



كلية الدراسات العليا  
برنامج التعليم في الطفولة المبكرة

درجة ممارسة مربيّات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي في محافظة الخليل

**The Degree to which Kindergarten Educators Practice Reflective Thinking  
Skills Hebron Governorate**

إعداد  
جنات زماعرة

إشراف  
د. إبراهيم سليمان مصري

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تعليم الطفولة  
المبكرة من كلية الدراسات العليا في جامعة الخليل

2024 م

## إجازة الرسالة

درجة ممارسة مربيّات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي في محافظة الخليل

إعداد  
جنت زماعرة

إشراف  
د. إبراهيم سليمان مصري

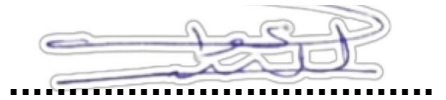
نوقشت هذه الرسالة يوم الأحد بتاريخ 2024/ 6/23م، واجيزت من أعضاء لجنة المناقشة التالية اسماؤهم:

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة



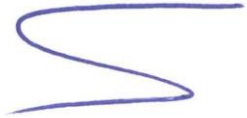
د. إبراهيم سليمان مصري / مشرفاً رئيسياً



أ. د يوسف ذياب عواد / ممتحناً خارجياً



د. حاتم عابدين / ممتحناً داخلياً / ممتحناً داخلياً



الخليل- فلسطين

1444هـ - 2024م

## إقرار

أقرّ أنا معد هذه الرسالة بأنها قُدمت إلى جامعة الخليل، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة جهدي الخاصّ، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الدراسة ككلّ أو أيّ جزء منها، لم يُقدم من قبل الآخرين لنيل لقبٍ علميٍّ أو بحثٍ إلى أيّ مؤسّسة تعليميّة أو بحثية أخرى.

التوقيع: .....

جنات زماعرة

التاريخ: / / 2023 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ)

{المجادلة: 11}

صدق الله العظيم

## "الإهداء"

"بسم خالقي ومُيسر أموري وعصمةً أمري، لكُ كلُّ الحمد والامتنان "

لم تكن الرحلة قصيرة ولا الطريق محفوفاً بالتسهيلات لكنني فعلتها فالحمدُ لله الذي يَسر البدايات وبلغنا النهايات .

أهدي هذا النجاح إلى سيدة نساء الكون في عيني التي تركتني في منتصف الطريق لكُ أهدي تخرجي ،أرفع إليك قبعات الفخر والشرف ، إلى الروح الطاهرة التي ذهبت بلا رجعة فليرحمك الله ( أمي )

إلى الرجل العظيم الذي أخرج أجمل ما في داخلي وشجعني للوصول إلى طموحاتي رفيق دربي وقرّة عيني .....إلى (زوجي العزيز)

إلى أجمل وألطف طفلتين وسر فرحتي (ميرا ،جنى )

إلى أكثر دكتور ترك لي بصمة جميلة بأخلاقه وتعاونه ومحبتّه، إلى من علمني الأخلاق قبل الحروف إلى (د. إبراهيم المصري )

إلى أكثر دكتورة ألهمتني وحببتني بالتخصص ..كلمة شكراً لا توفيتها كانت بصمة جميلة في حياتي الجامعية أسأل الله كل التوفيق لها (د. منال ابو منشار)

إلى مصدر قوتي الداعمين الساندين أرضي الصلبة وجداري المتين إلى من راهنوا على نجاتي ..ويذكروني بمدى قوتي إلى من بذلوا جهداً في مساعدتي وكانوا عوناً وسنداً إلى الشموع التي تنير طريقي (اهلي ، أخوتي ،اسامة ، امارات )

ولا انسى رُفقاء الروح الذين شاركوني خطوات هذا الطريق إلى من هونوا تعب الطريق إلى من شجعوني على المثابرة وإكمال المسيرة إلى (رفقاء السنين )

إلى فلسطين الحبيبة .. وعاصمتها الابدية .. إلى الشهداء الأبرار .. إلى غزة العزة.. إلى الصابرين المرابطين

اهديكم جميعاً هذا العمل المتواضع وثمره جهدي ،والله ولي التوفيق .

## " شكر وتقدير "

قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) "مَنْ صَنَعَ إِلَيْكُمْ مَعْرُوفاً فَكَافُوهُ، فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا مَا تُكَافُونَهُ فَادْعُوا لَهُ حَتَّى تَرَوْا أَنْكُمْ قَدْ كَفَأْتُمُوهُ". (رواه أبو داود)

اتوجه بالشكر الجزيل والامتنان العظيم الى الدكتور الفاضل إبراهيم المصري لتفضله بالأشراف على هذه الرسالة، ولكل ما قدمه لي من دعم وتوجيه وإرشاد لإتمام هذا العمل على ما هو عليه فله اسمى عبارات الثناء والتقدير .

كلمات الشكر تقف عاجزة عن شكري لك وحفظك الله وجعلها في ميزان حسناتك .

كما اتقدم بالشكر والاحترام والتقدير للسادة الافاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرين على ما بذلوه من جهد في قراءة رسالتي المتواضعة

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من أمدني بيد العون والمساعدة من قريب أو بعيد .

كما اتوجه بالشكر إلى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الخليل حفظكم الله .

## قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع	#
أ	إجازة الرسالة	
ب	الإقرار	
د	الإهداء	
هـ	الشكر والتقدير	
و	قائمة المحتويات	
ح	قائمة الجداول	
ك	قائمة الملاحق	
ل	الملخص باللغة العربية	
م	الملخص باللغة الإنجليزية	
1	<b>الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأبعادها</b>	
2	المقدمة	<b>1.1</b>
5	مشكلة الدراسة	<b>1.2</b>
6	أسئلة الدراسة	<b>1.3</b>
7	فرضيات الدراسة	<b>1.4</b>
7	أهمية الدراسة	<b>1.5</b>
8	أهداف الدراسة	<b>1.6</b>
9	حدود الدراسة	<b>1.7</b>
9	مصطلحات الدراسة	<b>1.8</b>
11	<b>الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة</b>	
12	الإطار النظري	<b>2.1</b>
23	الدراسات السابقة	<b>2.2</b>
23	الدراسات العربية	<b>2.3</b>
31	الدراسات الأجنبية	<b>2.4</b>
32	التعليق على الدراسات السابقة	<b>2.4</b>
36	<b>الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات</b>	
36	تمهيد	<b>3.1</b>

36	منهجية الدراسة	3.2
36	مجتمع الدراسة وعينتها	3.3
39	أداة الدراسة	3.4
39	صدق المقياس	3.5
41	ثبات الأداة	3.6
43	متغيرات الدراسة	3.7
43	إجراءات تنفيذ الدراسة	3.8
44	المعالجة الإحصائية	3.9
46	<b>الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة</b>	
47	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	4.1
53	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	4.2
62	<b>الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها</b>	
63	تفسير النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	5.1
67	تفسير النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها	5.2
73	توصيات الدراسة	5.3
74	قائمة المصادر والمراجع	4.4
74	المراجع العربية	5.5.1
79	المراجع الأجنبية	5.5.2



## قائمة الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري نوع الروضة والمديرية.	37
(2.3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيري نوع الروضة والمديرية.	38
(3.3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)	38
(4.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس مهارات التفكير التأملي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)	40
(5.3)	قيم معاملات ثبات مقياس مهارات التفكير التأملي بطريقة كرونباخ ألفا	41
(6.3)	درجات احتساب مستوى مهارات التفكير التأملي	42
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس مهارات التفكير التأملي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	47
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الرؤية البصرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	48
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الوصول إلى الاستنتاجات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	49
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الكشف عن المغالطات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	50
(5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات إعطاء تفسيرات مقنعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	51

52	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ل فقرات وضع حلول مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	(6.4)
53	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي	(7.4)
54	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة	(8.4)
55	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة	(9.4)
56	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها	(10.4)
57	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها	(11.4)
58	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير نوع الروضة	(12.4)

59	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية	(13.4)
60	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية	(14.4)

## قائمة الملاحق

الصفحة	الموضوع
82	الملحق رقم (1): الاستبانة بصورتها الأولية
89	الملحق رقم (2): الاستبانة بصورتها النهائية
93	الملحق رقم (3): أسماء المحكمين
94	الملحق رقم (3): كتاب تسهيل المهمة

## ملخص

درجة ممارسة مربيّات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي في محافظة الخليل

الطالبة: جنات الزماعة

إشراف: د. إبراهيم مصري

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مربيّات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي في محافظة الخليل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لقياس مهارات التفكير التأملي لمربيّات الأطفال في رياض الأطفال في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. حيث تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (230) مربية مربيّات رياض الأطفال، وقد أشارت نتائج الدراسة أن تقديرات عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير التأملي جاء بدرجة مرتفعة، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس مهارات التفكير التأملي جاءت بترتيب مجال " الرؤية البصرية" بالمرتبة الأولى، ومجال " وضع حلول" في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مهارات التفكير التأملي ومجالاتها لدى مربيّات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ونوع الروضة، والمديرية. وقد أوصت الباحثة بضرورة تكثيف عدد الدورات التدريبية التي تركز على مهارات التفكير التأملي خاصة المربيّات الجدد.

الكلمات المفتاحية: مربيّات رياض الأطفال - مهارات التفكير التأملي - محافظة الخليل

# **The Degree to which Kindergarten Educators Practice Reflective Thinking Skills Hebron Governorate**

**By**

**Jannat Raed Zamare'h**

**Supervised by**

**Dr. Ibrahim Sulaiman Masri**

## **Abstract:**

The study aimed to investigate the extent to which kindergarten teachers in Hebron Governorate practice contemplative thinking skills. To achieve this, a tool was developed to measure contemplative thinking skills among kindergarten teachers in Hebron Governorate. The researcher used a descriptive-analytical approach and applied it to a sample of 230 kindergarten teachers. The results indicated a high level of contemplative thinking skills among the sample, with visual perception ranking highest and problem-solving lowest. The lack of differences in contemplative thinking skills among kindergarten teachers in Hebron Governorate was attributed to variables such as educational qualifications, years of experience, number of training courses, type of kindergarten, and directorate. The researcher recommended increasing the number of training courses focusing on contemplative thinking skills, especially for new teachers.

**Keywords:** kindergarten teachers, contemplative thinking skills, Hebron Governorate

## الفصل الأول

1.1 مقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 مصطلحات الدراسة

8.1 حدود الدراسة

## 1.1 مقدمة:

يتميز عصرنا الحاضر بالكثير من المتغيرات والتطورات المتسارعة في مختلف جوانب الحياة، وهذا يتطلب إعداد المعلم وتدريبه وتطويره حتى يستطيع مواكبة التغيرات والتطورات التي تحدث في عصرنا من أجل النجاح في حياته، فالإنسان في الوقت الحاضر بحاجة أكثر من أي وقت مضى إلى تعلم طرائق التفكير والتدريب على مهاراته فهو بحاجة إلى التعرف على طرق التفكير كحاجته إلى التدريب على الكلام والمشى وغيرها من المهارات الحياتية .

لقد احدثت التطورات السريعة المتلاحقة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تغيرات كبيرة في المعرفة وعمليات معالجة المعلومات، وأصبح هناك نماذج وطرقاً للتفكير ينبغي الانتباه نحوها والتركيز عليها (فيود، 2023). كما يجب تطوير التعليم من أجل التفكير، لأن التعليم عن طريق التعليم ذلك يُحسنه ويرفع من قيمة الإنسان من خلال توظيفها بالعميلة التعليمية. ومن أعظم هذه النعم نعمة العقل الذي هو آلة التفكير فالتفكير مطلب ديني لقوله تعالى { افلا يتدبرون القرآن } محمد 24، كما أن عملية التفكير لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية فهي تجعل الصف أكثر حيوية، وفيها يتفاعل الفرد مع الخبرات والمواقف التعليمية. (مسمح، 2023)

ويساعد التفكير المنظم الفرد على التحكم بالأفكار والتعامل معها بشكل منظم وزيادة ثقته بنفسه ورفع مستواه التعليمي وتحقيق النتائج التعليمية ويؤدي تعليم التفكير إلى كسر الروتين أثناء التدريس ويُصبح البحث عن المعلومة أمراً ممتعاً (الكبيسي، 2017).

وبناءً على ذلك بدأت المراكز التربوية مطالبة بتدريب الطلاب على التفكير لأن التفكير هو الذي يعطي للعقل قيمة بعيداً عن تلقين المعرفة حيث أصبح غير مقبول كأساس لعملية التعليم والتعلم، ومن الصعب على المتعلمين أن يلمّوا بالمعرفة التي أخذت تتضاعف كثيراً، إضافة إلى ذلك فإن



الاسلوب التقليدي في التعليم يعيق التفكير القائم على المعرفة المتعمقة والقدرة على استخدام تلك المعرفة في حل المشكلات التي تواجه المتعلمين ف3ي حياتهم اليومية (المرشد والنعيمي، 2015).

وتعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة تربوية متميزة وقائمة بذاتها ولها فلسفتها التربوية واهدافها والغرض الأساسي منها تهيئة الطفل وإعداده اجتماعياً وعقلياً ونفسياً وحركياً للتعليم والحياة الاجتماعية. (النجاحي وآخرون، 2022) وما من شك أن معلمة رياض الأطفال تعد من أهم عوامل نجاح المرحلة في تحقيق أهدافها، و إعدادها وتدريبها يعد أمراً حيوياً للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه، ولا يكفي في هذا الجانب الأعداد الأكاديمي والثقافي فحسب، بل لابد من أعداد مهارتها التأملية التي تعينها على بناء عقول الأطفال بطريقة غير تقليدية، فيها ينتق تعلم الطفل من الاعتماد على التلقين إلى الاعتماد على الذات. (محمد، 2020)

ومن أنواع التفكير المهمة التي تحقق أعلى مستويات التفكير المختلفة هو التفكير التأملي الذي يُنظر إليه على أنه عملية تكاملية بين مهارة التفكير والخبرة والبصيرة بحيث يحتاج الفرد إلى تطبيق تفكيره التأملي في عملية التعلم وحل المشكلات (Kholid et al.2020) . كما يسهم التفكير التأملي في تنمية مهاراته لدى المتعلمين بوجه عام وتنمية اداء الطلبة بشكل خاص. حيثُ يؤكد سميح (2018) على أن التفكير التأملي ليس خياراً تربوياً، وإنما ضرورة تربوية لا غنى عنها. وبناء على ذلك فإن تنمية قدرة التفكير التأملي عند الطلبة تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، وإن توظيف التفكير يحول المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفرضي إلى اتقان أفضل محتوى، وإلى ربط عناصرها ببعضها البعض ( عبد اللطيف، 2020).

وأشارت سيفجي، وزيهار (Sevgi, & Zihar, 2020) إلى أن هناك العديد من الإيجابيات للممارسة التأملية كونها تحسن العملية التعليمية وبناء الأفكار وتنوعها خاصة في المراحل الأولى من بناء العملية التعليمية، وتسهم في زيادة التفكير الخلاق. وفي دراسة سيسكيلير، نيريمان (Cicekler, Neriman, 2021) أشارت إلى أنه عندما تم فحص العلاقة بين ميول التفكير التأملية لدى معلمي ما قبل المدرسة وإبداع الأطفال في الدراسة، وجدت علاقة قوية بين الانفتاح، والتدريس الفضولي والتدريس الفعال، والنظرة المهنية. وهي الأبعاد الفرعية لنزعة التفكير التأملية، والطلاقة والأصالة وهي الأبعاد الفرعية للإبداع.

وللتفكير التأملية مراحل كالوعي بالمشكلة، ومعرفة أسبابها، والاستجابة لها بعقد المقارنات مع غيرها، ووصف الأحداث، وفحص المشكلة من عدة زوايا، وتحليل الأحداث، واشتقاق ما يدل عليها ووضع الفروض لحلها، وتوليد قواعد خاصة، وتقويم النظريات، واختيار الفروض وتجربتها وإيجاد الحلول، وتقويم الحل النهائي (الكسجي، 2016).

أصبحت قضية تنمية التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير التأملية خاصة من القضايا التربوية التي تلقى الرعاية والاهتمام في جميع المؤسسات التعليمية خاصة مرحلة رياض الأطفال التي أصبح الاهتمام كبير بقطاع رياض الأطفال بما فيه من مربيات والمباني والأطفال، حيث يتم اختيار المربيات بناء على عدة معايير فاختيار معلمة ليس ككل المعلمات فيجب على مربية رياض الأطفال ان تتحلى بصفات خاصة فيها لأنها تتعامل مع أطفال بعقليات مختلفة لذلك يجب ان تكون المربية مؤهلة علمياً وتربوياً للقيام بهذه المهمة ومن هذه الخصائص العقلانية والانفعالية والجسمية والمهنية لكي تكون على قدر كبير من المسؤولية والعلم والأخلاق لضمان إنتاج جيل متفوق ومفكر، فممارسة المربية شتى أنواع مهارات التفكير التأملية يمكن قدرة الأطفال

بممارسة لأنماط متعددة للتفكير لأن الهدف من التعليم هو تعليم الطفل كيف يتعلم وكيف يفكر (عدلي وآخرون، 2022).

كما تؤدي مهارات التفكير التأملي دوراً مهماً في ممارسة المربيّات لأدوار المهنة، ويعد معياراً أساساً من معايير إعدادهن، لما له من دور في النمو المهني، فالمربية هي المسؤولة عن تشجيع الأطفال على التفكير السليم أو حرمانهم من الإبداع فأن الحاجة إلى تنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير التأملي بصفة خاصة ضروري لأن تعلم الاطفال يعتمد على قدراتهم وإمكاناتهم وحسن أدائهم لأدوارهم من خلال استخدام استراتيجيات تدريس مناسبة، تساعد على تنمية مهارات التفكير لديهم .

## 1.2 مشكلة الدراسة:

تُعدّ مرحلة رياض الأطفال من المراحل المهمة لتطوير وتغيير عالم الطفل، حيث إنها الفترة التي يبني فيها منظومة القيم والميول وطرق التفكير، الأمر الذي يستدعي زيادة الاهتمام بمنظومة العملية التعليمية وخاصة المربيّات في هذه المرحلة من خلال التركيز على طريقة التفكير الايجابية في حياة الأطفال، ويعد التفكير من المنظور الفلسفي بأنه توجه الشخص نحو التدبر التأملي في أفكاره واعتقاداته وتوقعاته لتحسين فهمه لذاته ووعيه بما يجري حوله واتخاذ موقف رشيد من وقائع الحياة وأحداثها. ويتضمن التفكير بالمعنى المشار إليه مجموعة من المهارات والعتادات العقلية يمكن تناولها في إطار التعامل مع الأحداث والمواقف التعليمية بيقظة وتحليلها بعمق.

وتتزايد الحاجة لاستخدام وتنظيم مهارات التفكير التأملي لدى معلمات رياض الأطفال، حيث ظهرت عدة دراسات تطالب بتعليم المعلم مهارات التفكير التأملي لما لها من انتقال أثر التعلم،

وتحسين الطرق والممارسات التي يستخدمها الطلاب أثناء العملية التعليمية، وبما أن خبراء التربية والتعليم في الوقت الحالي ( زيتون ، 2005) أكدوا على أن التعليم ليس مجرد نقل وتلقين للمعلومات، بل هو عملية تعني بالنمو الشامل المتكامل، فالأساس في التدريس هو تعليم الطلاب كيف يفكرون لا كيف يحفظون. ونظراً لما يواجه المعلم من تغييرات وتحديات في هذا المجال، فاصبح مطلوباً منه الاعتناء بتطوير مهاراته التفكيرية لتسهيل عملية بناء تفكير عميق عند الأطفال والاستعانة بالخبرة المعرفية الكامنة وتوظيفها بشكلٍ فعال، ومواجهة حالات الأفرط السلبي في التفكير اللاواعي، لذلك من خلال عمل الباحثة في الميدان التعليمي شعرت بأن هناك مشكلة حقيقية وواقعية تتمثل في التقليد الأعمى من قبل مربيات الأطفال في قيادة عالم الطفل بطريقة غير مخطط لها وينقصها التنظيم الواعي، وبما أن المربيات محور العملية التعليمية، فيجب على المربية الإلمام بالمادة التعليمية من جهة، وتنمية مهارات التفكير التأملي لطلبتها من جهة أخرى. فالمربية هي المسؤولة عن تشجيع تلاميذها على التفكير السليم، لذلك جاءت هذه الدراسة لتبحث في السؤال الرئيس الاتي . ما درجة ممارسة مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي مع أطفال الروضة في محافظة الخليل؟

### 1.3 أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي مع أطفال الروضة في محافظة الخليل.

السؤال الثاني : هل تختلف ممارسة مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي مع أطفال الروضة في محافظة الخليل باختلاف متغيرات ( سنوات الخبرة، نوع رياض الأطفال، المؤهل العلمي، المديرية) ؟

#### 1.4 فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي مع أطفال الروضة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي مع أطفال الروضة تعزى إلى متغير نوع رياض الأطفال (حكومي، خاص).
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي مع أطفال الروضة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق في درجة ممارسة مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي مع أطفال الروضة في محافظة الخليل تعزى إلى متغير مديرية التربية والتعليم (الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا)

#### 1.5 أهمية الدراسة:

##### أولاً: الأهمية النظرية :

تظهر أهمية الدراسة أحد أهم المواضيع المهمة في التفكير وهو مهارات التفكير التأملي، باعتباره نمط من أنماطه والذي له أهمية في العملية التدريسية، ونظراً لأهمية ممارسة المربيات لمهارات التفكير التأملي بوصفها أهدافاً تربوية تسعى إلى تحقيق الكثير من الأنظمة التربوية كجزء لا يتجزأ من مناهجها التربوية، واختصت الدراسة في الكشف عن درجة ممارسة مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الحصول على

توصيات تساعد العملية التربوية في تطوير المناهج وأسس وأساليب التدريس، ولفت انتباه التربويين إلى الاهتمام بأهمية مهارات التفكير التأملي ضمن المناهج .

### ثانياً: الأهمية التطبيقية :

يضيف هذا البحث بُعداً هاماً لأبعاد العملية التعليمية، فهي ستلقي الضوء على مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال، لما لها من أهمية في تحسين عملية التعلم والتعليم ومن المتأمل ان تستفيد من نتائج هذه الدراسة المربيات رياض الأطفال وذلك بتزويدهم بمهارات التفكير التأملي من خلال توظيفها المواقف التطبيقية، وتحسين المناهج بما يخدم المعلمين والطلاب ويزيد من قدرتهم على التفكير التأملي، كما أن نتائج الدراسة قد يكون لها أثر في تنوع طرق التدريس والاستراتيجيات التي تتبعها المربيات لتحفيز التفكير التأملي لدى الأطفال .

### 1.6 أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة درجة ممارسة مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي في محافظة شمال الخليل من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية :

1- التعرف على مستوى مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل.

2- التعرف على مهارات التفكير التأملي التي يمكن تنميتها لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل.

3- التعرف إلى ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، نوع رياض الأطفال (حكومي، خاص) نوع المؤهل العلمي، الجهة الإدارية التي تتبع إليها من حيث المديرية ( الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا).

### 1.7 حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية : مهارات التفكير التأملي

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المربيات رياض الاطفال في محافظة الخليل .

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023

الحدود البشرية: ركزت الدراسة على مربيات رياض الأطفال في القطاعين الخاص والحكومي

بمحافظة الخليل

### 1.8 مصطلحات الدراسة:

درجة ممارسة : مقياس ما يقوم به مربيات رياض الأطفال من ممارسات خلال تفاعلهم اليومي مع الأطفال سواء كان قبل النشاط او من خلالها وتقاس خلال الاستجابة على فقرات الاستبانة .

مربيات رياض الأطفال : شخصية تربوية يتم اختيارها بعناية بالغة من خلال مجموعة من

المعايير الخاصة بالسمات والخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية المناسبة لمهنة

تربية الطفل حيث تلقت إعداداً وتدريباً تكاملياً في كليات جامعية لتتولى العمل التربوي في

مؤسسة تربية ما قبل المدرسة ( عبد الرؤوف ، 2008 )

مهارات التفكير التأملي: هو عملية يقوم بها الطالب خلال مواجهة لمشكلة ما، أو تناوله لموضوع ما، فيمارس خلال ذلك بعض المهارات العقلية المتمثلة في تحديد السبب الرئيسي للمشكلة وتحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة، التوصل إلى استنتاجات مناسبة وتقديم تفسيرات منطقية، تقديم حلول مقترحة ، بهدف تبصير اعادة الموقف وتحليله إلى عناصره (صالح، 2013)

ويعرف إجرائياً : مجموعة الدرجات التي يحصل عليها الباحث على مقياس التفكير التأملي .

**رياض الأطفال:** مؤسسة تربية ذات مواصفات خاصة، تهدف إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل بأبعاده الجسمية والعقلية والاجتماعية والشخصية، عن طريق تقديم له مجموعة من الخبرات والأنشطة الهادفة، لإعداد جيل واعٍ يؤمن بمبادئ أمته ووطنه فهي مرحلة تهيئة الطفل ما قبل المدرسة الذي تتراوح أعمارهم بين (3-6) سنوات .



## الفصل الثاني

2.1 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

2.3 تعقيب على الدراسات السابقة

## 2.1 الإطار النظري

يتضمن هذا الفصل الحديث عن التفكير التأملي، ضمن مفاهيم ومحاور ونظريات مختلفة توضح طبيعة المفهوم.

### 2.1.1 مقدمة:

ان الطفولة هي النواة الاساسية لتكوين أي مجتمع فالأطفال هم الجيل الصاعد الذي بإمكاننا أن نبني مجتمع واعي ومثقف ومنتج، فإذا تم تنمية جميع جوانب النمو بطريقة صحيحة فيتم بناء شخصية أبداعية للطفل قادرة على حل المشكلات التي يواجهها الطفل في الحياة. وإن المرحلة التمهيدية للأطفال هي المرحلة التأسيسية لهم والتي تسهم في بناء شخصيتهم حيث تكون بداية حياتهم التعليمية، ويكون عند الأطفال شغف في خوض هذه التجربة وتكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية والتفاعل مع أفراد الأسرة والمعلمين والطلبة، فتلعب العديد من العوامل على تنمية مهارات التفكير والبناء الاجتماعي فمنها العوامل الداخلية ونعني بها بالوراثة ومنها العوامل الخارجية ونقصد بها الخبرة والمواقف التي تحدث في حياة الانسان.

يعتقد الغالبية العظمى من الناس أن عقولنا ممثلة على الدوام بالأفكار وممارسة التفكير أثناء أوقات اليقظة، وأن تيار التفكير والوعي ينساب بصورة مستمرة من عقولنا مثل انسياب المياه في الأنهار أي تدفق تلقائي على الدوام للتفكير والوعي في تيار نفسي دينامي بما يعني أن كل فكرة وكل تفكير يقود إلى فكرة وتفكير تالٍ وهكذا ربما ارتباطاً بما نفعله أو بما لا نفعله وبتأرجح على الدوام بين حياتنا الداخلية والبيئة الخارجية. (Didier, 2022)

وعادة ما يوصف الشخص اليقظ عقلياً بأنه الشخص القادر على توجيه انتباهه بصورة إرادية في أحداث ووقائع الحياة ومثيراتها التي تقع هنا والآن أي في اللحظة الراهنة بواقعية وانفتاح عقلي ودون توجه على الإطلاق نحو التقييم النقدي أو إسقاط أحكام على هذه الوقائع والأحداث، فيما يعرف بالانتباه الهادف، ولكن يبقى لدى الأفراد ميل لممارسة ما يعرف بالتأمل أو التفكير التأملي ولديهم أيضاً ميل للمعاناة من التعب والإحباط من عقلم الذي يتمرد دائماً على البقاء مهتماً باللحظة الراهنة، مما يضطر إلى تعلم مهارات التفكير التأملي للحفاظ على وحدة شخصيته وتماسكها. ( Bishop, et, al, 2004 )

يعد التفكير أهم ما يميز الانسان من غيره من الكائنات الحية الأخرى لذا فقد حظي بالكثير من الاهتمام، كونه أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً وتقدماً وينجم عن قدرة الكائن على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرائق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في الأوضاع التعليمية والحياتية المختلفة، كما أنها فعالية عقلية او رمزية او تصورية تستخدم الذاكرة والادراك وتتوسط المنبئة والاستجابة لتجعل السلوك معقولا .(الياصجين، 2020)

مما لا شك فيه أن نوعية حياة الفرد، وتوافقه النفسي والاجتماعي يتوقف على عوامل عدة، أبرزها الوعي بمقومات التفكير التأملي، فهو بوابة رئيسية لتماسك الفرد وتوافقه الكامل، والذي يقوده إلى الحفاظ على تماسك مكونات الشخصية (Goleman, 2000). و تعد تنمية مهارات التفكير التأملي من الأهداف الرئيسة أو النتائج التعليمية للتربية التي يراد تحقيقها لدى المتعلمين، حيث تؤكد الجهود الحديثة في التربية على أهمية تضمين المناهج التربوية مهارات التفكير التأملي، والعمل على توظيفها لدى المتعلمين، كما يساعد على استكشاف وتذكر المعرفة لدى المتعلم

وحفظها في ذاكرة طويلة المدى، وتطبيق المعرفة لديه، لخلق معارف جديدة وحل المشكلات من

خلال اتخاذ القرار المناسب (Afshar, Farahani, 2015)

يعتبر التفكير التأملي من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية في مواجهة المشكلات

التي تفسر الظواهر والأحداث ويعد التفكير التأملي مصطلح قديم، ولقد استحوذ على اهتمام

المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي من بينهم بينه ( Binet ) وديوي ( dewey )

وجيمس ( James ) . (Demir, 2015)

تعد عملية التفكير من أهم العمليات التي تسيطر على الإنسان فهي سلسلة من العمليات العقلية

العليا التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس الخمسة ، كما

أنه يساعد في تطوير وتقدم الإنسان للتكيف مع البيئة التي يعيش فيها .( شواهين ، 2019 )

ويعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير المهمة التي يشجع على ممارستها في العملية التعليمية

لأنه يجعل الطلبة أكثر فعالية وحيوية ونشاط مما يحقق الاهداف التي يسعى إلى الوصول إليها

. (حسن، 2021)

وعندما يمارس الناس فعل التفكير التأملي التكيفي الإيجابي في الذات يركزون بصورة مباشرة

على الجوانب المرئية في الموقف وما يمكن أن يقوموا به من إجراءات لتحسين الموقف من

خلال استثمار عتادهم النفسي ورأس مالهم النفس الإيجابي والإمكانيات المتاحة في البيئة وأشكال

المساندة الاجتماعية التي يمكن الاعتماد عليها لبناء طرق ايجابية في التفكير والتفاعل العام

(Nolen–Hoeksem, Wisco, Lyubomirsky,2008)

ويعرف التفكير التأملي: بأنه قدرة الفرد في التبصير المعرفي للأعمال والتخطيط للأشياء والأدراك المتعمق للمواقف وتحليلها للوصول إلى حلول منطقية لتحقيق الأهداف . (كمال، 2014)

عرفه (جلال، 2012) التفكير التأملي بأنه: استقصاء ذهني نشط واعٍ للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بما يمكنه من حل المشكلات العلمية والعملية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، بما يساعد على اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية لخبراته المرغوب بتحقيقها في المستقبل .

### 2.1.2 أهمية مهارات التفكير التأملي في العملية التعليمية :

تُعتبر المربية أهم عناصر العملية التربوية في رياض الاطفال فهي شخصية انسانية تمتلك مجموعة من الخصائص والمهارات والكفاءات العلمية والثقافية والاجتماعية تتعكس على أفكارها وتصرفاتها داخل البيئة الصفية، فهي القدوة والنموذج بالنسبة للطفل فالاهتمام باختيار مربيات رياض الأطفال لا يقل عن الاهتمام بدورها وعملها وامتلاكها انماط مختلفة من التفكير ومن انماط التفكير التي يجب ان يمارسه المعلم بشكل عام والمربيات بشكل خاص هو التفكير التأملي لما له أهمية كبيرة في الموقف التعليمي، تعد تنمية مهارات التفكير التأملي من الأهداف الرئيسية للتربية التي يراد تحقيقها لدى المتعلمين لما له أهمية في تقديم الخبرات والانشطة والربط بين ما تعلموه من خلال النظرية والتطبيق فيجب على المربية استخدام استراتيجيات والتنوع في الأساليب التعلم داخل غرفة الصف، وتوافر البيئة الصفية الملائمة للتعلم وزيادة تنشيط وتوجيه الطلبة خلال تعلمهم. (الخزام، 2020)

كما أنه يشجع المربيات في حل المشكلات التي تواجههم أثناء التدريس، وبساعدها في كافة مراحل عملية التدريس، ففي مرحلة التخطيط يساعدها في توجيهها لكيفية اختيار البدائل، وفي

مرحلة التنفيذ يساعدها في مراقبة مدى تقدم الاطفال، وفي التقويم يساعدها على استرجاع الخبرات والتفكير حول ما تم عمله وما لم يتم عمله وبالتالي يؤدي إلى زيادة جودة ممارستها في المواقف التعليمية. وعند ممارسة المربيّات التفكير التأملي تستطيع فهم البيئة التعليمية المحيطة بالطفل ويزود المربيّات بالمعلومات عن الاطفال مثل (مشاعرهم ، معتقداتهم ، والقيم لديهم) عند ممارسة المربية التفكير التأملي من خلال كل ما يعرض على الطفل من مفاهيم ، حقائق ، ومعلومات والخبرات يبقى أثراً للتعلم في عقل الطفل وهذا يؤكد التعلم ذو المعنى وهو جوهر ما ركزت عليه استراتيجيات التعلم الحديثة ( القواسمة، وأبو غزلة، 2013).

وقد ذكر طشطوش والترجمي (2017) أن المعلم الذي يوظف مهارات التفكير التأملي يمتلك مقدرة على حل المشكلات من خلال تنشيط استخدام المنهج العلمي على نحو فعال مما يزيد من تطوير أدائهم نظراً للتأمل الواعي الذي يمارسونه في الغرفة الصفية، بينما يؤكد (الكثيري، والشبول، 2023) أن استخدام مهارات التفكير التأملي تدفع الفرد إلى التخطيط الدائم، وتغيير الأحداث والظواهر، وفهم العلاقات وتوظيف المعلومات، وإعادة الترابط في التفكير.

بينما يرى السليم (2009) بأن المعلم الذي يوظف مهارات التفكير التأملي في التوظيف يجني الكثير من الفوائد منها:

- ربط المعلومات الجديد بالفهم السابق.
- التفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة.
- فهم استراتيجيات تفكيرهم وتعلمهم.
- تحليل موضوعات مختلفة وتقييمها.
- تطبيق استراتيجيات جديدة في المواقف غير المألوفة.

- تنمية الشعور الذاتي والوعي النفسي.

### 2.1.3 مهارات التفكير التأملي:

يشتمل التفكير التأملي على خمس مهارات هي:

1. الرؤية البصرية : وهي تعني القدرة على عرض جوانب المشكلة ومعرفة مكوناتها من خلال إعطاء شكل أو رسم يبين طبيعتها ومن ضمنها يتم الكشف عن طبيعة العلاقات الموجودة بصريا.
  2. التعرف على المغالطات: تعني القدرة على معرفة الفجوات في المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو تحديد الخطوات الخاطئة في حل المشكلة.
  3. الوصول إلى استنتاجات: تعني القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية واضحة من خلال معرفة المضمون في المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.
  4. إعطاء تفسيرات مقنعة: القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على المعلومات السابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.
  5. وضع حلول مقترحة: القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية للمشكلة المطروحة.(ضمرة، 2021)
- بينما ذكر الجبوري وعمر وعبد الله (2019) بأن مهارات التفكير التأملي تنطوي تحت مسميات مختلفة منها:

- الطلاقة والمقدرة على ابتكار الأفكار.
- المرونة والجدة في التفكير والتفرد والأصالة.
- ضمان مصداقية ودقة المعلومات.
- وضع تفسيرات للموقف.
- وضع الافتراضات واقتراح الحلول.

وتقسم مهارات التفكير التأملي كما يشير يوست وسينتر (yost & sentner, 2000) إلى قسمين، وتشمل مهارات الاستقصاء، والتي تتضمن مهارات تجميع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفرضيات الملائمة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، أما القسم الثاني فيشتمل مهارات التفكير الناقد والتي تتضمن مهارات الاستنباط، والاستدلال، والاستنتاج، وتقويم الحجج، والبراهين، والمتناقضات.

بينما يرى هالتون وسميث (Halton & smith) بأن مهارات التفكير تشمل: وصف الحدث أو الموقف، تحديد الأسباب الممكنة لحدوث الموقف، تفسير كافة البيانات المتوفرة، تحديد أسباب اتخاذ قرار ما. (الأي، الناقة، 2021)

#### 2.1.4 خصائص مهارات التفكير التأملي :

- طبيعة التفكير فعال يتبع طريقة دقيقة ومحددة ويبني عليها افتراضات متكاملة.
- يتميز التفكير فوق المعرفي، بأنه يتضمن أساليب حل المشكلات، واتخاذ القرار، وفرض الفروض وتفسير النتائج، والوصول للحل الأمثل للمشكلة.
- طبيعة مهارات التفكير يتميز بنشاط ضمن العمليات العقلية المميزة بشكل غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر، وينطلق من النظر والاعتبار والتدبر والخبرة الحسية ويعكس العلاقات بين الظواهر.
- يرتبط التفكير بطبيعة النشاط العام للإنسان، ويدل على شخصيته.
- التفكير التأملي يستلزم استخدام المقاييس والرؤية البصرية الناقدة.
- التفكير التأملي يستلزم شدة الانتباه والضبط وتعزيز الإمكانات الشخصية للفرد. (القطراوي، 2010)



هكذا يمكن القول أن مهارات التفكير هي هدف استراتيجي يمكن تحسينها بالتدريب بحيث تنمو بشكل متدرج في بناء شخصية الطفل ونموه العقلي. وعرض أبرز فوائدها والمتمثلة في تدريب الأطفال على البحث عن مصادر المعلومات وتوظيفها في علاج المشكلات وعلى اتخاذ القرارات. وكذلك مساعدتهم على اكتساب المعرفة، وزيادة التحصيل الدراسي. (عربي، 2022) بينما تؤكد (kish, 2013) أن مهارات التفكير التأملي يعطي الطالب قدراً من التعليم المميز ويسمح ببناء تفكير عميق غير تقليدي، ويعتمد طرق علمية دقيقة تأملية قابلة للتطبيق، بعكس التعليم العادي الذي يركز على طرق الحفظ.

### 2.1.5 التعليم في مرحلة رياض الأطفال في فلسطين:

على الرغم من جهود وزارة التربية والتعليم الفلسطينية اتجاه الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال، إلا أنها استطاعت حديثاً فتح شعب تابعة لها إدارياً وإشرافياً، ولكن مازالت الكثير من مؤسسات رياض الأطفال ضمن المساهمة الخاصة، أو فكرة لمشروع ربحي شخص، مع أنها تتبع إدارياً لمديريات التربية والتعليم، إلا أنها تعاني من اهتمام واضح في دعم البنية التحتية والخدمات المتكاملة. وينقصها المتابعة الحثيثة في كل الاتجاهات لضمان تقديم أفضل الخدمات التعليمية للأطفال. ويلتحق الأطفال في الروضة في العمر (3-5) سنوات وتتسع دائرة علاقاتهم الاجتماعية لتشمل معلمة الصف والأطفال الآخرين والعاملين في الروضة.

ويقع على عاتق مربيات رياض الأطفال مسؤولية التعليم ، من خلال العمل على توظيف فعاليات تعليمية تفاعلية قائمة على التعلم والتعلم النشط الذي يساعد على إعادة بناء المعرفة من خلال معايشة الواقع والمرور بخبرات حياتية تؤدي إلى تملك الطفل لهذه المعرفة، عبر جملة التفاعلات التي تحدث في بيئة التعلم. (khales, 2015)

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة مهمة للطفل فهي مؤسسة تربية تستقبل الأطفال من عمر 3 - 5 سنوات، فهي مرحلة تهيئة واستعداد ما قبل المدرسة وذلك من خلال تعلم الطفل عن طريق الممارسة المباشرة وتوفير الخبرات والأنشطة التي تقدم للطفل مما ينمي الخصائص النمائية عند الطفل وتنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية والشخصية والاكاديمية، وبهذا أصبحت مرحلة رياض الأطفال جزءاً أساسياً التي يبني عليها المراحل اللاحقة . (Arabella, 2007) وتمكن مرحلة الطفولة الطفل من النمو الاجتماعي والاخلاقي والعاطفي والذهني، بالإضافة إلى التطور اللغوي، والانتقال من الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على النفس، وتنمو مكونات شخصيته نتيجة للتفاعل والتكامل ما بين عناصر الوراثة والبيئة. (Ruby, & Rajalakshmi, 2016)

وقد تزايد الاهتمام برياض الأطفال في الأواني الأخيرة، وانطلقت الدعوات المتصاعدة لتطوير التعليم في رياض الأطفال، وكان من بينها دعوة أرابيلا (Arabella, 2007) التي أكدت على ضرورة تحسين شروط رياض الأطفال وتوفير مستلزماتها وتدريب معلماتها لتتمكن الروضة من تقديم نوعية تعليم جيد للأطفال، إضافة إلى دعوة إعادة النظر في جميع برامج تدريب معلمات رياض الأطفال والاهتمام بطبيعة المرحلة ومراعاة نموها. في السياق ذاته أكد مك كلاي وويلشر (MC clay & Willsher, 1999) على أهمية الاهتمام بتطوير مرحلة رياض الأطفال، والعمل على توفير الرعاية السليمة لهم لتسهم في نمائهم الاجتماعي والعاطفي والجسمي والذهني.

وهكذا أدركت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية طبيعة هذا الاهتمام، وتبتهت إلى أهمية مرحلة رياض الأطفال وخطورة طبيعة تغيرات أفرادها، فعملت على تحديد أهم الأهداف التي ينبغي الوصول إليها ضمن مرحلة رياض الأطفال، والتي تتمثل في بناء قدرات تمكنه من أن يصبح

عنصراً فاعلاً داخل المجتمع، وامتكناً من استيعاب المهارات الحياتية الأساسية والتكيف مع معايير المجتمع، والتفاهم مع الآخرين والاندماج في الوسط الثقافي الذي يعيش فيه (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2017)

وهكذا تلعب رياض الأطفال دوراً مميزاً في بناء جيل قادر على الممارسات الإيجابية بفضل اتجاهين أساسيين هما: معلمة تمتلك مهارات متقدمة في تعليم الأطفال، ومنهاج فاعلة في تطوير شخصياتهم في الجوانب الأربع ( الانفعالية، الاجتماعية، المعرفية، والاخلاقية)، بالإضافة إلى التكامل مع دور الأسرة في بناء ملامح الهوية الشخصية. (المصري، 2010)

حددت وزارة التربية والتعليم مخرجات التعلم التي ينبغي تحقيقها في رياض الأطفال، مثل التعرف إلى دور الأب والأم في الأسرة، والتعرف إلى مفهوم الحي والجيران والبيئة التي يعيش فيها، واحترام الآخرين، وتمثل الآداب الاجتماعية، و معرفة الأحداث التاريخية والوطنية الرئيسة في بلده والأعياد والمناسبات، والمحافظة على البيئة المحيطة به بما في ذلك ممتلكاته الشخصية والممتلكات العامة، وتقدير العلم والنشيد الوطني الفلسطيني، والالتزام بالقيم الاجتماعية والسلوك الاجتماعي مثل: التسامح، و التعاون، والمشاركة، و إنشاد أناشيد وطنية، والاهتمام برموز الوطن، وحفظ الأغاني الشعبية والدبكة، والتعرف إلى أن القدس عاصمة فلسطين (الخالص، 2021)

#### 2.1.6 المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال:

تعد مرحلة الطفولة من المراحل الأكثر نمواً وتطوراً، كما أنها فترة حرجة للأطفال وأكثرها حساسية مقارنة بالمراحل الأخرى؛ فشخصية الإنسان تتشكل وتتأثر بجميع السلوكيات الداخلية والخارجية المحيطة، ويجب التعامل معها بنوع من الحيطة والحذر خاصة من الناحية التربوية و

التعليمية ونوع الرعاية المقدمة للطفل، لارتباطها بشكلٍ كبيرٍ بدرجات تطور ونمو واضح في شخصية الطفل، وتعتبر مرحلة رياض الأطفال مرحلة حساسة جداً لأنها مرحلة انتقالية من بيئة الطفل الأساسية إلى بيئة جديدة مغايرة؛ فبعض الأطفال يتقبلها والبعض الآخر لا يتقبلها ممّا ينبثق عن ذلك الكثير من المصاعب والمشاكل التي تواجه العاملين في مؤسسات رياض الأطفال، وتختلف حلول هذه المشكلات حسب طبيعة المشكلة القائمة من جهة وشخصية الطفل من جهة أخرى. (العظّمات، 2018)

وأنّ الكثير من رياض الأطفال تفتقد برنامجاً خاصاً يوضح ما تحتاجه المؤسسة من المفاهيم والخبرات الضرورية التي يجب أن يمتلكها الأطفال قبل التحاقهم بعالمهم الجديد في المدرسة، وتختلف رياض الأطفال عن بعضها البعض في درجة اهتمامها بالمواد التي تطرح على طفل ما قبل المدرسة وفي تجنيد الوسائل والإمكانات المطلوبة والمنهجية، وكثير من رياض الأطفال لا تهتم بتوظيف المعلمة المؤهلة والمدرّبة للتعامل مع الأطفال والقادرة على امتلاك المهارات والقدرات المطلوبة لتدريب الأطفال في هذا السن. (محمد، 2015) وفي دراسة بلنز ( Bulunuz, 2013) أشار إلى أنّ التدريس في مرحلة رياض الأطفال من خلال اللعب لا يتضمن فقط مشاركة الأطفال النشط في العديد من التدريبات العملية فقط، ولكنه يشمل أيضاً مشاركة الأطفال في أشكال مختلفة من نفس النشاط لاستكشاف الجوانب المختلفة للمفهوم أو الظواهر، حيث قام بدراسة لاختيار المفاهيم العلمية الآتية للتدريس في الفصول الدراسية في رياض الأطفال: الألوان والكائنات الحية وغير الحية، والجاذبية، والمغناطيس، ووجود الهواء والظواهر ذات الصلة بالهواء، والطفو، والغرق، والماء، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الأطفال الذين يدرسون العلم من خلال اللعب فهمهم أكبر لمفاهيم العلم من الأطفال الذين يدرسون العلم من خلال التعليمات المباشرة.

وهكذا تعد معلمة مرحلة رياض الأطفال ليست مجرد مدرّسة عادية، بل رائدة وقدوة وأم وقائدة للطفل إلى عالمه الخارجي، لأنها تمثل أولى المحطات التي يطأ الطفل كل ثقله خارج نطاق الأسرة والتي من شأنها إكساب الطفل السلوك السوي أو غير السوي اتجاه بيئته التي يعيش فيها، ولا تعتبر العناية بالطفل ورعاية نموه والاهتمام به وتربيته مجرد اجتهاد شخصي للمعلمة، إنّما رعاية الطفل في هذه الأيام أصبح علماً وفناً مهنيّاً، وضعت له مبادئ ونظريات معينة ينبغي على المعلمات أن يسيروا وفقها، وهن مدركات أنّ الحقائق العلمية أمراً لا مفر منه في مجال العناية بالطفل ورعايته (إبراهيم، 2004)

## 2.2 الدراسات السابقة:

### أولاً: الدراسات العربية.

وكان من أحدثها دراسة حمدان (2023) التي هدفت التعرف إلى درجة تطبيق مهارات التفكير التأملي لدى متعلمي الصف الخامس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (268) متعلماً، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة امتلاك عينة الدراسة لمهارات التفكير التأملي جاء بدرجة متوسطة، وكان ترتيب المهارات من حيث الأعلى مهارة التأمل والملاحظة والكشف عن المغالطات ومهارة إعطاء تفسيرات، ومهارة الوصول إلى الاستنتاجات وجاءت في المرتبة الأخير مهارة وضع الحلول، كما أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي المرحلة الأساسية على مهارات التفكير التأملي.

وسعت دراسة ناصر (2023) التعرف إلى مستوى امتلاك تلاميذ المرحلة الابتدائية للتفكير التأملي. تم بناء مقياس تتناول خمس مهارات وهي (الملاحظة والتأمل، واكتشاف المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، ووضع حلول مقترحة، وإعطاء تفسيرات مقنعة)، تم اختيار العينة المكونة من (260) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: يوجد ضعف في مستوى امتلاك تلاميذ المرحلة الابتدائية للتفكير التأملي على جميع الأبعاد، كما لا توجد فروق على مستويات الجنس. وقد أوصى الباحثان بضرورة توعية المعلمين لأهمية التفكير التأملي لدى الطلبة، وكذلك تأهيلهم وتدريبهم عبر الدورات التدريبية.

وتناولت دراسة النجاشي (2022) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدي معلمات رياض الأطفال، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (30) معلمة من معلمات رياض الأطفال ممن حصلن على أقل الدرجات علي مقياس التفكير التأملي في التطبيق القبلي، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد برنامج تدريبي، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية وتحليل النتائج بالطريقة الإحصائية أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي/ البعدي علي مقياس التفكير التأملي لصالح القياس البعدي، وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدي المعلمات تخصص رياض الأطفال.

وبحثت دراسة محسن (2022) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية. واعتمد البحث على المنهج التجريبي والمنهج الوصفي لتحقيق هدفه. وجاءت أدوات البحث متمثلة في قائمة بأبعاد الوعي الاجتماعي، والتفكير التأملي، ومقياس الوعي الاجتماعي، واختبار مهارات التفكير التأملي، وطبقت على عينة متمثلة في مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي

من مدرسة طنطا الفنية التجارية المتقدمة (مدرسة طنطا الفندقية المتقدمة) بمحافظة الغربية. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لمقياس الوعي الاجتماعي بعدياً لصالح المجموعة التجريبية. واختتم البحث بطرح عدة توصيات منها، ضرورة تحسين طرق التعلم القائمة على الحفظ باستخدام أساليب أخرى من الأنشطة تساعد الطلاب على تنمية واكساب مهارات متعددة ومختلفة.

وقامت دراسة رستم والرمحي (2022) بالتعرف على واقع الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة، والتعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخدمة، و تم استخدام المنهج الوصفي، تكونت عينة من (78) معلما ومعلمة، استخدمت الباحثة أداة الدراسة التي تمثلت في الاستبانة بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات مرتفعة، كما تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وفقا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخدمة.

وتناولت دراسة الشمراني والحربي (2021) واقع الممارسات التأملية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، والتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وتكونت عينة الدراسة من (209) معلما ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ممارسات تأملية بدرجة كبيرة في مجال تخطيط التدريس ومجال تنفيذ التدريس ومجال تقويم

التدريس لدى معلمي صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض تعزى لمتغيري الجنس لصالح المعلمات، وأوصت الدراسة إلى ضرورة نشر ثقافة الممارسات التأملية ومهارتها وطرقها على معلمي صعوبات التعلم من خلال الدورات التدريبية.

وتعرفت دراسة ساري، فارس(2021) إلى مستوى مهارات التفكير التأملية لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية في ضوء بعض المتغيرات) المؤهل العلمي، و الخبرة في التعليم) للمعلم، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، تكوّنت عينة الدراسة من (250) معلماً ومعلمة ، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير التأملية كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (8.67)، على المقياس كلّ، في حين جاء مستوى الفاعلية الذاتية مرتفعاً بمتوسط 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). كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في مهارات التفكير التأملية تبعاً للمؤهل العلمي لمصلحة طلبة الدراسات العليا، ووجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة لمصلحة ذوي الخبرة الأكثر، كما أنه يمكن التنبؤ بمهارات التفكير التأملية من خلال فاعلية الذات.

ويبحث دراسة ضمرة(2021) في مهارات التفكير التأملية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من الدروس المتضمنة في الكتاب، والذي تكوّن من (52) درساً. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم



على الأسلوب التحليلي، وصممت الباحثة قائمة بمهارات التفكير التأملي أداة للدراسة، حيث اشتملت على خمسة مجالات، تكونت من (29) فقرة، والتي يجب تضمينها في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي، ومن ثم تحويلها إلى بطاقة تحليل محتوى. وللتحقق من صدقها وثباتها، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، وحساب معدل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي، وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية المطلوبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة قلة اهتمام كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي بتضمين مهارات التفكير التأملي بوجه عام، وظهر أنه تم تضمينها بنسب متباينة، حيث تضمن الكتاب على مهارة الرؤية البصرية بمستوى مقبول، وبقية المهارات على مستوى غير مقبول بتفاوت بسيط بينها، وبناءً على ما توصلت له الدراسة فإن الباحثة توصي القائمين على وضع المناهج بمعالجة موضوعات الكتاب، وتعزيز مهارات التفكير التأملي في كتب التربية الإسلامية، وتنميتها لدى الطلبة.

وقامت دراسة المالكي (2020) بالتعرف على درجة تقدير واقع الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات والفروق فيها وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية، استخدم المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (186) معلماً ومعلمة لمادة الرياضيات اختيروا بالطريقة المتيسرة في المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أن درجة تقدير واقع الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في منطقة نجران جاءت متوسطة، وكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات على الدرجة الكلية للأداة ومجالاتها تعزى لمتغيرات الجنس لصالح الإناث ومتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير ومتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأطول من (5-10) سنوات وأكثر من (10) سنوات، في حين لم تظهر فروقاً إحصائية

على متغير المرحلة الدراسية. وأوصت الدراسة إلى الاهتمام بتنمية الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من خلال تصميم استراتيجيات تركز على هذا الجانب.

وتناولت دراسة العنيزي (2020) مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى التفكير التأملي ومستوى تحمل الغموض لدى طلبة جامعة الكويت والعلاقة بينهما، وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس والتخصص، وتحقيقاً لهذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من (745) طالبا وطالبة من جامعة الكويت، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى التفكير التأملي ومستوى تحمل الغموض لدى طلبة جامعة الكويت جاء متوسطاً، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والتفكير التأملي وتحمل الغموض لدى طلبة جامعة الكويت، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير (الكلية) على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لصالح طلبة الكليات العلمية، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير (الجنس) على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الكويت، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري (الجنس، والكلية) على مستوى التفكير التأملي ومستوى تحمل الغموض لدى طلبة جامعة الكويت، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتوصيات، من أهمها: إعداد برامج إرشادية لطلبة جامعة الكويت لتنمية مستوى التفكير ما وراء المعرفي والتفكير التأملي وتحمل الغموض.

وقامت دراسة ساري(2018) التعرف إلى مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (250) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير التأملي كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (8.67)، على المقياس كله، في حين جاء

مستوى الفاعلية الذاتية مرتفعاً بمتوسط 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)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملي لصالح المعلمين أثناء الخدمة في المهارات مجتمعة، وفي مهارات (التأمل البصري، وكشف المغالطات، والوصول إلى استنتاجات مقنعه، ووضع حلول مقترحة) بينما لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارة إعطاء تفسيرات مقنعه، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير التأملي في أبعاد المقياس كله ماعداً بعد مشاركة الطلبة لصالح المعلمين في أثناء الخدمة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في مهارات التفكير التأملي تبعاً للمؤهل العلمي لمصلحة طلبة الدراسات العليا، ووجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة لمصلحة ذوي الخبرة الأكثر، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات المعلمين على مقياس مهارات التفكير التأملي ودرجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية التعليمية، كما أنه يمكن التنبؤ بمهارات التفكير التأملي من خلال فاعلية الذات.

**وحاولت دراسة الحموري (2018) التعرف على إلى مستوى استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن،** تكونت عينة هذه الدراسة من معلمي ومعلمات الطلاب الموهوبين والبالغ عددهم (93) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين كانت متوسطة، في معظم المجالات والدرجة الكلية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية تعزي لأثر التفاعل بين الجنس والمؤهل في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حملة الدكتوراه من جهة وكل من حملة البكالوريوس، وحملة الماجستير من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح حملة الدكتوراه، وكذلك بين حملة البكالوريوس وحملة الماجستير، وجاءت الفروق لصالح حملة الماجستير في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

وتضمنت دراسة عراقي ومحمد (2017) تنمية مهارات التفكير التأملي وبعض المفاهيم الرياضية لطفل الروضة من خلال استخدام التعلم البصري. عرض الإطار المنهجي متضمن على مجموعة من المصطلحات وهي (التعلم البصري، التفكير التأملي، المفاهيم الرياضية). واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من أطفال المستوى الثاني بروضة مدرسة السلام التجريبية بمدينة السويس في المرحلة العمرية من (5-6) سنوات، وكان عددهم (50) طفلاً وطفلة، وأكدت النتائج على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات مهارات التفكير التأملي المصور ككل ولمهاراته الفرعية كل على حده لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المصور للمفاهيم الرياضية لطفل الروضة لصالح التطبيق البعدي. واختتمت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة تدريب المعلمات بكليات رياض الأطفال على فهم واستخدام مهارات التفكير التأملي.

## ثانياً: الدراسات الأجنبية

وتناولت دراسة (Aslam, et, al, 2021) تأثير برنامج تعليم المعلمين على التفكير التأملي لدى معلمي ما قبل الخدمة في باكستان. وقد تكونت عينة الدراسة من (400) معلم، وتم الاعتماد على التحليل الكمي، الذي تضمن متابعة شملت 10 مقابلات شبه منظمة أجراها مرشحون لتعليم المعلمين. وأظهرت النتائج أن تعليم المعلمين في باكستان يتميز بإنتاج المزيد من الخريجين ولكنه يفتقر إلى التركيز على تطوير وتوليد ممارسين متأملين قادرين على تغيير النهج التقليدي المتبع في النظام، وقد أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة التفكير التأملي ضعيف ويحتاج إلى أسس علمية تستند على التفكير المنتج، الذي يساهم في تغيير التفكير التقليدي. وأوصت الدراسة ضرورة فهمنا لأهمية التفكير التأملي من حيث كيفية تحسين أنماط تفكير المعلمين قبل الخدمة وتعزيز تعليم المعلمين. علاوة على ذلك، تقترح هذه الدراسة أن مؤسسات تدريب المعلمين يجب أن تركز على تحسين جودة الممارسة الفعلية للعاملين في الميدان التربوي.

دراسة (Aldegethe, 2020) تناولت الدراسة الحالية التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الابتدائية السعوديين، بناءً على الأفكار القائلة بأن المعلمين الذين يمتلكون التفكير التأملي سيكون لهم تأثير مباشر على تفكير طلابهم، وأن التفكير التأملي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير النقدي والإبداعي. وقد تناولت الدراسة أربعة متغيرات هي التعلم مدى الحياة، والوعي الذاتي، والإيمان بالذات، والوعي التعليمي، واختبار تأثير كل متغير على مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين، أشارت الدراسة أن اثنين فقط من التركيبات، تعليم الوعي والوعي الذاتي، لهما علاقة مهمة بالتفكير التأملي. وقد وجد أن الإيمان بالنفس والتعلم مدى الحياة ليس لهما علاقة كبيرة بالتفكير التأملي. تشير النتائج إلى أنه من الضروري دمج الأنشطة والممارسات التي تعزز

التفكير التأملي في برامج إعداد المعلم. يُقترح إجراء المزيد من الأبحاث لتحديد العوامل التي تؤثر على التفكير التأملي لدى المعلمين ومقارنة المعلمين من مختلف أعمار الطلاب.

وبحثت دراسة (Choy, et al, 2020) في كيفية فهم المعلمين قبل الخدمة للتفكير التأملي، ودرجة تأثير السياسات والإجراءات في مختلف الولايات التعليمية على ذلك. باستخدام منهج الأساليب المختلطة، تبحث هذه الدراسة في مساهمات مهارات التعلم مدى الحياة، والقدرة على التقييم الذاتي، والإيمان بالذات، والوعي التعليمي، ومهارات التفكير التأملي في شرح أوجه التشابه والاختلاف في ممارسات التفكير التأملي بين معلمي ما قبل الخدمة في ماليزيا وأستراليا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن سياسات وإجراءات الولايات القضائية المختلفة كان لها الأثر في ممارسة التفكير التأملي لدى عينة الدراسة، كما تلعب السياسة التعليمية والقيم الثقافية دورا كبيرا في تحديد أنماط الممارسة الفكرية عند المعلمين.

### 2.3 تعقيب على الدراسات السابقة

تمحورت الدراسات السابقة حول المهارات التأملية لدى مربيات الأطفال وقد تم التعقيب على الدراسات السابقة من خلال المحاور الآتية:

#### من حيث الأهداف:

تعددت الأهداف في الدراسات السابقة حيث هدفت دراسة حمدان (2023) التعرف إلى درجة تطبيق مهارات التفكير التأملي لدى متعلمي الصف الخامس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، ودراسة ناصر (2023) التعرف إلى مستوى امتلاك تلاميذ المرحلة الابتدائية للتفكير التأملي. ودراسة النجاحي (2022) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي

لدى معلمات رياض الأطفال. و دراسة محسن (2022) هدفت إلى التعرف على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ودراسة رستم والرمحي (2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة. ودراسة الشمراني والحري (2021) هدفت الدراسة إلى معرفة واقع الممارسات التأملية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقييم التدريس لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض. ودراسة ساري، فارس(2021) هدفت الدراسة التعرف إلى 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. ودراسة المالكي (2020) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير واقع الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات والفروق فيها وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية. ودراسة العنيزي (2020) هدف الدراسة التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى التفكير التأملي ومستوى تحمل الغموض لدى طلبة جامعة الكويت . ودراسة ( Aslam, et, al, 2021). تهدف هذه الدراسة إلى فهم تأثير برنامج تعليم المعلمين على التفكير التأملي لدى معلمي ما قبل الخدمة في باكستان. ودراسة (Aldegethe, 2020) بحثت في التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الابتدائية السعوديين، ودراسة (Choy, et al, 2020) تبحث هذه الدراسة في كيفية فهم المعلمين قبل الخدمة للتفكير التأملي. بينما في الدراسة الحالية بحث الدراسة في التعرف إلى مستوى المهارات التأملية لدى معلمات رياض الأطفال في مديرات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

## من حيث المنهج:

تعددت المناهج البحثية في الدراسات السابقة فقد اعتمدت دراسة حمدان (2023) ودراسة دراسة ناصر (2023) و دراسة محسن (2022) و دراسة رستم والرمحي (2022) و دراسة الشمراني والحري (2021) و دراسة ساري، فارس(2021) و دراسة ضمرة(2021)، و دراسة المالكي (2020)، ودراسة العنيزي (2020) ودراسة (Choy, et al, 2020) ، و دراسة ساري(2018)، و دراسة (Aldegethe, 2020)، و دراسة الحموري (2018)، ودراسة عراقي ومحمد (2017) على المنهج الوصفي والوصفي الارتباطي. كذلك اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لمناسبتها لطبيعة الدراسة.

بينما اعتمدت دراسة النجاعي (2022) و دراسة (Aslam, et, al, 2021) على المنهج شبه التجريبي وجاء بطريقة مختلفة عن الدراسات السابقة.

وهكذا يمكن القول بأن الباحثة استفادت من الدراسات السابقة من خلال توظيفها في الإطار النظري، وكذلك من خلال بناء أداة الدراسة، وكذلك المساعدة في تحديد المنهج الملائم لتحليل نتائج الدراسة.



## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أدوات الدراسة

4.3 متغيرات الدراسة

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

6.3 المعالجات الإحصائية

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

#### 1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث أن المنهج الوصفي هو الأمثل لتحقيق أهداف هذه الدراسة، كونه المنهج الذي يقوم بدراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل الفروق ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

#### 2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل والبالغ عددهم (1150) مربية حسب إحصائية مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري نوع الروضة و المديرية.

### جدول (1.3)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري نوع الروضة و المديرية.

المجموع	بطا	شمال الخليل	جنوب الخليل	وسط الخليل	المديرية	نوع الروضة
136	36	29	50	21	حكومية	
1014	69	228	247	470	خاصة	
1150	105	257	297	491	المجموع	

ثانياً- عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالاتي:

أولاً- العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وفقاً لمتغيري نوع الروضة والمديرية، وقد روعي في اختيار حجم العينة ما ورد في ملحم (2012)، أن لا تقل نسبة العينة لمجتمع كبير بضعة آلاف عن (10%) من المجتمع، وقد بلغ حجم العينة (230) من مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل، بنسبة (20%). والجدول (2.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيري نوع الروضة والمديرية. كما يوضح الجدول (3.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها (الديمغرافية):

### جدول (2.3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري نوع الروضة و المديرية.

المديرية	وسط الخليل	جنوب الخليل	شمال الخليل	يطا	المجموع
حكومية	4	10	6	7	27
خاصة	94	49	46	14	203
المجموع	98	59	52	21	230

### جدول (3.3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	215	93.5
	ماجستير فأعلى	15	6.5
	المجموع	230	100.0
عدد سنوات الخبرة	3 سنوات فأقل	70	30.4
	من 4 - 8 سنوات	87	37.8
	9 سنوات فأكثر	73	31.7
	المجموع	230	100.0
عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها	أقل من 5 برامج	164	71.3
	من 5 - 8 برامج	43	18.7
	من 9 برامج فأكثر	23	10.0
	المجموع	230	100.0
نوع الروضة	حكومي	27	11.7
	خاص	203	88.3
	المجموع	230	100.0
المديرية	الخليل	98	42.6
	جنوب الخليل	59	25.7
	شمال الخليل	52	22.6
	يطا	21	9.1
	المجموع	230	100.0

### 3.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على مقياس مهارات التفكير التأملي لجمع البيانات، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس مهارات التفكير التأملي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة حمدان (2023) ودراسة ناصر (2023) ودراسة محسن (2022) ودراسة رستم والرمحي (2022) ودراسة الشمراني والحري (2021)، قامت الباحثة بتطوير مقياس مهارات التفكير التأملي استناداً إلى تلك الدراسات.

#### الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التفكير التأملي

##### صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

##### أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس مهارات التفكير التأملي، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (8) محكمين، كما هو موضح في ملحق (3)، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

##### ب) صدق البناء (Construct Validity)

استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من مريبات رياض الأطفال في محافظة الخليل، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل

ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس مهارات التفكير التأملي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال
الرؤية البصرية		الكشف عن المغالطات		الوصول إلى الاستنتاجات			
1	.66**	.36*	7	.71**	.64**	17	.47**
2	.66**	.46**	8	.70**	.67**	18	.74**
3	.81**	.65**	9	.61**	.55**	19	.79**
4	.81**	.70**	10	.64**	.49**	20	.86**
5	.70**	.68**	11	.82**	.75**	21	.67**
6	.72**	.66**	12	.77**	.80**	22	.69**
-	-	-	13	.85**	.81**	-	-
-	-	-	14	.60**	.52**	-	-
-	-	-	15	.46**	.41**	-	-
-	-	-	16	.73**	.80**	-	-
درجة كلية للبعد .81**		درجة كلية للبعد .94**		درجة كلية للبعد .87**			
الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
إعطاء تفسيرات مقننة		وضع حلول					
23	.58**	.60**	29	.84**	.70**	-	-
24	.82**	.74**	30	.94**	.90**	-	-
25	.85**	.72**	31	.93**	.75**	-	-
26	.93**	.87**	32	.88**	.77**	-	-
27	.81**	.72**	33	.73**	.74**	-	-
28	.80**	.68**	34	.91**	.84**	-	-
-	-	-	35	.85**	.78**	-	-
درجة كلية للبعد .91**		درجة كلية للبعد .90**					

\*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 < p) \*\*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين

(.94-.36)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر

جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30- أقل أو يساوي 0.70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

### ثبات مقياس مهارات التفكير التأملي

للتأكد من ثبات مقياس مهارات التفكير التأملي وأبعاده، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (35) فقرة، والجدول (5.3) يوضح ذلك:

جدول (5.3)

قيم معاملات ثبات مقياس مهارات التفكير التأملي بطريقة كرونباخ ألفا

العدد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الرؤية البصرية	6	.82
الكشف عن المغالطات	10	.87
الوصول إلى الاستنتاجات	6	.77
إعطاء تفسيرات مقنعة	6	.87
وضع حلول	7	.94
الدرجة الكلية	35	.96

يتضح من الجدول (5.3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس مهارات التفكير التأملي تراوحت ما بين (.77 - .94)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.96). وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

## تصحيح مقياس مهارات التفكير التأملي:

تكون مقياس مهارات التفكير التأملي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (35)، فقرة موزعة على خمسة مجالات كما هو موضح في ملحق (2)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمهارات التفكير التأملي.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجتان، معارض بشدة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى مهارات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$1.33 = \frac{1-5}{3} \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \text{طول الفئة}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

### جدول (6.3)

درجات احتساب مستوى مهارات التفكير التأملي

2.33 فأقل	مستوى منخفض
2.34 - 3.67	مستوى متوسط
3.68 - 5	مستوى مرتفع



### 4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

#### أ- المتغيرات الديمغرافية:

1. المؤهل العلمي: وله مستويان هما: (1-بكالوريوس ، 2- ماجستير فأعلى).
2. عدد سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات هي: (1- 3 سنوات فأقل، 2- من 4 - 8 سنوات، 3- 9 سنوات فأكثر).
3. عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها: ولها ثلاثة مستويات هي: (1- أقل من 5 برامج، 2- من 5 - 8 برامج، 3- من 9 برامج فأكثر).
4. نوع الروضة: ولها مستويان هما: (1- حكومي، 2- خاص).
5. المديرية: ولها أربعة مستويات هي: (1- الخليل، 2- جنوب الخليل، 3- شمال الخليل، 4- يطا).

ب- المتغير التابع: الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس مهارات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة.

### 5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل.

3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) من مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
7. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

### 6.3 المعالجات الإحصائية

- من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
  2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
  3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالموهل العلمي، ونوع الروضة.

4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة، بعدد

سنوات الخبرة، وعدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها، والمديرية.

5. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لفحص صدق أداة الدراسة.

## الفصل الرابع

### عرض نتائج الدراسة

#### 1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

##### 1.1.4 نتائج السؤال الأول

#### 2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

##### 1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

##### 2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

##### 3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

##### 4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

## الفصل الرابع

### عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها

التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

#### 1.4- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

##### 1.1.4 نتائج السؤال الأول:

ما درجة ممارسة مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي في محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب

المئوية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل،

والجدول (1.4) يوضح ذلك:

##### جدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس مهارات التفكير التأملي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	رقم المجال	الرتبة
مرتفعة	88.4	.420	4.42	الرؤية البصرية	1	1
مرتفعة	86.8	.501	4.34	الوصول إلى الاستنتاجات	3	2
مرتفعة	85.8	.456	4.29	الكشف عن المغالطات	2	3
مرتفعة	85.6	.500	4.28	إعطاء تفسيرات مقنعة	4	4
مرتفعة	85.0	.499	4.25	وضع حلول	5	5
مرتفعة	86.2	.413	4.31	الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي		

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير التأملي ككل بلغ (4.31) ونسبة مئوية (86.2%)، وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس مهارات التفكير التأملي تراوحت ما بين (4.25-4.42)، وجاء مجال " الرؤية البصرية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.42) ونسبة مئوية (88.4%) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " وضع حلول" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.25) ونسبة مئوية (85.0%)، وبتقدير مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس مهارات التفكير التأملي كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

## 1) الرؤية البصرية

### جدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الرؤية البصرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	4	أطرح أمثلة تتماشى والواقع الذي يعيشه الطالب.	4.51	.611	90.2	مرتفعة
2	6	أعمل على ربط أفكار الطالب بصورة عملية.	4.49	.574	89.8	مرتفعة
3	1	لدي قناعة بأهمية التركيز على الأمثلة الصورية في تحسين ممارسة التفكير التأملي	4.46	.533	89.2	مرتفعة
4	3	أصف الموضوعات المترابطة من خلال التمثيل.	4.40	.595	88.0	مرتفعة
5	2	أربط فكرة الدرس بالتركيز على الماضي والحاضر.	4.34	.576	86.8	مرتفعة
6	5	أعرض صور للخروج من دائرة الممارسات التدريسية المألوفة.	4.34	.693	86.8	مرتفعة

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الرؤية البصرية تراوحت ما بين (4.51 - 4.34)، وجاءت فقرة " أ طرح أمثلة تتماشى والواقع الذي يعيشه الطالب " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.51) ونسبة مئوية (90.2%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أ عرض صور للخروج من دائرة الممارسات التدريسية المألوفة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.34) ونسبة مئوية (86.8%)، وبتقدير مرتفع.

## (2) الوصول إلى الاستنتاجات

### جدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الوصول إلى الاستنتاجات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	22	أحرص على تصوير الدروس وتبسيطها لطلبتني	4.46	.624	89.2	مرتفعة
2	19	ابني قيم ايجابية لتعزيز الوصول إلى المواطن الصالح مع طلبتي.	4.44	.636	88.8	مرتفعة
3	21	دائماً أتابع الجديد في مجال التدريس وتطبيقاته الحديثة.	4.42	.680	88.4	مرتفعة
4	18	أحرص على الوصول إلى أفضل النتائج في تفكير طلبتي.	4.35	.634	87.0	مرتفعة
5	20	أتجنب الحكم على أعمال طلبتي قبل التأكد من محتواها بشكل دقيق.	4.29	.651	85.8	مرتفعة
6	17	أحرص على مناقشة أفكار نختلف عليها مع طلابي.	4.11	.783	82.2	مرتفعة

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الوصول إلى الاستنتاجات تراوحت ما بين (4.46 - 4.11)، وجاءت فقرة " أحرص على تصوير الدروس وتبسيطها لطلبتني " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.46) ونسبة مئوية (89.2%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أحرص على مناقشة أفكار نختلف عليها مع

طلابي " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وبنسبة مئوية (82.2%)، ويتقدير مرتفع.

### (3) الكشف عن المغالطات

#### جدول (4.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الكشف عن المغالطات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	13	أشجع الطالبات على التفكير والتأمل في الأنشطة والحوارات التفاعلية.	4.47	.566	89.4	مرتفعة
2	10	أتأمل مدى مناسبة الأنشطة التعليمية لتدعيم تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.	4.40	.625	88.0	مرتفعة
3	9	أتأمل مدى مناسبة الوسائل التعليمية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.	4.39	.643	87.8	مرتفعة
4	11	أراجع خطة التدريس بعد تطبيقها في ضوء الأهداف قبل تنفيذها.	4.36	.631	87.2	مرتفعة
5	8	أتأمل مدى مناسبة طرائق التدريس لنواتج التعلم المستهدفة.	4.30	.622	86.0	مرتفعة
6	12	أفكر في المشكلات المتوقع حدوثها أثناء عملية التدريس وأتجنبها.	4.30	.695	86.0	مرتفعة
7	7	أتأمل نواتج التعلم في الأهداف المحددة مسبقاً.	4.25	.639	85.0	مرتفعة
8	16	أوثق ملاحظاتي حول ممارساتي التدريسية في سجل للتمكن من الرجوع إليها.	4.25	.644	85.0	مرتفعة
9	15	أمنح الطالبات فرصة لتزويدي بالتغذية الراجعة أثناء تدريسي.	4.20	.681	84.0	مرتفعة
10	14	أضع الطالبات في مشكلات وقضايا حقيقية تتطلب التأمل لتفسير النتائج في ضوء الأسباب.	4.00	.739	80.0	مرتفعة

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن

مجال الكشف عن المغالطات تراوحت ما بين (4.00 - 4.47)، وجاءت فقرة " أشجع الطالبات



على التفكير والتأمل في الأنشطة والحوارات التفاعلية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.47) وبنسبة مئوية (89.4%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أضع الطالبات في مشكلات وقضايا حقيقية تتطلب التأمل لتفسير النتائج في ضوء الأسباب " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.00) وبنسبة مئوية (80.0%)، وبتقدير مرتفع.

#### (4) إعطاء تفسيرات مقنعة

##### جدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات إعطاء تفسيرات مقنعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	24	احرص على حضور برامج تدريبية متخصصة ترفع من كفاءتي التدريسية.	4.39	.637	87.8	مرتفعة
2	26	أعمل على تقييم أدائي التدريسي بشكل ذاتي	4.37	.575	87.4	مرتفعة
3	25	أشارك في ورش عمل ذات علاقة بتطوير أدائي التدريسي .	4.28	.700	85.6	مرتفعة
4	28	دائماً أتابع الجديد في مجال تدريس الحاسب وتطبيقاته الحديثة.	4.25	.746	85.0	مرتفعة
5	23	أحرص على مناقشة أفكار نختلف عليها مع زميلاتي في نفس التخصص.	4.23	.714	84.6	مرتفعة
6	27	أشارك في مجموعات عمل تطبيقية.	4.17	.660	83.4	مرتفعة

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال إعطاء تفسيرات مقنعة تراوحت ما بين (4.17-4.39)، وجاءت فقرة " احرص على حضور برامج تدريبية متخصصة ترفع من كفاءتي التدريسية " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.39) وبنسبة مئوية (87.8%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أشارك في مجموعات عمل

تطبيقية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.17) ونسبة مئوية (83.4%)، ويتقدير مرتفع.

## 5) وضع حلول

### جدول (6.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات وضع حلول مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	29	أبحث عن بدائل مناسبة للتغلب على مواطن الضعف في ممارساتي التدريسية مستقبلاً.	4.34	.619	86.8	مرتفعة
2	30	ابحث مع الطلبة على طرح أفكار جديدة.	4.30	.667	86.0	مرتفعة
3	34	ابحث مع الطلبة بناء تحدي جديد يتناسب مع قدراتهم.	4.26	.626	85.2	مرتفعة
4	32	ابحث مع الطلبة في كيفية اتخاذ القرارات.	4.23	.657	84.6	مرتفعة
5	33	ابحث مع الطلبة على الآلية المناسبة لمواجهة المشكلات.	4.22	.605	84.4	مرتفعة
6	35	أبحث مع الطلبة في تبني مواقف تعليمية جديدة.	4.22	.673	84.4	مرتفعة
7	31	ابحث مع الطلبة تخمين الاجابات البديلة لكل الأفكار المطروحة.	4.15	.619	83.0	مرتفعة

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال وضع حلول تراوحت ما بين (4.34-4.15)، وجاءت فقرة " أبحث عن بدائل مناسبة للتغلب على مواطن الضعف في ممارساتي التدريسية مستقبلاً " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.34) ونسبة مئوية (86.8%)، ويتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " ابحث مع الطلبة تخمين الاجابات البديلة لكل الأفكار المطروحة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.15) ونسبة مئوية (83.0%)، ويتقدير مرتفع.

## 2.4- النتائج المتعلقة بالفرضيات

### 1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، استخدم

اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (7.4) تبين ذلك:

#### جدول (7.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرؤية البصرية	بكالوريوس	215	4.43	.400	1.296	.196
	ماجستير فأعلى	15	4.29	.647		
الكشف عن المغالطات	بكالوريوس	215	4.30	.448	1.169	.244
	ماجستير فأعلى	15	4.16	.560		
الوصول إلى الاستنتاجات	بكالوريوس	215	4.36	.493	1.418	.157
	ماجستير فأعلى	15	4.17	.594		
إعطاء تفسيرات مقنعة	بكالوريوس	215	4.28	.500	.210	.834
	ماجستير فأعلى	15	4.26	.519		
وضع حلول	بكالوريوس	215	4.25	.497	.139	.889
	ماجستير فأعلى	15	4.23	.542		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	215	4.32	.407	.965	.336
	ماجستير فأعلى	15	4.21	.501		

يتبين من الجدول (7.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس مهارات التفكير

التأملي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم

وجود فروق في مهارات التفكير التأملي ومجالاتها لدى مريبات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

#### 2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مريبات الأطفال لمهارات التفكير التأملي تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي ( One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة. والجدولان (8.4) و(9.4) يبينان ذلك:

#### جدول (8.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مريبات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى	المجالات
.396	4.45	70	3 سنوات فأقل	الرؤية البصرية
.421	4.41	87	من 4 - 8 سنوات	
.445	4.42	73	9 سنوات فأكثر	
.397	4.32	70	3 سنوات فأقل	الكشف عن المغالطات
.460	4.26	87	من 4 - 8 سنوات	
.506	4.31	73	9 سنوات فأكثر	
.406	4.42	70	3 سنوات فأقل	الوصول إلى الاستنتاجات
.485	4.32	87	من 4 - 8 سنوات	
.591	4.30	73	9 سنوات فأكثر	
.457	4.30	70	3 سنوات فأقل	إعطاء تفسيرات مقنعة
.489	4.22	87	من 4 - 8 سنوات	
.551	4.33	73	9 سنوات فأكثر	
.487	4.24	70	3 سنوات فأقل	وضع حلول
.507	4.20	87	من 4 - 8 سنوات	
.501	4.31	73	9 سنوات فأكثر	

.345	4.34	70	3 سنوات فأقل	الدرجة الكلية
.415	4.28	87	من 4 - 8 سنوات	
.470	4.33	73	9 سنوات فأكثر	

يتضح من خلال الجدول (8.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن

أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل

التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (9.4) يوضح ذلك:

#### جدول (9.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الرؤية البصرية	بين المجموعات	.079	2	.039	.221	.802
	داخل المجموعات	40.337	227	.178		
	المجموع	40.416	229			
الكشف عن المغالطات	بين المجموعات	.157	2	.078	.375	.688
	داخل المجموعات	47.532	227	.209		
	المجموع	47.689	229			
الوصول إلى الاستنتاجات	بين المجموعات	.547	2	.274	1.093	.337
	داخل المجموعات	56.818	227	.250		
	المجموع	57.365	229			
إعطاء تفسيرات مقنعة	بين المجموعات	.496	2	.248	.990	.373
	داخل المجموعات	56.867	227	.251		
	المجموع	57.363	229			
وضع حلول	بين المجموعات	.465	2	.233	.934	.394
	داخل المجموعات	56.518	227	.249		
	المجموع	56.983	229			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.186	2	.093	.543	.582
	داخل المجموعات	38.960	227	.172		
	المجموع	39.147	229			

يتبين من الجدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس مهارات التفكير التأملي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في مهارات التفكير التأملي ومجالاتها لدى مريبات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

#### 3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مريبات الأطفال لمهارات التفكير التأملي تعزى إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها. ومن أجل فحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها. والجدولان (10.4) و(11.4) يبينان ذلك:

#### جدول (10.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مريبات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى	المجالات
.421	4.40	164	أقل من 5 برامج	الرؤية البصرية
.443	4.46	43	من 5 - 8 برامج	
.350	4.56	23	من 9 برامج فأكثر	
.462	4.27	164	أقل من 5 برامج	الكشف عن المغالطات
.461	4.36	43	من 5 - 8 برامج	
.408	4.33	23	من 9 برامج فأكثر	
.512	4.33	164	أقل من 5 برامج	الوصول إلى الاستنتاجات
.476	4.40	43	من 5 - 8 برامج	
.475	4.34	23	من 9 برامج فأكثر	
.507	4.23	164	أقل من 5 برامج	إعطاء تفسيرات مقنعة
.513	4.38	43	من 5 - 8 برامج	

.371	4.44	23	من 9 برامج فأكثر	وضع حلول
.508	4.20	164	أقل من 5 برامج	
.495	4.35	43	من 5 - 8 برامج	
.408	4.35	23	من 9 برامج فأكثر	
.416	4.28	164	أقل من 5 برامج	الدرجة الكلية
.433	4.38	43	من 5 - 8 برامج	
.344	4.40	23	من 9 برامج فأكثر	

يتضح من خلال الجدول (10.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن

أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل

التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (11.4) يوضح ذلك:

#### جدول (11.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس مهارات التفكير التأملية لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها

مستوى الدلالة	"ف" المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المتغيرات
.196	1.644	.288	2	.577	بين المجموعات	الرؤية البصرية
		.176	227	39.839	داخل المجموعات	
			229	40.416	المجموع	
.493	.709	.148	2	.296	بين المجموعات	الكشف عن المغالطات
		.209	227	47.393	داخل المجموعات	
			229	47.689	المجموع	
.718	.331	.083	2	.167	بين المجموعات	الوصول إلى الاستنتاجات
		.252	227	57.198	داخل المجموعات	
			229	57.365	المجموع	
.069	2.704	.667	2	1.335	بين المجموعات	إعطاء تفسيرات مقنعة
		.247	227	56.029	داخل المجموعات	
			229	57.363	المجموع	
.130	2.058	.507	2	1.015	بين المجموعات	وضع حلول
		.247	227	55.969	داخل المجموعات	
			229	56.983	المجموع	
.222	1.516	.258	2	.516	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		.170	227	38.630	داخل المجموعات	
			229	39.147	المجموع	

يتبين من الجدول (11.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس مهارات التفكير التأملي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في مهارات التفكير التأملي ومجالاتها لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها.

#### 4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي تعزى إلى متغير نوع الروضة.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير نوع الروضة، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (12.4) تبين ذلك:

#### جدول (12.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير نوع الروضة

المجالات	نوع الروضة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرؤية البصرية	حكومي	27	4.43	.444	.017	.987
	خاص	203	4.42	.418		
الكشف عن المغالطات	حكومي	27	4.41	.437	1.480	.140
	خاص	203	4.28	.457		
الوصول إلى الاستنتاجات	حكومي	27	4.38	.402	.433	.666
	خاص	203	4.34	.513		
إعطاء تفسيرات مقنعة	حكومي	27	4.40	.465	1.252	.212
	خاص	203	4.27	.504		
وضع حلول	حكومي	27	4.31	.533	.675	.501
	خاص	203	4.24	.495		
الدرجة الكلية	حكومي	27	4.39	.401	.981	.328
	خاص	203	4.30	.415		



يتبين من الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس مهارات التفكير التأملي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في مهارات التفكير التأملي ومجالاتها لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير نوع الروضة.

#### 5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي تعزى إلى متغير المديرية.

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المديرية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المديرية. والجدولان (13.4) و(14.4) يبينان ذلك:

#### جدول (13.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى	المجالات
.419	4.48	98	الخليل	الرؤية البصرية
.405	4.43	59	جنوب الخليل	
.408	4.33	52	شمال الخليل	
.485	4.40	21	يطا	
.445	4.35	98	الخليل	الكشف عن المغالطات
.461	4.32	59	جنوب الخليل	
.381	4.21	52	شمال الخليل	
.609	4.13	21	يطا	
.505	4.38	98	الخليل	الوصول إلى

.514	4.35	59	جنوب الخليل	الإستنتاجات
.427	4.31	52	شمال الخليل	
.618	4.25	21	يطا	
.511	4.29	98	الخليل	إعطاء تفسيرات مقنعة
.512	4.37	59	جنوب الخليل	
.453	4.18	52	شمال الخليل	
.513	4.26	21	يطا	
.507	4.27	98	الخليل	وضع حلول
.485	4.29	59	جنوب الخليل	
.497	4.18	52	شمال الخليل	
.515	4.18	21	يطا	
.427	4.35	98	الخليل	الدرجة الكلية
.407	4.35	59	جنوب الخليل	
.352	4.24	52	شمال الخليل	
.493	4.23	21	يطا	

يتضح من خلال الجدول (13.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن

أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل

التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (14.4) يوضح ذلك:

#### جدول (14.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس مهارات التفكير التأملية لدى

مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الرؤية البصرية	بين المجموعات	.702	3	.234	1.333	.265
	داخل المجموعات	39.713	226	.176		
	المجموع	40.416	229			
الكشف عن المغالطات	بين المجموعات	1.335	3	.445	2.170	.092
	داخل المجموعات	46.354	226	.205		
	المجموع	47.689	229			
الوصول إلى الإستنتاجات	بين المجموعات	.405	3	.135	.535	.659
	داخل المجموعات	56.961	226	.252		
	المجموع	57.365	229			
إعطاء تفسيرات مقنعة	بين المجموعات	1.080	3	.360	1.445	.230

				226	56.284	داخل المجموعات	
				229	57.363	المجموع	
.602	.621	.155	3		.466	بين المجموعات	
		.250	226		56.518	داخل المجموعات	وضع حلول
			229		56.983	المجموع	
.279	1.290	.220	3		.659	بين المجموعات	
		.170	226		38.487	داخل المجموعات	الدرجة الكلية
			229		39.147	المجموع	

يتبين من الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس مهارات التفكير

التأملي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم

وجود فروق في مهارات التفكير التأملي ومجالاتها لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة

الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج

### التوصيات

## الفصل الخامس

### عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

#### 1.5- مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

##### 1.1.5 نتائج السؤال الأول:

ما درجة ممارسة مربيات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي في محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل.

أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير التأملي ككل بلغ (4.31) ونسبة مئوية (86.2%)، وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس مهارات التفكير التأملي تراوحت ما بين (4.25-4.42)، وجاء مجال " الرؤية البصرية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.42) ونسبة مئوية (88.4%) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " وضع حلول" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.25) ونسبة مئوية (85.0%)، وبتقدير مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس مهارات التفكير التأملي كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

### 1. الرؤية البصرية

أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الرؤية البصرية تراوحت ما بين (4.34 - 4.51)، وجاءت فقرة " أطح أمثلة تتماشى والواقع الذي يعيشه الطالب " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.51) ونسبة مئوية (90.2%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أعرض صور للخروج من دائرة الممارسات التدريسية المألوفة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.34) ونسبة مئوية (86.8%)، وبتقدير مرتفع.

### 2. الوصول إلى الاستنتاجات

أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الوصول إلى الاستنتاجات تراوحت ما بين (4.11 - 4.46)، وجاءت فقرة " أحرص على تصوير الدروس وتبسيطها لطلبتي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.46) ونسبة مئوية (89.2%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أحرص على مناقشة أفكار نختلف عليها مع طلابي " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.11) ونسبة مئوية (82.2%)، وبتقدير مرتفع.

### 3. الكشف عن المغالطات

أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الكشف عن المغالطات تراوحت ما بين (4.00 - 4.47)، وجاءت فقرة " أشجع الطالبات على التفكير والتأمل في الأنشطة والحوارات التفاعلية " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.47) ونسبة مئوية (89.4%)،

وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أضع الطالبات في مشكلات وقضايا حقيقية تتطلب التأمل في تفسير النتائج في ضوء الأسباب " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.00) ونسبة مئوية (80.0%)، وبتقدير مرتفع.

#### 4. إعطاء تفسيرات مقنعة

أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال إعطاء تفسيرات مقنعة تراوحت ما بين (4.17-4.39)، وجاءت فقرة " احرص على حضور برامج تدريبية متخصصة ترفع من كفايتي التدريسية " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.39) ونسبة مئوية (87.8%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أشرك في مجموعات عمل تطبيقية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.17) ونسبة مئوية (83.4%)، وبتقدير مرتفع.

#### 5. وضع حلول

أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال وضع حلول تراوحت ما بين (4.15-4.34)، وجاءت فقرة " أبحث عن بدائل مناسبة للتغلب على مواطن الضعف في ممارساتي التدريسية مستقبلاً " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.34) ونسبة مئوية (86.8%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " ابحث مع الطلبة تخمين الاجابات البديلة لكل الأفكار المطروحة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.15) ونسبة مئوية (83.0%)، وبتقدير مرتفع.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدان(2023)، ودراسة رستم والرمحي (2022)، ودراسة الشمراني والحري (2021)، ودراسة ضمرة(2021)، ودراسة المالكي (2020)، ودراسة فارس(2021)، ودراسة (Choy, et al, 2020)، ودراسة العنيزي (2020)، ودراسة

(Aldegethe, 2020)، والتي أشارت إلى وجود ممارسات تأملية بدرجة كبيرة لدى مريبات رياض الأطفال وأفراد عينة الدراسة، بينما أكدت نتائج دراسة النجاشي (2022)، ودراسة (Aslam, et, al, 2021)، ودراسة محسن (2022)، على أهمية وفاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمات رياض الأطفال مما يؤكد بأن معلمات رياض الأطفال بحاجة إلى برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير التأملي. بينما اختلف مع نتائج دراسة ناصر (2023) والتي أشارت إلى وجود درجة منخفضة من امتلاك معلمات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي. وكذلك تختلف مع دراسة (Aslam, et, al, 2021) التي هدفت إلى فهم تأثير برنامج تعليم المعلمين على التفكير التأملي لدى معلمي ما قبل الخدمة في باكستان، وقد أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة التفكير التأملي ضعيف ويحتاج إلى أسس علمية تستند على التفكير المنتج، الذي يسهم في تغير التفكير التقليدي.

بناءً على الأفكار القائلة بأن المعلمين الذين يمتلكون التفكير التأملي سيكون لهم تأثير مباشر على تفكير طلابهم، وأن التفكير التأملي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير النقدي والإبداعي، وجدت الباحثة بأن الطلبة بحاجة ماسة للتعرف على الأفكار والمعارف الجديدة من خلال المهارات الإبداعية والتأملية بصورة مختلفة، والتفكير خارج الصندوق للعمل على إيجاد جيل قادر على بناء معارف بطريقة مرنة مبنية على ما يمتلكونه من خبرات تم بناءها بمهارات متقدمة. وهكذا ترى الباحثة أن هناك ضرورة لفهمنا لأهمية التفكير التأملي من حيث كيفية تحسين أنماط تفكير المعلمين قبل الخدمة وتعزيز تعليم المعلمين، والعمل على تدريب المعلمين لتحسين جودة الممارسة الفعلية للمهارات التأملية بطريقة إبداعية، مما ينعكس هذا السلوك الإبداعي على الطلبة أثناء توضيح العلوم والمعارف في كل مراحل التعليم المختلفة.



## 2.5- النتائج المتعلقة بالفرضيات

### 1.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، استخدم

اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)

أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس مهارات التفكير التأملي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في مهارات التفكير التأملي ومجالاتها لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشمراني والحري (2021) والتي هدفت معرفة واقع الممارسات التأملية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقييم التدريس لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، و أكدت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. بينما تختلف مع دراسة ساري، فارس (2021) التي هدفت التعرف إلى مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في مهارات التفكير التأملي تبعاً للمؤهل العلمي لمصلحة طلبة الدراسات العليا. وكذلك مع دراسة ساري (2018) التي هدفت التعرف إلى مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية، حيث أشارت

النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في مهارات التفكير التأملي تبعاً للمؤهل العلمي لمصلحة طلبة الدراسات العليا. وإيضاً مع نتائج دراسة الحموري (2018) التي هدفت إلى التعرف على مستوى استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العلمية من فئة الدراسات العليا.

وهكذا ترى الباحثة بأن المعلمين ذوي التخصصات القريبة لرياض الأطفال والأكثر تعليماً وتقدماً في الشهادات العلمية هم الأكفاء في رسم طريق صحيح وتغيير مسار تفكير الطلبة بمستوى أعلى من المتوقع، هذا يسهم في إيجاد مهارات تأملية حقيقية لدى الطلبة والمعلمين، وقد وجد أن الإيمان بالبنفس والتقدم في التعليم يسهم في بناء التفكير التأملي. وأنه من الضروري دمج الأنشطة والممارسات التي تعزز التفكير التأملي في برامج إعداد المعلمين.

#### 2.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

توجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس مهارات التفكير التأملي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في مهارات التفكير التأملي ومجالاتها لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رستم والرمحي (2022) التي هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة، وقد أشارت النتائج إلى لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية تعزى إلى سنوات الخدمة. وكذلك مع نتائج دراسة الشمراني والحري (2021) التي هدفت إلى معرفة واقع الممارسات التأملية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقييم التدريس لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياضات، وقد أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري الخبرة

بيننا تختلف مع نتائج دراسة ساري، فارس (2021) التي هدفت التعرف إلى مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية في ضوء بعض المتغيرات، وأشارت النتائج وجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة لمصلحة ذوي الخبرة الأكثر. وكذلك مع نتائج دراسة المالكي (2020) التي هدفت إلى التعرف على درجة تقدير واقع الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات، وكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات على الدرجة الكلية للأداة ومجالاتها تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأكثر. وكذلك مع نتائج دراسة

ساري(2018) والتي هدفت التعرف إلى مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق على الدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة.

وترى الباحثة بأن نتائج الدراسات تتباين فيما بينها بين المتفوق مع عدم وجود دور للخبرة والآخرى التي تؤكد على أهمية الخبرة في تنمية المهارات التأملية، ولكن واقع الحال في المجال التعليمي تحديداً يؤكد على أن الخبرة تلعب دور كبير في تنمية طرق التفكير من جهة والمهارات التأملية من جهة أخرى، خاصة وان مرحلة رياض الأطفال بحاجة إلى تنمية هذه المهارات لتصبح جزء مهم في سلوكه الفكري أثناء النقد وبناء تصور جديد أو معرفة جديدة، لذلك لا بد من تأهيل مربيات الأطفال على طرق التفكير التأملي قبل الذهاب إلى التدريس بطريقة تقليدية.

### 3.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي تعزى إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها

وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس مهارات التفكير التأملي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في مهارات التفكير التأملي ومجالاتها لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة لم تجد الباحثة أي من الدراسات تحدثت عن هذا المتغير، وربما تعد هذه الدراسة الوحيدة التي تناولت متغير عدد الدورات التدريبية التي تتلقاها معلمة رياض الأطفال، بالرغم من أن نتائج الدراسة جاءت مغايرة لتوقعات الباحثة وفي هذا المتغير تحديداً، إلا أنه يمكن القول بأن لطبيعة الدورات المتخصصة التي تتدرب عليها المريية لها الأثر الأكبر في تغير طريقة التفكير لدى طلبة رياض الأطفال، وبذلك ترى الباحثة بأن هناك دورات متخصصة في طرق التفكير تسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة رياض الأطفال.

#### 4.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي تعزى إلى متغير نوع الروضة.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير نوع الروضة، استخدم

اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test).

أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس مهارات التفكير التأملي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في مهارات

التفكير التأملي ومجالاتها لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير نوع الروضة.

ترى الباحثة بأن هذه النتيجة منطقية ومقبولة في ظل حداثة رياض الأطفال في الوطن، حيث سعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية حديثاً لفتح رياض الأطفال تابعة لمدارسها من خلال صفوف تابعة لأداره مدرسة ابتدائية، وبذلك تؤكد الباحثة على قبول هذه النتيجة لعدم وجود فروق بالفعل بين نوع رياض الأطفال أن كانت تتبع للحكومة او هي روضة خاصة، وبذلك تقبل نتيجة هذه الفرضية بصيغتها الحالية.

#### 5.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة مربيات الأطفال لمهارات التفكير التأملي تعزى إلى متغير المديرية.

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المديرية، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المديرية.

وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس مهارات التفكير التأملي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في مهارات

التفكير التأملي ومجالاتها لدى مربيات رياض الأطفال في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

ترى الباحثة بأن هذه النتيجة منطقية ومقبولة، لعدم وجود اختلاف واضح بين رؤساء المديرية الأربعة في محافظة الخليل، وبذلك تعد هذه النتيجة منطقية ومقبولة، كما أن جميع رياض الأطفال التابعة للمدارس الحكومية تم انشاؤها في نفس الفترات في المديرية الأربعة، وكذلك توجد رياض أطفال خاصة منذ القدم في المديرية الأربعة في محافظة الخليل.

### التوصيات:

1. إعداد برامج إرشادية لمعلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات التفكير التأملي.
2. طرح مساقات بحثية لمعلمات رياض الأطفال في الجامعات تركز على مهارات التفكير التأملي والإبداعي.
3. الاهتمام بتنمية الممارسات التأملية والتركيز على مهارات التفكير التأملي، لدى رياض الأطفال من خلال تصميم استراتيجيات تركز على هذا الجانب.
4. تعزيز مهارات التفكير التأملي في المناهج التعليمية العامة، وتنميتها لدى الطلبة قبل تخرجهم من الجامعة.

### دراسات مقترحة

1- إجراء دراسة تتناول الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالتفكير التأملي لمربيات الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات.

2- إجراء دراسة تجريبية تبحث في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى مربيات

رياض الأطفال.

## قائمة المراجع:

- إبراهيم، عواطف. (2004). أساسيات بناء منهج إعداد معلمات رياض الأطفال. عمان-الأردن: دار الميسر للطباعة والنشر.
- الأبي، أسراء و الناقفة، صلاح. (2021). فاعلية توظيف المدخل الجمالي في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير التأملي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الجبوري، عارف وعرط، عبد الأمير وعبد الله، رقية. (2019). أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء والتفكير التأملي لديهن. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 9(1)، 473-498.
- حسن، سعاد. (2021). فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، كلية التربية. 15(8)، 902-967.
- حمدان، ميساء، أحمد، رفيف. (2023). درجة تطبيق مهارات التفكير التأملي لدى متعلمي الصف الخامس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية ، مجلة جامعة تشرين، 45(6)، 272-289.
- الحموري، خالد عبدالله. (2018). مستوى الممارسات التأملية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن: دراسة تقييمية. المجلة التربوية، 53(1)، 545-570.
- الخالص، بعاد. (2021). ممارسات معلمات رياض الأطفال التعليمية التعليمية لتعزيز عروبة القدس. مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، 7(1)، 211-237.



- رستم، نهال منير، و الرمحي، رفاء جمال. (2022). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين . المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 46(1)، 306-333.
- ساري، سعدة قاسم، و فارس، ابتسام محمد. (2018). مستوى مهارات التفكير التأملي لدي معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 34(1)، 53-104.
- ساري، سعده، فارس، ابتسام. (2021). مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 34(1)، 43-71.
- سلمان، محمد. (2015). الدور التربوي لمعلمات رياض الأطفال بمحافظات غزة في ضوء تداعيات العولمة الثقافية الواقع والمشكلات من وجهة نظر الأمهات والمعلمات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 23 (3): 83-127.
- السليم، ملاك. (2009). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، 1(90)، 89-147.
- سميح، بن هزاع. (2018). الدور التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة البحث العلمي، 19(4)، 390-417.

- الشمراني، سلطان ، و الحربي، صالح. (2021). واقع الممارسات التأملية لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم .مجلة البحوث التربوية والنوعية، 1(9)، 212-280.
- ضمره، آلاء أحمد. (2021). مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي في الأردن (رسالة ماجستير). جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن
- طشطوش، رامي، الترجمي، سليمان.(2017). التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 41(1)، 106-122.
- عبداللطيف، هيام مصطفى عبد الله.(2020). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية مخطط البيت الدائري في تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير التأملي لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة والتربية، 12(43)، 77-139.
- عدلي، أميرة، عبد الغفار، محمد، غنيم، محمد.(2022). التوجهات البحثية المعاصرة في دراسات التفكير التأملي (دراسة وصفية تحليلية)، دراسات تربوية واجتماعية، 28(2)، 190-228.
- عرابي، محمد عباس. (2022). تعليم مهارات التفكير للأطفال. الوعي الإسلامي، 59 (683) ، 70 - 71.
- عراقي، شيرين عباس، و محمد، هبه علي فرحات. (2017). فاعلية استخدام التعلم البصري في تنمية مهارات التفكير التأملي وبعض المفاهيم الرياضية لطفل الروضة .المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، 4(1)157-230.

- العظامات، خديجة خير الله عبدالرحمن. (2018). المشكلات التي تواجه إدارات رياض الأطفال في محافظة المفرق من وجهة نظر مديراتها ومعلماتها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10(27) 209-231.
- العنزي، عمر. (2020). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتفكير التأملي وتحمل الغموض لدى طلبة جامعة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية : عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي. إريد: مكتبة الكتابي.
- فيود، إيمان عوض محمد. (2023). الإسهام النسبي لهندسة الذات والتفكير التأملي في التنبؤ بالطمأنينة النفسية لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، 1(75)، 343-387.
- القطراوي، عبد العزيز. (2010). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الكبيسي، إبراهيم نافع عبيد. (2017). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- الكثيري، تهاني، الشبول، مهند. (2023). أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير التأملي، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 50(1)، 488-514.

- الكسجي، فلسطين محمد. (2016). **التعلم باستخدام الخرائط المفاهيمية**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المالكي، عبدالعزيز بن درويش بن عابد. (2020). **واقع الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في منطقة نجران**. *مجلة تربويات الرياضيات*، 23(8)، 120-150.
- محسن، أميرة شوقي. (2022). **تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية**. *مجلة كلية التربية*، 85(1)، 1-28.
- محمد، فايزة. (2020). **أثر برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية، دراسات تربوية واجتماعية**، 26(2)، 355-404.
- المرشد، يوسف والنعمي، صالح محمد. (2015). **مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: "دراسة نمائية"**، *مجلة كلية التربية*، 31(2)، 109-153.
- مسمح، وليد محمد حسن (2023). **درجة توافر كفايات المستحدثات التكنولوجية وعلاقتها بممارسة التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**، *مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية*، 1(60)، 160-192.
- المصري، إبراهيم سليمان. (2010). **دور رياض الأطفال في تنمية القيم لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال**، *مجلة التربية والصحة النفسية*، 5(2)، 68-90.
- ملحم، سامي. (2012). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط (6)، دار المسيرة.

- ناصر، سرى ماجد، و الصيداوي، غسان رشيد عبدالحميد. (2023). التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 120(1)، 361-376.
- النجاشي، فوزية محمود عبدالمقصود، عليية، رانيا فؤاد طه، و نصار، حنان محمد عبدالحليم. (2022). برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبة المعلمة: تخصص رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية*، 105(1)، 59-89.
- النجاشي، فوزية، عليية، رانيا، و نصار، حنان. (2022). برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبة المعلمة: تخصص رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية*، 105(1)، 59-89.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2017.
- الياصجين، فرحان محمد سعيد. (2020). التفكير التأملي. *مجلة العربي للدراسات والأبحاث*، 5(1)، 11 - 52.

#### قائمة المراجع الأجنبية:

- Afshar, H, &, Farahani, M .(2015). Reflective Thinking and Reflective Teaching among Iranian EFL Teachers Do Gender and Teaching Experience Make a Difference?. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. 1(192),615-620.
- Aldegether, Reem,.(2020). Predicting Reflective Thinking among Saudi Elementary School Teachers in Riyadh Public Schools, **International Journal of Education and Practice**, 8(3) 405-415.
- Arabella, H. (2007). Early year's inquiry report. **Educational Journal**. 1(106), 27-29.
- Aslam, S; Hali, U; Zhang, B; Saleem, A.(2021). The Teacher Education Program's Impact on Preservice Teachers' Reflective Thinking in Pakistan. **SAGE Open**, 11(4), 1-14.

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S. L., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. **Clinical Psychology: Science and Practice**, 11(1), 230–241.
- Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: does integrated play and science instruction build understanding?. **European Early Childhood Education Research Journal**, 21 (2), 226-249.
- Choy, S.; Dinham, J; Yim, j; Williams, P,(2020). Comparing Reflective Practices of Pre-Service Teachers in Malaysia and Australia: A Mixed-Methods Approach, **Issues in Educational Research**, 30(4), 1264-1285.
- Cicekler, Canan Yildiz; Aral, Neriman.(2021). Investigation of the Relationship between Creativity of Preschool Children and Reflective Thinking Tendencies of Teachers, **Research in Pedagogy**, 11(2), 405-417.
- Demir, S. (2015). Evaluation of Critical Thinking and Reflective Thinking Skills among Science Teacher Candidates. **Journal Of Education and Practice**. 6(18),17-22.
- Didier, Moreau. (2022). **Being Absent While Awake: How Mind Blanking Helps Us Understand Ongoing Thinking**. University of Liege.
- Garcia, E.(2011.) **A tutorial on correlation coefficients**, information-retrieval-18/7/2018.<https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf>.
- Goleman, D. (2000). Emotional Intelligence, translated by Leila Al-Jabali, Kuwait, National Council for Culture, Arts and Literature: **The World of Knowledge Series**, N (262).

- Khales, B. (2015). **Reflection through story: Strengthening Palestinian early childhood education**. In Kroll, L.R. & Meier, D.R. (Eds.). (2015). Educational change in international early childhood contexts: Crossing borders of reflection,. 140-150. New York: Routledge.
- KHOLID, M., SA ,DIJAH, C., Hidayanto, E., & Permadi, H. (2020). How are students' reflective thinking for problem solving?. **Journal for the Education of Gifted Young Scientists**, 8 (3), 1135- 1146.
- Mc clay, D. & Willsher, M. (1999). **"Talking Early Childhood Recourse book"**. Bachelor College.
- Nolen-Hoeksema, S.; Wisco, B. E.; Lyubomirsky, S. (2008). "Rethinking Rumination" (PDF). **Perspectives on Psychological Science**, 3 (5): 400–424.
- Ruby, T., & Rajalakshmi, T (2016). A concept paper on the need for designing need based quality early learning centers in India to foster effective learning, literacy and formal school readiness. **Indian Journal of Health and Well-being**, 7(2), 270-272
- Sevgi, S., & Zihar, M. (2020). Analyzing the reflective thinking skills and mathematical self-efficacy perceptions of middle school students with respect to some variables. **Kastamonu Education Journal**, 28(6), 2331-2345.
- Yost, D. & Sentner, S. (2000).An Examination of the Construct of Critical Reflective: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century. **Journal of Teacher Education**. 1(1), 39-50.

الملاحق:

ملحق رقم (1)

الاستبانة بصورتها الأولية

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير تعليم الطفولة المبكرة

سعادة الدكتور/ة: ..... حفظه / الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (درجة ممارسة مربيّات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي في محافظة الخليل)، ويُقصد بالتفكير التأملي "العمليات التي تقوم بها المربية بإحياء الفكر الذاتي لإعادة النظر فيما تقوم به من المهام؛ بحيث تستعرض ذهنياً، وتحلل وتستخلص العبر لبناء معرفة جديدة تُعزز إجراء تعديل وتطوير على ممارساتها التأملية، ولأهمية الاستشارة بخبراتكم التربوية والأكاديمية الواسعة، نرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن بناء المقياس، وفيما إذا كانت فقراته واضحة أو غير واضحة، ومدى ملاءمة كل فقرة للمجال المحدد لها، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

شاكراً ومقدرة لكم تعاونكم

الطالبة جنات زماعرة



أولاً: البيانات الأساسية:

	<input type="checkbox"/> ماجستير	<input type="checkbox"/> بكالوريوس	المؤهل العلمي
<input type="checkbox"/> 9 سنوات	<input type="checkbox"/> من 4 - 8 سنوات	<input type="checkbox"/> 3 سنوات فأقل	عدد سنوات الخبرة
<input type="checkbox"/> أكثر من 9 برامج	<input type="checkbox"/> من 5 - 8 برامج	<input type="checkbox"/> أقل من 5 برامج	عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق به
	<input type="checkbox"/> خاص	<input type="checkbox"/> حكومي	نوع الروضة

ثانياً: مقياس مهارات التفكير التأملي

المحور الأول: الممارسة التأملية المتعلقة بمهارة (الرؤية البصرية)

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	لدي قناعة بأهمية التركيز على الأمثلة الصورية في تحسين ممارسة التفكير التأملي					
2	أربط فكرة الدرس بالتركيز على الماضي والحاضر.					
3	أصف الموضوعات المترابطة من خلال التمثيل.					
4	أطرح أمثلة تتماشى والواقع الذي يعيشه الطالب.					
5	أعرض صور للخروج من دائرة الممارسات التدريسية المألوفة.					
6	أعمل على ربط أفكار الطالب بصورة عملية.					

المحور الثاني: الممارسة التأملية المتعلقة بمهارة (لكشف عن المغالطات)

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة

					1	أتأمل نواتج التعلم في الأهداف المحددة مسبقاً.
					2	أتأمل مدى مناسبة طرائق التدريس لنواتج التعلم المستهدفة
					3	أتأمل مدى مناسبة الوسائل التعليمية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة
					4	أتأمل مدى مناسبة الأنشطة التعليمية لتدعيم تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
					5	أراجع خطة التدريس في ضوء الأهداف قبل تنفيذها
					6	أفكر في المشكلات المتوقع حدوثها أثناء عملية التدريس وأتجنبها.
					7	أحرص باستمرار على معرفة المعارف والخبرات السابقة لدى طلبتي.
					8	أحرص على تحديث خطتي التدريسية
					9	أسمح لزميلاتي المعلمات بحضور حصصي
					10	أناقش ممارساتي التدريسية مع زميلاتي المعلمات
					11	أشجع الطالبات على التفكير والتأمل في الأنشطة والحوارات التفاعلية
					12	أضع الطالبات في مشكلات وقضايا حقيقية تتطلب التأمل لتفسير النتائج في ضوء الأسباب
					13	أحرص على طرح الأسئلة التي تتطلب تفكيراً تأملياً
					14	أمنح الطالبات فرصة لتزويدي بالتغذية الراجعة أثناء

					تدريسي.
					15 أسعى إلى توظيف معارفي وخبراتي الجديدة في التدريس
					17 أستفيد من تحليل نتائج طلبتي في تقييم أدائي التدريسي.
					18
					19 أعمل على تنوع أساليب تقويم طلبتي بما يحقق النواتج التعليمية.
					21 أوثق ملاحظاتي حول ممارساتي التدريسية في سجل للتمكن من الرجوع إليها.

المحور الثالث: الممارسة التأملية المتعلقة بمهارة ( الوصول إلى الاستنتاجات)

الرقم	العبرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أحرص على مناقشة أفكار نختلف عليها مع طلابي.					
2	أحرص على الوصول إلى أفضل النتائج في تفكير طلبتي.					
3	أبني قيم إيجابية لتعزيز الوصول إلى المواطن الصالح مع طلبتي.					
4	أجنب الحكم على أعمال طلبتي قبل التأكد من محتواها بشكل دقيق.					
7	دائماً أتابع الجديد في مجال تدريس الحاسب وتطبيقاته الحديثة.					



المحور الرابع: الممارسة التأملية المتعلقة بمهارة ( إعطاء تفسيرات مقنعة )

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أحرص على مناقشة أفكار نختلف عليها مع زميلاتي في نفس التخصص.					
2	أحرص على حضور برامج تدريبية متخصصة ترفع من كفاءتي التدريسية.					
3	أشارك في ورش عمل ذات علاقة بتطوير أدائي التدريسي لمادة الحاسب الآلي					
4	أعمل على تقييم أدائي التدريسي بشكل ذاتي					
5						
6	أشارك في مجموعات عمل تط					
7	دائماً أتابع الجديد في مجال تدريس الحاسب وتطبيقاته الحديثة.					

المحور الخامس: الممارسة التأملية المتعلقة بمهارة ( وضع حلول )

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أبحث عن بدائل مناسبة للتغلب على مواطن الضعف في ممارساتي التدريسية مستقبلاً.					
2	أبحث مع الطلبة على طرح أفكار جديدة.					

					ابحث مع الطلبة تخمين الاجابات البديلة لكل الأفكار المطروحة.	3
					ابحث مع الطلبة في كيفية اتخاذ القرارات.	4
					ابحث مع الطلبة على الالية المناسبة لمواجهة المشكلات.	5
					ابحث مع الطلبة بناء تحدي جديد يتناسب مع قدراتهم.	6
					أبحث مع الطلبة في تبني مواقف تعليمية جديدة.	7

خالص الشكر والتقدير

ملحق رقم (2)

الاستبانة بصورتها النهائية

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير تعليم الطفولة المبكرة

سعادة الدكتور/ة: ..... حفظه / الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (درجة ممارسة مربيّات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي في محافظة الخليل)، ويُقصد بالتفكير التأملي "العمليات التي تقوم بها المربية بإحياء الفكر الذاتي لإعادة النظر فيما تقوم به من المهام؛ بحيث تستعرض ذهنياً، وتحلل وتستخلص العبر لبناء معرفة جديدة تُعزز إجراء تعديل وتطوير على ممارساتها التأملية، ولأهمية الاستئارة بخبراتكم التربوية والأكاديمية الواسعة، نرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن بناء المقياس، وفيما إذا كانت فقراته واضحة أو غير واضحة، ومدى ملاءمة كل فقرة للمجال المحدد لها، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

شاكرة ومقدرة لكم تعاونكم

الطالبة جنات زماعرة

أولاً: البيانات الأساسية:

	<input type="checkbox"/> ماجستير فأعلى	<input type="checkbox"/> بكالوريوس	المؤهل العلمي
<input type="checkbox"/> 9 سنوات فأكثر	<input type="checkbox"/> من 4 - 8 سنوات	<input type="checkbox"/> 3 سنوات فأقل	عدد سنوات الخبرة
<input type="checkbox"/> من 9 برامج فأكثر	<input type="checkbox"/> من 5 - 8 برامج	<input type="checkbox"/> أقل من 5 برامج	عدد البرامج التدريبية التي تم الالتحاق به
	<input type="checkbox"/> خاص	<input type="checkbox"/> حكومي	نوع الروضة
<input type="checkbox"/> شمال الخليل	<input type="checkbox"/> جنوب الخليل	<input type="checkbox"/> الخليل	المديرية
		<input type="checkbox"/> يطا	

ثانياً: مقياس مهارات التفكير التأملي

المحور الأول: مهارة (الرؤية البصرية)

الرقم	العبرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض بشدة	معارض
1.	لدي قناعة بأهمية التركيز على الأمثلة الصورية في تحسين ممارسة التفكير التأملي					
2.	أربط فكرة الدرس بالتركيز على الماضي والحاضر.					
3.	أصف الموضوعات المترابطة من خلال التمثيل.					
4.	أطرح أمثلة تتماشى والواقع الذي يعيشه الطالب.					
5.	أعرض صور للخروج من دائرة الممارسات التدريسية المألوفة.					
6.	أعمل على ربط أفكار الطالب بصورة عملية.					

المحور الثاني: مهارة (الكشف عن المغالطات)

الرقم	العبرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض بشدة	معارض
7.	أتأمل نواتج التعلم في الأهداف المحددة مسبقاً.					
8.	أتأمل مدى مناسبة طرائق التدريس لنواتج التعلم المستهدفة.					
9.	أتأمل مدى مناسبة الوسائل التعليمية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.					
10.	أتأمل مدى مناسبة الأنشطة التعليمية لتدعيم تحقيق نواتج					



					التعلم المستهدفة.
					11. أراجع خطة التدريس بعد تطبيقها في ضوء الأهداف قبل تنفيذها.
					12. أفكر في المشكلات المتوقع حدوثها أثناء عملية التدريس وأتجنبها.
					13. أشجع الطالبات على التفكير والتأمل في الأنشطة والحوارات التفاعلية.
					14. أضع الطالبات في مشكلات وقضايا حقيقية تتطلب التأمل لتفسير النتائج في ضوء الأسباب.
					15. أمنح الطالبات فرصة لتزويدي بالتغذية الراجعة أثناء تدريسي.
					16. أوثق ملاحظاتي حول ممارساتي التدريسية في سجل للتمكن من الرجوع إليها.

### المحور الثالث: مهارة ( الوصول إلى الاستنتاجات )

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
17.	أحرص على مناقشة أفكار نختلف عليها مع طلابي.					
18.	أحرص على الوصول إلى أفضل النتائج في تفكير طلبتي.					
19.	أبني قيم إيجابية لتعزيز الوصول إلى المواطن الصالح مع طلبتي.					
20.	أتجنب الحكم على أعمال طلبتي قبل التأكد من محتواها بشكل دقيق.					
21.	دائماً أتابع الجديد في مجال التدريس وتطبيقاته الحديثة.					
22.	أحرص على تصوير الدروس وتبسيطها لطلبتي					

### المحور الرابع: مهارة ( إعطاء تفسيرات مقنعة )

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
23.	أحرص على مناقشة أفكار نختلف عليها مع زميلاتي					

					في نفس التخصص.
					24. احرص على حضور برامج تدريبية متخصصة ترفع من كفاءتي التدريسية.
					25. أشرك في ورش عمل ذات علاقة بتطوير أدائي التدريسي .
					26. أعمل على تقييم أدائي التدريسي بشكل ذاتي
					27. أشرك في مجموعات عمل تطبيقية.
					28. دائما أتابع الجديد في مجال تدريس الحاسب وتطبيقاته الحديثة.

### المحور الخامس: مهارة ( وضع حلول)

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
29	أبحث عن بدائل مناسبة للتغلب على مواطن الضعف في ممارساتي التدريسية مستقبلاً.					
30	ابحث مع الطلبة على طرح أفكار جديدة.					
31	ابحث مع الطلبة تخمين الاجابات البديلة لكل الأفكار المطروحة.					
32	ابحث مع الطلبة في كيفية اتخاذ القرارات.					
33	ابحث مع الطلبة على الآلية المناسبة لمواجهة المشكلات.					
34	ابحث مع الطلبة بناء تحدي جديد يتناسب مع قدراتهم.					
35	أبحث مع الطلبة في تبني مواقف تعليمية جديدة.					

### ملحق رقم (3)

#### أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
1	أحمد عبد اللطيف أبو أسعد	أستاذ	الإرشاد النفسي والتربوي	مؤتة
2	محمد شاهين	أستاذ	الإرشاد النفسي والتربوي	القدس المفتوحة
3	حسني عوض	أستاذ	الإرشاد النفسي والتربوي	القدس المفتوحة
4	عمر الريماوي	أستاذ	علم نفس معرفي	القدس
5	شادي أبو الكباش	أستاذ مساعد	الإرشاد النفسي والتربوي	النجاح
6	فاخر الخليلي	أستاذ مساعد	علم نفس	النجاح
7	علا حسين	أستاذ مشارك	علم نفس	القدس
8	فؤاد الطلافحة	أستاذ	علم نفس تربوي	مؤتة

ملحق (3)

تسهيل مهمة

HEBRON  
UNIVERSITY



جامعة الخليل

Ref.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الرقم : م 5/ت/2024

Date

التاريخ : 2024/01/14

لمن يهمه الامر

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يفيد برنامج ماجستير (التعليم في الطفولة المبكرة) في جامعة الخليل أن الطالبة جنات راند زماعره الرقم الجامعي (22129032) هي أحد طلبة برنامج الماجستير، وهي في طور جمع المعلومات لدراستها بعنوان:

درجة ممارسة مربيّات رياض الأطفال لمهارات التفكير التأملي في محافظة الخليل

يرجى مساعدتها في تسهيل مهمتها لإعداد الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

د. صلاح الزرو

عميد كلية التربية

رئيس لجنة الدراسات العليا

