درجةُ ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التأمُّلي في المقرَّرات التربوية بالمملكة العربية السُّعودية من وجهة نظرهنَّ

تهاني بنت خالد بن محمد الجبير

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة

المستخلص: هدف البحثُ التعرُّف إلى درجة ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقرَّرات التَّربويَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، حيث استخدمت الباحثة المنهجَ الوصفيّ المسحيّ، وصُمِّم مقياسٌ لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ تكوَّن من (٢٨) فِقْرةً موزَّعةً على خمسة مجالات، وهي: (التأمُّل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة)، وتكوَّنت عيّنةُ البحث من (٩٨) طالبةً، أُختِرن بالطريقة القصديَّة، وكشفت النَّتائج أن درجة ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابيّ (2.55) وانحراف معياريّ (0.414)، حيث جاءت مهارة (التأمُّل والملاحظة) بالمرتبة الأولى بمتوسط (2.61) وانحراف معياريّ (0.347)، يليها مهارة (وضع حلول مُقتَرحة) بمتوسط (2.60) وانحراف معياريّ (0.402)، ثمَّ مهارة (الكشف عن المغالطات) بمتوسط (2.58) وانحراف معياريّ (0.446)، ثمَّ مهارة (الوصول إلى استنتاجات) بمتوسط (2.50) وانحراف معياريّ (0.442)، وأخيرًا مهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) بمتوسط (2.46) وانحرف معياريّ (0.435). وفي ضوء نتائج الدراسة؛ جاءت التوصيةُ بحزمة من النِّقاط الداعمة، منها: الاهتمام بتنمية مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلبة الجامعيين في جميع المستويات الدراسيَّة بالمرحلة الجامعيَّة، إضافة إلى تصميم برامج تدريبيَّة لتنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بجميع المراحل الدراسيَّة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على الإستراتيجيَّات التدريسيَّة، التي تُسهم في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.

الكلمات المفتاحيَّة: الطَّالبات المعلِّمات، مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، المقررات التَّربويَّة

The degree of female student teachers' practice of reflective thinking skills in educational curricula in the Kingdom of Saudi Arabia

Tahani Khalid Aljubair

Associate Professor of Curriculum and instruction

Education Collage - Imam Mohammad Bin Saud Islamic University

***Abstract*:** The study aimed to identify the degree to which the female student teachers practice reflective thinking skills in educational courses in Saudi Arabia. The descriptive survey method was employed, with the reflective thinking skills scale designed to include (28) items divided into five areas: Reflective observation, identifying biases, drawing conclusions, providing explanations, developing solutions. A total of (98) students were intentionally selected to represent the study sample. The findings indicated a high level of practicing reflective thinking skills among student teachers, evidenced by an arithmetic mean of (2.55) and a standard deviation of (0.414). Reflective observation achieved the highest ranking with a mean score of (2.61) (SD = 0.347). This was followed by the skill of developing solutions, which had a mean score of (2.60) (SD = 0.402). The skill of identifying biases was next, with a mean score of (2.58) (SD = 0.446). Followed by drawing conclusions, which had a mean score of (2.50) (SD = 0.442). Finally, the skill of providing explanations was ranked last, with a mean score of (2.46) (SD = 0.435). In light of the study's findings, it is recommended to focus on enhancing reflective thinking skills among undergraduates across all academic levels. This includes designing training programs to develop reflective thinking skills at all academic levels and training faculty members on teaching strategies that contribute to the development of these skills.

Keywords: Student Teachers, Reflective Thinking Skills, Educational courses.

مقدمة البحث

لم تَعدْ المعرفةُ في هذا العصر غايةً في حد ذاتها، بل أصبح تركيزُ المؤسَّسات التعليميَّة على توظيف هذه المعرفة بشكلٍ فاعلٍ، وأصبح التَّفكيرُ أحد الأهداف التَّربويَّة للتعليم؛ لإيجاد مناخٍ تعليميّ، وبيئة تربويَّة تساعد الطلبة على تكوين اتجاهات إيجابيَّة نحو التَّفكير خاصةً في هذا العصر، الذي ظهرت فيه الحاجةُ إلى التركيز على تنمية مهارات التَّفكير بمختلف أنواعها لدى الطلبة.

والتَّفكيرُ من العمليَّات العقليَّة، التي تساعد الفرد على توجيه حياته وحلّ المشكلات التي تواجهه، كما يُعدُّ ضرورةً لمواكبة التَّطورات المختلفة في شتى المجالات، كما أنه يُسهم في تنمية قدراتهم العقليَّة والمعرفيَّة ويساعدهم على التفاعل مع التطورات ومواجهة المشكلات، وإيجاد الحلول الملائمة لها. ويرى قطامي (٢٠٠١، ص.١٧) أن للتفكير مكانةً بارزةً في البحوث الإنسانيَّة والتَّربويَّة؛ بوصفه من أكثر مهارات السلوك الإنسانيّ تعقيدًا؛ فهو يُمكِّن الفرد من توظيف معارفه لتحقيق أهدافه وحلّ المشكلات التي تواجهه، وقد تعدَّدت أنماطُ التَّفكير، ومن ضمنها التَّفكير التَّأمُّليّ، الذي يؤدي دورًا مهمًا كما أشار آل طلحان (٢٠٢١، ص.٢٨٨) في حياة الطالب التعليميَّة والاجتماعيَّة والشخصيَّة، حيث يُعدُّ تفكيرًا يحدث داخل النَّسق المعرفيّ للطالب، ويكون موجَّهًا لحلّ مشكلةٍ تعليميَّة أو حياتيَّة؛ للوصول إلى الاتزان الانفعاليّ.

ويُعدُّ التَّفكيرُ التَّأمُّليّ ضرورةً تربويَّة؛ كونه يؤدي إلى فهمٍ أعمق للمحتوى المعرفيّ، حيث يحوّل عمليَّة اكتساب المعرفة إلى نشاطٍ عقليّ يفضي لإتقان أفضل للمحتوى، وربط عناصره بعضها ببعض، كما يُنمّي التَّفكير الناقد، فهو كما أشارت أبو بشير (٢٠٠٥) تفكير فوق معرفيّ تُستخدم فيه إستراتيجيَّات حلّ المشكلات، واتخاذ القرارات، وفرض الفروض وتفسير النتائج؛ ممّا يُعزّز الإمكانات الشخصيَّة لدى الفرد. ونظرًا لأن المعلم أحد أهم مدخلات العمليَّة التعليميَّة ولما يواجهه من تحدّيات، وتطورات في هذا المجال؛ فمن الضروري أن يمتلك المهارات اللازمة لأداء مهامه التدريسيَّة، ومن ضمنها: مهارات التَّفكير المختلفة، فهو المسؤول عن تشجيع الطلبة على التَّفكير، وتنمية مهاراته لديهم؛ حيث يُعدُّ ذلك من أهم الأهداف التدريسيَّة.

كما أن تعزيزَ التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلبة من قبل معلِّميهم يؤدي إلى تحسين المخرجات التربويّة من خلال تطوير مهارات حل المشكلات، وتحليل الأفكار بنظرةٍ متأنية، وعليه فإنَّ الاهتمامَ بالتَّفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين يمثل أهميةً كبيرة حيث يحفزهم على تقييم أساليبهم وخطواتهم التي يتبعونها لاتخاذ القرارات المناسبة في الموقف التدريسي، كما أن التَّفكير التَّأمُّليّ يتميز بالفاعلية الاجتماعية وهذا ينعكس على العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم. (الزبيدي، ٢٠١٩)

وأشارت العزب (٢٠٢١، ص.١٦٥) أنَّ التَّنميةَ المهنيّة للمعلِّمين أصبحت ضرورةً لمواجهة التطورات المتسارعة للنظريات والمناهج التربويّة، بحيث يكون المعلم قادرًا على تقييم إنجازاته وإصدار الحكم عليها؛ ليكون لدينا معلم قادر على رفع فرص التعلُّم لدى الطلبة، فالتأمُّل يبدأ من إعادة بناء الخبرات التي يتم تأمُّلها وتنظيمها حيث يفحص المعلِّمون ممارساتِهم الشَّخصية من خلال الاكتشاف والتأمُّل في هذه الممارسات والاستفادة من بعضهم البعض، ويرى محمد (٢٠٢٢، ص.٢) بأنَّ التَّفكير التَّأمُّليّ يحتاج إلى التعمُّق في الموقف وتوضيح العلاقات وتأمُّل الأفكار، كما يقوم على التَّحليل والتَّفسير مما يجعل الفرد قادرًا على الوصول إلى النَّتائج بطريقةٍ علميةٍ ومنطقية.

مشكلةُ البحث

نظرًا لما طرأ على النِّظام التربويّ من مستجدات؛ فقد وجب تشخيصُ نقاط الضعف الموجودة في جميع عناصر النظام التعليميّ على أسس علميَّة وفق أهداف محدَّدة؛ للنهوض بالواقع التربويّ، وتنمية أنماط التَّفكير المختلفة. ويرى المرشد وصالح (٢٠١٥، ص.١١٠) أن الطلبة الجامعيين ليس لهم القدرة على نقل ما تعلموه إلى واقع حياتهم، والمأمول أن تُغيّر النُّظمُ التَّعليميَّة فلسفتها؛ لإعداد الطلبة للتأمُّل في القضايا التي تعلموها في الجامعة، باستخدام مهارات التَّفكير المختلفة.

ويُعدُّ التَّفكير التَّأمُّليّ ضرورة تربويَّة خاصةً في التعليم الجامعيّ؛ حيث يساعد الطلبة على التَّفكير العميق، وتأمُّل الأفكار وتقويمها ذاتيًا، كما يساعدهم في حلّ المشكلات التي تواجههم، وتحلّيل الأمور بشكلٍ دقيق، حيث يؤكد طلافحة والدهام (٢٠١٨، ص. ٣٢٤) أنَّ ممارسةَ الطلبة للتفكير التأمُّليّ تكسبهم القدرة على ربط المعرفة السَّابقة بالجديدة وتحفّزهم على ابتكار الأفكار، وتدفعهم إلى التَّساؤل، ثمَّ التَّفكير العميق، وتقويم أعمالهم ذاتيًا، وتعزيز آرائهم؛ من خلال مساعدتهم في حلّ المشكلات، وتحديد مواطن القوة، والضعف، واتخاذ دور نشط في صُنع القرارات.

وبالنَّظر إلى واقع التَّدريس الجامعيّ، ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس مُقرَّر طرق تدريس خاصة وإشرافها على الطَّالبات المعلِّمات، خلال مرحلّة التدريب الميدانيّ؛ فقد لاحظت أهميَّة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في صقل شخصيَّة الطالبة، وكون ممارسة هذه المهارات في المقرّرات الدراسيَّة يُمكّنها من ممارستها في حياتها الواقعيَّة، ولما أكّدته عديدٌ من الدِّراسات أهميَّةَ تنمية مهارات التَّفكير بشكلٍ عامٍ، ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بشكلٍ خاصٍ، ولما أوصت به من ضرورة تضمين مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في برامج إعداد المعلم؛ لأنه يُنمّي قدرته على أداء الممارسات الصفيَّة، كدراسة المرشد (٢٠١٤)، والعرابي (٢٠١٨)، ومحمد (٢٠٢٢)، ومحسن (٢٠٢٢)، والكساسبة الحوامدة (٢٠٢٢)، ودراسة نورجمان وسالزار وسيانكو وبينا،(Nurjamin, Salazar-Espinoza, Saenko, & Bina, 2023)، التي أكَّدت فاعلية التَّفكير التَّأمُّليّ في تنمية الدافعيَّة للتعلُّم لدى الطلبة، وجاء هذا البحثُ للكشف عن درجة ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بمقرر طرق التدريس الخاصة من وجهة نظرهنَّ.

أسئلةُ البحث

١. ما مهاراتُ التَّفكير التَّأمُّليّ اللازم توافرها لدى الطَّالبات المعلِّمات؟
٢. ما درجةُ ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقررات التَّربويَّة من وجهة نظرهنَّ؟

أهدافُ البحث

١. التعرُّف إلى مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ اللازم توافرها لدى الطَّالبات المعلِّمات.
٢. الكشف عن درجة ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقررات التَّربويَّة من وجهة نظرهنَّ.

أهميَّةُ البحث

١. ما أكَّدته عديدٌ الدِّراسات حول أهميَّة تركيز المؤسَّسات التعليميَّة على تنمية مهارات التَّفكير لدى الطلبة بوصفها إحدى المهارات الأساسيَّة في هذا العصر.

٢. قد يُسهم هذا البحثُ في توجيه انتباه أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات إلى ضرورة تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلبة.

حدودُ البحث

الحدودُ الموضوعيَّة:

١. مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ حيث حُدِّدت المهاراتُ الآتية: (التأمُّل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة).

٢. المقررات التَّربويَّة حيث أُختير مقرر طرق التدريس الخاصة؛ لارتباط المقرر الوثيق بالتدريب الميدانيّ.

الحدود البشريَّة: الطَّالبات المعلِّمات.

الحدود المكانيَّة: المملكة العربيَّة السُّعوديَّة مدينة الرياض.

الحدود الزمانيَّة: العام الجامعيّ(١٤٤٦هـ).

مصطلحاتُ البحث:

مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ:

يُعرّف التَّفكير التَّأمُّليّ أنه: "استقصاءٌ ذهنيٌ نشطٌ ومتأنٍ للفرد حول خبراته ومعتقداته المفاهيميَّة والإجرائيَّة في أثناء دراسته لموضوع ما يمكّنه من حلّ المشكلات العلميَّة والعمليَّة، بما يساعده في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل" (الأستاذ، ٢٠١١، ص.١٣٣٨). ويُعرّفه محمد (٢٠١٦، ص.١٦٧) أنه: "أحد أشكال العمليَّة التعليميَّة، التي تتطلَّب من المتعلمين التأني والاستكشاف، ثمَّ ملاحظة المواقف الجديدة، ممَّا يُركِّز على الخبرات السابقة، ويولِّد معارف، ومعلومات جديدة، ومتنوعة."

وتُعرّف الباحثةُ مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ إجرائيًا أنها: قدرة الطَّالبات على التعامل في المواقف التعليميَّة؛ ممَّا يُمكِّنها من حلّ المشكلات، التي تواجهها خلال دراسة مقرر طرق تدريس خاصة، أو خلال فترة التدريب الميدانيّ مستفيدةً من خبراتها السابقة؛ لتحقيق الأهداف المرغوبة.

الطَّالبات المعلِّمات:

تُعرِّفهم الباحثة إجرائيًّا أنهنَّ: الطَّالبات المعلِّمات في مرحلّة البكالوريوس في المستوى (الثامن)، واللاتي يدرسن مقرر طرق تدريس خاصة، ويخرجن للتدريب الميدانيّ، خلال الفصل الدراسيّ الأول، من العام الجامعيّ(١٤٤٦هـ).

أدبيَّاتُ البحث

مهاراتُ التَّفكير التَّأمُّليّ:

التَّعلُّم: عمليَّة تتضمَّن إعادة بناء الخبرة؛ فهو يأخذ في الحسبان المشاركة الفعّالة للطالب في العمليَّة التعليميَّة، من خلال تشجيع الطلبة على استخدام مهارات التَّفكير المختلفة، والتَّفكير التَّأمُّليّ؛ أحد مهارات التَّفكير المهمة، التي تساعد الطلبة على النظر في تجاربهم التعليميَّة؛ لتوسيع مداركهم، وتطوير مهارات التعلم الذاتيّ، والتعلُّم مدى الحياة.

وقد تعدَّدت تعريفاتُ التَّفكير التَّأمُّليّ؛ لتعدُّد الآراء حول هذا المفهوم من وجهة نظر المختصين، حيث يُعرّف تشوي وآخرون (Choy, Lee& Sedhu, 2019) التَّفكير التَّأمُّليّ: أنه السُّلوك المتضمِّن للتفكير الحذر والنشط، والمستمر في أي ممارسة، أو اعتقاد في ضوء الأسس التي تدعمه، والنَّتائج التي تصدر عنه، ويتضمَّن طريقة لمواجهة المشكلات والاستجابة لها. ويُعرِّف الكساسبة والحوامدة (٢٠٢٠، ص.١٢) التَّفكير التَّأمُّليّ: أنه التَّفكير الذي يتعمَّق ذهنيًّا في مفاهيم الفرد ومعتقداته التي يوظفها، من خلال تحلّيل الأشياء، وتقييمها، وتفسيرها؛ بغية الوصول إلى النتائج التي يتطلَّبها الموقف.

فالتَّفكير التَّأمُّليّ كما يرى محمد (٢٠٢٢، ص.٢-٨): نمطٌ من أنماط التَّفكير، ينظر من خلاله إلى المعتقدات بطريقة ثابتة وفعّالة ومتباينة؛ لذا فهو معرفة مفترضة تدعمها نتائج متوقّعة في العمليَّة التعليميَّة، فالطلبة لا بد أن يستخدموا هذا النوع من التَّفكير في المواقف التعليميَّة للمواد الدراسيَّة، وتحلّيلها، وتفسيرها، ورسم الخطط اللازمة لعمليّتي الفهم والإدراك للوصول إلى النتائج في ضوء الخطط المحدَّدة، ويشير عفانة واللولو (٢٠٠٢، ص.٧) أن التَّفكير التَّأمُّليّ يتضمَّن الاستبصار؛ إذ هو قدرة الطالب على تبصُّر المواقف التعليميَّة، وتحديد نقاط الضعف والقوة، وكشف المغالطات المنطقيَّة في هذه المواقف، واتخاذ القرارات، والإجراءات المناسبة؛ بناءً على دراسة واقعيَّة للموقف التعليميّ.

خصائص التَّفكير التَّأمُّليّ:

١. الاستمراريَّة: حيث يربط التَّفكير التَّأمُّليّ بين الأفكار، فيتقدَّم الطلبة في استيعابهم لها بشكلٍ منظمٍ، وتُبنى خبراتهم على ما سبقها.
٢. الدِّقَّة والمنهجيَّة والتنظيم: بحيث يشارك الطالب في الخبرات بطريقة منظَّمة، ويعبّر عن أفكاره بوضوح.
٣. القدرة على التَّلخيص: فيستطيع الطالب تكوين روابط بين الخبرات السابقة والحاليَّة، ويضع توقعات مستقبليَّة للنتائج.
٤. التفاعليَّة الاجتماعيَّة: ويشمل تحفيز التواصل بين الطلبة وبينهم، وبين أستاذ المقرر (المقوسي، ٢٠١٩، ص.٤٦١).

الدِّراساتُ السَّابقة:

اهتمَّ عديدٌ من الباحثين بإجراء دراسات حول مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، حيث تنوَّعت أهدافها ونتائجها، نستعرضها فيما يلي:

هدفت دراسة حمدان وأحمد (٢٠٢٣)التعرُّف إلى درجة تطبيق التَّفكير التَّأمُّليّ لدى متعلِّمي (الصف الخامس الأساسيّ) بمادة الدراسات الاجتماعيَّة باللاذقيّة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وكذلك اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ أداةً للبحث، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٢٦٨) طالبًا وطالبة. وأظهرت النَّتائجُ أنَّ تطبيق الطلبة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ جاءت منخفضةً، وأوصت بتدريب الطلبة على استخدام مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ وتضمين الخطط الدراسيَّة مادةً أو أكثر في تعليم التَّفكير بشكلٍ عامٍ، والتَّفكير التَّأمُّليّ بشكلٍ خاصٍ.

وهدفت دراسةُ أياز وقوك (Ayaz & Gök, 2023) لتحديد أثر تطبيق ملفات الإنجاز الإلكترونية في التَّفكير التَّأمُّليّ ودافعيَّة التعلُّم لدى الطلبة المعلمين في المدارس الابتدائيَّة بالسنة الثالثة في كلية التربية بإحدى الجامعات الحكوميَّة في أنقرة حيث تكوَّنت عيّنة الدراسة من (٣٠) طالبًا معلمًا، واستخدم الباحثان المنهج التجريبيّ ذا التصميم شبه التجريبيّ، كما استخدما مقياس الدافعيَّة، والتَّفكير التَّأمُّليّ؛ بوصفهما أداتين للبحث، وأظهرت النتائج وجود فرقٍ ذا دلالة إحصائيَّة

لصالح المجموعة التجريبيَّة، وأوصت بالتوسُّع في تطبيق ملفات الإنجاز الإلكترونية، وتطبيقات المحفظة الإلكترونيَّة لما لها تأثير إيجابيّ في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، والدافعيَّة للتعلُّم لدى الطلبة المعلمين.

وفي الاتجاه نفسه هدفت دراسة محمد (٢٠٢٢)التعرُّف إلى درجة توافر مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، وعلاقتها بالتحصيل الدراسيّ لدى طلبة الصف الرابع الأدبيّ بمادة الأدب والنصوص، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثُ المنهج الوصفيّ، كما أُستخدِمت الاستبانة بوصفها أداةً للبحث، وتكوَّنت عيّنةُ الدراسة من (٧٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النَّتائجُ وجود علاقة ارتباطيَّة بين ممارسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، والتحصيل الدراسيّ، وأوصت بضرورة تضمين المقررات الجامعيَّة بكليات التربية مهارات التَّفكير بشكلٍ عامٍ، ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بشكلٍ خاصٍ. وهدفت دراسةُ الكساسبة والحوامدة (٢٠٢٢)التعرُّف إلى درجة ممارسة معلِّمي اللغة العربيَّة في الأردن لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وكذلك مقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ؛ بوصفها أداة للبحث، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (١٨٥) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النَّتائجُ أن درجة ممارسة معلِّمي اللغة العربيَّة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ كانت مرتفعة، وأوصت بعقد ورش تدريبيَّة، ولقاءات علميَّة؛ لتدريب المعلمين على ممارسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.

وفي الاتجاه نفسه الدراسة هدفت دراسة المقوسي (٢٠١٩)الكشفَ عن درجة ممارسة معلِّمي التربية الإسلاميَّة في المرحلة الثانويَّة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، تبعًا للآتي: (متغيرات الجنس، والمؤهل التربويّ، والخبرة التدريسيَّة)، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وكذلك استبانة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ من (٢٥) فقرةً، وتكوَّنت عيّنةُ الدراسة (١٠٣) من المعلِّمين والمعلِّمات، يُدرِّسون مادة التربية الإسلاميَّة للمرحلّة الثانويَّة، وأظهرت النَّتائجُ أنَّ درجة ممارسة معلِّمي التَّربية الإسلاميَّة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ فوق المتوسط، ووجود فرق دال إحصائيًّا في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلاميَّة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، وتُعزى لمتغير الجنس لصالح المعلِّمات، ولمتغير الخبرة التدريسيَّة لصالح المعلمين ذوي الخبرة، وعدم وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًّا، ويُعزى لمتغير المؤهل التربوي، وأوصت بضرورة تضمين برامج لإعداد المعلمين قبل الخدمة تستهدف مهارات التَّفكير التأملي، وتطبيقاتها التَّربويَّة.

وهدفت دراسة تشوي وآخرون (Choy, Lee& Sedhu, 2019) إلى تصميم استبانة للتحقُّق من درجة التَّفكير التَّأمُّليّ بين المعلمين بكلية تونكو عبد الرحمن الجامعية بماليزيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفيّ وكذلك استبانة مكوَّنة من (٣٢) فقرةً؛ لتقييم عمليَّة التَّفكير التَّأمُّليّ بين المعلِّمين، وأظهرت النَّتائجُ مؤشِّراتٍ جيدة لملاءمة الاستبانة ضمن نطاق مقبول، وأنها أداة موثوقة من شأنها أن تساعد في تقييم جودة التَّفكير التَّأمُّليّ، وتحسينه بين المعلمين.

كما هدفت دراسة طلافحة والدهام (٢٠١٨) إلى الكشف عن أثر إستراتيجيَّة خرائط العقل في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلبة (التاسع الأساسيّ) في الأردن؛ ولتحقيق أهداف الدِّراسة صمَّم الباحث اختبارًا لقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، واستخدم الباحثُ المنهج التجريبيّ ذا التَّصميم شبه التجريبيّ، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين (٣٠ طالبًا) وضابطة (٣٠ طالبًا)، وأظهرت النتائج فاعليَّة إستراتيجيَّة خرائط العقل في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلبة التاسع الأساسيّ، وأوصت بإجراء دراساتٍ أخرى في مراحلّ تعليميَّة مختلفة. وهدفت دراسةُ المرشد (٢٠١٤)التعرُّف إلى مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاب جامعة الجوف، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثُ المنهج الوصفيّ، كما أُستخدِمت الاستبانة؛ بوصفها أداةً للبحث، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (١٦٤٨) طالبًا وطالبة، وأظهرت النَّتائج أن مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ منخفضة لدى الطلبة، كما أن هناك علاقة ارتباطيَّة بين المعدل التراكميّ ومستويات التَّفكير التَّأمُّليّ، وأوصت بضرورة الاهتمام بمستويات التَّفكير التَّأمُّليّ، ومهاراته لدى الطلبة الجامعيين.

وفي الاتجاه نفسه هدفت دارسة فان (2009,Phan) إلى استكشاف ممارسات الطلبة في التَّفكير التَّأمُّليّ واستراتيجيَّات المعالجة والجهد، وأهداف الإنجاز، وعلاقة ذلك بالنجاح الأكاديميّ لدى الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفيّ، كما أُستخدِمت الاستبانة؛ بوصفها أداةً للبحث، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٣٤٧) طالبًا وطالبة من الطلبة الجامعيين في السنة الثانية، والثالثة بمدينة سدني في استراليا، وقد أظهرت النَّتائجُ وجود آثار مباشرة للتفكيرين: (التَّأمُّليّ والناقد) في التَّحصيل الأكاديميّ، والتعلُّم لدى الطلبة.

علاقةُ البحث بالأدبيَّات:

تتَّفق الدراسةُ الحاليَّة مع الدِّراسات السَّابقة في موضوعها الذي يستهدف البحث عن درجة ممارسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، كما تتَّفق معها في المنهج المستخدم، حيث اعتمدت المنهج الوصفيّ وتختلف مع دراسة طلافحة والدهام (٢٠١٨) التي اعتمدت المنهج التجريبيّ، كما تختلف الدِّراسةُ الحالية مع الدِّراسات السَّابقة في الأدوات المستخدمة، حيث استخدمت دراسةُ حمدان وأحمد (٢٠٢٣) وطلافحة والدهام (٢٠١٨) اختبارًا واستخدمت بقيَّةُ الدراسات استبانة وتتَّفق هذه الدراسة مع دراسة الكساسبة والحوامدة (٢٠٢٢)، التي اعتمدت مقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ؛ بوصفه أداةً دراسية، كما تتَّفق مع دراسة المرشة (٢٠١٤) ودراسة تشوي وآخرون (٢٠١٩) في الفئة المستهدفة: وهم الطلبة الجامعيون، وتتميَّز الدراسة الحاليَّة في الكشفِ عن درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيات (الطَّالبات المعلِّمات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة) بالمملكة العربيَّة السعوديَّة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقررات التَّربويَّة (مُقرَّر طرق تدريس خاصة) حيث لا توجد دراسة (على حد علم الباحثة) تناولت ذلك.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ البحث

المنهج الوصفيّ المسحيّ.

مجتمعُ البحث

جميع الطَّالبات الجامعيات (الطَّالبات المعلِّمات بالمملكة العربيَّة السعوديَّة بمدينة الرياض) خلال العام الجامعيّ (١٤٤٦هـ) والبالغ عددهن (١٤٧) طالبةً.

عيّنةُ البحث

تكوَّنت عيّنة البحث من جميع الطَّالبات المعلِّمات بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، بمدينة الرياض في الفصل الدراسيّ الأول من العام الجامعيّ (١٤٤٦هـ)، حيث أُخْتِرن بالطريقة القصديَّة، وقد بلغ عدد عيّنة البحث (٩٨) طالبةً.

إجراءاتُ البحث

أولاً: أدواتُ البحث:

لتحقيق أهداف البحث صُمِّم مقياسٌ لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، ولإعداد المقياس أُتِّبعت الخطوات الآتية:

١) تحديدُ الهدف من المقياس: يَهدُف هذا المقياس إلى تحديد مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطَّالبات الجامعيَّات حيث حُدِّدت المهارات الآتية: (التأمُّل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة).

٢) بناءُ قائمةٍ لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ؛ لتحديد محاور المقياس، وعُرضت القائمة على مجموعةٍ من المحكِّمين للحصول على ملحوظاتهم حولَها، وتعديلها بناءً على ذلك.

٣) صياغةُ عبارات المقياس بعد الاطِّلاع على الأدبيَّات والمقاييس، التي تناولت مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ كدراسة محمد (٢٠٢٢)، المقبل (٢٠١٩)، العرابي (٢٠١٨)، الخالدي والسيف (٢٠١٦)، وأبو العلا (٢٠١٢).

٤) الصورةُ الأوَّليَّة للمقياس: مراعاة أن تكون صياغةُ العبارات في صورةٍ تقريريَّة واضحة؛ ليَسهُل على الطَّالبات الإجابة عنها في مقياس خماسيّ التدرُّج: (موافق بشدَّة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدَّة)؛ لتقييم الإجابات، وعلى الطالبة تحديد درجة امتلاكها لهذه المهارة من وجهة نظرها، ومن ثَمَّ عُرِض المقياس على مجموعة من المحكِّمين؛ للحصول على ملحوظاتهم حوله من حيث: مدى وضوح العبارات، وانتماء كلِّ عبارة للمِحْوَر، وإضافة أو تعديل أو حذف بعض العبارات، وتعديله بناءً على ذلك.

٥) التجريبُ الاستطلاعيُّ للمقياس: طُبِّق المقياس على (٥٠) طالبةً جامعيَّة (من خارج عيّنة الدِّراسة)؛ وذلك للتعرُّف إلى مدى وضوح تعليمات المقياس، وحساب الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن فِقرات المقياس، وللتأكُّد من صِدقه وثباته.

٦) صدقُ المقياس: جرى التأكُّد من صدق المقياس من خلال ما يلي:

أولاً: الصِّدق الظاهريُّ (صدق المحكِّمين): حيث عُرض المقياس على مجموعة من المحكِّمين؛ للتعرُّف إلى ملحوظاتهم واقتراحاتهم حوله، ودرست الباحثةُ آراء المحكِّمين واقتراحاتهم، وأُجريت التعديلات في ضوء ذلك.

ثانيًا: صدقُ الاتِّساق الداخليّ: جرى التحقُّق من صدق الاتِّساق الداخليّ لأداة البحث، وكلِّ مِحْوَر من محاورها، ومدى ارتباط هذه الفِقرات مع بعضها البعض، وذلك بإيجاد مُعامِلات الارتباط بين كلِّ عبارة من عبارات المِحْوَر، والدرجة الكليَّة للمِحْوَر الذي تنتمي إليه، من خلال بيانات استجابات أفراد البحث، ويتَّضِح من الجدول رقم (١) ورقم (٢) أن جميع مُعامِلات الارتباط دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ ممَّا يُشِير إلى الاتِّساق الداخليّ بين بنود الأداة والدرجة الكليَّة للمِحْوَر الذي تنتمي إليه.

جدول ١

معاملات ارتباط محاور الدراسة بالدرجة الكليَّة لمقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ

المحور	معامل الارتباط بمقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ
التأمل والملاحظة	.808**
الكشف عن المغالطات	.862**
الوصول إلى استنتاجات	.901**
إعطاء تفسيرات مقنعة	.848**
وضع حلول مقترحة	.852**

****دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)** ***دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتَّضح من جدول (١) أن جميع الأبعاد لمقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ ككل ذات علاقةٍ إحصائيَّة بالدرجة الكليَّة للمقياس (أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥) وجميع معاملات الارتباط بين المحاور والمقياس أعلى من (٠,٤) ممَّا يدلُّ على الصدق البنائيّ لمقياس الدراسة.

جدول ٢

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكليَّة للمحور المنتمية إليه

المحور	العبارة	معامل الارتباط بالمحور المنتمية إليه
التأمُّل والملاحظة	١	.563**
	٢	.613**
	٣	.732**
	٤	.678**
	٥	.618**
	٦	.477**
	٧	.684**
	٨	.793**
الكشف عن المغالطات	٩	.777**
	١٠	.693**
	١١	.711**
	١٢	.665**
	١٣	.626**
الوصول إلى استنتاجات	١٤	.641**
	١٥	.727**
	١٦	.640**
	١٧	.782**
	١٨	.789**
إعطاء تفسيرات مقنعة	١٩	.692**
	٢٠	.629**
	٢١	.740**
	٢٢	.732**
	٢٣	.709**
وضع حلول مقترحة	٢٤	.766**
	٢٥	.748**
	٢٦	.734**

المحور	العبارة	معامل الارتباط بالمحور المنتمية إليه
	٢٧	.703**
	٢٨	.736**
	٢٩	.722**

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) *دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتَّضح من جدول (٢) أن جميع العبارات في المحور المنتمية إليه ذات علاقة إحصائيَّة بالدرجة الكليَّة للمحور (أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وجميعها أعلى من (٠,٠٤) ممَّا يدلُّ على الصدق البنائيّ لجميع محاور المقياس.

ثباتُ مقياس الدراسة:

حسبت الباحثة الثبات باتّباع أسلوب الاتساق الداخليّ، واستخدام معادلة ألفا كرونباخ

ويوضّح جدولُ (٣) ثبات مقياس الدراسة، حيث تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل محور بين (0.671 – 0.827)، و (0.935) عند حساب معامل الثبات لمقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ ككل، وجميعها أعلى من (0.6)، وتدلُّ هذه القيم على ثبات مرتفع للمقياس الحاليّ لدى عيّنة الدراسة؛ ممَّا يطمئن الباحثة إلى استخدام المقياس في الدراسة الحاليَّة.

جدول ٣

ثبات مقياس الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
التأمُّل والملاحظة	6	0.671
الكشف عن المغالطات	6	0.812
الوصول إلى استنتاجات	7	0.827
إعطاء تفسيرات مقنعة	5	0.762
وضع حلول مقترحة	5	0.775
مقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ	29	0.935

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة:

١) حساب التكرارات والنسبة المئوية؛ لوصف متغيرات الدراسة.
٢) حساب المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة؛ لوصف متغيرات الدراسة، ومعرفة مدى استجابات أفراد العيّنة، وحساب الانحراف المعياريّ؛ لمعرفة مدي تجانس استجابات أفراد العيّنة.
٣) معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخليّ لأداة الدراسة.
٤) معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.
٥) أُحتسبت الأهميَّة النسبيَّة لكل عبارة في كل محور؛ لمعرفة ترتيب أهميَّة كل عبارة داخل المحور.

نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الأول: ما مهاراتُ التَّفكير التَّأمُّليّ اللازم توافرها لدى الطَّالبات الجامعيَّات بالجامعات السعوديَّة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حلّلت استجابات العيّنة نحو المقياس، ويتَّضح من جدول (٤) أهميَّة محاور مقياس الدراسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ للطالبات الجامعيَّات.

جدول ٤

أهميَّة محاور مقياس الدراسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لعيّنة الدراسة

المحور	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
التأمُّل والملاحظة	2.61	0.347	87.1%	1
الكشف عن المغالطات	2.58	0.446	86.1%	3
الوصول إلى استنتاجات	2.50	0.442	83.3%	4
إعطاء تفسيرات مقنعة	2.46	0.435	82.1%	5
وضع حلول مقترحة	2.60	0.402	86.8%	2

يتَّضح من الجدول السابق أن موافقة عيّنة الدراسة على مقياس (الدراسة ككل) من وجهة نظرهم كانت بدرجة (غالبًا)، بمتوسط (2.55) وانحراف معياريّ (0.355)، وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابيَّة بين (2.46-2.61)، وكان أعلى متوسِّط حسابيّ (2.61) للمحور (التأمُّل والملاحظة)، وكان أقل متوسِّط حسابيّ (2.46) للمحور (إعطاء تفسيرات مقنعة)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تشير إلى درجة موافقة كبيرة بالنسبة للمقياس الثلاثي المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.347 -0.446) وهي متدنية؛ مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد الدراسة حول المقياس، وكان أقل قيمة (0.347) للمحور(التأمل والملاحظة) ممَّا يدلُّ على أنه أكثر المحاور التي تقاربت حولها آراء العيّنة وكان أكبر انحراف معياريّ (0.446) للمحور(الكشف عن المغالطات) ممَّا يدلُّ على أنه أكثر المحاور، التي اختلفت حولها آراء العيّنة، وجاء محور (التأمُّل والملاحظة) بالمرتبة الأولى؛ بوصفه أهم مهارة يجب توافرها لدى الطَّالبات الجامعيات بأهميَّة نسبية قيمتها (87.1%)، ويليه المحور (وضع حلول مقترحة)؛ بوصفه ثاني أكثر مهارة يجب توافرها لدى الطَّالبات الجامعيَّات، ثمَّ محور(الكشف عن المغالطات)، ثمَّ محور(الوصول إلى استنتاجات)، وفي النهاية يأتي المحور (إعطاء تفسيرات مقنعة) بأهميَّة نسبية قيمتها (82.1%).

السُّؤال الثاني: ما درجةُ ممارسةِ الطَّالبات الجامعيَّات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقررات التَّربويَّة بالجامعات السعوديَّة من وجهة نظرهنَّ؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حلّلت استجابات أفراد العيّنة نحو محاور الدراسة، ويوضّح الجدول رقم (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، و(٩) درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.

جدول ٥

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيات لمهارة التأمُّل والملاحظة بالمقررات التَّربويَّة

العبارة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
أُخطط لوضع حلول للمشكلات الدراسيَّة التي أوجهها.	1.0	26.8	72.2	2.71	0.478	90.4%	1
أُفكر بعمق في الموضوعات الدراسيَّة التي تحتاج إلى حلول إبداعية.	5.2	39.2	55.7	2.51	0.597	83.5%	6
أُحلّل الموضوعات الدراسيَّة للوصول لنتائج دقيقة.	5.2	36.1	58.8	2.54	0.596	84.5%	5
أستطيع تنظم الأفكار في الموضوعات الدراسيَّة بشكل صحيح.	4.1	29.9	66.0	2.62	0.567	87.3%	3
أربط بين الأفكار المشتركة في الموضوعات الدراسيَّة.	5.2	28.9	66.0	2.61	0.587	86.9%	4
أعتمد على مصادر علميَّة حديثة؛ للحصول على المعلومات.	4.1	22.7	73.2	2.69	0.547	89.7%	2
مهارة التأمل والملاحظة.				2.61	0.347	87.1%	–

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ درجة ممارسة مهارة (التأمُّل والملاحظة) لدى عيّنة الدراسة كانت بدرجة (غالبًا) بمتوسِّط (2.61) وانحراف معياريّ (0.347)، وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابيَّة لعبارات المحور بين (2.51-2.71)، وكان أعلى متوسط حسابيّ (2.71) للعبارة (أخطط لوضع حلول للمشكلات الدراسيَّة التي أوجهها)، وكان أقل متوسِّط حسابيّ (2.51) للعبارة (أفكر بعمق في الموضوعات الدراسيَّة التي تحتاج لحلول إبداعيَّة)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تشير إلى درجة ممارسة كبيرة لمهارة التأمُّل والملاحظة بالنسبة للمقياس الثلاثيّ المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.478 –0.597) وهي متدنية مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة مهارة التأمُّل والملاحظة، وكان أقل قيمة (0.478) للعبارة (أخطط لوضع حلول للمشكلات الدراسيَّة التي أوجهها) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء العيّنة، وكان أكبر انحراف معياريّ (0.597) للعبارة (أفكر بعمق في الموضوعات الدراسيَّة، التي تحتاج لحلول إبداعيَّة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات، التي اختلفت حولها آراء أفراد العيّنة، وجاءت العبارة (أخطط لوضع حلول للمشكلات الدراسيَّة التي أوجهها) بالمرتبة الأولى؛ بوصفها أكثر عبارة ممارسة في مهارة التأمُّل والملاحظة بأهميَّة نسبيَّة قيمتها(90.4%)، ويليها العبارة (أعتمد على مصادر علميَّة حديثة

للحصول على المعلومات) وفي النهاية تأتي العبارة (أفكر بعمق في الموضوعات الدراسيَّة التي تحتاج إلى حلول إبداعيَّة) بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (83.5%).

جدول ٦

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارة وضع حلول مقترحة بالمقررات التَّربويَّة

العبارة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
أضع حلولًا منطقيَّة لحلّ المهمة المطروحة.	3.1	27.8	69.1	2.66	0.538	88.7%	2
أُصدر حكمًا منطقيًّا على الحلول التي توصلت إليها.	6.2	34.0	59.8	2.54	0.613	84.5%	4
أبحث في الحلول البديلة للمشكلات الدراسيَّة التي تواجهني.	2.1	34.0	63.9	2.62	0.529	87.3%	3
أتوصل إلى عديدٍ من الحلول للمشكلات الدراسيَّة التي تواجهني.	6.2	41.2	52.6	2.46	0.613	82.1%	5
أستطيع التمييز بين الحلول الصحيحة والخاطئة.	1.0	23.7	75.3	2.74	0.463	91.4%	1
مهارة وضع حلول مقترحة.				2.60	0.402	86.8%	-

يتَّضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة مهارة (وضع حلول مقترحة) لدى عيّنة الدراسة كانت بدرجة (غالبًا)، بمتوسط (2.60)وانحراف معياريّ (0.402)، وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابيَّة لعبارات المحور بين (2.74-2.46)، وكان أعلى متوسِّط حسابيّ (2.74) للعبارة (أستطيع التمييز بين الحلول الصحيحة والخاطئة)، وكان أقل متوسِّط حسابيّ (2.46) للعبارة (أتوصل للعديد من الحلول للمشكلات الدراسيَّة التي تواجهني)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تشير إلى درجة ممارسة كبيرة لمهارة وضع حلول مقترحة بالنسبة للمقياس الثلاثي المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.613-0.463) وهي متدنية مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد العيّنة حول ممارسة مهارة وضع حلول مقترحة، وكانت أقل قيمة (0.463) للعبارة (أستطيع التمييز بين الحلول الصحيحة والخاطئة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد العيّنة، وكان أكبر انحراف معياريّ (0.613) للعبارة (أتوصل للعديد من الحلول للمشكلات الدراسيَّة التي تواجهني) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي اختلفت حولها آراء العيّنة، وجاءت العبارة (أستطيع التمييز بين الحلول الصحيحة والخاطئة) بالمرتبة الأولى؛ بوصفها أكثر عبارة ممارسة في مهارة وضع حلول مقترحة بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (91.4%)، ويليها العبارة (أضع حلول منطقيَّة لحلّ المهمة المطروحة)، وفي النهاية تأتي العبارة (أتوصل للعديد من الحلول للمشكلات الدراسية التي تواجهني) بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (82.1%).

جدول ٧

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارة الكشف عن المغالطات بالمقررات التَّربويَّة

العبارة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
أُحدِّد الأفكار غير الواضحة في الموضوعات الدراسيَّة للاستفسار عنها.	8.2	30.9	60.8	2.53	0.647	84.3%	4
أُحدِّد الفجوات في المشكلة المطروحة.	10.3	32.0	57.7	2.47	0.678	82.3%	6
أُحدِّد الأخطاء في إنجاز المهمة.	4.1	26.8	69.1	2.65	0.56	88.3%	3
أُميِّز بين الأفكار التي لها صلة بالموضوع، التي لا ترتبط به.	5.2	21.6	73.2	2.68	0.569	89.3%	2
أتحَقَّق من صحَّة المعلومات ومدى قابليتها للتطبيق؟	7.2	16.5	76.3	2.69	0.601	89.7%	1
أُوظِّف الموضوعات الدراسيَّة في الحياة اليوميَّة.	9.3	34.0	56.7	2.47	0.663	82.3%	5
مهارة الكشف عن المغالطات.				2.58	0.446	86.0%	-

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ درجةَ ممارسة مهارة (الكشف عن المغالطات) لدى أفراد عيّنة الدراسة كانت بدرجة (غالبًا)، بمتوسط (2.58) وانحراف معياريّ (0.446)، وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابيَّة لعبارات المحور بين (2.69-2.47)، وكان أعلى متوسِّط حسابيّ (2.69) للعبارة (أتحقّق من صحّة المعلومات وقابليتها للتطبيق)، وكان أقل متوسِّط حسابيّ (2.47) للعبارة (أحدد الفجوات في المشكلة المطروحة)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تشير إلى درجة ممارسة كبيرة لمهارة الكشف عن المغالطات بالنسبة للمقياس الثلاثيّ المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.678-0.56) وهي متدنية مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة مهارة الكشف عن المغالطات وكانت أقل قيمة (0.56) للعبارة (أحدد الأخطاء في إنجاز المهمة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء العيّنة، وكان أكبر انحراف معياريّ (0.678) للعبارة (الفجوات في المشكلة المطروحة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي اختلفت حولها آراء أفراد العيّنة، وجاءت العبارة (أتحقّق من صحّة المعلومات وقابليتها للتطبيق) بالمرتبة الأولى؛ بوصفه أكثر عبارة ممارسة في مهارة الكشف عن المغالطات بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (89.7%)، ويليها العبارة (أميز بين الأفكار التي لها صلة بالموضوع، والتي لا ترتبط به)، وفي النهاية تأتي العبارة (أحدّد الفجوات في المشكلة المطروحة) بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (82.3 %).

جدول ٨

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارة الوصول إلى استنتاجات بالمقررات التَّربويَّة

العبارة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
أتَّبع الخطوات المنطقيَّة في اختيار البدائل المطروحة لحلّ المشكلة.	3.1	30.9	66.0	2.63	0.546	87.6%	1
أستطيع الوصل لأكثر من حلّ للمهمة.	5.2	40.2	54.6	2.49	0.597	83.2%	4
أُحدّد العلاقات غير الصحيحة في الموضوعات الدراسيَّة.	8.2	34.0	57.7	2.49	0.647	83.2%	5
أعرض الأفكار بتسلسل منطقيّ.	6.2	36.1	57.7	2.52	0.614	83.8%	3
أطرح قضايا جديدة حول الموضوعات الدراسيَّة.	15.5	40.2	44.3	2.29	0.721	76.3%	7
أربط بين الخبرات السابقة، والحاليَّة، وأوظفها للوصول لاستنتاجات.	6.2	29.9	63.9	2.58	0.610	85.9%	2
أضع مجموعة من الأسئلة حول الموضوعات الدراسيَّة.	9.3	33.0	57.7	2.48	0.663	82.8%	6
مهارة الوصول إلى استنتاجات.				2.50	0.442	83.3%	-

يتَّضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة مهارة (الوصول إلى استنتاجات) لدى أفراد العيّنة كانت بدرجة (غالبًا)، بمتوسط (2.50) وانحراف معياريّ (0.442)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيَّة لعبارات المحور بين (2.29-2.63) وكان أعلى متوسّط حسابيّ (2.63) للعبارة (اتبع الخطوات المنطقيَّة في اختيار البدائل المطروحة لحلّ المشكلة)، وكان أقل متوسّط حسابيّ (2.29) للعبارة (أطرح قضايا جديدة حول الموضوعات الدراسيَّة)، وهذه المتوسّطات الحسابيَّة تشير إلى درجة ممارسة كبيرة لمهارة الوصول إلى استنتاجات بالنسبة للمقياس الثلاثيّ المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.546-0.721) وهي متدنية ممَّا يشير إلى تجانس استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة مهارة الوصول إلى استنتاجات، وكان أقل قيمة (0.546) للعبارة (اتبع الخطوات المنطقيَّة في اختيار البدائل المطروحة لحلّ المشكلة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات، التي تقاربت حولها آراء أفراد العيّنة، وكان أكبر انحراف معياريّ (0.721) للعبارة (أطرح قضايا جديدة حول الموضوعات الدراسيَّة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات، التي اختلفت حولها آراء أفراد العيّنة، وجاءت العبارة (اتبع الخطوات المنطقيَّة في اختيار البدائل المطروحة لحلّ المشكلة) بالمرتبة الأولى؛ بوصفها أكثر عبارة ممارسة في مهارة الوصول إلى استنتاجات بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (87.6%)، ويليها العبارة (أربط بين الخبرات السابقة والحاليَّة، وأوظفها للوصول لاستنتاجات)، وفي النهاية تأتي العبارة (أطرح قضايا جديدة حول الموضوعات الدراسيَّة) بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (76.3%).

جدول ٩

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بالمقررات التَّربويَّة

العبارة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
أستطيع تعديل التصورات الخاطئة.	4.1	52.6	43.3	2.39	0.569	79.7%	5
أُعطي معلومات جديدة حول الموضوعات الدراسيَّة.	8.2	40.2	51.5	2.43	0.644	81.1%	4
أستطيع تفسير النتائج أو العلاقات منطقيًّا؛ لقبولها أو رفضها.	5.2	39.2	55.7	2.51	0.597	83.5%	2
أُقدم الحجج والأدلة الداعمة لاستنتاجاتي.	6.2	36.1	57.7	2.52	0.614	83.8%	1
أُعطي توضيحًا دقيقًا للمفاهيم في الموضوعات الدراسيَّة.	6.2	40.2	53.6	2.47	0.614	82.5%	3
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة.				2.46	0.435	82.1%	-

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ درجة ممارسة مهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) لدى أفراد العيّنة جاءت بدرجة (غالبًا) بمتوسط (2.46) وانحراف معياريّ (0.435)، وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابيَّة لعبارات المحور بين (2.39-2.52)، وكان أعلى متوسِّط حسابيّ (2.52) للعبارة (أقدم الحجج والأدلّة الداعمة لاستنتاجاتي)، وكان أقل متوسِّط حسابيّ (2.39) للعبارة (أستطيع تعديل التصورات الخاطئة)، وهذه المتوسِّطاتُ الحسابيَّة تشير إلى درجة ممارسة كبيرة لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بالنسبة للمقياس الثلاثيّ المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافاتُ المعياريَّة بين (0.569-0.614) وهي متدنية مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، وكان أقل قيمة(0.569) للعبارة (أستطيع تعديل التَّصورات الخاطئة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد العيّنة، وكان أكبر انحراف معياريّ (0.614) للعبارة (أُعطي توضيحًا دقيقًا للمفاهيم في الموضوعات الدراسيَّة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي اختلفت حولها آراء أفراد العيّنة، وجاءت العبارة (أُقدم الحجج والأدّلة الداعمة لاستنتاجاتي) بالمرتبة الأولى بوصفها أكثر عبارة ممارسة في مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (83.8%)، ويليها العبارة (أستطيع تفسير النتائج أو العلاقات منطقيًّا لقبولها أو رفضها)، وفي النهاية تأتي العبارة (أستطيع تعديل التصورات الخاطئة) بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (79.7%).

جدول ١٠

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بالمقررات التَّربويَّة

المهارة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
التأمُّل والملاحظة.	2.61	0.347	87.1%	1
وضعُ حلولٍ مقترحة.	2.60	0.402	86.8%	2
الكشف عن المغالطات.	2.58	0.446	86.0%	3

المهارة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
الوصول إلى استنتاجات.	2.50	0.442	83.3%	4
محور إعطاء تفسيرات مقنعة.	2.46	0.435	82.1%	5
مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.	2.55	0.414	85%	-

ومن خلال الجدول السَّابق يتَّضح أنَّ مهارة (التأمُّل والملاحظة) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسِّط (2.61) وانحراف معياريّ (0.347)، يليها مهارة (وضع حلول مقترحة) بمتوسط (2.60) وانحراف معياريّ (0.402)، ثمَّ مهارة (الكشف عن المغالطات) بمتوسط (2.58) وانحراف معياريّ (0.446)، ثمَّ مهارة (الوصول إلى استنتاجات) بمتوسِّط (2.50) وانحراف معياريّ (0.442)، وأخيرًا مهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) بمتوسط (2.46) وانحرف معياريّ (0.435)، وتستنتج الباحثة من هذه النتائج يتّضح أن ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقررات التَّربويَّة جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابيّ (2.55) وانحراف معياريّ (0.414)، وتتَّفق هذه النتائج مع دراسة محمد (٢٠٢٢)، ودارسة فان (2009,Phan)، وتختلف مع دراسة المرشد (٢٠١٤)، ودراسة حمدان وأحمد (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجهما أن مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلبة جاءت منخفضة، وتعزو الباحثةُ هذه النَّتيجةُ إلى أن المقررات التَّربويَّة تُركِّز على معالجة الطَّالبات للمواقف التعليميَّة، وتحديد جوانب الضعف والقوة في أدائها التدريسيّ، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة؛ بناءً على دراسة واقعيَّة للموقف التعليميّ، كما تعمل الطالبة على ربط الجوانب النظريَّة التي درستها في المقرر بالجوانب التطبيقيَّة؛ من خلال فهمها للمحتوى المعرفيّ، إضافةً لاستخدامها لإستراتيجيَّات حلّ المشكلات، واتخاذ القرارات، وهذا ما أكّده طلافحة والدهام (٢٠١٨، ص. ٣٢٤) أنَّ ممارسة الطلبة للتفكير التأمليّ تكسبهم القدرة على ربط المعرفة السابقة بالجديدة، وتحفّزهم على ابتكار الأفكار، وتدفعهم إلى التساؤل ثمَّ التَّفكير العميق، وتقويم أعمالهم ذاتيًا وتعزيز آرائهم؛ من خلال مساعدتهم في حلّ المشكلات، وتحديد مواطن القوة والضعف، واتخاذ دور نشط في صنع القرارات.

توصياتُ البحث

في ضوء نتائج الدِّراسةِ الحاليَّة يمكن التوصيةُ بما يلي:

١. الاهتمام بتنمية مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلبة الجامعيين بجميع المستويات الدراسيَّة بالمرحلّة الجامعيَّة خاصةً مستوى "إعطاء تفسيرات مقنعة"، حيث أظهرت النَّتائجُ ضعفَ هذا الجانب لدى الطَّالبات.
٢. إعادة تصميم البرامج الأكاديميَّة، وإضافة مقررات دراسيَّة تتناول التَّفكير التَّأمُّليّ وتطبيقاته في التَّدريس.
٣. تدريب أعضاء هيئة التدريس على الإستراتيجيَّات التدريسيَّة، التي تُسهم في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، ومتابعة وتقييم أثر تلك التدريبات في أدائهم التدريسيّ.
٤. تصميم برامج تدريبيَّة للمعلمين والمشرفين التربويين حول استخدام استراتيجيَّات التَّفكير التَّأمُّليّ في التدريس.
٥. إنشاء مراكز أكاديميَّة مُتخصِّصة في البحث، وتطوير المهارات المعرفيَّة والتَّأمُّليّة للطلبة الجامعيين.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربيَّة

أبو العلا، هالة سعيد. (٢٠١٢). مدخل مقترح قائم على عادات العقل لتدريب الطَّالبات/ معلمات الاقتصاد المنزلي على مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بكلية التربية النوعيّة، *دراسات في التربية وعلم النفس*، ٢٦ (٣)، ٤٤-٧٤.

أبو بشير، أسماء عاطف. (٢٠٠٥). *أثر إستراتيجيَّات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في مناهج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى*، [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر]، دار المنظومة، http://search.mandumah.com/Record/856173 .

الأستاذ، محمود حسن. (٢٠١١). مستوى القدرة على التَّفكير التَّأمُّليّ لدى معلمي العلوم في المرحلّة الأساسية بغزة، *مجلة العلوم الإنسانية جامعة الأزهر*، ١٣ (١)، ١٣٢٩-١٣٧٠.

آل طلحان، إبراهيم عطية الله. (٢٠٢١)، مستوى التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلاب الموهوبين في المرحلّة الابتدائية، *مجلة مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية*، ١١، ٣٣٠-٣٨٣.

حمدان، ميساء؛ أحمد، رفيف. (٢٠٢٣). درجة تطبيق مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى متعلمي الصف الخامس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية: دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية، م*جلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، ٤٥ (٦)، ٢٧١-٢٨٩.

الخالدي، نورة فراج؛ السيف، عبد المحسن سيف. (٢٠١٦). مدى تضمين مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في كتاب التفسير لطالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٧ (١٠٦)، ١٤١-١٦٠.

الزبيدي، محمد علي. (٢٠١٩). أثر استراتيجية (SOWM) في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة القنفذة، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (٢)، ٣٩٤- ٤٢٠.

طلافحة، حامد عبد الله؛ الدهام، عارف عيد. (٢٠١٨). أثر إستراتيجيّة خرائط العقل في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، *المجلة التربوية الأردنية*، ٣ (١)، ٣١٣-٣٣٨.

العرابي، عبير عبد القادر. (٢٠١٨). واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية بالمرحلّة الثانوية لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بمدينة مكة المكرمة، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ٩ (٢)، ١٦١-٢٠٢.

العزب، إيمان صابر. (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التَّأمُّليّ لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على التَّفكير التَّأمُّليّ لدى تلميذاتهن في ظل جائحة كورونا (Covid 19)، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٤ (٢٤)، ١٦٣-٢٠٣.

عفانة. عزو إسماعيل؛ اللولو، فتحية صبحي. (٢٠٠٢). مستوى مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٥ (١)، ١-٣٦.

الكساسبة، محمد موسى؛ الحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠٢٢). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ* [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]، دار المنظومة، http://search.mandumah.com/Record/856173 .

محسن، أميرة شوقي. (٢٠٢٢). تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاب المرحلّة الثانوية الفنية، *مجلة كلية التربية*، ٨٥ (١)، ١-٢٨.

محمد، إسكندر أحمد. (٢٠٢٢). مدى توافر مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي طلبة الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص، *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٦١ (٤)، ١-٢٦.

محمد، صلاح محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستكشاف في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ٢، ١٦١-١٩٤.

المرشد، يوسف عقلا؛ صالح، صالح محمد. (٢٠١٤). مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة نمائية، *مجلة كلية التربية*، ٣١ (٢)، ١٠٩-١٥٣.

المقبل، نورة صالح. (٢٠١٩). تقويم كتاب العلوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥ (٧)، ١٣٥-١٥٨.

المقوسي، ياسين. (٢٠١٩). درجة ممارسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلّة الثانوية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، ٤٦ (٢)، ٤٥٥-٤٧٣.

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية

Alazab, Iman Saber. (2021). A training program based on distance learning platforms to develop reflective teaching practices among middle school science teachers and its impact on reflective thinking among their students in light of the Corona pandemic (Covid 19) (in Arabic), *Egyptian Journal of Scientific Education*, 4 (24), 163-203.

Abu Al-Ula, H. (2012). Suggested Approach Based on Habits of Mind to Train Students - Teachers of Home Economics on Skills of Reflective Thinking in Faculty of Specific Education (in Arabic), *Studies in Education and Psychology*, 26 (3), 44-74.

Abu Bashir, A. (2005). The Effect of Using Met Cognition Strategies in Developing Reflective Thinking Skills in Technology Curriculum for the Ninth Graders in the Middle Governorate (in Arabic), master's Thesis, Al-Azhar University, Gaza.

Afanah. A; Al-Lulu, F. (2002). The Level of Reflective Thinking Skills in Field Training Problems among Students of the Faculty of Education at the Islamic University (in Arabic), *Egyptian Journal of Scientific Education*, 5(1), 1-36.

Al-Kasasbeh, M; al-Hawamdeh, M. (2022). The Degree to Which Arabic Teachers in Jordan Practice Reflective Thinking Skills (in Arabic), Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Al-Khaldi, N; Al-Seif, A. (2016). The Extent to Which Reflective Thinking Skills Are Included in The Book of Interpretation for Intermediate First-Grade Female Students in The Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, Benha University,27(106), 141-160.

Al-Maqosi, Y. (2019). The Degree of Practicing Reflective Thinking Skills in Light of Some Variables by the Teachers of Islamic Education for the Secondary Stage in Jordan (in Arabic), Journal of Educational Sciences, *University of Jordan*, 46(2), 455-473.

Al-Marshad, Y; Saleh, S. (2014). Levels of Reflective Thinking among Al Jouf university Students: a Developmental Study (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, 31(2), 109-153.

Al-Moqbil, N. (2019). Evaluating the First Intermediate Grade Science Book in The Light of Reflective Thinking Skills (in Arabic),*Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 35(7), 135-158.

Al-Orabi, A. (2018). The Reality of Teaching Reflective Thinking Skills by the Islamic Education Teachers in the Secondary Stage in Holy Mecca (in Arabic),*Umm Al-Qura University Journal of Educational & Psychological Sciences,* 9(2), 161-202

Al-Talhan, I. (2021). The Level of Reflective Thinking Among Gifted Students in the Primary Stage (in Arabic), *Masalik Journal for Legitimate,Linguestic and Humanitarian Studies,*11, 330-383.

Al-Ustadh, M. (2011). The Level of Reflective Thinking Ability of Science Teachers at the Basic Stage in Gaza (in Arabic), *Journal of Humanities Al-Azhar University*, 13 (1), 1329-1370.

Ayaz, M., & Gök, B. (2023). The effect of e-portfolio application on reflective thinking and learning motivation of primary school teacher candidates. *Current Psychology*, *42*(35), 31646-31662.

Al-Zubaidi, Muhammad Ali. (2019). The impact of the SOWM strategy on developing reflective thinking skills among second-year secondary school students in Al-Qunfudhah Governorate (in Arabic), *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 10 (2), 394-420.

Choy, S. C., Lee, M. Y., & Sedhu, D. S. (2019). Reflective thinking among teachers: Development and preliminary validation of reflective thinking for teacher's questionnaire. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(1), 37-50.

Hamdan, M; Ahmed, R. (2023). The Degree of Application of Reflective Thinking Skills among Fifth Grade Basic Learners in the Subject of Social Studies: a Field Study in the City of Latakia (in Arabic), *Tishreen University Journal-Arts and Humanities Sciences Series*, 45(6), 271-289.

Mohamed, S. (2016). The Effectiveness of a Training Program Based on Exploration in The Development of Reflective Thinking Skills in The First Grade of Secondary Preparation (in Arabic), *Journal of Arab Research of Specific Education Fields*, 2, 161-194.

Mohsen, A. (2022). Developing Reflective Thinking Skills Among Technical Secondary Stage Students (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, 85(1), 1-28.

Muhammad, I. (2022). The Availability of Reflective Thinking Skills and their Relationship to Academic Achievement among Fourth-Grade Literary Students in the Subject of Literature and Texts (in Arabic), *AlUstath Journal of Human and Social Sciences*, 61(4), 1-26.

Nurjamin, A., Salazar-Espinoza, D. E., Saenko, N., & Bina, E. (2023). Learner-oriented assessment matters: testing the effects of academic buoyancy, reflective thinking, and learner enjoyment in self-assessment and test-taking anxiety management of the EFL learners. *Language Testing in Asia*, *13*(1), 30.

Phan, H. P. (2009). Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations. *Educational Psychology*, 29 (3), 297-313.

Talafhah, H; Al-Daham, A. (2018). The Impact of Mind Maps Strategy on the Development of Reflective Thinking Skills in History Studies among Ninth Grade Students, (in Arabic) *The Jordanian Educational Journal*, 3(1) 313-338.