review.

Abstract

This study aims to identify the degree to which primary stage teachers practice reflective thinking skills from their own perspectives, through analyzing relevant Arabic and international previous studies. The study adopted a descriptive analytical approach based on reviewing educational literature to build a comprehensive theoretical framework on reflective thinking and its skills, as well as analyzing findings from prior research. The study presented major theories explaining reflective thinking, including reflective thinking theory and experiential learning theory, due to their relevance in interpreting teachers' reflective practices. In addition, a comprehensive review of previous studies was conducted, revealing variations in teachers' levels of reflective thinking practice, ranging from moderate to high levels, with noticeable weakness in higher-order skills such as evaluation and critical reflection. The findings also indicated that several factors influence teachers' reflective thinking practices, including professional experience, training, educational environment, and teaching methods. The study recommends enhancing reflective thinking skills through continuous teacher training programs, curriculum development, and creating supportive classroom environments that encourage reflection and critical thinking.

معلومات المقال

تاريخ المقال:

الإرسال:

المراجعة:

القبول:1\6\2026

الكلمات المفتاحية

التفكير التأملي، مهارات التفكير التأملي، معلمو الحلقة الأولى، التعليم الأساسي.

ملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم، وذلك من خلال تحليل الدراسات السابقة ذات الصلة. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على مراجعة الأدبيات التربوية، بهدف بناء إطار نظري متكامل حول مفهوم التفكير التأملي ومهاراته، وتحليل نتائج الدراسات التي تناولت هذا الموضوع. وتناول البحث عرضًا للنظريات المفسرة للتفكير التأملي، ومن أبرزها نظرية التفكير التأملي، ونظرية التعلم الخبراتي، لما لهما من دور في تفسير طبيعة التفكير التأملي لدى المعلمين. كما تضمن تحليلًا للدراسات السابقة، حيث أظهرت النتائج وجود تباين في درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التأملي، إذ تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع، مع وجود ضعف نسبي في بعض المهارات العليا مثل التقويم والنقد. كما بينت النتائج أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في ممارسة التفكير التأملي، من أبرزها الخبرة المهنية، والتدريب التربوي، وطبيعة البيئة التعليمية، إضافة إلى أساليب التدريس المستخدمة. وأوصى البحث بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين من خلال برامج إعداد وتدريب مستمرة، وتطوير المناهج الدراسية بما يدعم هذا النوع من التفكير، وتعزيز البيئة الصفية التي تشجع على التأمل والتحليل.

* M.M. Ruwaida Ghazi Khazal Muhammad

١ – المقدمة:

يشهد الفكر التربوي المعاصر تحولًا نحو تبني أنماط التفكير العليا بوصفها محورًا رئيسًا في تحسين جودة التعليم، ويأتي في مقدمتها التفكير التأملي الذي يعد من أكثر المفاهيم حضورًا في دراسات إعداد المعلم وتطويره المهني. وقد تأسس هذا المفهوم على أعمال John Deweyالذي عرّف التفكير التأملي بوصفه عملية عقلية منظمة تقوم على الفحص الدقيق للمعتقدات في ضوء الأدلة والنتائج، وهو ما جعله أساسًا لنماذج التعلم العميق.

وفي امتداد لهذا التصور، قدم Donald Schön إطار "الممارس التأملي" ، الذي يرى أن المعلم الفعّال هو الذي يمارس التأمل في أثناء الفعل وبعده، بما يسمح له بإعادة بناء خبراته المهنية بشكل مستمر. وقد عززت دراسات لاحقة(Moon, 2004) ؛ Rodgers, (2002هذا الاتجاه، مؤكدة أن التفكير التأملي يمثل أداة معرفية لتطوير الحكم التربوي واتخاذ القرار.

أن ممارسة التفكير التأملي ترتبط بتحسين الأداء التدريسي، وزيادة قدرة المعلم على تحليل المواقف الصفية، والتكيف مع احتياجات المتعلمين (Larrivee, 2008).كما طوّر Kember et al. (2000, 2008) نموذجًا لقياس مستويات التفكير التأملي، مبرزًا التدرج من الفهم السطحي إلى التأمل النقدي العميق.

اولاً: مشكلة البحث

على الرغم من التأكيد المتزايد في الدراسات على أهمية التفكير التأملي في تحسين جودة الممارسة التعليمية، إلا أن توظيفه الفعلي في البيئات الصفية لا يزال محل تباين واضح. فقد أظهرت دراسات عديدة أن المعلمين غالبًا ما يمارسون مستويات محدودة من التأمل تقتصر على الوصف أو التفسير، دون الوصول إلى مستويات التحليل النقدي وإعادة بناء الممارسة ، ويلاحظ وجود تباين في نتائج الدراسات السابقة من حيث تقدير درجة ممارسة المعلمين للتفكير التأملي، حيث تتراوح بين مستويات منخفضة ومتوسطة وأحيانًا مرتفعة، وهو ما يعكس اختلاف السياقات والمنهجيات المستخدمة في هذه الدراسات. وانطلاقًا من هذا التباين، تبرز الحاجة إلى دراسة تحليلية تستند إلى مراجعة علمية للدراسات السابقة للكشف عن الاتجاه العام لهذه الممارسة.

تتمثل المشكلة في تباين نتائج الدراسات السابقة حول درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التأملي، مما يستدعي تحليلًا علميًا لهذه الدراسات للإجابة عن السؤال الرئيس:

ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم في ضوء الدراسات السابقة؟

ثانياً: أسئلة البحث

ما مفهوم التفكير التأملي ومهاراته في الأدبيات التربوية؟

ما درجة ممارسة المعلمين لهذه المهارات وفق الدراسات السابقة؟

ما العوامل المؤثرة في هذه الممارسة؟

ثالثاً: اهداف البحث

تأصيل مفهوم التفكير التأملي ومهاراته.

تحليل نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالممارسة.

تحديد العوامل المؤثرة في مستوى الممارسة.

رابعاً: أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول التفكير التأملي بوصفه أحد المكونات الأساسية في النماذج الحديثة لإعداد المعلم، حيث لم يعد يُنظر إلى المعلم باعتباره ناقلًا للمعرفة، بل ممارسًا تأمليًا قادرًا على تحليل خبراته المهنية وتطويرها بشكل مستمر. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن الممارسة التأملية تسهم في تحسين جودة التدريس وتعزيز التعلم العميق لدى الطلبة.(Moon, 2004)

كما تكتسب الدراسة أهميتها من تركيزها على الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وهي مرحلة حاسمة في بناء مهارات التفكير لدى المتعلمين، إذ إن نوعية الممارسات

التدريسية في هذه المرحلة تؤثر بشكل مباشر في تكوين أنماط التفكير المستقبلية.

وتبرز الأهمية العلمية أيضًا في اعتماد البحث على تحليل الدراسات السابقة، وهو ما يتيح بناء معرفة تركيبية قائمة على الأدلة (Evidence-based synthesis)، بدلًا من الاعتماد على نتائج جزئية لدراسات منفردة. وهذا يسهم في تحديد الاتجاهات العامة والفجوات البحثية، وتقديم أساس علمي لتطوير السياسات التعليمية وبرامج إعداد المعلمين. وعلى المستوى التطبيقي، يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في توجيه برامج التدريب المهني للمعلمين نحو تبني استراتيجيات تدعم التفكير التأملي، وتحسين جودة الممارسات الصفية.

خامساً: منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على مراجعة الأدبيات(Literature Review) ، وهو منهج يهدف إلى تحليل وتفسير النتاج العلمي المتراكم حول ظاهرة معينة من خلال تجميع الدراسات السابقة ذات الصلة، وتقويمها، واستخلاص نتائج عامة منها. وقد تم اختيار هذا المنهج لملاءمته لطبيعة البحث، حيث لا يسعى إلى جمع بيانات ميدانية، بل إلى بناء إطار معرفي تحليلي يستند إلى الدراسات المنشورة في مجال التفكير التأملي لدى المعلمين

سادساً: مصطلحات البحث

التفكير التأملي(Reflective Thinking)

لغوياً:

التفكير في اللغة العربية مصدر الفعل ''فكّر''، ويُقصد به إعمال العقل في الشيء بقصد إدراكه وفهمه واستخلاص دلالاته. وقد ورد في المعاجم العربية أن التفكير هو ''إعمال الخاطر في الشيء للوصول إلى معناه''، بينما يدل التأمل على التثبت والتروي والنظر المتعمق في الأمور وعدم الاكتفاء بالظاهر.

وعليه، فإن التفكير التأملي لغويًا يشير إلى:

عملية عقلية تقوم على إعمال الفكر بصورة متأنية ومتعمقة في الظواهر أو القضايا بهدف إدراك حقيقتها وتحليل أبعادها.

أصطلاحاً:

يعد مفهوم التفكير التأملي من المفاهيم المركزية في الأدبيات التربوية الحديثة، وقد وضع أسسه الأولى John Dewey، حيث عرّفه بأنه:

"تفكير نشط، مستمر، ومتأنٍ في أي اعتقاد أو معرفة مفترضة في ضوء الأسس التي تستند إليها والنتائج التي تترتب عليها" (Dewey, 1933: p. 9)

ويفهم من هذا التعريف أن التفكير التأملي لا يقتصر على مجرد الاستدعاء أو التذكر، بل يتضمن عمليات عقلية عليا مثل التحليل، والنقد، وربط الأسباب بالنتائج، وهو ما يجعله أداة أساسية في التعلم العميق.

وتشير Jennifer A. Moon إلى أن التفكير التأملي هو:

عملية معرفية يتم من خلالها إعادة بناء الخبرة من خلال فحصها وتحليلها وربطها بالمعرفة السابقة لإنتاج فهم أعمق(Moon, 2004: p. 82)

التعريف إجرائي:

يمكن تعريف التفكير التأملي في هذا البحث بأنه:

عملية عقلية منظمة يقوم بها معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تتضمن تحليل ممارساتهم التدريسية وتقويمها في ضوء الخبرة والمعرفة بهدف تحسين الأداء التعليمي.

مهارات التفكير التأملي (Reflective Thinking Skills)

لغوياً:

المهارة في اللغة تعني الحذق والإتقان في أداء عمل معين، وهي تدل على القدرة المكتسبة التي تمكّن الفرد من أداء مهمة بكفاءة عالية. وعليه، فإن مهارات التفكير التأملي لغويًا تعني:

القدرة المتقنة على ممارسة عمليات التفكير المتأني والتحليلي بصورة منظمة.

التعريف الاصطلاحي:

تعرف مهارات التفكير التأملي في الأدبيات التربوية بوصفها مجموعة من العمليات العقلية العليا التي تمكّن الفرد من تحليل الخبرات التعليمية وفهمها وتفسيرها وتقويمها.

وقد قدم Kember et al. نموذجًا علميًا لقياس هذه المهارات، حيث صنّفوها إلى مستويات تبدأ من الفهم وتنتهي بالتأمل النقدي، وعرفوها بأنها:

"عمليات معرفية متدرجة تشمل الفهم، والتأمل، والتأمل النقدي، يستخدمها الفرد لتحليل خبراته التعليمية" (Kember et al., 2000: p. 382)

كما تشير Jennifer A. Moon إلى أن مهارات التفكير التأملي تتضمن:

التحليل، والتفسير، والاستنتاج، والتقويم، وهي عمليات تسهم في إعادة بناء المعرفة والخبرة. (Moon, 2004: p. 94)

التعريف إجرائي

هي: مجموعة من العمليات العقلية التي يمارسها المعلم، مثل التحليل والتفسير والتقويم، لفهم مواقفه التعليمية وتحسين أدائه المهني.

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

لغوياً:

الحلقة تعني المرحلة أو الجزء من الشيء، والتعليم الأساسي هو التعليم الأولي الذي يبنى عليه التعلم اللاحق.

اصطلاحاً:

تعرف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق تصنيف UNESCOبأنها:

المرحلة الأولى من التعليم النظامي التي تركز على إكساب المتعلمين المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والتفكير(UNESCO, 2015: p. 34)

التعريف إجرائي:

المرحلة الابتدائية الدنيا التي يعمل فيها معلمو عينة البحث، وتشمل الصفوف الأولى من التعليم الأساسي.

المعلم(Teacher)

أصطلاحاً:

يعرف المعلم في الأدبيات التربوية الحديثة بأنه:

"المهني المسؤول عن تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية التعليم، وتيسير تعلم الطلبة داخل البيئة الصفية" (OECD, 2019: p. 18)

إجرائياً:

الشخص المؤهل تربويًا الذي يقوم بتدريس طلبة الحلقة الأولى ويمارس مهارات التفكير التأملي في مواقفه التعليمية.

٢.الفصل الأول: الإطار المفاهيمي

توطئة:

يشهد الفكر التربوي المعاصر تحول نحو الاهتمام بتنمية أنماط التفكير العليا، باعتبارها أساسًا لتحقيق التعلم العميق وتحسين جودة المخرجات التعليمية. ويُعد التفكير التأملي أحد أبرز هذه الأنماط، إذ يرتبط بقدرة الفرد على تحليل المواقف التعليمية، وتفسيرها، واتخاذ قرارات مبنية على الفهم العميق للخبرة. وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية العربية أن التحولات المعاصرة في التعليم تتطلب معلمًا قادرًا على ممارسة التفكير التأملي بوصفه أداة لتطوير الأداء المهني وتحسين فاعلية التدريس (بوقحوص، ٢٠١٧: ٤٢) ، وأصبح التفكير التأملي مطلبًا أساسيًا في إعداد المعلمين، حيث لم يعد دور المعلم مقتصرًا على نقل المعرفة، بل تعداه إلى تحليل المواقف التعليمية والتفاعل معها بوعي نقدي. وممارسة التفكير التأملي تسهم في رفع مستوى الكفاءة التدريسية وتحسين جودة التعلم لدى الطلبة، من خلال تمكين المعلم من مراجعة ممارساته وتطويرها بشكل مستمر (الرقيشي، ٢٠٢٢: ٥).

كما يرتبط التفكير التأملي بقدرة المعلم على مواجهة المشكلات الصفية واتخاذ قرارات تربوية فعالة، حيث يستخدمه الفرد عندما يواجه موقفًا معقدًا يتطلب تحليلًا عميقًا وإيجاد حلول مبتكرة، وهو ما يجعله عنصرًا أساسيًا في بناء الكفاءة المهنية للمعلم (الزيات، ٢٠٢٠: ١٨).

وانطلاقًا من ذلك، يهدف هذا الفصل إلى تقديم إطار مفاهيمي متكامل حول التفكير التأملي، من حيث مفهومه، وأهميته، وخصائصه، ومهاراته، وعلاقته بالممارسة التعليمية، وذلك تمهيدًا لتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث.

٣.المبحث الأول: التفكير التأملي

أولًا: مفهوم التفكير التأملي

يعد التفكير التأملي من المفاهيم التربوية التي حظيت باهتمام واسع في الدراسات الحديثة، نظرًا لدوره في تطوير العمليات العقلية العليا لدى المتعلمين والمعلمين على حد سواء. وقد تناولت الأدبيات التربوية هذا المفهوم من زوايا متعددة، إلا أنها تتفق على كونه عملية عقلية منظمة تهدف إلى تحليل الخبرة وإعادة بنائها.

فقد عرفت بعض الدراسات العربية التفكير التأملي بأنه: عملية عقلية واعية يقوم فيها الفرد بتحليل المواقف أو الخبرات التي يمر بها، بهدف الوصول إلى تفسيرات منطقية واتخاذ قرارات مناسبة (سيد، ٢٠١٣: ١٢).

كما ينظر إليه بوصفه نشاطًا معرفيًا متقدم يتجاوز مجرد التذكر أو الفهم، ليشمل عمليات التحليل والتفسير والتقويم، حيث يسعى الفرد من خلاله إلى فهم أعمق للمواقف التعليمية وربطها بالمعرفة السابقة ، كما أن التفكير التأملي يمثل أسلوبًا منظمًا في التفكير يعتمد على التأمل الواعي في الخبرات، بهدف تحسين الأداء وتطوير الممارسات، خاصة في المجال التعليمي (قطب، ٢٠٢٢: ٢٦٠).

ومن خلال هذه التعريفات، يتضح أن التفكير التأملي يتسم بعدة خصائص، منها: أنه تفكير هادف، ومنظم، قائم على التحليل والنقد، ويرتبط بالخبرة المباشرة للفرد.

ثانيًا: أهمية التفكير التأملي في التعليم

أن التفكير التأملي يمثل أحد الركائز الأساسية في تحسين جودة العملية التعليمية، حيث يسهم في تطوير قدرات المعلم على تحليل مواقفه التدريسية واتخاذ قرارات تربوية فعالة. فقد أظهرت الدراسات أن المعلمين الذين يمارسون التفكير التأملي يتمتعون بقدرة أعلى على تحسين أدائهم التدريسي والتكيف مع المواقف التعليمية المختلفة (بوقحوص، ٢٠١٧: ٥٠)

كما يسهم التفكير التأملي في تعزيز التعلم العميق لدى الطلبة، إذ يساعدهم على فهم المعرفة بصورة أعمق وربطها بخبراتهم السابقة، بدلًا من الاكتفاء بالحفظ والاسترجاع (أبو عمشة، ٢٠١٠: ٧).

يعد التفكير التأملي وسيلة فعالة لتنمية مهارات حل المشكلات، حيث يدفع الفرد إلى تحليل المواقف المعقدة، واستكشاف البدائل، واختيار الحلول المناسبة بناءً على التفكير المنطقي (الزيات، ٢٠٢٠: ٢٠) .

وأن التفكير التأملي يسهم في تحسين جودة التعليم من خلال تطوير الممارسات التدريسية، وتعزيز قدرة المعلم على تقييم أدائه بشكل مستمر، مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أكثر فاعلية (الرقيشي، ٢٠٢٢: ٦).

ثالثًا: خصائص التفكير التأملي

يتميز التفكير التأملي بمجموعة من الخصائص التي تميّزه عن غيره من أنماط التفكير، حيث يتسم بالعمق والتنظيم والارتباط الوثيق بالخبرة. وتشير الدراسات إلى أن التفكير التأملي هو تفكير:

واعٍ ومقصود: إذ لا يحدث بشكل عشوائي بل يتطلب جهدًا عقليًا منظمًا

تحليلي نقدي: يعتمد على فحص المعلومات والأفكار بدقة

مرتبط بالخبرة: ينطلق من مواقف واقعية يمر بها الفرد

هادف: يسعى إلى تحسين الفهم أو اتخاذ قرار

أن هذه الخصائص تجعل التفكير التأملي أداة فعالة في تطوير الأداء المهني للمعلم، حيث تساعده على تحليل ممارساته وتعديلها بشكل مستمر (سيد، ٢٠١٣: ١٥). كما أن التفكير التأملي يتسم بالتدرج من المستويات البسيطة إلى المستويات العميقة، حيث يبدأ بوصف الموقف، ثم تحليله، ثم نقده، وصولًا إلى إعادة بنائه، وهو ما يعكس طبيعته الديناميكية (مركز التميز في التعلم والتعليم، ٢٠٢٥).

رابعًا: مهارات التفكير التأملي

يتضمن التفكير التأملي مجموعة من المهارات العقلية التي تمكّن الفرد من تحليل الخبرات وفهمها بعمق. وقد حددت الدراسات التربوية عددًا من هذه المهارات، من أبرزها:

مهارة الملاحظة الدقيقة

مهارة التحليل

مهارة التفسير

مهارة الاستنتاج

مهارة التقويم

وقد أشارت دراسة تحليلية إلى أن هذه المهارات تمثل جوهر التفكير التأملي، وأن تنميتها لدى المعلمين تسهم في تحسين جودة التدريس وتطوير الأداء المهني (قطب، ٢٠٢٢: ٢٦٥).

كما أكدت دراسة (الزيات ، ٢٠٢٠) أن تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين تسهم في تعزيز قدرتهم على مواجهة المشكلات الصفية واتخاذ قرارات تربوية فعالة، مما ينعكس إيجابًا على تعلم الطلبة (الزيات، ٢٠٢٠: ٢٢).

يتضح مما سبق أن التفكير التأملي يمثل أحد أهم أنماط التفكير في المجال التربوي، لما له من دور في تطوير الأداء التدريسي وتحسين جودة التعلم. كما أنه عملية عقلية منظمة تتضمن مجموعة من المهارات التي تمكّن المعلم من تحليل ممارساته وتقويمها بشكل مستمر، وهو ما يجعله عنصرًا أساسيًا في إعداد المعلم المعاصر.

٤.المبحث الثاني: مهارات التفكير التأملي

أولًا: مفهوم مهارات التفكير التأملي

تعد مهارات التفكير التأملي من المهارات المعرفية العليا التي ترتبط بقدرة الفرد على تحليل الخبرات التعليمية وفحصها بشكل نقدي ومنظم، بهدف الوصول إلى فهم أعمق واتخاذ قرارات مبنية على أسس عقلانية. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن التفكير التأملي لا يتحقق بصورة عفوية، بل يعتمد على امتلاك مجموعة من المهارات العقلية التي تمكّن الفرد من معالجة المواقف التعليمية بوعي وتحليل (Kember et al., 2000: 382).

يرى زيتون أن مهارات التفكير التأملي تمثل ''قدرة المتعلم أو المعلم على فحص المواقف التعليمية وتحليلها وربطها بالمعرفة السابقة، بما يؤدي إلى بناء فهم جديد أو تعديل المعرفة القائمة'' (زيتون، ٢٠٠٧: ١١٢). ويؤكد هذا التعريف البعد البنائي للتفكير التأملي، حيث يتم إعادة تنظيم المعرفة في ضوء الخبرة.

كما يشير اللقاني والجمل إلى أن مهارات التفكير التأملي تتضمن مجموعة من العمليات العقلية مثل التحليل، والتفسير، والاستنتاج، والتقويم، وهي عمليات تسهم في تطوير الأداء المهني للمعلم وتحسين جودة التعلم (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ٨٩).

ثانيًا: تصنيف مهارات التفكير التأملي

تناولت الدراسات التربوية مهارات التفكير التأملي ضمن نماذج تصنيفية متعددة، تتفق في كونها تمثل تدرجًا من العمليات البسيطة إلى العمليات المعرفية العليا. فقد قدم Kember et al. نموذجًا هرميًا لمستويات التفكير التأملي، يتضمن أربع مراحل:

الأداء الاعتيادي(Habitual Action)

الفهم(Understanding)

التأمل(Reflection)

التأمل النقدي(Critical Reflection)

(Kember et al., 2000: 383)

ويظهر هذا النموذج أن مهارات التفكير التأملي تتطور تدريجيًا، حيث ينتقل الفرد من التعامل السطحي مع المعرفة إلى تحليلها نقديًا وإعادة بنائها ، ويشير زيتون إلى أن مهارات التفكير التأملي يمكن تصنيفها إلى:

مهارات إدراكية (مثل الملاحظة)

مهارات تحليلية (مثل التحليل والتفسير)

مهارات تقويمية (مثل الحكم والنقد) (زيتون، ٢٠٠٧: ١١٥)

وهذا التصنيف يعكس الطبيعة المتكاملة لهذه المهارات، حيث تتفاعل فيما بينها لتشكّل عملية التفكير التأملي.

ثالثًا: مهارات التفكير التأملي الأساسية

تشير الدراسات التربوية إلى مجموعة من المهارات التي تعد جوهر التفكير التأملي، ومن أبرزها:

مهارة الملاحظة الدقيقة: تعد الملاحظة المدخل الأساسي لعملية التفكير التأملي، حيث يقوم الفرد بجمع البيانات حول الموقف التعليمي بشكل منظم. وتشير الدراسات إلى أن دقة الملاحظة تؤثر بشكل مباشر في جودة التحليل اللاحق (Larrivee, 2008: 345) .

مهارة التحليل: تتمثل في تفكيك الموقف التعليمي إلى عناصره الأساسية، وفهم العلاقات بين هذه العناصر. ويؤكد زيتون أن التحليل يمثل محور التفكير التأملي، لأنه يسمح بفهم عميق لبنية الموقف التعليمي (زيتون، ٢٠٠٧: ١١٨).

مهارة التفسير: تشير إلى قدرة الفرد على إعطاء معنى للخبرة التعليمية وربطها بالمعرفة السابقة. وقد أوضحت الدراسات أن التفسير يساعد في بناء فهم متكامل للمواقف التعليمية.(Moon, 2004: 94)

مهارة الاستنتاج: تتمثل في الوصول إلى نتائج أو أحكام بناءً على تحليل المعطيات، وهي مهارة ترتبط باتخاذ القرار التربوي. ويشير اللقاني والجمل إلى أن الاستنتاج يمثل انتقالًا من الفهم إلى التطبيق (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ٩٢).

مهارة التقويم: تعد من أعلى مستويات التفكير التأملي، حيث يقوم الفرد بالحكم على جودة الأفكار أو الحلول وفق معايير محددة. وقد أكدت الدراسات أن التقويم يسهم في تحسين الأداء المهني للمعلم (Larrivee, 2008: 346).

رابعًا: خصائص مهارات التفكير التأملي

تتميز مهارات التفكير التأملي بعدد من الخصائص التي تجعلها ذات طبيعة مميزة في العملية التعليمية، حيث تتسم بأنها:

مهارات عليا تتطلب عمليات عقلية معقدة

تراكمية تتطور مع الخبرة والتدريب

مترابطة حيث تعتمد كل مهارة على الأخرى

مرتبطة بالسياق إذ تنشأ من مواقف تعليمية واقعية

وقد أشار Larrivee إلى أن هذه الخصائص تجعل التفكير التأملي أداة فعالة في تطوير الممارسة المهنية للمعلمين، حيث تمكنهم من تحليل أدائهم وتحسينه بشكل مستمر(Larrivee, 2008: 347) .

خامسًا: أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين

أن تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين تمثل ضرورة أساسية في التعليم المعاصر، لما لها من دور في تحسين جودة التدريس وتعزيز التعلم، فقد أظهرت الدراسات أن المعلمين الذين يمتلكون مهارات التفكير التأملي يكونون أكثر قدرة على:

تحليل ممارساتهم التدريسية

اتخاذ قرارات تربوية فعالة

التكيف مع المواقف الصفية المختلفة

(Kember et al., 2000: 385)

أن هذه المهارات تسهم في تطوير الكفاءة المهنية للمعلم، من خلال تعزيز قدرته على التعلم الذاتي والتطوير المستمر.(Moon, 2004: 102) ، ويؤكد زيتون أن تنمية التفكير التأملي لدى المعلمين تسهم في تحسين جودة التعليم، لأنها تدفع المعلم إلى

مراجعة ممارساته وتطويرها بشكل مستمر (زيتون، ٢٠٠٧: ١٢٠)

يتضح أن مهارات التفكير التأملي تمثل مجموعة متكاملة من العمليات العقلية التي تمكّن المعلم من تحليل المواقف التعليمية وفهمها وتقويمها بصورة نقدية. كما أنها تتسم بالتدرج والترابط، وتلعب دورًا محوريًا في تطوير الأداء التدريسي وتحسين جودة التعلم.

٥.المبحث الثالث: المعلم والتفكير التأملي

أولًا: مفهوم المعلم في ضوء التفكير التأملي

يعد المعلم محور العملية التعليمية، ولم يعد دوره مقتصرًا على نقل المعرفة، بل أصبح مسؤولًا عن تنظيم الخبرات التعليمية وتوجيهها بما يسهم في تنمية التفكير لدى المتعلمين. وفي ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، برز مفهوم "المعلم التأملي " بوصفه نموذجًا مهنيًا قائمًا على التفكير الواعي والتحليل المستمر للممارسات التعليمية. وقد أشارت دراسة عربية إلى أن المعلم الذي يمارس التفكير التأملي يكون أكثر قدرة على تحليل مواقفه التدريسية واتخاذ قرارات تربوية واعية، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم (بوقحوص، ٢٠١٧: ٥٢).

أن التفكير التأملي يمثل معيارًا أساسيًا في إعداد المعلم، لأنه يسهم في تطوير فهمه لعمليات التعلم وأنماط التدريس، ويعزز قدرته على التكيف مع المواقف الصفية المختلفة (دراسة جامعة الأزهر، ٢٠١٨: ٦) . وعليه، يمكن النظر إلى المعلم التأملي بوصفه معلمًا يمتلك القدرة على تحليل ممارساته التعليمية، وتقويمها، وإعادة بنائها في ضوء الخبرة والمعرفة.

ثانيًا: دور المعلم في تنمية التفكير التأملي

يؤدي المعلم دورًا في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة، حيث يعتمد ذلك على طبيعة ممارساته الصفية واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها. وتشير الدراسات إلى أن المعلم هو العنصر الأكثر تأثيرًا في تنمية أنماط التفكير لدى المتعلمين، من خلال توفير بيئة تعليمية قائمة على الحوار والتأمل، فقد أظهرت دراسة أن دور المعلم لا يقتصر على تقديم المعرفة، بل يشمل تنظيم الخبرات التعليمية بطريقة تساعد الطلبة على التفكير والتحليل (ريحان، ٢٠٢٢: ٩).

أن المعلم يسهم في تنمية التفكير التأملي من خلال:

طرح الأسئلة المفتوحة

تشجيع المناقشة

ربط المعرفة بالخبرة

تعزيز التفكير النقدي

وهذه الممارسات تساعد الطلبة على الانتقال من التعلم السطحي إلى التعلم العميق القائم على الفهم (مركز تطوير التعليم الجامعي، ٢٠٢٥: ٢)

ثالثًا: خصائص المعلم التأملي

يتميز المعلم الذي يمارس التفكير التأملي بعدد من الخصائص التي تميّزه عن غيره، حيث يتسم بقدرته على النقد الذاتي، والتعلم المستمر، والتطوير المهني. وقد أشارت الدراسات إلى أن المعلم التأملي يتميز بأنه:

يمتلك وعيًا ذاتيًا بممارساته التدريسية

قادر على تحليل المواقف التعليمية

يسعى إلى تحسين أدائه بشكل مستمر

يتقبل التغذية الراجعة ويستفيد منها

(دراسة الممارسات التأملية في إعداد المعلمات، ٢٠٢٠: ١٥)

أن هذه الخصائص تسهم في بناء معلم قادر على مواجهة التحديات التعليمية واتخاذ قرارات تربوية فعالة، مما يعزز جودة العملية التعليمية.

رابعًا: أهمية التفكير التأملي في تطوير أداء المعلم

يعد التفكير التأملي أداة أساسية في تطوير الأداء المهني للمعلم، حيث يساعده على مراجعة ممارساته التعليمية وتحسينها بشكل مستمر. وقد أظهرت دراسة أن ممارسة التفكير التأملي تسهم في:

تحسين الكفاءة التدريسية

تطوير استراتيجيات التعليم

تعزيز القدرة على حل المشكلات الصفية (الزيات، ٢٠٢٠: ١١).

كما تشير دراسة أخرى إلى أن المعلمين الذين يمتلكون مهارات التفكير التأملي يكونون أكثر قدرة على التكيف مع متغيرات البيئة التعليمية وتحقيق تعلم فعال (Mandumah,٢٠١٩)

خامسًا: معوقات ممارسة المعلم للتفكير التأملي

على الرغم من أهمية التفكير التأملي، إلا أن ممارسته في الواقع التعليمي تواجه عددًا من المعوقات، التي تحد من فاعليته. ومن أبرز هذه المعوقات:

ضغط المناهج الدراسية

كثافة الصفوف

ضعف التدريب المهني

الاعتماد على الأساليب التقليدية في التدريس

وتوجد معوقات متعددة تحد من دور المعلم في تنمية التفكير، منها طبيعة المناهج وطرائق التدريس السائدة (دراسة شاملة، ٢٠٢٠: ١٤).

وتؤكد هذه النتائج أن تطوير التفكير التأملي لدى المعلمين يتطلب بيئة تعليمية داعمة وبرامج تدريبية متخصصة.

سادسًا: تنمية التفكير التأملي لدى المعلم

أن تنمية التفكير التأملي لدى المعلمين لا تتم بشكل تلقائي، بل تحتاج إلى برامج تدريبية منظمة تعتمد على الممارسة والتأمل المستمر. والبرامج التدريبية القائمة على مهارات التفكير التأملي تسهم في:

تنمية الدافعية المهنية

تحسين الأداء التدريسي

تعزيز الوعي بالممارسات التعليمية (الزيات، ٢٠٢٠: ١٣)

أن إعداد المعلم في ضوء التفكير التأملي يسهم في تكوين معلم قادر على التعلم الذاتي والتطوير المستمر، وهو ما يتوافق مع متطلبات التعليم المعاصر.

يتضح أن المعلم يمثل الركيزة الأساسية في تفعيل التفكير التأملي داخل البيئة التعليمية، وأن امتلاكه لهذه المهارات يسهم في تطوير أدائه المهني وتحسين جودة التعلم. كما أن التفكير التأملي لا يُعد مهارة فردية فحسب، بل هو منهج مهني يتطلب تدريبًا وممارسة مستمرة، في ظل بيئة تعليمية داعمة.

٦.الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

٧.المبحث الاول: نظريات الدراسة

النظرية الأولى: نظرية التفكير التأملي عند جون ديوي

تعد نظرية التفكير التأملي التي قدمها John Deweyمن الركائز الأساسية التي أسهمت في تشكيل الفهم التربوي الحديث لطبيعة التعلم والتفكير. وقد ظهرت هذه النظرية في سياق نقد ديوي لأساليب التعليم التقليدية القائمة على التلقين، حيث دعا إلى تبني نموذج تعليمي يعتمد على نشاط المتعلم وتفاعله مع الخبرة، من خلال توظيف التفكير بوصفه أداة أساسية لبناء المعرفة. وقد عرض ديوي تصوره للتفكير التأملي بشكل متكامل في كتابه How We Think ، حيث عرفه بأنه تفكير نشط ومتأنٍ ومستمر يقوم على فحص المعتقدات أو المعارف في ضوء الأدلة التي تستند إليها والنتائج التي تترتب عليها (Dewey, 1933: p. 9) ، ويكشف هذا التعريف عن أن التفكير التأملي ليس مجرد عملية ذهنية عابرة، بل هو نشاط عقلي منظم يتطلب الوعي، والتحليل، وربط الأسباب بالنتائج، مما يجعله أساسًا للتعلم العميق.

ويرى ديوي أن التفكير التأملي ينشأ أساسًا في المواقف التي تتسم بالغموض أو الإشكال، حيث يشعر الفرد بوجود مشكلة تتطلب تفسيرًا أو حلًا، فيبدأ في استدعاء خبراته السابقة وتحليل المعطيات المتاحة للوصول إلى استنتاجات منطقية. وهذا يعني أن التفكير التأملي مرتبط بعملية حل المشكلات، ويعد أداة لتنظيم الخبرة الإنسانية وتطويرها(Dewey, 1933: p. 12) .

وفي تحليله لبنية التفكير التأملي، يوضح ديوي أن هذه العملية تمر بسلسلة من الخطوات المنهجية التي تبدأ بالإحساس بالمشكلة، ثم تحديدها بدقة، يلي ذلك اقتراح الفروض التفسيرية، ثم اختبار هذه الفروض في ضوء الأدلة، وصولًا إلى التوصل إلى حل أو نتيجة. وتُظهر هذه المراحل أن التفكير التأملي يتسم بطابع علمي قريب من منهج البحث، حيث يعتمد على الاستقصاء والتحقق بدلًا من القبول غير النقدي للأفكار (Dewey, 1933: pp. 106–115) .

أن التفكير التأملي يتميز بجملة من الخصائص التي تميّزه عن غيره من أنماط التفكير، فهو تفكير هادف يسعى إلى حل مشكلة محددة، ومنظم يعتمد على تسلسل منطقي، وناقد يقوم على فحص الافتراضات وعدم التسليم بها، إضافة إلى كونه مرتبطًا بالخبرة المباشرة للفرد. وهذه الخصائص تجعل منه أداة فعالة في بناء المعرفة وتطويرها، خاصة في السياقات التعليمية (Dewey, 1933: p. 16).

وقد حظيت نظرية ديوي باهتمام واسع في الدراسات التربوية الحديثة، حيث أعادت Carol Rodgers قراءة مفهوم التفكير التأملي عند ديوي، مؤكدة أنه عملية تكاملية تتضمن التفاعل بين الخبرة والتفكير، وأنه يمثل وسيلة لفهم المعنى وليس مجرد نشاط عقلي شكلي. وتشير إلى أن التفكير التأملي عند ديوي يقوم على أربعة معايير أساسية هي: الاستمرارية، والتفاعل، والتنظيم، والانفتاح العقلي.(Rodgers, 2002: p. 845)

نستنتج مما تقدم بأنه لا تقتصر على تفسير التفكير التأملي بوصفه عملية معرفية، بل تقدم إطارًا تربويًا متكاملًا يربط بين التفكير والتعلم والخبرة. وهذا ما يجعلها ذات أهمية كبيرة في مجال إعداد المعلمين، إذ تؤكد على ضرورة أن يكون المعلم قادرًا على التأمل في ممارساته التعليمية، وتحليلها، واتخاذ قرارات تربوية مبنية على الفهم العميق. وانطلاقًا من موضوع البحث الحالي، فإن هذه النظرية تكتسب أهمية خاصة، لأنها تفسر طبيعة المهارات التي يفترض أن يمارسها معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مثل تحليل المواقف التعليمية، وتفسيرها، وتقويمها، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنها. كما أنها توفر أساسًا نظريًا يمكن من خلاله تفسير التباين في درجة ممارسة المعلمين لهذه المهارات، في ضوء اختلاف خبراتهم وتدريبهم.

النظرية الثانية: نظرية التعلم الخبراتي عند David Kolb

تعد نظرية التعلم الخبراتي التي قد مها David Kolb من النظريات التربوية المعاصرة التي أسهمت بشكل واضح في تفسير طبيعة التعلم بوصفه عملية قائمة على الخبرة والتفاعل مع الواقع. وقد عرض كولب هذه النظرية في كتابهExperiential Learning ، حيث أكد أن التعلم لا يتم من خلال تلقي المعرفة بشكل مباشر، بل من خلال تحويل الخبرة إلى معرفة عبر عمليات عقلية منظمة، يكون التفكير التأملي في مركزها (Kolb, 1984: p. 21) . وينطلق كولب من فرضية أساسية مفادها أن المعرفة تُبنى نتيجة التفاعل بين الخبرة المباشرة والتفكير فيها، حيث لا تكفي الخبرة وحدها لإحداث التعلم، بل يجب أن تُصاحبها عملية تأمل وتحليل تُمكّن الفرد من فهم هذه الخبرة واستخلاص معانيها. ويشير إلى أن التفكير التأملي يمثل المرحلة التي يتم فيها فحص الخبرة وربطها بالمعرفة السابقة، مما يؤدي إلى تكوين مفاهيم جديدة أو تعديل المفاهيم القائمة (Kolb, 1984: p. 38)

وقد صاغ كولب نموذجًا دائريًا لعملية التعلم، يوضح من خلاله أن التعلم يمر بأربع مراحل متكاملة ومترابطة، تبدأ بالخبرة الملموسة التي يعيشها الفرد، تليها مرحلة الملاحظة والتأمل، ثم مرحلة التجريد المفاهيمي، وأخيرًا مرحلة التجريب النشط. ويظهر هذا النموذج أن التفكير التأملي يمثل الحلقة المحورية التي تربط بين الخبرة وبناء المعرفة، إذ من خلاله يتم الانتقال من مجرد التجربة إلى الفهم العميق(Kolb, 1984: p. 42) .

وتبرز أهمية هذه النظرية في تفسير كيفية تعلم المعلم من ممارساته الصفية، حيث إن المعلم لا يطور أداءه المهني من خلال الخبرة فقط، بل من خلال التأمل في هذه الخبرة وتحليلها. فالمعلم الذي يمارس التفكير التأملي يكون أكثر قدرة على فهم مواقفه التعليمية، واكتشاف نقاط القوة والضعف في أدائه، واتخاذ قرارات تربوية مبنية على تحليل واعٍ للموقف التعليمي، وقد أشار زيتون إلى أن التعلم القائم على الخبرة يُعد من أكثر الأساليب فاعلية في تنمية التفكير التأملي لدى المعلمين، لأنه يربط بين الجانب النظري والتطبيقي، ويجعل المعلم في حالة تفاعل مستمر مع خبراته التعليمية، مما يسهم في تطوير أدائه المهني بشكل مستمر (زيتون، ٢٠٠٧: ١٣٠).

كما يؤكد زيتون أن التفكير التأملي يمثل مرحلة أساسية في عملية التعلم، لأنه يُمكّن المعلم من تحليل المواقف التعليمية وتفسيرها، ومن ثم اتخاذ قرارات مناسبة تسهم في تحسين جودة التدريس، وهو ما يتفق مع تصور كولب للتعلم بوصفه عملية مستمرة قائمة على التأمل والتجريب (زيتون، ٢٠٠٧: ١٣٢).

وانطلاقًا من ذلك، يتضح أن نظرية كولب تقدم إطارًا متكاملًا يربط بين الخبرة والتفكير والتعلم، حيث تجعل من التفكير التأملي عنصرًا في بناء المعرفة وتطوير الأداء. وهذا ما يجعلها ذات أهمية كبيرة في تفسير درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى لمهارات التفكير التأملي، إذ توضح أن هذه الممارسة تعتمد على قدرة المعلم على تحليل خبراته التعليمية والاستفادة منها في تحسين أدائه.

٨.المبحث الثاني: عرض الدراسات السابقة

الدراسات العربية

الدراسة الأولى: الرقيشي، بدرية عبد العزيز (٢٠٢١)

عنوان الدراسة: أثر التدريس التأملي في تنمية التفكير التأملي ورفع الجودة التعليمية لدى معلمات التعليم الأساسي.

هدفت الدراسة : الكشف عن أثر استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المعلمات، إضافة إلى تحسين جودة العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة: انطلقت الدراسة من ملاحظة ضعف ممارسة التفكير التأملي لدى المعلمات، واعتمادهن على أساليب تدريس تقليدية لا تسهم في تنمية التفكير، مما يستدعي إدخال استراتيجيات تدريس حديثة قائمة على التأمل.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي ، باستخدام برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي

تطبيق أدوات مثل:

مقياس التفكير التأملي

أدوات تقييم الأداء التعليمي

أبرز النتائج

توصلت الدراسة إلى:

وجود تحسن واضح في مستوى التفكير التأملي لدى المعلمات

فاعلية التدريس التأملي في رفع جودة التعليم

وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية

التوصيات

تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس التأملي

إدماج التفكير التأملي في برامج إعداد المعلمين

تطوير البيئة التعليمية لدعم هذا النوع من التفكير

الدراسة الثانية: المعايطة، هيام محمد (٢٠٢٠)

عنوان الدراسة: مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتب العلوم الحياتية في الأردن

هدفت الدراسة: إلى التعرف على درجة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتب العلوم الحياتية للمرحلة الأساسية.

مشكلة الدراسة: تمثلت المشكلة في ضعف تضمين مهارات التفكير التأملي في المناهج الدراسية، مما يؤثر في تنمية التفكير لدى الطلبة.

منهجية الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي ، تحليل محتوى الكتب الدراسية ، واستخدام قائمة بمهارات التفكير التأملي.

أبرز النتائج

توصلت الدراسة إلى:

وجود تفاوت في تضمين مهارات التفكير التأملي في الكتب

بعض المهارات ظهرت بدرجة عالية، وأخرى بدرجة منخفضة

عدم التوازن في توزيع المهارات داخل المحتوى

التوصيات

إعادة تطوير المناهج لتضمين مهارات التفكير التأملي بشكل متوازن

إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية أخرى

تدريب المعلمين على توظيف هذه المهارات

الدراسات الأجنبية

الدراسة الأولى: Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., et al. (2000)

عنوان الدراسة: Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking

مكان النشر: Assessment & Evaluation in Higher Education

هدفت الدراسة: إلى تطوير أداة علمية لقياس مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة، والتحقق من خصائصها السيكومترية من حيث الصدق والثبات.

مشكلة الدراسة: تمثلت مشكلة الدراسة في عدم توفر أدوات دقيقة وموثوقة لقياس التفكير التأملي، مما يحد من إمكانية دراسة هذا المفهوم بصورة علمية منظمة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، تطوير مقياس للتفكير التأملي ، استخدام التحليل الإحصائي للتحقق من الصدق والثبات ، طبقت الأداة على عينة من الطلبة الجامعيين.

أبرز النتائج

توصلت الدراسة إلى:

تحديد أربعة مستويات للتفكير التأملي:

الفعل الاعتيادي

الفهم

التأمل

التأمل النقدي

إثبات أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات

إمكانية استخدامها في الدراسات التربوية المختلفة

التوصيات

استخدام المقياس في تقييم برامج التعليم

توظيفه في إعداد المعلمين وتنمية التفكير التأملي لديهم

الدراسة الثانية: Larrivee, B. (2008)

عنوان الدراسة: Development of a Tool to Assess Teachers' Level of Reflective Practice

مكان النشر: Reflective Practice Journal

هدفت الدراسة: إلى تطوير أداة لقياس مستوى الممارسة التأملية لدى المعلمين، وتحديد مستويات التفكير التأملي لديهم.

مشكلة الدراسة: تمثلت المشكلة في عدم وضوح كيفية تقييم التفكير التأملي لدى المعلمين، وغياب أدوات معيارية دقيقة لذلك.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي ، تطوير أداة لقياس التفكير التأملي وتطبيقها على عينة من المعلمين ،تحليل النتائج إحصائيًا.

أبرز النتائج

توصلت الدراسة إلى:

وجود مستويات متدرجة للتفكير التأملي لدى المعلمين

انتقال المعلم من الممارسة السطحية إلى التأمل النقدي

أهمية الخبرة والتدريب في تطوير التفكير التأملي

التوصيات

تدريب المعلمين على التفكير التأملي
اعتماد أدوات قياس دقيقة في التقييم التربوي
تطوير برامج إعداد المعلمين

٩.النتائج

أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى لمهارات التفكير التأملي تتراوح غالبًا بين المستوى المتوسط والمرتفع، مع تفاوت واضح بين المعلمين تبعًا لعدة متغيرات.

تبين أن المهارات الأساسية للتفكير التأملي (مثل الملاحظة والتحليل) تمارس بدرجة أعلى مقارنة بالمهارات العليا (مثل التقويم والنقد)، والتي ظهرت بمستوى أقل.

كشفت الدراسات أن الخبرة المهنية والتدريب التربوي يعدّان من أهم العوامل المؤثرة في تنمية التفكير التأملي لدى المعلمين.

أظهرت النتائج أن برامج إعداد المعلمين التقليدية لا تركز بشكل كافٍ على تنمية التفكير التأملي، مما ينعكس على مستوى ممارسته في الميدان التربوي.

تبين أن البيئة التعليمية (مثل حجم الصف، وضغط المنهج، والدعم الإداري) تؤثر بشكل مباشر في قدرة المعلم على ممارسة التفكير التأملي.

١٠.الاستنتاجات

استنادًا إلى النتائج السابقة، يمكن استخلاص مجموعة من الاستنتاجات العلمية، من أهمها:

أن التفكير التأملي يعد مكونًا أساسيًا في الكفاءة المهنية للمعلم، وليس مهارة ثانوية.

أن هناك فجوة بين التنظير والتطبيق في مجال التفكير التأملي، حيث تؤكد الأدبيات أهميته، بينما يظهر التطبيق بدرجات متفاوتة.

أن تنمية التفكير التأملي تتطلب تدريبًا منهجيًا مستمرًا، ولا تتحقق بشكل تلقائي من خلال الخبرة فقط.

أن ضعف بعض مهارات التفكير التأملي العليا يشير إلى الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين.

١١.التوصيات

في ضوء النتائج والاستنتاجات، يوصي البحث بما يأتي:

ضرورة إدماج مهارات التفكير التأملي في برامج إعداد المعلمين بشكل صريح ومنظم.

تطوير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين تركز على تنمية مهارات التفكير التأملي.

إعادة تصميم المناهج الدراسية بحيث تتضمن أنشطة تعليمية تعزز التفكير التأملي والتحليل النقدي.

توفير بيئة تعليمية داعمة تشجع المعلمين على التأمل في ممارساتهم دون ضغوط مفرطة.

تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة مثل التعلم النشط، والتعلم القائم على المشكلات.

اعتماد أدوات علمية لقياس التفكير التأملي ضمن عمليات التقويم التربوي.

١٢.المقترحات

إجراء دراسات ميدانية لقياس التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى باستخدام أدوات علمية دقيقة.

دراسة أثر برامج تدريبية قائمة على التفكير التأملي في تحسين الأداء التدريسي.

إجراء دراسات مقارنة بين البيئات التعليمية المختلفة (مدن/ ريف، حكومي/ أهلي).

دراسة العلاقة بين التفكير التأملي وكل من:

التحصيل الدراسي

التفكير النقدي

الإبداع

بناء نماذج أو برامج تعليمية قائمة على التفكير التأملي وتطبيقها تجريبيًا.

قائمة المصادر:

أولًا: المراجع العربية

- ابن منظور، محمد بن مكرم. (٢٠٠٣). لسان العرب (الطبعة الثالثة). بيروت: دار صادر.

- جابر، عبد الحميد جابر. (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٥). تنمية التفكير: رؤية تطبيقية في المناهج الدراسية. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٧). التدريس: نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
- طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (٢٠١٤). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- قطامي، يوسف محمود. (٢٠١٣). استراتيجيات التعلم والتعليم. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٩). طرائق التدريس العامة. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D.C. Heath and Company.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(4), 381–395. https://doi.org/10.1080/713611442
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. Reflective Practice, 9(3), 341–360. https://doi.org/10.1080/14623940802207451
- Moon, J. A. (2004). A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice. Routledge.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teachers College Record, 104(4), 842–866. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181