

عقلية النمو والتواضع الفكري وفاعلية الذات كمنبآت بسلوك التأمل النقدي لدى المعلمين في ضوء متغيري النوع والخبرة إعداد

د/ سامح حسن سعد الدين حرب
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة بنها

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من الإسهام النسبي لعقلية النمو والتواضع الفكري وفاعلية الذات في التنبؤ بسلوك التأمل النقدي، فضلاً عن الدور المعدل لمتغيري النوع والخبرة في علاقة هذه المتغيرات بسلوك التأمل النقدي. وتكونت عينة البحث الأساسية من (٢٦٢) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالقليوبية. وتضمنت أدوات البحث مقياس عقلية النمو (إعداد: Sigmundsson & Haga, 2024، تعريب: الباحث)، ومقياس التواضع الفكري للمعلم (إعداد: الباحث)، ومقياس فاعلية الذات (إعداد: Tschannen-Moran & Hoy, 2001، تعريب: سعيد الظفري، عبد الله أمبوسعيد، ٢٠١٢)، ومقياس سلوك التأمل النقدي في العمل (إعداد: van Woerkom & Croon, 2008، تعريب: الباحث). وتم معالجة البيانات باستخدام تحليل الانحدار الهرمي المتعدد. وأسفرت النتائج عن:

- تتنبأ عقلية النمو والتواضع الفكري وفاعلية الذات بسلوك التأمل النقدي على نحو موجب ودال إحصائياً، وتفسر معاً نحو ٢٨,٨٪ من التباين.
 - لا يتنبأ متغيري النوع والخبرة بسلوك التأمل النقدي.
 - يؤدي النوع دوراً معدلاً لعلاقة عقلية النمو وفاعلية الذات بسلوك التأمل النقدي، وتؤدي الخبرة دوراً معدلاً في علاقة بين التواضع الفكري وفاعلية الذات بسلوك التأمل النقدي.
 - لا يوجد إسهام دال إحصائياً لتفاعل (النوع × التواضع الفكري) في سلوك التأمل النقدي، وتفاعل (الخبرة × عقلية النمو) في سلوك التأمل النقدي.
- الكلمات المفتاحية:** عقلية النمو، التواضع الفكري، فاعلية الذات، سلوك التأمل النقدي، النوع، الخبرة

Growth Mindset, Intellectual Humility, and Self-Efficacy as Predictors of Teachers' Critical Reflective Behavior in the Light of Gender and Experience

Abstract:

The current study aimed to examine the relative contribution of growth mindset, intellectual humility, and self-efficacy in predicting critical reflective behavior, in addition to investigate the moderating role of gender and experience in the relationship between these variables and critical reflective behavior. The research sample consisted of 262 male and female primary school teachers in Qalyubia Governorate. The research instruments included Growth Mindset Scale (developed by Sigmundsson & Haga, 2024; translated by the researcher), Teacher Intellectual Humility Scale (developed by the researcher), Self-Efficacy Scale (developed by Tschannen-Moran & Hoy, 2001; translated by Saeed Al-Dhafri & Abdullah Ambusaidi, 2012), and Critical Reflective Work Behavior Scale (developed by van Woerkom & Croon, 2008; translated by the researcher). Data were analyzed using hierarchical multiple regression analysis. The findings revealed that:

- Growth mindset, intellectual humility, and self-efficacy significantly positively predicted critical reflective behavior, collectively accounting for approximately 28.8% of the variance.
- Gender and experience did not significantly predict critical reflective behavior.
- Gender moderates the relationship between both growth mindset and self-efficacy with critical reflective behavior. Experience moderates the relationship between both intellectual humility and self-efficacy with critical reflective behavior.
- There was no statistically significant contribution of the interaction between (gender $\times$ intellectual humility) or (experience $\times$ growth mindset) to critical reflective behavior.

Keywords: growth mindset, intellectual humility, self-efficacy, critical reflective behavior, gender, experience

المقدمة ومشكلة البحث:

تتسم الفصول الدراسية اليوم بالديناميكية والتعقيد، حيث إن تزايد أعداد التلاميذ في المدارس يزيد من صعوبة التعامل معهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ويؤثر في قدرة المعلم على تلبية احتياجاتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية، ويقلل من فاعلية الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلمون في التدريس. ولمواجهة ذلك يجب على المعلمين محاولة البحث عن طرق لبناء مجتمعات تعلم أصيلة من خلال توفير فرصة أكبر لمشاركة المتعلمين، فضلاً عن التأمل في الممارسات المختلفة التي يقوم بها المعلم أو الإدارة من أجل إعادة النظر فيها واختيار أنسبها، أو البحث عن طرق وممارسات جديدة تُسهم بشكل فعال في تحسين تعلم التلاميذ وتساعد على تهيئة بيئة تعليمية أفضل لهم.

إن المتطلبات المتغيرة التي تفرضها التطورات المعاصرة تستدعي أنماطاً تعليمية تتماشى بشكل أفضل مع الاستعارات التي تُصور المعلم كوسيط اجتماعي، ومُيسر للتعلم، ومُمارس تأملي. وتبدأ القدرة على أداء هذه الأدوار بوعي المعلم الذاتي، والاستقصاء الذاتي Self-Inquiry، والتأمل الذاتي Self-Reflection، وليس بالتركيز على التلاميذ. ولكي يصبح الفرد معلماً فعّالاً فإن هذا الأمر يتطلب أكثر بكثير من مجرد اكتساب المهارات والإستراتيجيات. وبدون ربط قرارات التعليم والإدارة بالمعتقدات الشخصية ذات الصلة بالتعليم والتعلم، والنمو، سيكون لدى المعلم مجرد اللبنة، أما جوهر التدريس الحقيقي فهو المادة اللاصقة التي تثبت هذه اللبنة في مكانها وتوفر الأساس؛ فالنجاح في البيئة الصفية اليوم يتجاوز مجرد الاعتماد على فنيات مجزأة لإدارة التعليم، وتعزيز اندماج التلاميذ في المهام، والتعامل مع سلوكهم، بل يتطلب من المعلم أن يبقى مرناً وقادراً على التحرك في اتجاهات متعددة بدلاً من كونه مقيداً بالتحرك في اتجاه واحد فقط عند مجابهة المواقف المختلفة. إن التعليم الفعّال هو أكثر بكثير من مجرد تجميع للمهارات والإستراتيجيات، وإنما هو نظام

فلسفي وأخلاقي مقصود للسلوك (Larrivee, 2000) *، وهو ما قد يوفره التأمل النقدي.

ويشير التأمل النقدي إلى مجموعة من الأنشطة الفردية المتصلة التي تهدف إلى تحليل أو تحسين أو ابتكار ممارسات العمل على المستوى الفردي أو الجماعي أو التنظيمي (van Woerkom, 2006). وعندما يستغرق المعلمون في التأمل النقدي، فإنهم يسدون الفجوة بين النظرية والتطبيق، حيث يتأملون داخليًا، ويفكرون فيما تعلموه، ويطبقون التغييرات في ممارساتهم (Russell, 2018). ومن خلال الانخراط في التفكير التأملي النقدي، يُمكن للمعلمين أن يصبحوا أكثر انفتاحًا (Carrington & Selva, 2010; Durden & Truscott, 2013)، وأكثر ثقة في إدارة صفوفهم الدراسية وتقديم المحتوى (Slade et al., 2019)، ويعانون بدرجة أقل من مشاعر الإرهاق (Cole et al., 2022; Taylor et al., 2020).

ويتأثر سلوك التأمل النقدي بالعديد من العوامل منها ما هو فردي ومنها ما هو موقفي، ويُعد التواضع الفكري أحد هذه العوامل الفردية التي تؤدي دورًا مهمًا في تعزيز التأمل النقدي لدى المعلمين، ويشير التواضع الفكري إلى مدى وعي الفرد بحدوده الفكرية، ويعكس فروقًا فردية في النزعة المعرفية والسلوكية، ويعكس الوعي العميق والإدراك المستبصر بالأسس المنطقية لحدود معرفة الفرد الحالية، وقدرته على اكتساب المزيد من المعرفة (سعيد محمد آل معيض، ٢٠٢٣).

ويُمثل التواضع الفكري قوة أساسية في عمليات تكوين المعرفة وتنميتها لدى العاملين بالتدريس، حيث يُسهم في بدء عملية التعلم وتوجيهها نحو الاتجاه الصحيح، ويهدف إلى بناء بيئة تعليمية متناسقة تتسم بالمساواة، وكذلك توسيع الأفق، والرغبة في إعادة النظر في القناعات الشخصية، والقدرة على مواجهة الخوف الذي قد يشعر به الفرد عندما يفوت أو يفقد معلومة مهمة أو عندما لا يتمكن من فهمها. والمُعلم

* التوثيق وفقًا للإصدار السابع من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association [APA], 2020).

المتواضع فكرياً يطور معرفة تتميز بالسعي المستمر نحو النمو، والقدرة على تقييم نقاط القوة والضعف، ورؤية العلاقة مع الآخرين كفرصة للتعلم المتبادل. وتتعلق هذه الفضيلة بنقاط قوة المعلم، وكون الشخص متواضعاً فكرياً يفتح الإمكانيات لاستقلالية المتعلم أثناء تكوين المعرفة والفهم أو تطويرها (Gudeliauske, 2020).

ويضيف Zmigrod et al. (2019) أن التواضع الفكري يسمح لنا بتجنب الاتجاهات النفسية التي تدفعنا لتجاهل الأدلة وتأكيد المعتقدات السابقة، وهو ما يعزز من التأمل النقدي الذي يهتم بفحص الممارسات التي يقوم بها المعلمون. ويشير Porter, Molina et al. (2022) إلى أن التواضع الفكري يعتبر من العوامل التي تنتبأ بالتعلم والتفكير النقدي والتعاون الفعال، كما أوضحت دراسة Krumrei-Mancuso et al. (2020) أن التواضع الفكري يزيد من قدرة الأفراد على التفكير التأملي والمعالجة العقلانية للمعلومات، فضلاً عن الرغبة في التجريب والانفتاح على الأفكار الجديدة، والاستعداد لتغيير وجهات نظرهم عند مواجهة أدلة جديدة، كما يساهم في تهيئة بيئة إيجابية تعزز من التأمل والتفكير والرغبة في اكتساب المعرفة.

وتناقش دراسة Pritchard (2019) العلاقة بين التواضع الفكري والتأمل، من خلال بحث كيفية الاستجابة للخلافات مع نظراء معرفيين. وتجادل بأن التواضع الفكري لا يعني بالضرورة التراجع عن الرأي عند مواجهة خلاف، بل إن التواضع الفكري يُعزز من الانخراط في عملية تأمل حقيقي لموقع الفرد المعرفي. هذا التأمل يتطلب فحص الأدلة، وتقييم الحجج، والانفتاح على إمكانية الخطأ، لكنه لا يفرض بالضرورة تغيير القناعة ما لم تظهر مبررات معرفية قوية لذلك. وبالتالي، تعيد الدراسة تعريف التواضع الفكري بوصفه استعداداً منهجياً للتأمل والانفتاح على المراجعة الذاتية، وليس مجرد مرونة سطحية أو تخلي سريع عن المواقف. وبهذا تُبرز العلاقة التكاملية بين التواضع الفكري والتأمل كآليتين تعززان الموقف المعرفي الرشيد دون أن تفرض الانسحاب أو الانقياد أمام الخلافات.

وفي إطار العلاقة بين التواضع الفكري والتأمل النقدي، أسفرت نتائج دراسة Krumrei-Mancuso et al. (2020) عن أن التواضع الفكري يتنبأ على نحو موجب ودال إحصائياً بمجموعة متنوعة من الخصائص المرتبطة باكتساب المعرفة، بما في ذلك التفكير التأملي، والحاجة إلى المعرفة، والاندماج الفكري Intellectual Engagement، والفضول، والانفتاح الفكري، والتفكير المنفتح Open-Minded Thinking، والدافعية الداخلية للتعلم، بينما يتنبأ على نحو سالب ودال إحصائياً باليقظة أو الرقابة الاجتماعية Social Vigilantism. وتشير هذه النتائج إلى أن التواضع الفكري يعزز من تأمل الأفراد ورغبتهم في الاستكشاف والتعلم واكتساب المعرفة والتجربة وكلها خصائص لسلوك التأمل النقدي. وعلى النقيض من ذلك أسفرت نتائج دراسة Plohl & Musil (2023) عن عدم دلالة العلاقة الارتباطية بين أبعاد التواضع الفكري (استقلالية الفكر، واحترام الآراء، وتقليل الثقة المفرطة) والتأمل المعرفي، في حين توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مراجعة الآراء والتأمل المعرفي، حيث يكون الأفراد أكثر ميلاً لممارسة التأمل المعرفي عندما يكون لديهم استعداداً أكبر لمراجعة أفكارهم ومعتقداتهم.

وفي السنوات الأخيرة، ازداد الاهتمام في مجال الأبحاث التربوية بالمعتقدات الذهنية، المعروفة أيضاً بالنظريات الضمنية. وتأخذ هذه المعتقدات شكلين يمثلان طرفين، وهما العقلية النامية والعقلية الثابتة. وتفترض العقلية النامية أن الذكاء والشخصية والقدرات قابلة للتطور من خلال التعلم، في حين ترى العقلية الثابتة أن هذه الصفات ثابتة وغير قابلة للتغيير (Dweck, 2006; Glerum et al., 2020; Zilka et al., 2023).

وترتبط معتقدات المعلمين بجوانب مختلفة من التدريس مثل ممارسات المعلم التعليمية (Jonsson et al., 2012)، حيث يميل المعلمون ذوو العقلية النامية إلى استخدام أساليب تدريس تُركز على الفهم وحل المشكلات أكثر من التركيز على

الأداء والإجابات الصحيحة (Oakes et al., 2012)، كما أن لهذه المعتقدات تأثيراً على الممارسات التربوية للمعلمين ودورهم في تشكيل معتقدات الطلاب (Zilka et al., 2023). فالمعلمون الذين يتمتعون بعقلية النمو يكونوا أكثر ميلاً للانخراط في ممارسات تأملية، لأنهم ينظرون إلى التحديات والعقبات باعتبارها فرصاً للتحسين وليس تهديدات لذواتهم. ويُعد هذا الانسجام بين العقلية والسلوك أمراً بالغ الأهمية للتمتية المهنية ونجاح الطلاب. ويشير Kwan et al. (2022) إلى أن الأفراد ذوي عقلية النمو يكونوا أكثر احتمالاً لاستخدام التأمل الذاتي من أجل تحسين الأداء، حيث يُظهرون مستويات أداء مرتفعة، ومستوى منخفض من الخوف من الفشل عندما يندمجون في التأمل الذاتي مقارنة بالأفراد ذوي العقلية الثابتة.

ويضيف Zilka et al. (2023) أن عقلية النمو لدى المعلمين تتنبأ بمستوى اهتمامهم بالتطوير المهني وطبيعة الأنشطة التي يشاركون فيها، كما أن المعلمين ذوي عقلية النمو يميلون إلى طلب المزيد من المساعدة والإرشاد، وبذل جهد أكبر لتحسين أدائهم، ويبدون استعداداً أكبر لتلقي التدريب والتغذية الراجعة. ويُلاحظ أن المعلمين الذين يشاركون في حوار تأملي مع زملائهم يقررون مستويات أقل من الاحتراق النفسي المرتبط بالعمل، لأنهم من خلال تطورهم المهني وتأملهم النقدي، يحتفظون بموارد نفسية قد تساعدهم على التأقلم بشكل أفضل في بيئة العمل. علاوة على ذلك، فإن الإرهاق العاطفي وانعدام الإشباع المهني - وهما من عوامل الاحتراق النفسي - يُعدان من العوامل الشخصية التي ترتبط سلباً بمشاركة المعلمين في أنشطة التعلم المهني.

وفي إطار العلاقة بين عقلية النمو والتأمل النقدي أشارت نتائج دراسة Zilka et al. (2023) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين عقلية النمو وكل من التدفق وسلوك التأمل النقدي، كما أشارت نتائج تحليل المسار إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائياً لعقلية النمو في كل من سلوك التأمل النقدي والتدفق. كما أسفرت نتائج دراسة Karpagavalli & Suganthi (2024) عن

وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين عقلية النمو وكل من التأمل الإيجابي في العمل والانفعال الموجب. وعلى النقيض من ذلك أظهرت نتائج دراسة Kwan et al. (2022) عدم دلالة العلاقة بين عقلية النمو والتأمل الذاتي، بينما أشارت أيضاً إلى أن التأمل الذاتي يؤدي دوراً معدلاً للعلاقة بين عقلية النمو وكل من الخوف من الفشل والأداء، حيث إن استغراق الأفراد ذوي عقلية النمو في التأمل الذاتي يعمل على تحسين أدائهم ويقلل من شعورهم بالخوف من الفشل.

إن تعزيز الاحترافية المهنية للمعلم يجب أن يتضمن التكامل بين الممارسات التدريسية والتعلم التأملي، فالمعلمون الخبراء يتسمون بقدرتهم على ممارسة التأمل النقدي باستمرار من أجل تحسين أساليبهم ومهاراتهم التدريسية، ويتطلب هذا النوع من التأمل - بالإضافة إلى المرونة والانفتاح على الأفكار ومراجعتها والاستعداد لفحص الممارسات بصورة واعية ومنظمة - ثقة المعلم وإيمانه في قدرته على التعامل مع التحديات الصفية، حيث تُظهر الأدبيات النفسية والتربوية أن أحد العوامل الرئيسية التي يُمكن أن تُعزز هذه الممارسات التأملية هي الفاعلية الذاتية للمعلم (Mahidzir, 2014).

وتشير الفاعلية الذاتية للمعلم إلى اعتقاد المعلم في قدرته على التعامل بنجاح مع المهام والالتزامات والتحديات المرتبطة بدوره المهني (مثل: المهام التعليمية، وإدارة مشاكل الانضباط في الصف، وغيرها) (Caprara et al., 2006)، كما تعكس ثقة المعلم في قدرته على أداء واجباته التدريسية وفقاً لمعايير معينة وفي ظل ظروف محددة (Heng & Chu, 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

وتشير فاعلية الذات إلى إيمان الفرد بقدرته على إنجاز المهام بنجاح، وترتبط فاعلية الذات بمخرجات إيجابية في مجالات متعددة، بما في ذلك مجال التعليم؛ فالمعلمون الذين يتمتعون بمستويات أعلى من فاعلية الذات يميلون إلى الشعور برضا وظيفي أعلى، ومستويات أكبر من الدافعية، ومستويات أقل من الاحتراق الوظيفي

(Bandura, 1977)، كما أنهم أكثر قدرة على تعزيز بيئة التعلم الشاملة التي يعملون فيها، وبالتالي هم أكثر قدرة على تجاوز العقبات وامتلاك أداءً وظيفياً أعلى. وترتبط فاعلية الذات بمستويات مرتفعة من التأمل لدى المعلمين، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة Cabaroglu (2014) التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات والتأمل. والمعلمون ذوي التأمل المرتفع يفكرون باستمرار في ممارساتهم التدريسية من أجل تحسين جودتها، مما يجعلهم يستمتعون بعملهم، ويصبحون أكثر كفاءة، وثقة بأنفسهم (Fathi et al., 2021; Heng & Chu, 2023).

ويشير Sekerdej & Szwed (2021) إلى أن فاعلية الذات المدركة تعمل كوسيط بين الشعور بالتحكم والتأمل الجماعي النقدي، فالأفراد الذين يشعرون بقدرتهم على التحكم في المواقف يكونوا أكثر استعداداً للمشاركة في التأمل النقدي الجماعي، مما يعزز من فهمهم وتفاعلهم مع المجموعة. كما يذكر Vachova et al. (2023) أن فاعلية الذات الأكاديمية تُعد شرطاً مسبقاً للتفكير النقدي، حيث أظهرت النتائج أن فاعلية الذات الأكاديمية تتنبأ بجميع أبعاد التفكير النقدي (الانفتاح الذهني، والتحليل، والبحث عن الحقيقة)، مما يشير إلى أن تعزيز فاعلية الذات قد يكون مفتاحاً لتطوير مهارات التفكير النقدي.

كما ترى Yost (2006) أن فاعلية الذات المستمدة من تجارب التدريس الميدانية الناجحة - جنباً إلى جنب مع القدرة على استخدام التأمل لحل المشكلات - تفوق تأثير المناخ المدرسي الإيجابي في نجاح المعلمين المبتدئين. وتشير النتائج إلى أن تعزيز فاعلية الذات والتأمل النقدي يمكن أن يكون لهما تأثير كبير على تطوير أداء المعلمين.

وقد أظهرت دراسة Mahidzir (2014) أن فاعلية الذات لدى المعلمين تؤدي دوراً حاسماً في تشكيل ممارساتهم التأملية. حيث أشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي فاعلية الذات المرتفعة يميلون إلى الانخراط بشكل أكبر في ممارسات التأمل؛ مما

يعزز من تطويرهم المهني. وبالتالي، فإن فاعلية الذات تُعد عاملاً محدداً مهماً في مدى ممارسة المعلمين للتأمل النقدي.

وفي إطار العلاقة بين فاعلية الذات والتأمل النقدي أسفرت نتائج دراسة Xu et al. (2024) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات والتأمل النقدي، كما أشارت نتائج نمذجة المعادلة البنائية إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائياً لفاعلية الذات في التأمل النقدي. وهدفت دراسة Heng & Chu (2023) إلى بحث ما إذا كانت فاعلية الذات والتأمل والصمود تتنبأ بالاندماج في العمل لدى عينة من معلمي اللغة الإنجليزية. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات موجبة ودالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة (ومنها: فاعلية الذات، والتأمل). كما أسفرت النتائج عن وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائياً لفاعلية الذات في كل من التأمل والصمود، ويؤدي كل منهما (التأمل، والصمود) دوراً وسيطاً في العلاقة بين فاعلية الذات والاندماج في العمل.

وفي نفس السياق أسفرت نتائج دراسة Zarrin et al. (2023) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات وكل من التأمل والاندماج في العمل. وسعت دراسة Noormohammadi (2014) إلى بحث العلاقة بين فاعلية الذات والتأمل والاستقلالية لدى عينة من معلمي اللغة الإنجليزية. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات والتأمل لدى المعلمين، كما توجد علاقة بين فاعلية الذات وأبعاد التأمل (ومنها: التأمل النقدي).

كما حاولت دراسة Sekerdej & Szwed (2021) بحث دور كل من فاعلية الذات والإحساس بالتحكم في التأمل النقدي. وتكونت من دراستين فرعيتين أسفرت الأولى عن وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائياً لفاعلية الذات في التأمل النقدي، وأشارت الدراسة الثانية إلى أن الكفاءة تتوسط تأثير جهود استعادة التحكم في التأمل النقدي. وتشير النتائج إجمالاً إلى أن فاعلية الذات تعزز من سلوك التأمل النقدي

وتساعد الأفراد على اتخاذ مواقف وتمنح الأفراد القوة للدفاع عنها حتى ولو تعارضت مع آراء الجماعة.

وبناء على ما تقدم فإن (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفاعلية الذات) قد تؤدي دوراً في سلوك التأمل النقدي، وعلى جانب آخر فإن هذه العلاقات قد تتأثر ببعض المتغيرات الديموغرافية (ومنها: النوع، وسنوات الخبرة). وقد تبينت نتائج الدراسات التي بحثت الفروق في التأمل النقدي وفقاً للنوع وسنوات الخبرة، حيث أشارت نتائج دراسات كل من: (2013) Islahi & Nasreen، (2012) Tabassum et al.، (2024) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الممارسات التأملية، حيث سجلت المعلمات درجات أعلى في الممارسات التأملية مقارنة بالمعلمين. حيث إن المعلمات يعكسن وعياً بضرورة تطوير الأداء التعليمي، ويبدن اهتماماً أكبر بالنمو العقلي للتلاميذ لتحقيق أهدافهم. وقد أوضح Ahmad et al. (2015) أن هناك عوائق تثبط من ممارسة المعلمين للتأمل في البيئة الصفية، ومنها: قلة الموارد، ونقص التدريب، وعدم تعاون الإدارة والزملاء، بالإضافة إلى الأعباء الإضافية التي تُجهد المعلمين وتشكل عائقاً أمام ممارسات التأمل. وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Kulkarni (2000) التي تنظر إلى أن المعلمين يتأملون بشكل أكثر فاعلية في ممارساتهم التعليمية مقارنة بالمعلمات. ومع ذلك، فقد أثبت بعض الباحثين أنه لا يوجد تأثير يُذكر للفروق بين الجنسين على أداء المعلم، حيث أشارت نتائج دراسة Aqadoh & Trimasse (2024) إلى أن النوع وسنوات الخبرة لم يسهما في الفروق في التفكير التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمغرب.

وقد حاولت دراسة Almusharraf & Almusharraf (2021) الكشف عن الفروق في الممارسة التأملية الواعية وفقاً للنوع وسنوات الخبرة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المعلمين والمعلمات في الممارسات التأملية في تدريس اللغة الإنجليزية لصالح المعلمات، باستثناء البُعد الخاص بالتأمل النقدي حيث تفوق

المعلمون. كما كشفت النتائج عن أن المشاركين من ذوي الخبرة التدريسية المرتفعة حصلوا على درجات أعلى بشكل ملحوظ في الممارسات التأملية مقارنة بالمبتدئين. وفي نفس السياق أسفرت نتائج دراسة جواهر بنت سعد الخلف (٢٠٢٠) وجود فروق دالة إحصائية في الممارسات التأملية (تأمل إجراءات التخطيط، وتأمل إجراءات التنفيذ، وتأمل إجراءات التقويم) وفقًا لمستويات الخبرة لصالح الخبرة المرتفعة لدى مُعلمات العلوم الشرعية. وتوصلت نتائج دراسة Motallebzadeh et al. (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين سنوات الخبرة وأبعاد التدريس التأملي (العملي، والمعرفي، والانفعالي، وما وراء المعرفي)، بينما لا يوجد علاقة ارتباطية بين سنوات الخبرة وبعد التأمل النقدي. بينما توصلت نتائج دراسة محمد عبد الفتاح شاهين (٢٠١٢) إلى عدم دلالة الفروق بين مستويات الخبرة في الممارسات التأملية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس.

ويتضح مما سبق تباين نتائج الدراسات فيما يتعلق بتأثير النوع وسنوات الخبرة في سلوك التأمل النقدي، كما لا توجد دراسات عربية أو أجنبية - في حدود اطلاع الباحث- حاولت بحث الدور المُعدل للنوع والخبرة في علاقة متغيرات البحث (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفاعلية الذات) بسلوك التأمل النقدي. وتحاول الدراسة الحالية بحث ذلك.

وبناء على ما تقدم تجدر الإشارة إلى ما يلي:

- يساعد التأمل النقدي المعلمين على مراجعة وتقييم الممارسات التعليمية لتطوير وتكييف طرق أكثر فعالية لتحسين أدائهم وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية.
- يعمل التأمل النقدي كعامل وقائي ضد الأساليب التقليدية والروتين والممارسات الخاطئة، ويُمكن المعلمين في التفكير وإعادة النظر فيها، ويحفزه على تطوير ممارسات إيجابية تُسهم في تطوره المهني.

- ندرة الدراسات العربية التي تناولت سلوك التأمل النقدي بالرغم من أهميته بالنسبة للمعلمين والطلاب.
- يتأثر سلوك التأمل النقدي بالعديد من العوامل منها عوامل شخصية وموقفية، ولعل عقلية النمو والتواضع الفكري وفاعلية الذات من العوامل الشخصية المهمة التي قد تؤدي دوراً مهماً.
- التواضع الفكري أحد العوامل التي تساعد المعلمين على التأمل النقدي، وإن كانت الدراسات محدودة في هذا السياق وهو ما يدعو لمزيد من البحث.
- تناقض نتائج الدراسات في طبيعة العلاقة بين عقلية النمو وسلوك التأمل النقدي، فمنها ما أشار إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما، ومنها ما أشار إلى عدم دلالة تلك العلاقة.
- تؤدي فاعلية الذات لدى المعلمين دوراً حاسماً في تشكيل ممارساتهم التأملية، مما يعزز من تطورهم المهني. وتتفق نتائج الدراسات الأجنبية في تأثير فاعلية الذات في التأمل النقدي.
- لا توجد دراسات عربية- في حدود علم الباحث- حاولت التنبؤ بسلوك التأمل النقدي من خلال عقلية النمو والتواضع الفكري وفاعلية الذات لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية.
- تباين نتائج الدراسات فيما يتعلق بدور النوع وسنوات الخبرة في سلوك التأمل النقدي، ولا توجد دراسات عربية حاولت بحث الدور المعدل لكل منهما في علاقة متغيرات البحث بالتأمل النقدي، وهو ما يدعو إلى دراسة ذلك.

مشكلة البحث: في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ١- هل تسهم عقلية النمو والتواضع الفكري وفاعلية الذات في التنبؤ بسلوك التأمل النقدي؟
- ٢- هل يسهم النوع وسنوات الخبرة في التنبؤ بسلوك التأمل النقدي؟

٣- هل يؤدي النوع والخبرة دورًا معدلاً في علاقة عقلية النمو والتواضع الفكري وفاعلية الذات بسلوك التأمل النقدي؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى الكشف عن:

١. إسهام التواضع الفكري وعقلية النمو وفاعلية الذات في التنبؤ بسلوك التأمل النقدي لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية.
٢. إسهام النوع والخبرة في التنبؤ بسلوك التأمل النقدي لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية.
٣. الدور المعدل للنوع والخبرة في العلاقة بين عقلية النمو والتواضع الفكري وفاعلية الذات في سلوك التأمل النقدي لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

(أ) الأهمية النظرية:

١. يتناول البحث لسلوك التأمل النقدي للمعلمين في المرحلة الابتدائية وهو أحد المتغيرات التي لها دور مهم في تعزيز تعلم التلاميذ وتحسين بيئة التعلم.
٢. التعرف على العوامل التي تُعزز من سلوك التأمل النقدي.
٣. يسهم البحث في تقديم إطار نظري ودراسات سابقة حول المتغيرات قيد الدراسة قد يفيد في توفير فهم أعمق لطبيعة هذه المتغيرات والعلاقات بينها.

(ب) الأهمية التطبيقية:

١. فهم دور العوامل التي تؤثر في التأمل النقدي يفيد في بناء تدخلات لتعزيز التأمل النقدي لدى المعلمين.
٢. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية متغيرات البحث الحالي وتفعيل دورها في المؤسسات التعليمية.
٣. ما يقدمه البحث من أدوات جديدة مثل: مقياس التواضع الفكري، وتعريب مقياس التأمل النقدي وإمكانية الاستفادة منهما في البحوث المستقبلية.

مصطلحات البحث:

١. **التواضع الفكري Intellectual Humility**: يعرفه الباحث بأنه وعي الفرد بحدود معرفته، واستعداده للتعلم، وانفتاحه على الآراء المختلفة، ويتجلى في احترام وجهات نظر الآخرين، والمرونة في تعديل الأفكار بناءً على الأدلة، والتفكير باستقلالية دون تحيزات ذاتية، والشغف الداخلي بالمعرفة والبحث والاكتشاف. ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم/المعلمة في مقياس التواضع الفكري للمعلم.
٢. **عقلية النمو Growth Mindset**: تشير إلى الاعتقاد بأن الخصائص الشخصية مرنة وقابلة للتغيير وليست ثابتة، ويمكن تحسينها وتطويرها من خلال الجهد والمثابرة والتعلم المستمر (Sigmundsson & Haga, 2024, p.1). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم/المعلمة في مقياس عقلية النمو (إعداد: Sigmundsson & Haga, 2024).
٣. **فاعلية الذات للمعلم Teacher Self-Efficacy**: تعرف على أنها إيمان المعلم بقدرته على تحقيق النتائج المرجوة لاندماج وتعلم التلاميذ حتى عندما يكونوا غير مدفوعين للتعلم أو يصعب التعامل معهم (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, p.783). وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم/المعلمة في مقياس فاعلية الذات (إعداد: Tschannen-Moran & Hoy, 2001).
٤. **سلوك التأمل النقدي Critical Reflective Behavior**: هو مجموعة من الأنشطة المتصلة التي يتم تنفيذها بشكل فردي أو بالتفاعل مع الآخرين، بهدف تحسين الممارسات الفردية، أو الجماعية، أو تحليل القيم التنظيمية، أو الفردية بشكل نقدي ومحاولة تغييرها (van Woerkom & Croon, 2008, p.317). وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم/المعلمة في مقياس سلوك التأمل النقدي في العمل (إعداد: van Woerkom & Croon, 2008).

محددات البحث: وتتمثل فيما يلي:

- **المُحدد الموضوعي:** ويتمثل في موضوع البحث والمتغيرات قيد البحث وهي: عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفاعلية الذات، وسلوك التأمل النقدي.
- **المُحدد البشري:** ويتمثل في المجتمع الذي تم اختيار عينة البحث منه، وهو معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدارس محافظة القليوبية.
- **المُحدد المكاني:** ويتمثل في مدارس محافظة القليوبية.
- **المُحدد الزمني:** ويتمثل في وقت تطبيق أدوات البحث وهو الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥) م.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

يتناول الجزء التالي استعراضاً لمتغيرات البحث الحالي في محاولة للتعرف على طبيعة كل منها من خلال التعريفات المختلفة والخصائص المميزة، يلي ذلك العلاقات القائمة بين هذه المتغيرات مدعمة بنتائج دراسات وبحوث سابقة.

أولاً: سلوك التأمل النقدي Critical Reflective Behavior:

(أ) ماهية سلوك التأمل النقدي:

يتطلب مكان العمل في الوقت الحاضر التطوير المهني المستمر والتعلم طوال الحياة المهنية، حيث تتطور المعرفة بسرعة في العديد من المجالات (de Groot et al., 2011)، وينطبق هذا الاحتياج للتطوير المستمر والحفاظ على الخبرة أيضاً على المعلمين في المدارس، حيث إن حياة العمل لا تنتهي بمجرد انتهاء ساعات العمل الرسمية، بل تستمر؛ فالمعلمون يفكرون ويتأملون في عملهم حتى أثناء أوقات فراغهم، وعندما يكون هذا التأمل إيجابياً - أثناء وقت الفراغ - فإنه يمكن تسميته بالتأمل الإيجابي (Fritz & Sonnentag, 2005)، ويرتبط التأمل الإيجابي في العمل بالمشاعر الإيجابية، وهي واحدة من مؤشرات الرفاهية الانفعالية (Karpagavalli & Suganthi, 2024; Meier et al., 2016).

ويشير Merx-Chermin & Nijhof (2005) إلى أن مفهوم التأمل Reflection قد لاقى اهتمامًا متجددًا في التسعينيات من القرن العشرين، خاصة في علاقاته بالتعلم التنظيمي، وإدارة المعرفة، والابتكار. ومع ذلك، فإن هذا المفهوم لم يتم تعريفه بوضوح (van Woerkom, 2008). كما توجد العديد من المفاهيم الأخرى المرتبطة بالتأمل في الأدبيات مثل: التأمل النقدي (Matsuo, 2018)، وتأمل الذات النقدي Critical Self-Reflection (Gray, 2007)، والتفكير التأملي Reflective Thinking (Kember et al., 2000)، والعمل التأملي Critically Reflective Working وسلوك العمل التأملي النقدي (Kmieciak, 2021; van Woerkom & Croon, 2008).

ويُنظر إلى التأمل باعتباره عملية نشطة وهادفة لبحث مبررات لمعتقدات الفرد (Gray, 2007)، أو ممارسة العودة إلى الوراء (التفكير في ممارسات الفرد الماضية) بشكل دوري للتفكير في المعنى بالنسبة للذات وللآخرين في البيئة المحيطة بالفرد حول الأحداث الأخيرة (Raelin, 2001). ومن المهم التمييز بين التأمل (ويطلق عليه أيضًا التفكير التأملي Reflective Thinking) (Kember et al., 2000)، والتأمل النقدي (ويطلق عليه أيضًا تأمل الفرضيات Premise Reflection) (Mezirow, 1990)، حيث يركز التأمل على الاعتبارات الإجرائية، والطرق، وحل المشكلات، والإجابة على أسئلة كيف؟، في حين يهتم التأمل النقدي بطرح المشكلات، والإجابة على أسئلة لماذا؟ (Kmieciak, 2021; Mezirow, 1990; van Woerkom & Croon, 2008).

ويعد التأمل النقدي شكلاً أكثر عمقاً وتقدمًا من التأمل لأنه يمكن أن يحول مخططاتنا المفاهيمية، ووجهات نظرنا، وينتقد الافتراضات التي قامت عليها معتقداتنا، بينما يتيح التأمل فقط تصحيح تشوهات معتقداتنا وأخطائنا في حل المشكلات (Mezirow, 1990). ويحتاج التأمل النقدي إلى تغيير كبير في وجهة

النظر، ومراجعة نقدية للمعتقدات الأساسية، وفحص لمصادر ونتائج افتراضاتنا (Gray, 2007). ومع ذلك، قد يتم إثارة التأمل النقدي من خلال التأمل في حل المشكلات الذي يؤدي إلى التشكيك في الافتراضات المسلّم بها (Kmieciak, 2021; Matsuo, 2018).

ويُعرف van Woerkom (2006) سلوك التأمل النقدي في العمل على أنه مجموعة من الأنشطة الفردية المتصلة التي تهدف إلى تحليل أو تحسين أو ابتكار ممارسات العمل على المستوى الفردي أو الجماعي أو التنظيمي، كما يرى van Woerkom & Croon (2008) أن سلوك التأمل النقدي في العمل هو مجموعة من الأنشطة المتصلة التي يتم تنفيذها بشكل فردي أو بالتفاعل مع الآخرين، بهدف تحسين الممارسات الفردية أو الجماعية، أو تحليل القيم التنظيمية أو الفردية بشكل نقدي ومحاولة تغييرها.

وفي الوقت نفسه، يُعرّف التأمل النقدي بطريقتين على الأقل، وتمثل الطريقة الأولى التأمل النقدي الذي يهدف إلى التحرر والتمكين مع التركيز على علاقات القوة داخل المجموعات (Brookfield, 2009; Karvinen-Niinikoski, 2009). وتركز الطريقة الثانية على الحجة وتحدي الافتراضات (Mezirow, 1990, 1998) بهدف تحسين الممارسة (de Groot et al., 2011).

وقد حدد Harrington & Hathaway (1994) التأمل النقدي على أنه:

- التعرف على القيود الموجودة في الافتراضات الاجتماعية- الثقافية، والمعرفية، والنفسية.
- الاعتراف بوجهات النظر المتعددة ودمجها.
- النظر في العواقب الأخلاقية للخيارات.
- توضيح عمليات التفكير عند اتخاذ القرارات وتقييمها.

وتظهر العلاقة بوضوح بين التأمل النقدي، والافتراضات المُسلّم بها، والنمو. حيث إن القدرة على "التراجع" عن نظرة الفرد للعالم والتأمل بشكل نقدي تستلزم أن يكون الفرد قادرًا على اعتبار "الذات كموضوع Self as Object" - لتكون ذات ناقدة- لتحديد نقاط الضعف في تفكيره، والتعرف على الافتراضات المرتبطة بالمعرفة. وتُشكل هذه العادات العقلية الهيكل الداعم للتأمل النقدي للتعرف على حدود الفرد في الافتراضات الاجتماعية- الثقافية، والمعرفية، والنفسية (Harrington & Hathaway, 1994).

ويرتبط التأمل النقدي بفهم المعايير الشخصية والأهداف والاهتمامات، والتعلم حول الخلفيات والافتراضات والأهداف الخاصة بالأداء بهدف التحسين. وقد أظهرت أبحاث Marsick et al. (2009) أن التأمل النقدي يُمكن الأفراد من تحدي المعايير وفحص الافتراضات التي تقف وراء تفكيرهم وتصرفاتهم، كما يتعلم الأفراد بشكل أفضل عندما يكونوا قادرين على طرح أسئلة حول سبب نظرتهم للعالم بطريقة معينة- سواء كان تفكيرهم صحيحًا أم لا- أو كيفية وصولهم إلى الإيمان بحقيقة يُنظر إليها على أنها بديهية (van Woerkom et al., 2006, p.288).

وتعتبر القدرة على طرح الأسئلة النقدية أمرًا أساسيًا في "التعلم التأملي النقدي غير الرسمي informal critically reflective learning"، حيث إن طرح الاستفسارات هو الطريقة الوحيدة التي نتمكن من خلالها من تفكيك المنظور الذي نتخذه كأمر مسلم به. ويعتبر التأمل النقدي مفيدًا لتحسين ممارسات العمل، ومعالجة القضايا الأخلاقية والمهنية، وتقييم أهداف وإستراتيجيات المؤسسة، وأحد الوسائل العملية لتقييم قيمة التأمل النقدي هي قياس مدى تأثيره على تحسين ممارسات العمل (Brooks, 1999).

ويحتل التأمل النقدي مكانة مهمة في منظومة التعليم لما يمكن أن يوفره من دعم للمعلمين وتعزيز قدرتهم على طرح تساؤلات حول ممارساتهم من أجل تحسينها (Philp-Clark & Grieshaber, 2024). والتأمل النقدي للمُعلم هو طريقة واعية

ومنظمة يتعمق فيها المعلم بشكل هادف في ممارساته التدريسية من أجل معالجة قضية أو مناقشة فكرة أو تحدي الممارسة التعليمية (Sullivan et al., 2016)، كما يُمثل عملية تحليلية تتضمن مستويات عميقة من النقد مع فهم للممارسة المهنية. ويعتبر الهدف الشامل من التأمل النقدي للمعلم هو إحداث التغيير الذي يعكس النمو المهني والفهم والمساءلة (Philp-Clark & Grieshaber, 2024).

وقد ظهرت الأفكار حول التأمل النقدي للمعلم من أعمال Dewey ومفهوم التعلم من خلال الخبرة والتأمل فيها. وبعد سنوات تم مناقشة التأمل النقدي أثناء وبعد الفعل بشكل موسع من قبل Schön عام ١٩٨٣، الذي أشار إلى أن القدرة المهنية على التأمل في العمل تؤدي إلى إمكانية الانخراط في عملية تعلم مستمر، مما يساهم في تحسين جودة الممارسة المهنية. ويتسم المعلمون ذوي التأمل النقدي بالتفكير العميق في تجاربهم، وينظرون إلى ممارستهم من وجهات نظر متعددة، وهم منفتحون على إعادة تحديد معتقداتهم وفلسفاتهم من خلال ما يتعلمونه (Sullivan et al., 2016). ويتضمن هذا النوع من التأمل تطوير فهم المعلم للطرق التي تتماشى بها الممارسات التعليمية مع المعتقدات، وكيفية الاعتراف بدور السلطة، وأهمية التواصل المشترك لضمان بناء ممارسات تعليمية قائمة على العدالة والمساواة (Brookfeld, 2017). كما يشمل التأمل النقدي في التدريس وصف المشاعر والإجراءات التي يُعتقد أنها مسّلم بها والتساؤل حولها. ولا يتم النظر للتأمل النقدي باعتباره غاية في حد ذاته وإنما كوسيلة لتطوير فلسفة وإستراتيجية فعالة للتدريس؛ فالتأمل النقدي لا يحدث بشكل تلقائي في التدريس، وإنما يتطلب فهماً واعياً لعملية التفكير وكيفية توظيفها في تحسين الممارسات التعليمية. والمُعلم الجيد هو الذي يتأمل في الأهداف التي يرغب في إنجازها، وأهميتها بالنسبة للطلاب، وكيفية تحقيقها، وتقييم مدى اكتساب الطلاب لها. ومن المهم أيضاً ألا يقتصر التأمل النقدي فقط على المعلمين،

بل يجب أيضًا تشجيع الطلاب على تعلم وممارسة التأمل النقدي لما له من دور مهم في تعزيز من تقدمهم في التعلم (Walkington et al., 2001). ويشجع التأمل النقدي المعلمين على النظر في افتراضاتهم حول التدريس، والمتعلمين، والأسر، والزملاء، وهويتهم كمعلمين (Fook et al., 2015; Liu, 2015). ومن الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لتوجيه ودعم التأمل النقدي مثل: نقد الممارسة، والتعاون مع الزملاء، وتكون نتائج استخدام هذه الإستراتيجيات هي: نمو المتعلمين، وتحسين المعرفة، والتركيز على التأمل. إن فهم التأمل النقدي للمعلم يُعد أمرًا أساسيًا للانتقال من مجرد الاعتراف بقيمته بالنسبة للمعلم إلى استكشاف أدلة عالية الجودة للممارسات التدريسية القائمة على التأمل النقدي (Fook et al., 2015; Philp-Clark & Grieshaber, 2024).

(ب) أبعاد سلوك التأمل النقدي:

حدد van Woerkom في دراساته أبعاد لسلوك التأمل النقدي في العمل من خلال مراجعة أدبيات البحث حول التأمل النقدي وإجراء دراسات الحالة بهدف البحث عن أمثلة عملية ملموسة وقابلة للتحديد. وهذه الأبعاد هي:

١- العمل التأملي Reflective Working:

يعتبر التأمل نشاط عقلي يهدف إلى فحص سلوك الفرد في موقف معين، ويجب على الأفراد أن يكونوا قادرين على التراجع من حين لآخر عن روتينهم اليومي وتخصيص المزيد من الاهتمام لإدارة الذات والوقت. وهنا تبرز تساؤلات حول الأسباب والحيثيات التي يتم فيها العمل مثل: لماذا يتم تنظيم الأشياء بهذه الكيفية؟ وهل يمكن إنجاز العمل بكفاءة أكبر؟، ولماذا أعمل بهذه الطريقة؟ (van Woerkom, 2006).

ويميز van Woerkom & Croon (2008) بين التأمل أثناء العمل Reflection-in-Action والتأمل في العمل Reflection-on-Action. ويشير التأمل في العمل إلى التفكير فيما فعله الفرد والتجريب في العقل من خلال صياغة

فرضيات جديدة، بينما يشير التأمل أثناء العمل إلى التفكير فيما يفعله الفرد أثناء القيام به، عندما لا تزال هناك فرص لتجربة طرق أخرى بديلة. ويدمج مفهوم العمل التأملي بينهما حيث يشير إلى فحص تجارب أو خبرات الفرد في العمل سواء أثناء أو بعد العمل من أجل تقييم فعاليته وتحسين الأداء.

٢- الانفتاح على الأخطاء Openness About Mistakes

بالرغم من النظرة السلبية إلى الأخطاء والعواقب الوخيمة التي قد تترتب عليها في مجال العمل على الأفراد والمؤسسات، إلا أنها تُعد مهمة من منظور نفسي لأنها تجعل التعلم ممكنًا؛ فهي تساعد على تصحيح الافتراضات الخاطئة، وتجاوز الروتين غير الفعال، وتحفيز الاستكشاف والاكتشافات الجديدة. ويُعد الانفتاح على الأخطاء - في سياق اجتماعي مثل بيئة العمل - أمرًا مهمًا بشكل خاص لتعزيز التعلم، حيث يشير الانفتاح على الأخطاء إلى عدم الخوف من ارتكاب الأخطاء، وعدم التستر عليها أو الرد بشكل دفاعي عند مواجهتها، وبالتالي الحد من إمكانيات التعلم من الأخطاء بالنسبة للذات والآخرين في المؤسسة (van Woerkom & Croon, 2008).

ويمثل التعلم من الأخطاء جزءًا أساسيًا من عملية التأمل النقدي، حيث يؤدي التأمل إلى الوعي بتلك الأمور غير المرغوبة (مثل: الأخطاء، ونقص التواصل، وروتين العمل، والمشكلات، والافتقار إلى الدافع) وتحويلها إلى فرص للتعلم وتحسين الأداء. وقد أظهرت دراسات الحالة أن غياب الخوف من الأخطاء وإظهار الضعف الشخصي يُعد من أهم ركائز المؤسسات التعليمية، حيث أشار المديرون إلى أن التعلم من الأخطاء يمثل جوهر هذا النوع من المؤسسات (van Woerkom, 2006).

٣- طلب التغذية الراجعة Asking for Feedback:

يمثل البحث عن التغذية الراجعة البعد الاجتماعي لسلوك التأمل النقدي، ومصدرًا مهمًا للتعلم؛ فالأفراد يعملون في سياق اجتماعي ويتعين عليهم الحصول على الدعم لأفكارهم لإنجاز أعمالهم بنجاح، وهو ما توفره لهم التغذية الراجعة. فمن ناحية، يُعد التفاعل الاجتماعي مصدرًا مهمًا للمعلومات اللازمة للتأمل، ومن ناحية أخرى، يعزز من فعالية النقد الذاتي (van Woerkom, 2006). وتقوم التغذية الراجعة بوظائف معرفية ودافعية. ووفقًا لـ (Swift & West 1998, as cited in van Woerkom & Croon, 2008) فإن معدل البحث عن التغذية الراجعة هو مؤشر مفيد على التأمل، لأنه يشير إلى أن الجماعة منفتحة بدرجة كافية في تفسيرها لعالمها ووظيفتها لتقدير التغذية الراجعة الخارجية.

٤- التجريب Experimentation:

يُعتبر التجريب- وفقًا لديوي Dewey- الخطوة الأخيرة في دورة التأمل، فالتعلم لا يتحقق من خلال العمل وحده، بل يتطلب تحويل العمل إلى محاولة وتجربة تهدف إلى اختبار نتائجه. كما يرتبط التجريب بمفهوم التأمل أثناء العمل Reflection in Action- الذي طرحه (Schön, 1983) - حيث يصبح الفرد في سياق العمل باحثًا عمليًا يبتكر نظرية جديدة ملائمة للحالات الخاصة بدلًا من الاعتماد على الأطر النظرية التقليدية. وعلى جانب آخر فالتجريب يتشابه مع استكشاف وتخييل البدائل كأحد النشاطات الرئيسيين للتفكير النقدي - الذي طرحه Brookfield (1987) - حيث إمكانية وضع الأفكار موضع التنفيذ، أي تطبيق هذه الأفكار عمليًا من خلال التجريب (van Woerkom, 2006; Van Woerkom et al., 2002). ويرتبط التجريب من ناحية أخرى بالمبادرة الشخصية التي تعكس نشاط الفرد واستعداده لتجاوز المتطلبات الوظيفية الرسمية (Fay & Sonnentag, 2002)، ومع ذلك، فإن مفهوم المبادرة الشخصية أوسع من التجريب، وأكثر تركيزًا على

الأهداف التنظيمية، بينما يركز التجريب على التعلم الفردي من خلال تجربة طرق عمل جديدة (van Woerkom & Croon, 2008).

٥- تبادل الآراء النقدية Critical Opinion-Sharing:

يشير تبادل الآراء النقدية إلى فحص القضايا الاجتماعية والسياسية ذات الصلة بالمؤسسة والتي يتم النظر على أنها مسلمات (Reynolds, 1998). وتعتبر المؤسسات هي المكان المناسب للنظريات التي يتم تبنيها، والمعايير العامة للنجاح التي يتفق عليها الجميع، ويخشى الأفراد من انتقاد النظريات التي يتم تبنيها حتى لو لم تتجح خوفاً من إصدار حكم عليهم بعدم الكفاءة (Schoon, 1983) أو لتجنب المشكلات وعدم اليقين الناجم عن الصراعات (Swieringa & Wierdsma, 1992).

إن مشاركة الرؤية هي أحد الأنشطة التي يمكن ملاحظتها كنتيجة للتأمل، حيث يُعبر الفرد عن رؤيته، أو يطرح أسئلة (نقدية) أو يقترح تحسينات تفيد في تطوير المؤسسة التي يعمل بها (van Woerkom, 2006; Van Woerkom et al., 2002). ويرتبط تبادل الآراء النقدية بأشكال سلوك المواطنة التنظيمية* الموجهة نحو التغيير أو الأداء السياقي (van Woerkom & Croon, 2008). ويطرح LePine & Van Dyne (2001) مفهوم سلوك الصوت كأحد سلوكيات الأداء السياقي التي تشير إلى الاتصال البناء الموجه نحو التغيير، بالإضافة إلى التعبير عن الأفكار والمعلومات والآراء بهدف تحسين المؤسسة. ووفقاً لذلك ينظر van Woerkom & Croon (2008) إلى تبادل الآراء النقدية على أنها القدرة على طرح أسئلة نقدية على المديرين والزعماء حول المؤسسة. وبالرغم من أن

* المواطنة التنظيمية هي كل سلوك يقوم به الفرد لتنمية وتطوير المؤسسة التي يعمل بها خارج نطاق المهام الرسمية المكلف بها.

تبادل الآراء النقدية تؤدي إلى الانفتاح على وجهات نظر أخرى، إلا أنها تستلزم أيضًا قدرة الفرد على تحمل الضغوط الاجتماعية.

٦- تحدي التفكير الجماعي Challenging Groupthink:

يعد تحدي التفكير الجماعي جانبًا مهمًا آخر للتأمل النقدي الذي غالبًا ما يكون غير منسجمًا مع البيئة الاجتماعية. ويتعلق بانتقاد النظريات (الأفكار أو وجهات النظر) المعروضة داخل المجموعة؛ فبالرغم من أن جميع الأعضاء قد يتفقون على فكرة معينة، إلا أنه يمكن تحليل الأفكار المتعارضة. ويحدث التفكير الجماعي في المجموعات التي - وفقًا لـ Janis (1982, p.9) - يتغلب فيها سعي الأعضاء لتحقيق الإجماع على دافعهم لتقييم الخيارات البديلة الواقعية. وبالتالي قد يزداد خطر التفكير الجماعي عندما تسعى مجموعة من الأشخاص إلى التوافق والإجماع بالرغم من إمكانية وجود وجهات نظر متعارضة قد تكون مفيدة (de Groot et al., 2011).

ويرتبط تحدي التفكير الجماعي بمفهوم الإبلاغ عن المخالفات Whistle-Blowing، وهو مثال على السلوك الصعب الذي ينطوي على صراع (Van Dyne & LePine, 1998). وإذا كان الإبلاغ عن المخالفات يشير إلى الإبلاغ عن الممارسات غير القانونية أو غير الأخلاقية أو غير المشروعة للأشخاص أو المنظمات التي قد تكون قادرة على اتخاذ إجراءات لمعالجتها، فإن تحدي التفكير الجماعي يشير إلى الكفاءة في التعبير عن الخلاف أو عدم الموافقة، حتى عندما يكون الجميع متفقين (van Woerkom & Croon, 2008). ويتسم الأفراد ذوي التفكير الناقد بأنهم أشخاص يتحدثون التفكير الجماعي - أي الأفكار التي تقبلتها المجموعة باعتبارها مسلم بها - ويكونوا على وعي بالأهداف النهائية، والدعوة للقيم العليا (van Woerkom, 2006).

٧- الوعي المهني Career Awareness:

يمكن النظر إلى الوعي المهني باعتباره نتيجة عملية للتأمل الذاتي النقدي الذي يهدف إلى تحرير الفرد وتكوين هويته فيما يتعلق بالمؤسسة (van Woerkom & Croon, 2008). وبما أن التعلم يُغير هويتنا وما يُمكننا القيام به، فهو ليس مجرد تراكم للمهارات، بل هو تجربة للهوية - بمعنى أن تصبح شخص معين، أو أن تتجنب أن تصبح شخص معين (Wenger, 1998). وبصرف النظر عن كونه عملية تحويل المعرفة Transforming Knowledge، فإنه يستلزم أيضًا سياقًا يمكن من خلاله تحديد هوية المشاركة. ويمكن للأفراد من خلال التأمل الذاتي النقدي أن يتعلموا كيفية تشكيل هويتهم الخاصة في المجتمعات والممارسات الاجتماعية التي يكونوا أعضاء فيها (ten Dam & Volman, 2002; van Woerkom & Croon, 2008).

ويشير الوعي المهني - وفقًا لـ Cunliffe (2004) - إلى التأمل النقدي الوجودي Existential Critical Reflexivity الذي يركز على السؤال "من أنا؟ وما نوع الشخص الذي أريد أن أكونه في عملي؟". ويمكن النظر إلى الوعي المهني كنتيجة منطقية للتفكير في الذات فيما يتعلق بالمهنة، بمعنى نية مطابقة التطوير الذاتي مع التطوير المهني، حيث يصبح الأفراد على دراية بدوافعهم ومدى إشباع العمل لها. وإذا لزم الأمر، يمكن أن يوجه الفرد انتباهه نحو احتمالات أخرى (van Woerkom, 2006). وهذا يعني طرح الفرد أسئلة أساسية على نفسه حول هويته كعضو في مجتمع الممارسة والحاجة إلى التغيير الذاتي بهدف تحقيق ونمو الذات (van Woerkom & Croon, 2008).

ثانيًا: التواضع الفكري وسلوك التأمل النقدي:

يعرض الجزء التالي للتواضع الفكري ماهيته ومكوناته، وعلاقة التواضع الفكري بسلوك التأمل النقدي لدى المعلمين، فضلاً عن تناول للدراسات السابقة التي بحثت هذه العلاقة.

١) التواضع الفكري Intellectual Humility:

أ- ماهية التواضع الفكري:

ظهر الاهتمام بالتواضع الفكري في مجالات بحث متنوعة، مثل: القيادة والسلوك التنظيمي، وعلم الشخصية، وعلم النفس الإيجابي، والحكم وصنع القرار، والتعليم، والثقافة، والعلاقات بين المجموعات والعلاقات الشخصية. ويتضمن التواضع الفكري إدراك وجود فجوات في معرفة الفرد وأن معتقداته الحالية قد تكون غير صحيحة (Porter, Elnakouri et al., 2022)، ويسمح التواضع الفكري بتجنب الاتجاهات النفسية التي تدفعنا لتجاهل الأدلة وتأكيد المعتقدات السابقة (Zmigrod et al., 2019). ويقدم البحث في التواضع الفكري وسيلة مثيرة للاهتمام للحماية من الأخطاء البشرية والتحيزات. وبالرغم من أنه - أي البحث العلمي - لا يستطيع القضاء عليها بالكامل، إلا أن الاعتراف بحدود المعرفة قد يساعد في عزل الأفراد عن ميولهم المتحيزة والاستبدادية (Porter, Elnakouri et al., 2022).

وتتباين ماهية التواضع الفكري بتباين التصورات النظرية، حيث يوضح Porter, Elnakouri et al. (2022) أن الروايات الفلسفية للتواضع الفكري تركز على سمات الأفراد الذين يُظهرون في كثير من الأحيان أفكارًا وسلوكيات متواضعة فكريًا (مثل: إدراك القابلية للوقوع في الأخطاء، والاعتراف بحدود المعرفة). وتُعرّف معظم هذه الروايات التواضع الفكري بأنه توازن فاضل بين الغطرسة الفكرية (أي، المبالغة في تقدير معتقدات الفرد) والخلج الفكري (أي، التقليل من قيمة معتقدات الفرد). وعلى جانب آخر يحدد علماء النفس التواضع الفكري بعدة طرق، حيث يتعامل بعض

العلماء مع التواضع الفكري كشكل من أشكال ما وراء المعرفة، مما يعكس كيفية تنظيم الأفراد لمعتقداتهم وأفكارهم والتفكير فيها. وتؤكد وجهة النظر هذه على القيود المتأصلة في المعرفة والمعتقدات الإنسانية، مثل: الاعتراف بأن المعتقدات قد تكون خاطئة، وأن الآراء مبنية على معلومات جزئية. ويتناول باحثون آخرون التواضع الفكري باعتباره ظاهرة متعددة الأبعاد، ويؤكدون أن التواضع الفكري يتضمن مزيجاً من ما وراء المعرفة، وتقييم معتقدات الآخرين، والاعتراف بجهل الفرد أو أخطائه أمام الآخرين، والرغبة الحقيقية للبحث عن الحقيقة.

ويؤكد ذلك Porter et al. (2024) حيث يشير إلى أن بعض الباحثين ينظرون للتواضع الفكري باعتباره ظاهرة معرفية بحتة (Leary et al., 2017)، بينما ينظر إليه باحثون آخرون على أنه مزيجاً من الإدراكات والعواطف والسلوكيات (Krumrei-Mancuso & Rouse, 2016). وبالرغم من تباين التعريفات والتصورات النظرية، إلا أن هناك اتفاقاً على أن التواضع الفكري ينطوي على الاعتراف بحدودنا الفكرية (Porter et al., 2021)، والوعي بكون الفرد عرضة للخطأ الفكري (Porter & Schumann, 2018)، ويمكن أن يتجلى هذا الاعتراف في تعبيرات اجتماعية وسلوكية مختلفة وتشمل مظاهر التواضع الفكري الاعتراف علناً بأنك لا تعرف شيئاً وأن تكون منفتحاً على التعلم من آراء الآخرين (Porter et al., 2024).

ويوصف التواضع الفكري على أنه العزوف عن اعتبار الاعتقاد صحيحاً لمجرد أنه اعتقاد الفرد نفسه (Gregg & Mahadevan, 2014, p.8)، كما يُنظر إليه على أنه امتلاك رؤية واضحة لحدود معرفة الفرد (McElroy et al., 2014, p.20)، وأيضاً باعتباره وعياً غير مُهدد بكون الفرد عرضة للخطأ الفكري، ويؤدي هذا الوعي إلى الانفتاح على مراجعة وجهات النظر، وتجنب الثقة المفرطة في المعرفة، واحترام آراء الآخرين، وعدم الشعور بالتهديد عند مواجهة خلافات فكرية

(Krumrei-Mancuso & Rouse, 2016, p. 5)، ويشير التواضع الفكري أيضًا إلى الدرجة التي يعترف فيها الأفراد بأن معتقداتهم قد تكون خاطئة (Leary et al., 2017, p. 1)، فضلاً عن كونه فضيلة وسط تقع بين رذيلتي الغطرسة الفكرية والخلج الفكري (Samuelson et al., 2014). وقد يستدعي مصطلح "الفضيلة" البعد الأخلاقي، إلا أن الفضائل يمكن أن تكون ذات بُعد فكري بدلاً من البعد الأخلاقي (Baehr, 2011)، فبينما يتم النظر للتواضع على أنه فضيلة أخلاقية تعزز التحلي بشخصية جيدة، فإن التواضع الفكري يمكن تصنيفه كفضيلة معرفية تعزز امتلاك المعرفة الجيدة (Krumrei-Mancuso & Rouse, 2016).

وفي نفس السياق يُعرف Hendy (2024, p.1857) التواضع الفكري على أنه مدى وعي الفرد بحدوده الفكرية، ويعكس فروقاً فردية في النزعة المعرفية والسلوكية، ويتفق ذلك ما أشار إليه سعيد محمد آل معيض (٢٠٢٣، ص. ٧٩٦) بأن التواضع الفكري يعكس الوعي العميق والإدراك المستبصر بالأسس المنطقية لحدود معرفة الفرد الحالية وقدرته على اكتساب المزيد من المعرفة. وتتنظر ثناء سيد أمين وآخرون (٢٠٢٣، ص. ٤٨٧) للتواضع الفكري بأنه إدراك الفرد بأن الاختلاف في الأفكار والمعتقدات ليس هجوماً أو تهديداً للذات، بل أنها قد تكون قابلة للخطأ، مع استعداد الفرد لتغيير تفكيره والتراجع عن قراراته، والانفتاح على وجهات نظر الآخرين واحترامها حتى لو تعارضت مع أفكاره ومعتقداته.

ويختلف التواضع الفكري من الناحية المفاهيمية عن بعض المفاهيم الأخرى مثل: التواضع العام، والحياء الفكري، واتخاذ وجهات النظر، والانفتاح الذهني، والفضول. ففي حين يتضمن التواضع العام كيفية تفكير الأفراد في نقاط قوتهم وضعفهم عبر المجالات المختلفة، فإن التواضع الفكري يهتم بشكل أساسي بالقيود المعرفية. وعلى نحو مماثل، يؤكد الحياء الفكري على زيادة الوعي الاجتماعي وعدم الرغبة في احتكار الأضواء أو لفت الانتباه أكثر من اللازم إلى إنجازات الفرد، في حين يركز التواضع الفكري على الاعتراف بجهل الفرد وقابليته للخطأ الفكري (Porter,

(Elnakouri et al., 2022)، ويشير اتخاذ المنظور إلى القدرة على التعرف على وجهات النظر البديلة وفهمها، وعلى النقيض من ذلك فإن التواضع الفكري هو القدرة على التعرف على أوجه القصور أو القيود المحتملة في وجهة نظر الفرد. وبالرغم من أن الانفتاح الذهني والفضول يرتبطان نظريًا وتجريبيًا بالتواضع الفكري، إلا أنهما لا يتضمنان دائمًا مراعاة حدود معرفة الفرد أو معتقداته، حيث يشير الانفتاح الذهني إلى النظر العادل أو غير المتحيز لوجهات النظر المختلفة بغض النظر عن معتقدات الفرد، ويُعرف الفضول على أنه الدافع العام لمعرفة المزيد من المعلومات، بينما يتميز التواضع الفكري بتركيزه على التعرف على حدود الفرد الفكرية والاعتراف بها (Porter, Elnakouri et al., 2022; Porter, Molina et al., 2022).

ب- أبعاد التواضع الفكري:

بمراجعة أدبيات البحث والدراسات والبحوث السابقة يتضح تباين أبعاد التواضع الفكري، حيث يتناول بعض الباحثين التواضع الفكري كمفهوم أحادي البعد، بينما يركز البعض الآخر على تناول اثنين أو أكثر من الأبعاد الفرعية للتواضع الفكري. وقد اتفق Leary et al. (2017)، Zachry et al. (2018) على أن التواضع الفكري يُمثل عاملًا أحادي البعد، حيث أعد كل منهما مقياسًا أحدهما للتواضع الفكري العام والآخر للتواضع الفكري كحالة، وتم التحقق منهما عامليًا، وأسفرت النتائج عن تشعب العبارات على عامل واحد يمثل التواضع الفكري. كما طور Porter (2015)، Porter & Schumann (2018) أيضًا مقياسًا أحادي البعد للتواضع الفكري.

وعلى جانب آخر، يشير McElroy et al. (2014) إلى أن التواضع الفكري يتضمن امتلاك نظرة ثاقبة حول حدود المعرفة والتي تتميز بالانفتاح على الأفكار الجديدة، وضبط الغطرسة التي تتميز بالقدرة على تقديم أفكار الفرد بطريقة غير مسيئة واستقبال الأفكار المعارضة دون الشعور بالإهانة حتى عندما تكون هناك

وجهات نظر بديلة. ووفقاً لهذا التصور فإن التواضع الفكري يتكون من بعدين هما: الانفتاح الفكري Intellectual Openness، والجمود الفكري Intellectual Arrogance.

ويتبنى العديد من الباحثين نظرة متعددة الأبعاد للتواضع الفكري وتختلف هذه النظرة باختلاف الباحثين، حيث قام Haggard et al. (2018) بتطوير مقياساً للتواضع الفكري يقيس ثلاثة مكونات رئيسية هي: (١) القيود الفكرية: وتعني اعتراف الفرد بحدوده الفكرية، وقبول بأن هذه الحدود أو الفجوات تؤثر على مشاعره وأفكاره وسلوكياته المستقبلية، و(٢) الشعور بعدم الراحة لحدود الفرد الفكرية: وهو مدى الانتباه للقيود الفكرية، وخاصة الخبرة الانفعالية المرتبطة بالتفكير في هذه الفجوات المعرفية، حيث يشعر الأفراد بعدم الكفاءة الفكرية عندما ينشغلون بحدود معرفتهم بشكل مفرط، و(٣) حب التعلم: وهو الرغبة في اكتساب المزيد من المعرفة لتحقيق فهم أعمق، ويساعد على التمييز بين الأشخاص الذين يتمتعون بتواضع فكري فاضل، حيث أشار Whitcomb et al. (2017) إلى أن الدافع وراء التواضع الفكري يجب أن يكون اكتساب المنافع المعرفية مثل: المعرفة، والحقيقة، والفهم.

وقد حددت فانتن عبد السلام حسن (٢٠٢٣) ثلاثة مكونات للتواضع الفكري هي: (١) الشغف الفكري: وهو اتساع الأفق لتقبل وتعلم كل ما هو جديد في مجال التخصص والبحث عن المعلومات والإيمان بأن طلب المشورة لا يقلل من قيمة الفرد، و(٢) المرونة الفكرية: وهو القدرة على تغيير معتقدات الفرد وعدم التشبث بالمعتقدات الخاطئة وتصويبها حال وجود براهين على ذلك، و(٣) التوجه نحو الآخر: وهو رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين والانفتاح على خبراتهم والاستماع إليهم بصدق وتقدير نقاط قوتهم الفكرية والاستفادة من خبراتهم في تطوير الذات.

ويرى معظم الباحثين أن التواضع الفكري بنية تتكون من أربعة مكونات، حيث اتفقت دراسات كل من: Krumrei-Mancuso & Rouse (2016)، ومروة طالب الكلابي وأثمار شاكر الشطري (٢٠٢٢)، وبشرى حسين على (٢٠٢٣) على أن

التواضع الفكري يتكون من: (١) استقلال الفكر والذات: ويشير إلى تناقض أفكار ومعتقدات الفرد مع الآخرين مما يعده الفرد هجوماً شخصياً عليه والعكس صحيح، و(٢) الانفتاح على مراجعة وجهة نظر الفرد: وهو قيام الفرد بمراجعة أفكاره ومعتقداته المهمة عندما يواجه معلومات جديدة، و(٣) احترام وجهات نظر الآخرين: وهو تقدير الفرد لمعتقدات وأفكار الآخرين حتى عندما تتعارض مع أفكاره ومعتقداته الشخصية، و(٤) الافتقار إلى الثقة الفكرية الفائقة: وهو عدم الافراط في ثقة الفرد والاعتراف بإمكانية الخطأ والتعلم من الآخرين. وأسفرت نتائج التحليل التوكيدي في دراسة Soleimani & Pakravan (2024) عن أربعة عوامل هي: استقلال المنطق والذات، والانفتاح على مراجعة وجهة نظر الفرد، واحترام وجهة نظر الآخرين، وعدم التحيز الفكري.

وفي نفس السياق، حدد Alfano et al. (2017) أربعة مكونات هي: الانفتاح الذهني مقابل الغطرسة، والحياء الفكري مقابل الغرور، والقابلية لتصويب الأخطاء مقابل الهشاشة Fragility، والاندماج مقابل الضجر. وتبنت دراستي عادل سيد عبادي ورجب أحمد عطا (٢٠٢٠)، وسعيد محمد آل معيض (٢٠٢٣) هذا التصور حيث تم التركيز على أربعة مكونات هي: انفتاح الأفق: وهو اعتراف الفرد بحدود معرفته بالنسبة للآخرين، والرغبة في اكتساب المعرفة بغض النظر عن مكانته، والخضوع الفكري: وهو قلة اهتمام الفرد بكيفية إدراك الآخرين لقدرته العقلية وسماعته الفكرية، والقابلية لتصويب الخطأ: وتشير إلى المرونة في الاستجابة الانفعالية عند مواجهة تحديات معرفية تختلف مع أفكاره وقدراته الفكرية، والرغبة لتعديل أفكاره بناء عليها، والاندماج الفكري: وهو الدافعية الفكرية نحو استكشاف الفرد للأفكار الجديدة التي تختلف عن أفكاره أو تتفوق عليها من خلال دمجها مع معرفته لإحداث حالة من المرونة الفكرية.

وحددت دراستي فتحي عبد الرحمن الضبع وعادل سيد عبادي (٢٠٢١)، وثناء سيد أمين وآخرون (٢٠٢٣) أربعة مكونات للتواضع الفكري هي:

١. استقلال الفكر عن الذات: ويعني أن اختلاف أفكاره ومعتقداته مع الآخرين ليس خلافاً وهجومًا لذاته.
 ٢. الفضول المعرفي (أو الشغف الفكري): وهو سعى الفرد الدائم لمعرفة كل ما هو جديد والانفتاح على أفكار ومعلومات الآخرين لمعرفة الحقيقة.
 ٣. المرونة الفكرية: وتشير إلى قدرة الفرد على تغيير مسار تفكيره والتراجع عن قراراته عندما يشعر بأنها خاطئة وإنتاج أكبر عدد من الأفكار المتنوعة بدلاً من الأفكار الشائعة والتقليدية.
 ٤. التوجه نحو الآخر (أو احترام وجهات نظر الآخرين): وهو احترام أفكار ومعتقدات الآخرين حتى ولو تعارضت مع أفكار ومعتقدات الفرد واعترافه بأن لكل فرد حقه في التعبير عن وجهة نظره المختلفة.
- ويشير رمضان السيد فرحات (٢٠٢٤) أن التواضع الفكري يتكون من: (١) إدراك الحدود الفكرية: وهو الوعي بحدود المعرفة، والاعتراف بإمكانية وجود ثغرات في الفهم، مع تقبل الانتقادات كفرصة للنمو الفكري، و(٢) الانفتاح الفكري: وهو استكشاف وجهات النظر المختلفة، والبحث عن مصادر متنوعة لتوسيع المعرفة والفهم، وتقبل الحوار والمناقشة، والاستعداد لمراجعة وتعديل الأفكار عند مواجهة حجج منطقية قوية. و(٣) الاستقلال الفكري عن الأنا: وهو فصل الآراء عن الذات، وتقبل النقد كفرصة للتحسين دون اعتباره هجوماً شخصياً، مع التركيز على اكتشاف الحقائق بدلاً من إثبات التفوق، و(٤) تقدير أفكار الآخرين: وهو الاعتراف بقيمة خبرات الآخرين، والبحث بجدية عن المتميزين في مجال التخصص للاستفادة منهم وتحسين جودة الأفكار من خلال النقاشات الفكرية.

٢) العلاقة بين التواضع الفكري وسلوك التأمل النقدي:

شهدت العقود الأخيرة تزايداً ملحوظاً في الاهتمام بعلم النفس الإيجابي وما يتضمنه من مفاهيم مثل: السعادة، التفاؤل، الأمل، والرفاه النفسي، إلى جانب فضائل إنسانية كالتسامح والتواضع. ورغم أن التواضع كان يُنظر إليه في السابق بوصفه علامة على الضعف أو نقص الثقة بالنفس، إلا أن الدراسات الحديثة أعادت صياغته كقوة من قوى الشخصية التي تُسهم في بناء الفرد والمجتمع، خاصة في السياقات التربوية. ويُنظر إلى التواضع في هذا الإطار كقيمة تتطلب شجاعة واحتراماً للذات وللآخرين، وليس كما يُفهم خطأً على أنه شعور بالدونية أو انعدام احترام الذات (Tangney, 2002).

ويتبنى المعلم المتواضع فكرياً قيم الديمقراطية داخل الصف، ويفسح المجال لمشاركة الطلاب، ويشجع على تبادل الرأي، ويحتضن التعلم من الأخطاء باعتباره وسيلة للنمو المستمر، كما يرتبط التواضع بعوامل إيجابية أخرى كاحترام الفرد للاختلافات، والاستعداد لتقبل التغذية الراجعة، والانفتاح على تجارب جديدة (Freire, 1998)، فضلاً عن القدرة على التأمل والمعالجة العقلانية للمعلومات، والاستعداد لتغيير وجهات النظر عند مواجهة أدلة جديدة، وبناء بيئة إيجابية تعزز من التأمل والتفكير والرغبة في اكتساب المعرفة (Krumrei-Mancuso et al., 2020). وترتبط هذه الخصائص بسلوك التأمل النقدي الذي يتضمن مجموعة من الأنشطة الفردية المتصلة التي تهدف إلى تحليل وتحسين وابتكار ممارسات العمل على المستوى الفردي أو الجماعي أو التنظيمي (van Woerkom, 2006).

وفي إطار العلاقة بين التواضع الفكري والتأمل النقدي تكونت دراسة Krumrei-Mancuso et al., (2020) من خمس دراسات فرعية لدى عينات مختلفة العدد من الراشدين المشاركين عبر منصة Amazon Mechanical Turk وطلاب الجامعة هدفت إلى بحث دور التواضع الفكري في اكتساب المعرفة. وقد أسفرت نتائج

الدراسات (من الثالثة إلى الخامسة) عن أن التواضع الفكري يتنبأ بكل من: التأمل المعرفي، والمعرفة الصحيحة على نحو موجب ودال إحصائياً، حيث يفسر ٢,١٪ من التباين في التأمل المعرفي، و٣,٨٪ من التباين في المعرفة الصحيحة. بينما يتنبأ التواضع الفكري بكل من المبالغة في ادعاء المعرفة، والرقابة الاجتماعية على نحو سالب ودال إحصائياً، ويفسر ٢,١٪ من التباين في ادعاء المعرفة، و١٣,٦٪ من التباين في الرقابة الاجتماعية. وأسفرت نتائج الدراسة الفرعية الرابعة عن أن التواضع الفكري يتنبأ بكل من: الحاجة للمعرفة، والاندماج الفكري، والرغبة في التوسع في الفضول والاستكشاف على نحو موجب ودال إحصائياً، حيث يفسر ٨,٢٪، ٨,٧٪، ٤,٨٪ في هذه المتغيرات على الترتيب. وتوصلت نتائج الدراسة الفرعية الخامسة إلى أن التواضع الفكري يتنبأ بكل من: الانفتاح الفكري، والتفكير المنفتح، وتوجهات أهداف الإلتقان - إقدام، وتفسر نحو ١٥,٧٪، ٣,٠٪، ٧,٣٪ في هذه المتغيرات على الترتيب. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى أن التواضع الفكري يرتبط بالسماح المعرفية والسلوكية التي تعزز من اكتساب المعرفة، حيث أن المستوى المرتفع من التواضع الفكري يزيد من قدرة الأفراد على التفكير التأملي والمعالجة العقلانية للمعلومات، فضلاً عن الانفتاح على الأفكار الجديدة، والاستعداد لتغيير وجهات نظرهم عند مواجهة أدلة جديدة. ومن ثم فإن التواضع الفكري يسهم في تهيئة بيئة معرفية إيجابية تعزز من جودة التفكير والتأمل واكتساب المعرفة.

وبحثت دراسة Plohl & Musil (2023) العلاقة بين التواضع الفكري والتأمل المعرفي لدى عينة بلغ عددها (٧٠٥) من الراشدين بالولايات المتحدة الأمريكية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً (ولكنها ضعيفة) بين بعد مراجعة الآراء (أحد أبعاد التواضع الفكري) والتأمل المعرفي، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين بقية أبعاد التواضع الفكري (استقلالية الفكر، واحترام الآراء، وتقليل الثقة المفرطة) والتأمل المعرفي. وتشير هذه النتيجة إلى أن الأفراد الذين يُبدون استعداداً أكبر لمراجعة أفكارهم ومعتقداتهم يكونون أكثر ميلاً لممارسة التفكير التأملي

بدلاً من الاعتماد على الحدس السريع، كما أن التواضع الفكري الذي يتجلى في قبول إمكانية الخطأ والانفتاح على المعلومات الجديدة يوفر الأساس النفسي الذي يسمح للفرد بالدخول في عمليات التفكير التأملية.

وقد هدفت دراسة Fabio & Suriano (2025) إلى تقييم كيف يؤثر التواضع الفكري في التفكير الناقد الذي يُعد ضرورياً من أجل التقييم وحل المشكلات لدى عينة بلغ عددها (١١٥) من طلاب الجامعة. وتم تطبيق مقياس التواضع الفكري الشامل Comprehensive Intellectual Humility Scale (CIHS)، وكذلك تم قياس التفكير الناقد عبر اختبار منظم يتضمن مواقف اجتماعية ورياضية. وأشارت النتائج إلى أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من التواضع الفكري حققوا أداءً أفضل في التفكير الناقد مقارنةً بنظرائهم ذوي المستويات المنخفضة. وقد لوحظت أكبر الفروق على وجه التحديد في المراحل النهائية من التقييم، الاستدلال، والمراقبة الذاتية. ولم تظهر تفاعلات دالة إحصائية بين السياق (اجتماعي/ رياضي) والتواضع الفكري، مما يشير إلى الطبيعة الشمولية للتفكير الناقد. وتؤكد هذه النتائج على أهمية التواضع الفكري في تعزيز فاعلية التفكير الناقد، ودوره في تنمية المرونة المعرفية والانفتاح على الأدلة الجديدة، لا سيما في سياقات حل المشكلات المتنوعة.

ثالثاً: عقلية النمو وسلوك التأمل النقدي:

١) عقلية النمو Growth Mindset:

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة في مجال البحث النفسي والتربوي بالمعتقدات الذهنية المعروفة بالنظريات الضمنية. وتعد العقليات Mindsets أنظمة معرفية متماسكة تشكل إطاراً متيناً للغاية من التصورات والمعتقدات وردود الفعل والأهداف المعززة ذاتياً (Sousa & Clark, 2025). وتأخذ هذه المعتقدات شكلين هما: العقلية النامية والعقلية الثابتة. وتفترض العقلية النامية - أو نظرية الذكاء التزايدية - أن الذكاء والشخصية والقدرات قابلة للتطور من خلال التعلم، في حين ترى العقلية

الثابتة- أو نظرية الذكاء الكياني- أن هذه الصفات ثابتة وغير قابلة للتغيير (Dweck, 2006, 2017; Glerum et al., 2020; Zilka et al., 2023).

وتمثل العقلية النامية افتراضات أساسية حول قابلية الصفات الشخصية للتغيير (Zeng et al., 2019)، وتُعرف على أنها تسليم الفرد بأن قدراته العقلية وذكاءه مرّن ويُمكن تنميته، وأن بذل المزيد من الجهد والدأب والمثابرة يساعد على اكتساب المزيد من المهارات وتعلّم أشياء جديدة، والتغلب على التحديات والعقبات (حلمي محمد الفيل، ٢٠٢٠؛ أسامة أحمد عطا، ٢٠٢٤). ومن ثم فإن عقلية النمو تعبر عن اعتقاد الفرد حول سماته الشخصية بأنها مرنة وقابلة للتحسين من خلال العزم والمثابرة أمام العقبات والنظرة الإيجابية للتعامل مع المؤثرات الخارجية، فضلاً عن كونها سمة يكتسبها الفرد من خلال العمل الجاد ومواجهة التحديات والتعلم من الفشل والعزم والالتزام بموقف إيجابي (إيمان عز العرب وآخرون، ٢٠٢٤).

وتشكل العقلية النامية نظاماً معرفياً مترابطاً ومتسقاً يعزز ذاته، إذ يمكن للقدرة والموهبة وغيرها من المهارات أن تنمو وتتغير وتحسن دائماً مع مرور الوقت وفي مختلف الظروف بغض النظر عن النجاح أو الفشل (Dweck & Yeager, 2019)، حيث ينبثق النجاح من القدرة على التأمل والتعلم والتحسين بغض النظر عما يحدث (Heslin & Keating, 2017; Sousa & Clark, 2025).

ويركز الأفراد ذوي عقلية النمو على أهداف الإتقان، ويؤمنون بقدرتهم على التعلم وزيادة مستوى ذكاءهم من خلال الجهد، ويهتمون أكثر بتحسين قدراتهم بدلاً من التركيز على ما هو صواب أو خطأ، كما يسعون إلى بناء علاقات مع أشخاص لمساعدتهم على التخلص من نقاط ضعفهم ليكونوا أفضل. بينما يركز الأفراد ذوي عقلية الثبات Fixed Mindset على أهداف الأداء، ويسعون إلى إثبات ذكاءهم، ويهتمون بما هو صواب أو خطأ، كما يسعون إلى تكوين علاقات مع أشخاص رغبة في المدح والتقدير (Powers, 2022).

ويميل أصحاب العقلية النامية إلى تبني أهداف تعلم أقوى، وامتلاك معتقدات إيجابية حول الجهد، واستخدام إستراتيجيات تعتمد على بذل المزيد من الجهد مثل: العمل بجدية أكبر وقضاء وقت أطول في المهام، فعندما يحددون التعلم هدفًا لهم، فإنهم يركزون على فهم المعاني الكامنة وراء ما يتعلمونه، ويسعون إلى التحسن من أجل نواتهم (Blackwell et al., 2007; Zeng et al., 2019)، كما يكونوا أكثر مرونة عند مواجهة الصعوبات، ويميلون إلى تفسير السلوكيات من منظور العمليات النفسية الحساسة للسياق، بينما يركز الأفراد ذوو العقلية الثابتة على السمات العميقة والثابتة كأسباب رئيسة للسلوك (Molden & Dweck, 2006)، لذا فإنهم يكونوا أكثر ميلًا إلى التمييز (Levy et al., 1998; Rydell et al., 2007; Zeng et al., 2019).

أبعاد عقلية النمو:

بمراجعة الدراسات والبحوث السابقة نجد أن هناك ثمة اتفاق على أن عقلية النمو هو متغير أحادي البعد، حيث قام دويك بتطوير مقياس النظرية الضمنية، كما سعت دراسة (Sigmundsson & Haga, 2024) إلى تطوير مقياس أحادي البعد لعقلية النمو، كما قام (Vestad & Bru, 2024) بتطوير مقياس لعقلية النمو وتم التحقق منه عامليًا وأسفرت النتائج عن تشعب العبارات على عامل واحد.

وعلى جانب آخر، يُمكن النظر إلى عقلية النمو باعتباره مفهومًا متعدد الأبعاد، حيث أفاد حلمي محمد الفيل (٢٠٢٠) أن عقلية النمو تتكون من ثلاثة أبعاد هي: (١) المثابرة: وتمثل مزيجًا من الإصرار والاهتمام والعمل المستمر وبذل الجهد في المواقف الضاغطة والتمسك بتحقيق الأهداف طويلة الأجل، و(٢) فاعلية الذات: وهي إيمان الفرد واعتقاده بقدرته على النجاح، و(٣) توجهات الإتيقان: حيث الاهتمام بالتعلم وتحسين الكفاءة.

ويرى (Chen et al., 2023) أن عقلية النمو تتكون من ستة أبعاد هي:

- الدافعية Motivation: وتشير إلى الدافع الداخلي لتعلم أشياء جديدة، فإذا كانت دافعية الشخص نابعة من الرغبة والاحتياجات الداخلية، وليس من المكافآت الخارجية، فقد يعني ذلك أن هذا الشخص يمتلك عقلية النمو.
- الاتجاه Attitude: ويمثل المعتقدات تجاه معدل الذكاء، والمواهب، والإنجازات، والعمل الجاد.
- التحدي Challenge: وهو التفكير والعقلية عند التعامل مع الصعوبات والمشكلات والتغيرات الجديدة.
- المثابرة أو العزم Grit: وتعني إصرار الفرد واجتهاده.
- المحن أو الشدائد Adversity: وتشير إلى الحالات غير السارة مع الظروف غير المواتية وسوء الحظ.
- العقلية الإيجابية Positive Mindset: وتدل على الشعور بالثقة والانفتاح مع الإيمان القوي بالذات في جميع المواقف.

وقد قام محمد زهير حسين (٢٠٢٣) بتعريب هذا المقياس والتحقق من مؤشرات السيكومترية على عينة تلاميذ المرحلة الإعدادية في العراق. وبناء على هذا تصور قامت أيضًا إيمان عز العرب وآخرون (٢٠٢٣) بإعداد مقياسًا لعقلية النمو يتضمن الأبعاد الستة المشار إليها في دراسة Chen et al. (2023)، وتم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وأسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس على ستة عوامل تفسر نحو ٤٥,٨٪ من التباين الكلي.

وتناولت هدى حبيب جاسم (٢٠٢٤) أربعة أبعاد لعقلية النمو هي: (١) عقلية الإنماء: وهي امتلاك الفرد لقدرات ومواهب متغيرة، وقابلة للتطوير، والتعديل، والتحكم، و(٢) دافعية التعلم: وتشير إلى السلوك النشط الإيجابي في التعلم مثل الجهد والتركيز والمثابرة واستمرار المحاولات في مواجهة الصعوبات، و(٣) توجهات الإتيقان: وهي دافعية تحقيق الهوية والقدرة على معالجة المعلومات بعمق لمحاولة فهم

متطلبات النشاط المطلوب إنجازه، و(٤) مواجهة التحديات: وهي تعلم أفكار ومهارات جديدة، والدافع للعمل الجاد، وتحقيق النجاح.

وقد حاولت دراسة Hartka (2019) إعداد مقياس متعدد الأبعاد لعقلية النمو حيث تم افتراض وجود خمسة أبعاد هي: معتقدات الذكاء، والجهد، والمثابرة، والأخطاء، والتحدي، وإستراتيجيات التعلم، ولكن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أسفرت عن تشبع عبارات المقياس على ستة عوامل هي: نقص الانفعال السالب، والتحدي، ومعتقدات الذكاء، والأخطاء، وأهمية الجهد، والجهد المتواصل أو المستمر. وقامت دراسة Chan et al. (2022) باستخدام مقياس عقلية النمو وتضمن أربعة جوانب هي: الذكاء والقدرة، والشخصية، والعلاقات. وقد تم التحقق من المقياس عاملياً وأسفرت نتائج التحليل التوكيدي عن تشبع العبارات بالعوامل المفترضة.

كما سعت دراسة Kong et al. (2025) إلى إعداد مقياس لعقلية النمو وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي وأسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس على ثلاثة عوامل هي: تحمل الإحباط، والقدرة على التنفيذ، والاستعداد لقبول التحديات. وتم التأكد من البنية العاملة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

ويتضح مما سبق تباين مكونات عقلية النمو باختلاف الباحثين، وإن كانت هناك بعض الجوانب المشتركة التي تتضمن المثابرة والدافعية للتعلم، والتحدي، إلا أنها لا تنطلق من نماذج نظرية مفسرة لعقلية النمو، لذا فإن الدراسة الحالية تتبنى المنظور أحادي البعد لعقلية النمو نظراً لكونه يبنى في الأساس على نظرية دويك وتم توسيع المفهوم ليشمل جوانب مختلفة في الشخصية بدلاً من التركيز فقط على الذكاء أو القدرات العقلية.

٢) العلاقة بين عقلية النمو وسلوك التأمل النقدي:

يشير Zilka et al. (2023) إلى أن عقلية النمو ترتبط بالسلوك التأملي النقدي، حيث تتنبأ عقلية النمو لدى المعلمين بمستوى اهتمامهم بالتطوير المهني وطبيعة

الأنشطة التي يشاركون فيها (Gero, 2013)، ويميل المعلمون ذوو عقلية النمو إلى طلب المزيد من المساعدة والتوجيه (Dweck, 2000)، وبذل المزيد من الجهد لتحسين أدائهم (Dupeyrat & Mariné, 2005)، كما أنهم أكثر استعدادًا لتلقي التدريب والتغذية الراجعة (Stenzel, 2015)، فضلًا عن كونهم أكثر ميلًا للانخراط في ممارسة التأمل النقدي، لأنهم ينظرون إلى التحديات والعقبات باعتبارها فرصًا للتحسين وليس تهديدات لذواتهم، ويُعد هذا الانسجام بين العقلية والسلوك أمرًا بالغ الأهمية للتنمية المهنية للمعلم (Zilka et al., 2023).

ويشير Kwan et al. (2022) إلى أن الأفراد ذوي عقلية النمو يستخدمون التأمل الذاتي كإستراتيجية لتعزيز الأداء وخلق بيئة تعليمية ناجحة، حيث يعمل التأمل الذاتي على زيادة دافعيتهم نحو تحقيق أهدافهم التعليمية، ويسر من الاستبصار الموضوعي بالإنجازات، ويوفر رؤى حول نقاط الضعف في الممارسات السابقة، ويحفزهم على بذل مزيد من الجهد، ويعطي صورة واضحة عن الإجراءات التالية المطلوبة لتحقيق الأهداف بنجاح. وبالنسبة للأفراد ذوي عقلية الثبات فإن التأمل الذاتي قد يؤدي في حالة الفشل إلى أفكار اجترارية تزيد من لوم الذات لذا فإن التأمل الذاتي لن يكون إستراتيجية مناسبة لهم لتحسين عملية التعلم ونتائجها.

وفي هذا السياق هدفت دراسة Zilka et al. (2023) إلى نمذجة العلاقات بين عقلية النمو والتدفق وسلوك التأمل النقدي والاحترق النفسي لدى عينة من المعلمين بلغ عددها (٢٨١) من جميع المراحل الدراسية (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية)، وكان معظم المعلمين إما معلمي صفوف (٤١,٢٪) أو معلمين متخصصين في مواد معينة (٤٠,٥٪). وتم تطبيق مقياس لعقلية النمو مكون أربع عبارات من مقياس نظريات الذكاء (Dweck, 2000)، والتي تمثل عامل عقلية النمو فيما يتعلق بالذكاء العام، وأربعة بنود إضافية معدلة تشير إلى عقلية النمو وفق نظرية الذات فيما يتعلق بقدرة التدريس. ومقياس التدفق (Rheinberg et al., 2003)، ومقياس السلوك التأملي النقدي (van Woerkom & Croon, 2008)، وتم التركيز على

أربعة أبعاد فقط وهي: مشاركة الآراء النقدية، والانفتاح على الأخطاء، وطلب التغذية الراجعة، والتجريب. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين عقلية النمو وكل من التدفق وسلوك التأمل النقدي، كما أشارت نتائج تحليل المسار إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا لعقلية النمو في كل من سلوك التأمل النقدي والتدفق، بينما يوجد تأثير سالب مباشر ودال إحصائيًا لعقلية النمو في الاحتراق النفسي. كما يؤدي التدفق يؤدي دورًا وسيطًا في العلاقة بين عقلية النمو وسلوك التأمل النقدي.

كما حاولت دراسة Karpagavalli & Suganthi (2024) بحث العلاقة بين عقلية النمو والتأمل الإيجابي في العمل لدى عينة بلغ عددها (٣٠٩) من العاملين في شركات تكنولوجيا المعلومات (٥٤٪ ذكور، ٤٦٪ إناث)، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة ومنها: مقياس النظرية الضمنية للذكاء إعداد (Dweck et al., 1995)، ومقياس التأمل الإيجابي في العمل (Fritz & Sonnentag, 2005). وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين عقلية النمو وكل من التأمل الإيجابي في العمل والانفعال الموجب.

وهدفَت دراسة Kwan et al. (2022) إلى بحث دور النظرية الضمنية (عقلية النمو، وعقلية الثبات) والتعاطف والتأمل الذاتي في تحسين التعلم والأداء، وتكونت من دراستين فرعيتين حيث توصلت الدراسة الأولى إلى عدم دلالة العلاقة بين عقلية النمو والتأمل الذاتي، وتتنبأ عقلية النمو بتوجه الإلتقان على نحو موجب ودال إحصائيًا، كما يتنبأ التفاعل بين عقلية النمو والتأمل الذاتي بالخوف من الفشل تنبؤًا سالبًا ودال إحصائيًا، وأشارت نتائج الدراسة الثانية إلى أن التفاعل بين عقلية الثبات والتأمل الذاتي تنبأ بالأداء والكفاءة الذاتية تنبؤًا سالبًا ودال إحصائيًا؛ مما يشير إلى أن استخدام التأمل الذاتي كاستراتيجية تقلل من الأداء والكفاءة الذاتية لدى الأفراد

ذوي عقلية الثبات، بينما تعمل كاستراتيجية لتقليل الخوف من الفشل لدى الأفراد ذوي عقلية النمو.

رابعاً: فاعلية الذات وسلوك التأمل النقدي:

(١) فاعلية الذات للمعلم Teacher Self-Efficacy:

لقد اكتسبت فاعلية الذات للمعلم دوراً متزايداً في أبحاث علم نفس التربوي نتيجة لتداعياتها على فاعلية التدريس، والممارسات التعليمية، والتحصيل الدراسي (Barni et al., 2019). وقد ظهر مفهوم الفاعلية الذاتية في سياق النظرية الاجتماعية-المعرفية لباندورا التي تقترض أن الأداء يعتمد على التفاعل بين العوامل الشخصية (مثل المعتقدات)، والسلوكية، والظروف البيئية (Bandura, 1977). وتشير العوامل الشخصية إلى معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، وتشير العوامل السلوكية إلى الاستجابات التي تصدر عن الفرد في موقف ما، بينما تتضمن العوامل البيئية الأدوار التي يؤديها الآباء، والمعلمون، والأقران (Zimmerman, 1989). وتُعتبر فاعلية الذات بشكل عام عن معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق إنجازات معينة (Bandura, 1997, p. 3)، كما تشير إلى التقدير الشخصي لقدرة الفرد على الأداء بنجاح في مدى واسع من المواقف الإنجازية (كمال إسماعيل عطية، ٢٠٠٤، ص ٣٤).

وفاعلية الذات للمعلم هي اعتقاد المعلم في قدرته على التعامل بنجاح مع المهام والالتزامات والتحديات المرتبطة بدوره المهني (مثل: المهام التعليمية، وإدارة مشاكل الانضباط في الفصل، وغيرها) (Caprara et al., 2006). كما تعكس ثقة المعلم في قدرته على أداء واجباته التدريسية وفقاً لمعايير معينة وفي ظل ظروف محددة (Heng & Chu, 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

ويتسم المعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة بانفتاح أكبر على الأفكار والأساليب التعليمية الجديدة؛ كما يُظهرون مستوى أعلى من التخطيط والتنظيم، ويتعاملون بشكل أكثر بناءً مع أخطاء طلابهم، ويكونون أكثر إصراراً أثناء مواجهة الصعوبات

(Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Lazarides & Warner, 2020)، كما يتمتعون بمستويات مرتفعة من الرضا الوظيفي، ومستويات منخفضة من التوتر المرتبط بالعمل، ويواجهون صعوبات أقل في التعامل مع سلوكيات الطلاب المشاغبة (Caprara et al., 2003).

وتستند الفاعلية الذاتية للمعلم على أربعة مصادر رئيسة للمعلومات- كما هو الحال في الفاعلية الذاتية بصفة عامة- وهي: خبرات الإلتقان، والخبرة غير المباشرة، والإقناع اللفظي، والحالات الجسدية والعاطفية، ولا تؤثر هذه المصادر الأربعة على الفاعلية الذاتية بشكل مباشر، بل تعتمد آثارها على كيفية تفسير الفرد لهذه التجارب (Lazarides & Warner, 2020).

وتشير خبرات الإلتقان- التي تُعرف أيضًا بتجارب الإلتقان الفعلي أو إنجازات الأداء- إلى تحقيق الأهداف من خلال الفعل المباشر والشخصي داخل المجال السلوكي (Morris et al., 2017)، وتُعتبر الخبرة غير المباشرة عن ملاحظة نموذج اجتماعي ينجز مهمة ما (مثل: ملاحظة استخدام المعلمين لفنيات التدريس، أو ملاحظة كيفية مواجهتهم للتحديات)، مما يؤدي إلى تنشيط عمليات المقارنة الاجتماعية. وبالرغم من ذلك، فإن النمذجة الذاتية Self-Modeling- حيث يراقب الفرد إنجازة لمهامه بنفسه- قد تعزز أيضًا معتقداته حول فاعليته الذاتية (Bandura, 1997; Lazarides & Warner, 2020)، ويشير الإقناع اللفظي إلى التشجيع أو التغذية الراجعة المحددة حول الأداء سواء من قبل مشرف، أو زميل، أو من خلال المناقشات التي تدور في غرفة المعلمين حول قدرة المعلمين على التأثير في الطلاب (Goddard et al., 2004). ومع ذلك، تشير الأبحاث حول معتقدات الفاعلية الذاتية للمعلمين إلى أن نقص الإقناع اللفظي لا يُعد مؤشرًا قويًا على الفاعلية الذاتية بين المعلمين ذوي الخبرة، مما يدل على أنه مع تراكم تجارب الإلتقان، يصبح دور الإقناع اللفظي في تعزيز الفاعلية الذاتية للمعلمين أقل أهمية (Lazarides & Warner, 2020; Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

وتُعد الحالات الجسدية والانفعالية أضعف مصدر للمعلومات فيما يتعلق بالفاعلية الذاتية؛ فالأعراض الجسدية (مثل: الغثيان، والتعرق، والدوخة) والعاطفية الشديدة (مثل: التوتر أو القلق)، قد تُفسر على أنها مؤشر على ضعف الفاعلية أو نقص القدرة. وبالتالي، فإن الاستثارة الانفعالية قبل أو أثناء أداء المهمة قد تؤدي إلى إضعاف معتقدات الفاعلية الذاتية (Henson, 2001).

ويفترض Izdenczyova (2024, p.113) أن الفاعلية الذاتية تزداد مع سنوات الخبرة في التدريس، حيث إن الخبرة تعتبر عنصراً أساسياً في شعور المعلم بالفاعلية. وقد تم تأكيد هذا الافتراض في دراسة Tsui (1995) التي وجدت أن سنوات الخبرة في بيئة الصف الدراسي تُعد عاملاً مهيماً في تشكيل مشاعر الفاعلية لدى المعلم. وقد أظهرت دراسة Hoy & Woolfolk (1993) ارتباطاً ضعيفاً بين الفاعلية الذاتية الشخصية للمعلمين وسنوات الخبرة التدريسية. وعلى النقيض من ذلك، أشارت دراسة Tschannen-Moran & Hoy (2002) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الفاعلية الذاتية للمعلمين تبعاً للعمر أو النوع، ولكنها في المقابل كشفت عن وجود فروق ذات دلالة بين المعلمين المتمرسين والمبتدئين.

٢) مكونات الفاعلية الذاتية للمعلم:

طور Schwarzer et al. (1999) مقياساً لفاعلية الذات للمعلم يتناول أربع مجالات هي: تحقيق النجاح، وتطوير المهارات في العمل، والتفاعل الاجتماعي مع الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، ومواجهة ضغوط العمل. وحدد Bandura (1997) ستة مكونات للفاعلية الذاتية للمعلم وهي: فاعلية التأثير في اتخاذ القرار، وفاعلية الذات التدريسية، والفاعلية في إدارة الصف، والفاعلية في تفعيل مشاركة الوالدين، والفاعلية في تفعيل المشاركة المجتمعية، والفاعلية في خلق مناخ مدرسي إيجابي. وقد قام Tschannen-Moran & Hoy (2001) بتطوير مقياس للفاعلية الذاتية للمعلم بعد مراجعته للمقاييس المتاحة، وتم إجراء ثلاث دراسات فرعية للتحقق من المؤشرات السيكمترية للمقياس. وأسفرت النتائج عن وجود ثلاثة عوامل هي:

- **الفاعلية في مشاركة الطلاب:** وتمثل اعتقاد المعلم في قدرته على تحفيز الطلاب على المشاركة في العملية التعليمية، وتقدير قيمة التعلم، والاهتمام بالعمل المدرسي، ومساعدة التلاميذ المعرضين للإخفاق.
- **الفاعلية في استخدام إستراتيجيات التعليم:** وهي اعتقاد المعلم في قدرته على تكيف الدروس بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية للتلاميذ، وتقديم تحديات مناسبة لهم، وقدرته على استخدام إستراتيجيات بديلة في الصف.
- **الفاعلية في إدارة الصف:** وتشير إلى اعتقاد المعلم في قدرته على ضبط سلوك التلاميذ المشاغبين، ووضع نظام فعال يتم اتباعه، وجعلهم يلتزمون بالقواعد والقوانين المدرسية.

وقام Skaalvik & Skaalvik (2007) بإعداد مقياس فاعلية الذات للمعلمين النرويجيين (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) يتكون من ستة مقاييس فرعية هي: (١) التدريس: ويركز على توقع المعلم لقدرته على تدريس وشرح المادة الدراسية للطلاب، وتقديم النصح لهم في عملهم، والإجابة على أسئلتهم لتحسين فهمهم، و(٢) تكيف التعليم مع احتياجات الطلاب الفردية: ويشير إلى قدرة المعلم على التعامل مع الاحتياجات المتنوعة للطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم وتكيف التعليم حتى يناسب قدراتهم، و(٣) تحفيز الطلاب: حيث يعتمد التعلم الأمثل على دافعية الطلاب، وبالتالي فإن تحفيز الطلاب يُعد من المهام الأساسية لكل المعلمين، و(٤) الحفاظ على الانضباط: وهو قدرة المعلم على الحفاظ على النظام والانضباط في الصف الدراسي، و(٥) التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور: ويتضمن تعاون المعلم مع الزملاء وأولياء الأمور سواء من خلال اطلاعهم على سير العملية التعليمية، أو مشاركتهم في اتخاذ القرارات التعليمية، و(٦) التعامل مع التغيرات والتحديات: وهو قدرة المعلم على التعامل مع التحديات الجديدة والتغيرات المستمرة.

وقد أعد Portia (2016) مقياساً لفاعلية الذات للمُعلم يتكون من ثلاثة مكونات هي:

- الممارسات الموجهة نحو النمو الفردي Individual Growth Oriented Practices – IGOP: ويشير إلى قدرة المعلم على دعم النمو الشخصي والتطور الأكاديمي للطلاب من خلال توجيههم نحو تحسين أدائهم في مختلف المجالات، ويتضمن ذلك تحفيز الطلاب ذوي المستويات المختلفة، وتوجيه الأسر لتمكين أبنائهم، فضلاً عن تقديم تحديات مناسبة للطلاب المختلفين في القدرات والعمل على تعزيز صحتهم البدنية والنفسية.

- الممارسات التدريسية Instructional Practices – IP: ويعكس قدرة المعلم على تنظيم وتقديم دروس بشكل فعال، بما يتناسب مع احتياجات الطلاب المتنوعة. يتضمن ذلك تحفيز الطلاب، توضيح الأهداف التعليمية، تصميم أساليب تدريس متنوعة تلائم جميع المستويات، وتطبيق إستراتيجيات تعليمية مرنة ومناسبة للظروف المختلفة لضمان فهم الطلاب وتقديمهم الأكاديمي.

- الممارسات الاجتماعية والانفعالية Social-Emotional Practices – SEP: ويركز هذا البُعد على قدرة المعلم على التعامل مع الجوانب الاجتماعية والانفعالية للطلاب، بما في ذلك إدارة السلوكيات الصعبة وتعزيز بيئة صفية صحية وداعمة، فضلاً عن التعامل مع مشاعر الطلاب بشكل إيجابي، وتعزيز الشعور بالانتماء والاحترام داخل الصف، وتوفير الدعم الاجتماعي والعاطفي للطلاب لمساعدتهم في التعامل مع الضغوط المدرسية والعائلية.

٣) العلاقة بين فاعلية الذات وسلوك التأمل النقدي:

يشير Xu et al. (2024) إلى أن فاعلية الذات تعزز القدرة على التأمل النقدي، فعندما يمتلك الأفراد معتقدات قوية بشأن قدراتهم الخاصة، فإنهم يكونون أكثر ميلاً للانخراط في استبطان عميق، حيث يقومون بتقييم عملياتهم الإدراكية وسلوكياتهم، بالإضافة إلى تحديد نقاط قوتهم وضعفهم وتحديد التحديات التي يواجهونها، كما

يسعون بنشاط إلى النمو الشخصي ويكونون متحفزين للتغلب على القيود. وتُظهر نتائج الأبحاث باستمرار التأثير الإيجابي لفاعلية الذات على عمليات مثل: التأمل والفهم، مما يدعم المبادئ النظرية لباندورا، ويؤكد على أهمية الكفاءة الذاتية في البيئات التعليمية. كما تؤدي فاعلية الذات إلى تعزيز القدرة على التأمل النقدي، حيث يصبح الأفراد أكثر وعيًا بعمليات التفكير الخاصة بهم ويعيدون تقييم ممارساتهم التعليمية بعمق.

ويشير van Woerkom (2006) إلى أن فاعلية الذات تؤثر إيجابيًا على سلوك التأمل النقدي، نظرًا لكونها سلوكيات تتطلب الشجاعة (مثل: الجرأة على التعرض للضعف Daring to be Vulnerable، والانفتاح، ومقاومة الضغط الاجتماعي). وسيكون لدى الأفراد هذه الشجاعة إذا كانوا يتمتعون بمستوى عالٍ من فاعلية الذات. كما أن ثقة الفرد في قدراته تساعده على وضع أهداف أكثر طموحًا واتخاذ المزيد من المخاطر، مما يؤدي إلى مزيد من التعلم.

ويُعتبر التأمل النقدي بالنسبة للجماعة أمرًا مرغوبًا، حيث إنه غالبًا ما يتحدى القرارات الخاطئة أو الإشكالية التي تتخذها الجماعة، ويحد من ظاهرة التفكير الجماعي، ويدخل أفكارًا جديدة إليها، ومع ذلك، فإن ممارسة التأمل النقدي قد تكون صعبة، لذا فإن الثقة في المهارات الشخصية والأفعال تمنح الفرد القوة للدفاع عن أفكاره حتى عندما تتعارض مع معايير الجماعة، وتعزز من قدرتهم على تحمل العواقب (Sekerdej & Szwed, 2021).

وتشير الأبحاث إلى أن المعلمين الفعالين لديهم القدرة على بناء بيئة تعلم ذات جودة عالية من خلال تصميم دروس تتحدى قدرات الطلاب، وإدارة سوء سلوك الطلاب بمهارة، وبذل الجهد لإشراك الطلاب بشكل فعال في التعلم (Tschannen- Moran & Barr, 2004; Tsouloupas et al., 2010)، كما أن المعلمين الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الفاعلية الذاتية يهيئون الأجواء لتطوير روابط أقوى مع

طلابهم والتفاعل معهم بطرق تدعم اندماجهم السلوكي (Hamre et al., 2008; Heng & Chu, 2023 Poulou, 2017).

وفي هذا الإطار هدفت دراسة Xu et al. (2024) إلى بحث الدور الوسيط لفاعلية الذات والتأمل النقدي في العلاقة بين دعم استقلالية المعلم ومحو الأمية التقييمية لدى عينة بلغ عددها (٧٠٤) من تلاميذ المرحلة الثانوية طبق عليهم مقاييس منها مقياسي فاعلية الذات والتأمل النقدي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين فاعلية الذات والتأمل النقدي، كما أشارت نتائج نمذجة المعادلة البنائية إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا لفاعلية الذات في التأمل النقدي، كما تؤدي فاعلية الذات والتأمل النقدي دورًا وسيطًا في العلاقة بين دعم الاستقلالية ومحو الأمية التقييمية لدى التلاميذ.

كما حاولت دراسة Sekerdej & Szwed (2021) بحث دور كل من فاعلية الذات والإحساس بالتحكم في التأمل النقدي. وتكونت من دراستين فرعيتين هدفت الأولى إلى بحث الدور الوسيط لفاعلية الذات في العلاقة بين الإحساس بالتحكم والتأمل النقدي لدى عينة بلغ قوامها (٩٨) من طلاب الجامعة. وأسفرت نتائجها عن وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا لفاعلية الذات في التأمل النقدي، كما تتوسط فاعلية الذات تأثير الإحساس بالتحكم في التأمل النقدي، حيث يؤدي الإحساس بفاعلية الذات إلى تعزيز سلوك التأمل النقدي. وكانت الدراسة الثانية تجريبية حيث تم تقسيم العينة وعددها (١١٤) إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وباستخدام مهام على الحاسب الآلي تم تقديم تغذية راجعة سلبية للمجموعة التجريبية لمحاولة استعادة الإحساس بالتحكم بينما تم تقديم تغذية راجعة إيجابية للمجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى أن الجهود المبذولة لاستعادة التحكم تؤثر على التأمل النقدي تأثير سالب ودال إحصائيًا، بينما تؤثر الكفاءة على التأمل النقدي على نحو موجب ودال إحصائيًا، وتتوسط الكفاءة تأثير جهود استعادة التحكم في التأمل النقدي. وتشير النتائج إجمالًا إلى أن فاعلية الذات تعزز من سلوك التأمل

النقدي وتساعد الأفراد على اتخاذ مواقف وتمنح الأفراد القوة للدفاع عنها حتى ولو تعارضت مع آراء الجماعة.

وهدفـت دراسة Heng & Chu (2023) إلى بحث ما إذا كانت فاعلية الذات والتأمل والصمود تتنبأ بالاندماج في العمل لدى عينة بلغ عددها (٥٢٦) من معلمي اللغة الإنجليزية (م = ٣٣,٢، ع = ٦,٣٨، عام، متوسط سنوات الخبرة = ١٠,١٨ عام). وقد تم تطبيق أدوات الدراسة وهي: مقياس الإحساس بالفاعلية الذاتية للمعلم (Tschannen-Moran and Hoy, 2001)، ومقياس التأمل في تدريس اللغة الإنجليزية (Akbari et al., 2010)، ومقياس الصمود (Connor & Davidson, 2003)، ومقياس الاندماج في العمل (Schaufeli et al., 2002). وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات موجبة ودالة إحصائية بين متغيرات الدراسة. كما أسفرت عن أن فاعلية الذات والتأمل والصمود تؤثر في الاندماج في العمل على نحو موجب ومباشر ودال إحصائيًا، كما يوجد تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا لفاعلية الذات في كل من التأمل والصمود، ويؤدي كل منهما (التأمل، والصمود) دورًا وسيطًا في العلاقة بين فاعلية الذات والاندماج في العمل.

وسعت دراسة Zarrin et al. (2023) إلى بحث العلاقات بين فاعلية الذات وكل من التأمل والاندماج في العمل لدى عينة من بلغ عددها (٢٤٠) من الممرضات في المستشفيات الجامعية طبق عليهم مقياس القدرة على التأمل Groningen Reflection Ability Scale، ومقياس فاعلية الذات العامة Sherer's General Self-Efficacy Scale، ومقياس الاندماج في العمل Utrecht Work Engagement Scale. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين فاعلية الذات وكل من: التأمل والاندماج في العمل.

وبحثت دراسة Noormohammadi (2014) العلاقة بين فاعلية الذات والتأمل والاستقلالية لدى المعلمين، وتكونت العينة من (١٧٢) من معلمي اللغة الإنجليزية

في المدارس الحكومية والخاصة بطهران. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة وهي: استبيان التأمل ويتضمن خمسة أبعاد هي: التأمل العملي، والمعرفي، والانفعالي، وما وراء المعرفي، والتأمل النقدي. ومقياس الفاعلية الذاتية للمعلم Tschannen-Moran & Hoy, 2001، ومقياس استقلالية المعلم (Pearson & Moomaw, 2006). وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين فاعلية الذات والتأمل لدى المعلمين، كما توجد علاقة بين أبعاد فاعلية الذات وأبعاد التأمل.

خامساً: دور النوع والخبرة في سلوك التأمل النقدي:

يُعد فهم العوامل المؤثرة في سلوك التأمل النقدي لدى المعلمين أمراً ضرورياً لتحسين جودة الممارسات التعليمية، وبالإضافة للمتغيرات قيد البحث (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفاعلية الذات) فإن المتغيرات الديموغرافية (ومنها النوع، وسنوات الخبرة) قد تؤدي دوراً في تفسير التباين في سلوك التأمل النقدي، فضلاً عن كونها قد تُعدل العلاقة بين هذه المتغيرات.

وتباينت نتائج الدراسات التي بحثت الفروق في التأمل النقدي وفقاً للنوع، حيث أشارت نتائج دراسة Islahi & Nasreen (2013) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الممارسات التأملية، حيث سجلت المعلمات درجات أعلى في الممارسات التأملية مقارنة بالمعلمين. ويؤكد ذلك Hayat et al. (2016) حيث يشير إلى أن المعلمين يقوموا بأداء مسئوليتهم المهنية بشكل أقل نشاطاً من المعلمات، كما يبدون اهتماماً أقل بالمواقف المهنية تجاه التلاميذ والبيئة التعليمية مقارنةً بالإناث. ومن ثم فإن التوجه المهني لدى الإناث يعزز من الممارسة التأملية ويعمل على تحفيز الأداء والقيام بدور قيادي في البيئة الأكاديمية.

وفي نفس السياق فقد قام Lenka et al. (2012) بتحليل السلوكيات المهنية للمعلمين بناءً على النوع، ووجدوا أن المعلمات يعكسن وعياً بضرورة تطوير الأداء التعليمي، وفهم أداء التلاميذ بهدف تحسين المناخ الأكاديمي، كما يُبدن اهتماماً أكبر بالنمو العقلي للتلاميذ لتحقيق أهدافهم.

وقد أوضح (Ahmad et al. 2015) أن الإناث أكثر شغفًا وجدية بمهنة التدريس مقارنة بالمعلمين الذكور. وقد كشفت الدراسة أنه بالرغم من محاولة المعلمين أداء واجباتهم بشكل مهني، إلا أن هناك عوائق لا تزال تؤثر على قيامهم بواجباتهم المهنية. ومن الواضح أن المعلمين يواجهون بعض التحديات التي تثبط من ممارستهم للتأمل في البيئة الصفية، ومنها: قلة الموارد، ونقص التدريب، وعدم تعاون الإدارة والزملاء، بالإضافة إلى الأعباء الإضافية التي تُجهد المعلمين وتشكل عائقًا أمام ممارسات التأمل. وأوصت الدراسة بضرورة أن تولي إدارات المؤسسات التعليمية والجهات المعنية الأخرى اهتمامًا جادًا بهذه المسألة. وفي نفس السياق خلصت دراسة Tabassum et al. (2024) إلى وجود فروق قائمة على النوع في أداء المعلمين لممارسات التأمل، حيث أظهرت المعلمات اهتمامًا أكبر بهذه الممارسات مقارنة بزملائهن من المعلمين. وهذا ما يدعم نتائج دراسات سابقة تؤكد أن النساء يُقبلن على مهنة التعليم برغبة، ويبدن اهتمامًا أكبر بممارسات التأمل مقارنة بالمعلمين.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصل إليه Kulkarni (2000) بأن المعلمين يتأملون بشكل أكثر فاعلية في ممارساتهم التعليمية مقارنة بالمعلمات. ومع ذلك، فقد أثبت بعض الباحثين أنه لا يوجد تأثير يُذكر للفروق بين الجنسين على أداء المعلم. حيث أشارت نتائج دراسة Aqadoh & Trimasse (2024) إلى أن النوع وسنوات الخبرة لم يسهما في الفروق في التفكير التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمغرب. وقد حاولت دراسة Almusharraf & Almusharraf (2021) الكشف عن تأثير الفروق بين الجنسين والخبرة التدريسية على الممارسة التأملية الواعية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المعلمين والمعلمات في الممارسات التأملية في تدريس اللغة الإنجليزية لصالح المعلمات، باستثناء البُعد الخاص بالتأمل النقدي حيث تفوق المعلمون. كما كشفت النتائج عن أن المشاركين من ذوي الخبرة التدريسية المرتفعة حصلوا على درجات أعلى بشكل ملحوظ في الممارسات التأملية مقارنة

بالمبتدئين. وفي نفس السياق أسفرت نتائج دراسة جواهر بنت سعد الخلف (٢٠٢٠) وجود فروق دالة إحصائية في الممارسات التأملية (تأمل إجراءات التخطيط، وتأمل إجراءات التنفيذ، وتأمل إجراءات التقويم) وفقاً لمستويات الخبرة لصالح الخبرة المرتفعة لدى معلمات العلوم الشرعية. وتوصلت نتائج دراسة Motallebzadeh et al. (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين سنوات الخبرة وأبعاد التدريس التأملي (العملي، والمعرفي، والانفعالي، وما وراء المعرفي)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين سنوات الخبرة وبعد التأمل النقدي. كما توصلت نتائج دراسة محمد عبد الفتاح شاهين (٢٠١٢) إلى عدم دلالة الفروق بين مستويات الخبرة في الممارسات التأملية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس.

فروض الدراسة: يمكن صياغة فروض الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة كما يلي:

١. لا تسهم عقلية النمو والتواضع الفكري وفاعلية الذات في التنبؤ بسلوك التأمل النقدي.
٢. لا يسهم النوع وسنوات الخبرة في التنبؤ بسلوك التأمل النقدي بعد التحكم في المتغيرات المستقلة الرئيسة.
٣. لا يؤدي النوع دوراً معدلاً في علاقة كل من: عقلية النمو والتواضع الفكري وفعالية الذات بسلوك التأمل النقدي.
٤. لا تؤدي الخبرة دوراً معدلاً في علاقة كل من: عقلية النمو والتواضع الفكري وفعالية الذات بسلوك التأمل النقدي.

المنهج والطريقة:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي لكونه يتناسب وأهداف الدراسة حيث إمكانية التنبؤ بمتغير ما من خلال متغيرات أخرى أو دراسة الدور المعدل وذلك باستخدام أساليب إحصائية متقدمة مثل تحليل الانحدار الهرمي المتعدد.

عينة الدراسة: وتتضمن:

- **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:** وتكونت من (١٥٠) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة القليوبية، وقد بلغ متوسط أعمارهم (٤٣,٥) سنة وانحراف معياري (٨,٥٧) سنة، وقد استخدمت البيانات المستمدة من هذه العينة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت من (٢٦٢) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة القليوبية بإدارة شبين القناطر وبنها وطوخ وكفر شكر التعليمية، منهم (٨٦) معلم و(١٧٦) معلمة في تخصصات مختلفة، بمتوسط عمر زمني (٤٢,٦)، وانحراف معياري (٩,٧٤) عام. وكان متوسط سنوات الخبرة (١٧,٨٩) عام.

أدوات البحث:

(١) مقياس عقلية النمو (إعداد: Sigmundsson & Haga, 2024، تعريب: الباحث).

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٨)^(*) عبارات تقيس عقلية النمو ويستجيب المعلم/ المعلمة على كل عبارة من خلال مقياس من خمسة نقاط على طريقة ليكرت هي (لا تنطبق تمامًا - لا تنطبق - متردد - تنطبق - تنطبق تمامًا)، وتأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٨ - ٤٠)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من عقلية النمو.

(*) ملحق (١): مقياس عقلية النمو.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تحقق معدا المقياس من صدق المقياس عن طريق صدق البناء Construct validity حيث تم حساب الارتباط بين مقياس عقلية النمو ومقياس النظرية الضمنية للذكاء وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٧)، كما تم حساب معامل الارتباط مع مقياس الشغف للإنجاز Passion for Achievement وبلغت قيمته (٠,٥٠)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط مع مقياس العزم Grit (٠,١٦).

وقد تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها (٠,٨٣)، وهي قيمة مرتفعة من ثبات المقياس، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٥، ٠,٦٣)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس وتراوحت قيمتها بين (٠,٢٤، ٠,٦٧). وهي قيم تشير إلى ثبات المقياس.

وفي البحث الحالي قام الباحث بتعريب المقياس إلى اللغة العربية، وعرض الترجمة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في اللغة الانجليزية وعلم النفس التربوي للتحقق من سلامة الترجمة والتعبير بدقة عن المضمون النفسي لعبارات المقياس، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (١٥٠) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وتم إعادة التحقق من المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي:

صدق المقياس: تم إعادة التحقق من صدق المقياس في البحث الحالي عن طريق:

(أ) **الكشف عن البنية العاملية:** تم التحقق من شروط التحليل العاظمي الاستكشافي حيث تم حساب قيمة K.M.O (Kaiser-Meyer-Oklin) وبلغت (٠,٨٨٧)، وتشير هذه النتيجة إلى كفاية العينة وملائمتها لإجراء التحليل العاظمي الاستكشافي، كما بلغت قيمة اختبار الكروانية Bartlett (٥٥٢,٩٥٦) عند درجات حرية (٢٨)

وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتشير هذه النتائج إلى ملائمة المصفوفة الارتباطية لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي. ووفقاً لذلك تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، مع تحديد العوامل التي يكون الجذر الكامن لها يزيد عن (١)، واستبعاد العبارات التي يقل تشبعها عن (٠,٣). والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول ١

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لمقياس عقلية النمو (ن=١٥٠).

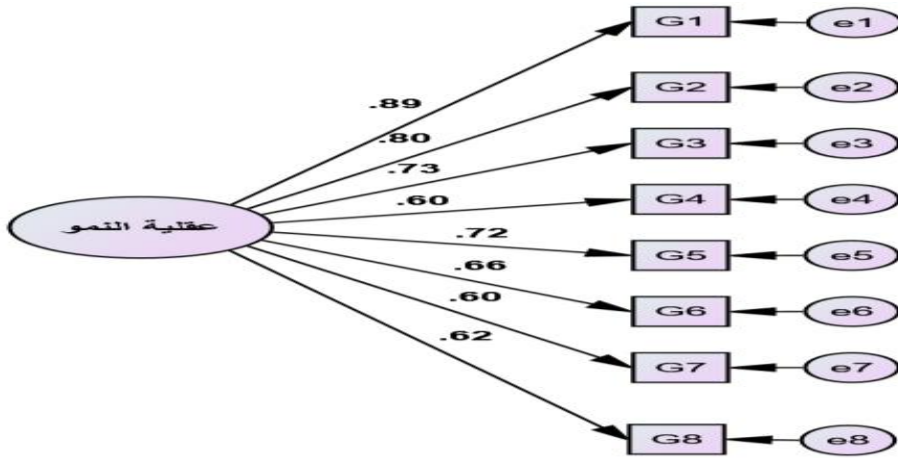
العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
التشبعات	٠,٨٤٢	٠,٨٣٨	٠,٧٥٣	٠,٦٨٦	٠,٧٦٤	٠,٧٢٥	٠,٦٤٥	٠,٦٨٥
الجذر الكامن	٤,٤٤١							
التباين الكلي	٥٥,٥١١							

ومن الجدول (١) يتضح تشبع عبارات المقياس على عامل واحد يمثل "عقلية النمو"، وتراوح قيم تشبعات العبارات على العامل بين (٠,٦٤ ، ٠,٨٤)، كما بلغت النسبة التي يفسرها المقياس (٥٥,٥%) من التباين الكلي. وتشير هذه النتائج إلى الصدق العاملي لمقياس عقلية النمو.

(ب) **الصدق العاملي:** تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج AMOS (الإصدار ٢٤) لدى عينة من المعلمين بالمرحلة الابتدائية بلغ عددها (١٥٠)، حيث تم افتراض أن عبارات المقياس تتشبع بعامل كامن واحد يمثل: عقلية النمو. والشكل (١) يوضح ذلك.

شكل ١

نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس عقلية النمو.



ويوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس عقلية النمو.

جدول ٢

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس عقلية النمو (ن = ١٥٠).

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا ^٢ X ² درجات الحرية df مستوى دلالة كا ^٢	٢٤,١١٩ ١٧ ٠,١١٦	أن تكون قيمة كا ^٢ غير دالة إحصائياً
٢	نسبة كا ^٢ X ² / df	١,٤١٩	أن تكون أقل من ٥
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٦١	١ مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة
٤	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٣	٠ مطابقة تامة، > ٠,٠٨ أفضل مطابقة
٥	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨٧	١ مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة
٦	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٨٧	١ مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة
٧	مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٥٧	١ مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة
٨	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٩٧٨	١ مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة

يتضح من الجدول (٢) أن مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس عقلية النمو هي مؤشرات جيدة، حيث كانت قيمة مربع كاي غير دال إحصائياً، كما كانت باقي المؤشرات في المدى المثالي لها.

جدول ٣

تشبعات عبارات مقياس عقلية النمو بالعامل الكامن الواحد مقرونة بالنسبة الحرجة وخطأ القياس والدلالة الإحصائية.

مستوى الدلالة	النسبة الحرجة	خطأ القياس	الوزن الانحداري اللامعاري	الوزن الانحداري المعاري	العبارات	العامل الكامن
	-	-	١	٠,٨٨٧	١	عقلية النمو
٠,٠١	١٢,٠٥٩	٠,٠٨٠	٠,٩٦٠	٠,٨٠٠	٢	
٠,٠١	١٠,٤٨٥	٠,٠٧٩	٠,٨٢٦	٠,٧٢٩	٣	
٠,٠١	٨,٠٤٢	٠,١١٤	٠,٩٢١	٠,٦٠١	٤	
٠,٠١	١٠,٣٧٣	٠,٠٧٦	٠,٧٩٣	٠,٧٢٤	٥	
٠,٠١	٨,٩٨٢	٠,٠٧٩	٠,٧٠٦	٠,٦٥٧	٦	
٠,٠١	٧,١٤٢	٠,١١٢	٠,٨٠٠	٠,٥٩٦	٧	
٠,٠١	٧,٢٨٢	٠,١٠١	٠,٧٣٥	٠,٦٢٤	٨	

يتضح من الجدول (٣) أن كل معاملات الصديق أو تشبعات العبارات بالعامل الكامن دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق مقياس عقلية النمو. وأن عقلية النمو تمثل عامل كامن يتنظم حوله عبارات المقياس وعددها (٨) عبارات. **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات المقياس في البحث الحالي باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠,٨٧٨)، وهي قيمة تشير إلى مستوى مرتفع من ثبات المقياس. **وتم التحقق من الاتساق الداخلي** لمقياس عقلية النمو عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول ٤

معاملات ارتباط عبارات مقياس عقلية النمو بالدرجة الكلية للمقياس ($n = 150$).

العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط
١	**٠,٨٢	٥	**٠,٧٥
٢	**٠,٨٣	٦	**٠,٧٢
٣	**٠,٧٤	٧	**٠,٦٧
٤	**٠,٧٢	٨	**٠,٧٠

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

٢) مقياس التواضع الفكري للمعلم (إعداد: الباحث).

تم اتباع مجموعة من الخطوات في سبيل إعداد هذا المقياس وهي:

- الاطلاع على التراث النفسي في التواضع الفكري سعيًا نحو التعرف على ماهيته ومكوناته.
- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التواضع الفكري.
- مراجعة بعض مقاييس التواضع الفكري التي أعدت في البيئة الأجنبية والعربية ومنها: مقياس التواضع الفكري الشامل (Krumrei-Mancuso & Rouse, 2016)، والنسخة البولندية منه (Kroplewski et al., 2022)، ومقاييس التواضع الفكري لكل من (Alfano et al., 2017; Leary et al., 2017; Porter & Schumann, 2018). والمقاييس العربية للتواضع الفكري مثل: (ثناء سيد أمين وآخرون، ٢٠٢٣؛ فتحي عبد الرحمن الضبع وعادل سيد عبادي، ٢٠٢١؛ مروة طالب الكلابي، أثمار شاكر الشطري، ٢٠٢٢).
- وقد تم إعداد المقياس الحالي ليناسب عينة البحث حيث لا توجد مقاييس متوفرة للتواضع الفكري لدى المعلمين وخصوصًا معلمي المرحلة الابتدائية.

- وبناء على ما تقدم تم تحديد أبعاد التواضع الفكري وهي:
 - **احترام وجهات نظر الآخرين:** ويشير إلى احترام المعلم لأفكار ومعتقدات الآخرين حتى وإن تعارضت مع أفكاره ومعتقداته الشخصية، وتقبل الاختلاف معهم دون الشعور بالانزعاج، ومحاولة الاستفادة من وجهات نظرهم في التدريس.
 - **المرونة الفكرية:** قدرة المعلم على تغيير أفكاره ووجهات نظره وعدم التثبيت بالأفكار الخاطئة وتصويبها حال وجود براهين على ذلك وتطوير طرق التفكير حتى تتلاءم مع متطلبات العمل في مجال التدريس.
 - **استقلال الفكر عن الذات:** ويشير إلى تقبل المعلم للنقد كفرصة للتحسين والتطوير وليس هجوماً شخصياً على الذات، وعدم الانزعاج عند الاختلاف في الأفكار أو وجهات النظر أو اعتبار ذلك انتقاصاً من قيمته الشخصية.
 - **الشغف الفكري:** ويعكس رغبة المعلم لتعلم كل ما هو جديد في مجال التخصص والتدريس، والبحث عن المعلومات وطرق والإستراتيجيات الحديثة، والحرص على اكتساب خبرات جديدة لتحسين الأداء.
- قام الباحث بصياغة مجموعة من العبارات التي تتعلق بالمضمون النفسي للتواضع الفكري وأبعاده وفقاً للتعريفات الإجرائية لها، وروعي فيها أن تكون عدد العبارات مناسبة، والصياغة واضحة وبسيطة، وذات صلة بطبيعة عمل المعلم.
- عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية لإبداء رأيهم حول تعريف التواضع الفكري وأبعاده، وصياغة العبارات ومدى وضوحها، واقتراح ما يروونه مناسباً، مع إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

وصف المقياس: يتناول المقياس (٢٠) عبارة (*) لقياس التواضع الفكري للمعلم، وتم توزيع عبارات المقياس على أربعة أبعاد بواقع (٥) عبارات لكل بُعد وهي: احترام وجهات نظر الآخرين (العبارات من ١-٥)، والمرونة الفكرية (العبارات من ٦-١٠)، واستقلال الفكر عن الذات (العبارات من ١١-١٥)، والشغف الفكري (العبارات من ١٦-٢٠). ووضع أمام كل عبارة خمسة بدائل اختيارية وفقاً لتدرج ليكرت هي (يحدث دائماً- يحدث كثيراً- يحدث أحياناً- يحدث نادراً- لا يحدث أبداً)، بحيث تمثل تدرجاً لاستجابة الفرد على هذه العبارات، وتأخذ هذه البدائل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، فيما عدا العبارات أرقام (٨، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥) حيث تصحح بطريقة عكسية. وتتراوح الدرجة على كل بعد بين (٥- ٢٥)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى المستوى المرتفع في ذات البعد الفرعي، كما تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ككل بين (٢٠- ١٠٠)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التواضع الفكري للمعلم.

الخصائص السيكومترية للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (١٥٠) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وتم حساب صدق وثبات المقياس:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

(أ) الكشف عن البنية العاملية:

تم التحقق من ملائمة عينة الدراسة لإجراء التحليل العاملية الاستكشافي باستخدام اختبار K.M.O (Kaiser-Meyer-Oklin) وبلغت قيمته (٠,٧٨٩)، وتشير هذه النتيجة إلى كفاية العينة وملائمتها لإجراء التحليل العاملية الاستكشافي، كما بلغت قيمة اختبار الكروانية Bartlett (١١٨٢,٠١٥) عند درجات حرية (١٩٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتشير هذه النتائج إلى ملائمة المصفوفة الارتباطية لإجراء التحليل العاملية الاستكشافي. ووفقاً لذلك تم إجراء

(*) ملحق (٢): مقياس التواضع الفكري للمعلم.

التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل بطريقة Promax، مع تحديد العوامل التي يكون الجذر الكامن لها يزيد عن (١)، واستبعاد العبارات التي يقل تشبعها عن (٠,٣). والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول ٥

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل بطريقة Promax لمقياس التواضع الفكري للمعلم (ن=١٥٠).

العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠,٠٧٩	٠,٠١٠	٠,٢٢٨	٠,٥٣٢
٢	٠,٢١٩	٠,١٧٩	٠,٢٩١	٠,٥٠٣
٣	٠,٢٢٨	٠,٣٠٧	٠,٠٩٩	٠,٦٨٠
٤	٠,٠٥٥	٠,١٩٥	٠,٢٦٠	٠,٧٦٩
٥	٠,١٣٦	٠,٢٦٩	٠,٢٩١	٠,٧٤٣
٦	٠,٠٩٤	٠,٢٨٠	٠,٦٩٨	٠,٢٤٣
٧	٠,٠١٠	٠,١٨٩	٠,٧٦٩	٠,١٨٦
٨	٠,٠٦٦	٠,٢٧٤	٠,٧٠٠	٠,٢١٩
٩	٠,٠٧٤	٠,١٧٤	٠,٨٠٧	٠,٢٢٠
١٠	٠,٢٤٦	٠,٢٤٠	٠,٦٠٨	٠,٢٨٠
١١	٠,٧٥٠	٠,١٨٦	٠,٠٤٢	٠,٢٤٢
١٢	٠,٨٦٤	٠,١١٢	٠,٢٢٣	٠,٢٩٨
١٣	٠,٨٦٤	٠,٢٧٥	٠,٠٤٤	٠,١٦٢
١٤	٠,٨٦٣	٠,١٠٢	٠,١٢٩	٠,٢٤٨
١٥	٠,٨٣٦	٠,١٤٧	٠,٢٠٠	٠,١٥٣
١٦	٠,٢٤٣	٠,٦٦٢	٠,٢٢٩	٠,١٩٨
١٧	٠,٠٥٠	٠,٨٠٤	٠,٠٨٤	٠,١٩٦
١٨	٠,٠٣٩	٠,٨٥٥	٠,١٥٨	٠,١٠٥
١٩	٠,١٥٨	٠,٦٠٩	٠,٢١١	٠,٢٥٧
٢٠	٠,٠٥٦	٠,٧٥٧	٠,٢٨٣	٠,١٧٣
الجذر الكامن	٣,٧٥٢	٣,٤٢٩	٣,٢٧٣	٢,٨٥٤
نسبة التباين العاملي	١٨,٧٥٨	١٧,١٤٦	١٦,٣٦٦	١٤,٢٧٠
التباين الكلي	٦٦,٥٤٠			

ومن الجدول (٥) يتضح تشبع عبارات المقياس على أربعة عوامل هي:

العامل الأول: وتشبع به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٥٠، للعبارة (١١) إلى ٠,٨٦٤، للعبارتين (١٢، ١٣)، وبفحص المضمون النفسي لهذه العبارات نجد أنها تتضمن فصل الآراء عن الذات، وتقبل النقد كفرصة للتحسين دون اعتباره هجوماً شخصياً، وعدم الانزعاج عند الاختلاف في وجهات النظر أو اعتبار ذلك تقليلاً لقيمته الشخصية. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "استقلال الفكر عن الذات". ويفسر هذا العامل نحو ١٨,٧٦٪ من التباين الكلي.

العامل الثاني: وتشبع به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦٠٩، للعبارة (١٩) إلى ٠,٨٥٥، للعبارة (١٨)، وبفحص المضمون النفسي لهذه العبارات نجد أنها تركز على تقبل المعلم لتعلم كل ما هو جديد في مجال التخصص والبحث عن المعلومات والحرص على اكتساب خبرات جديدة لتحسين وتطوير الأداء. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "الشغف الفكري". ويفسر هذا العامل نحو ١٧,١٥٪ من التباين الكلي.

العامل الثالث: وتشبع به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦٠٨، للعبارة (١٠) إلى ٠,٨٠٧، للعبارة (٩)، وبفحص المضمون النفسي لهذه العبارات نجد أنها تتضمن قدرة المعلم على تغيير أفكاره ووجهات نظره وعدم التشبث بالأفكار الخاطئة وتصويبها حال وجود براهين على ذلك وتطوير طرق التفكير حتى تتلاءم مع متطلبات العمل. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "المرونة الفكرية". ويفسر هذا العامل نحو ١٦,٣٧٪ من التباين الكلي.

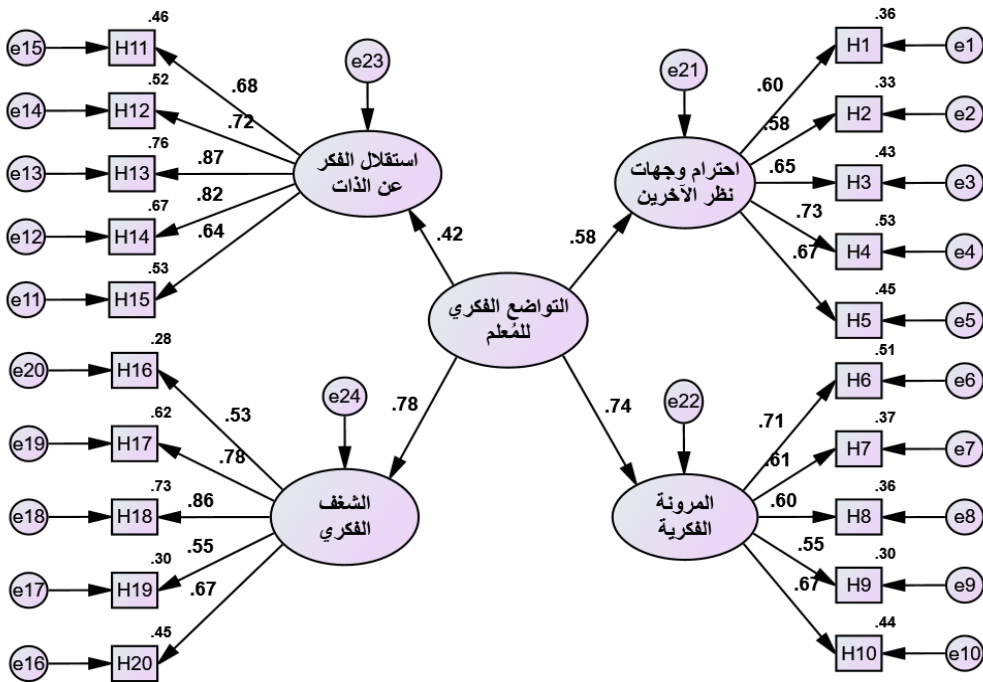
العامل الرابع: وتشبع به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٥٠٣، للعبارة (٢) إلى ٠,٧٦٩، للعبارة (٤)، وبفحص المضمون النفسي لهذه العبارات نجد أنها

تتعلق باحترام المعلم لأفكار ومعتقدات الآخرين حتى وإن تعارضت مع أفكاره ومعتقداته الشخصية، وتقبل الاختلاف معهم دون الشعور بالانزعاج، ومحاولة الاستفادة من وجهات نظرهم في العمل. والجدير بالذكر أن العبارة رقم (٣) قد تشبعت بالعاملين الثاني بتشبع قدره (٠,٣٠٧)، والرابع بتشبع قدره (٠,٦٨٠) وهو التشبع الأعلى لذا تم الإبقاء عليها في العامل الرابع نظرًا لكونها تعكس أيضًا المضمون النفسي لهذا العامل. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "احترام وجهات نظر الآخرين". ويفسر هذا العامل نحو ١٤,٢٧٪ من التباين الكلي. وبلغت نسبة التباين العاملية للمقياس ككل (٦٦,٥٤٪). وتشير هذه النتائج إلى صدق مقياس التواضع الفكري للمعلم.

(ب) **الصدق العاملي:** تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج AMOS24 لدى عينة من المعلمين بالمرحلة الابتدائية بلغ عددها (١٥٠)، وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على مرحلتين: **المرحلة الأولى (التحليل العاملي من الدرجة الأولى):** حيث تم افتراض أن عبارات المقياس تنتظم حول أربعة عوامل كامنة تمثل أبعاد المقياس. **المرحلة الثانية (التحليل العاملي من الدرجة الثانية):** حيث تم افتراض أن العوامل الكامنة الأربعة الناتجة من التحليل العاملي من الدرجة الأولى تتشبع بعامل كامن واحد من الدرجة الثانية يمثل: التواضع الفكري للمعلم. والشكل (٢) يوضح ذلك.

شكل ٢

نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لقياس التواضع الفكري للمعلم.



وأُسفرت النتائج عن مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت قيمة مربع كاي غير دالة إحصائياً، وباقي المؤشرات وقعت في المدى المثالي لها. والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول ٦

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لقياس التواضع الفكري للمعلم (ن = ١٥٠).

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا ^٢ X ² درجات الحرية df مستوى دلالة كا ^٢	١٤٨,٧٤٦ ١٣٢ ٠,١٥١	أن تكون قيمة كا ^٢ غير دالة إحصائياً
٢	نسبة كا ^٢ / df X ² / df	١,١٢٧	أن تكون أقل من ٥
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩١٤	١ مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٤	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٢٩	٠ مطابقة تامة، $0.08 >$ أفضل مطابقة
٥	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠,٩٨٦	١ مطابقة تامة، $0.90 <$ أفضل مطابقة
٦	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٨٧	١ مطابقة تامة، $0.90 <$ أفضل مطابقة
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٠	١ مطابقة تامة، $0.90 <$ أفضل مطابقة
٨	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٩٨٠	١ مطابقة تامة، $0.90 <$ أفضل مطابقة

جدول ٧

تشبعات عبارات مقياس التواضع الفكري للمعلم بالعوامل الكامنة الأربعة، وتشبع هذه العوامل بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية مقرونه بالنسبة الحرجة وخطأ القياس والدلالة الإحصائية.

العامل الكامن	العبارات	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعاري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
احترام وجهات نظر الآخرين	١	٠,٥٩٩	١	-	-	
	٢	٠,٥٧٨	٠,٩٤٨	٠,١٦٦	٥,٧٠٥	٠,٠١
	٣	٠,٦٥٤	١,٠٣١	٠,١٦٧	٦,١٧٠	٠,٠١
	٤	٠,٧٣٠	١,٢٣٠	٠,١٨٦	٦,٦٠٧	٠,٠١
	٥	٠,٦٦٩	١,٢٢٧	٠,١٩٥	٦,٢٧٦	٠,٠١
المرونة الفكرية	٦	٠,٧١١	١	-	-	
	٧	٠,٦٠٥	٠,٧٨٨	٠,١٣٤	٥,٨٧٨	٠,٠١
	٨	٠,٦٠٤	٠,٨٧٤	٠,١٦٢	٥,٤٠٥	٠,٠١
	٩	٠,٥٤٨	٠,٧١٩	٠,١٣٥	٥,٣٤١	٠,٠١
	١٠	٠,٦٦٥	٠,٨٤٦	٠,١٣٤	٦,٢٩٧	٠,٠١
استقلال الفكر عن الذات	١١	٠,٦٧٨	١	-	-	
	١٢	٠,٧٢٢	١,٠٠٧	٠,١١٢	٩,٠٠٢	٠,٠١
	١٣	٠,٨٧٣	١,٢٧٣	٠,١٣٥	٩,٤٠٣	٠,٠١
	١٤	٠,٨٢١	١,١٤٩	٠,١٢٨	٨,٩٩١	٠,٠١
	١٥	٠,٦٣٧	٠,٨٢٤	٠,١١٧	٧,٠٤٥	٠,٠١
الشغف الفكري	١٦	٠,٥٣١	١	-	-	
	١٧	٠,٧٨٥	١,٠٧٣	٠,١٦٨	٦,٣٩٩	٠,٠١
	١٨	٠,٨٥٧	١,٢٦٥	٠,١٩١	٦,٦٢٢	٠,٠١

العامل الكامن	العبارات	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	خطأ القياس	النسبة الدرجة	مستوى الدلالة
	١٩	٠,٥٤٨	٠,٩٧٧	٠,١٨٥	٥,٢٨٠	٠,٠١
	٢٠	٠,٦٧٣	٠,٩٣١	٠,١٥٤	٦,٠٤٠	٠,٠١
التواضع الفكري للمعلم	احترام وجهات نظر الآخرين	٠,٥٧٩	١	-	-	
	المرونة الفكرية	٠,٧٤٤	٢,١٣٥	٠,٥٤٠	٣,٩٥٢	٠,٠١
	استقلال الفكر عن الذات	٠,٤١٩	١,٢٥٣	٠,٣٩٧	٣,١٥٨	٠,٠١
	الشغف الفكري	٠,٧٨٢	١,٤٤١	٠,٤٠٦	٣,٥٤٧	٠,٠١

يتضح من الجدول (٧) أن كل معاملات الصدق أو تشبعت العبارات بالعوامل الكامنة الأربعة من الدرجة الأولى، وتشبع العوامل الكامنة الأربعة بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق مقياس التواضع الفكري للمعلم.

ثبات المقياس:

تم التحقق من الثبات باستخدام معاملات ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمتها (٠,٧٩٨، ٠,٧٧٤، ٠,٨٨٢، ٠,٨٠٨) لأبعاد التواضع الفكري (احترام وجهات نظر الآخرين، والمرونة الفكرية، واستقلال الفكر عن الذات، والشغف الفكري) على الترتيب. كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٨١).

كما تم حساب الثبات المركب (CR) لأبعاد المقياس وبلغت قيمتها (٠,٧٨٣، ٠,٧٦٥، ٠,٨٦٥، ٠,٨١٥) للأبعاد السابقة على الترتيب. وهي مؤشرات تزيد عن القيمة المحكية (٠,٧)، وتشير إلى درجة مرتفعة من الثبات يمكن الوثوق فيها.

وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التواضع الفكري للمعلم عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي له. والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول ٨

معاملات ارتباط عبارات مقياس التواضع الفكري للمعلم بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (ن = ١٥٠).

البعـد	العبارات	معامل الارتباط	البعـد	العبارات	معامل الارتباط
احترام وجهات نظر الآخرين	١	**٠,٦٠	استقلال الفكر عن الذات	١١	**٠,٧٨
	٢	**٠,٦١		١٢	**٠,٨٥
	٣	**٠,٦١		١٣	**٠,٨٦
	٤	**٠,٧٣		١٤	**٠,٨٥
	٥	**٠,٧٣		١٥	**٠,٨٣
المرونة الفكرية	٦	**٠,٧٢	الشغف الفكري	١٦	**٠,٧٢
	٧	**٠,٧٣		١٧	**٠,٧٨
	٨	**٠,٧٤		١٨	**٠,٨٣
	٩	**٠,٧٨		١٩	**٠,٦٥
	١٠	**٠,٦٩		٢٠	**٠,٧٦

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة هي قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

٣) مقياس جامعة أوهايو لفاعلية ذات المعلم Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) (إعداد: Tschannen-Moran & Hoy,

2001، تعريب: سعيد الظفري، عبد الله أمبوسعيد، ٢٠١٢):

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٢٤) عبارة تم صياغتها في صورة تساؤلات بهدف قياس فعالية الذات لدى المعلمين، وهذه العبارات موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الفاعلية في مشاركة الطلاب (العبارات أرقام ١، ٢، ٤، ٦، ٩، ١٢، ١٤، ٢٢)، والفاعلية في استخدام إستراتيجيات التعليم (العبارات أرقام ٧، ١٠، ١١، ١٧، ١٨،

٢٠، ٢٢، ٢٤)، والفاعلية في إدارة الصف (العبارات أرقام ٣، ٥، ٨، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢١)، ويستجيب المعلم/ المعلمة على كل عبارة من خلال مقياس من خمسة نقاط على طريقة ليكرت هي (لا شيء، شيء قليل، متوسط، كبير، كبير جدًا)، وتأخذ هذه البدائل الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٢٤، ١٢٠)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية للمعلم.

الخصائص السيكمترية للمقياس:

تحقق معدا المقياس من صدقه عن طريق إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax، وأسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس وعددها (٢٤) عبارة على ثلاثة عوامل تمثل أبعاد المقياس، وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٥٠، ٠,٧٨). وفسرت هذه العوامل ٥٨,٤٧٪ من التباين الكلي. كما أعاد معربا المقياس التحقق من الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينة بلغ عددها (٦٠٥) من معلمات المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان، وأسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس على ثلاثة عوامل كامنة تمثل أبعاد المقياس، وكانت مؤشرات حسن مطابقة النموذج جيدة، وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٤٧، ٠,٦٩). وتشير هذه النتائج إلى صدق البناء للمقياس.

تحقق مُعدا المقياس من ثباته عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها (٠,٨٧، ٠,٩٠، ٠,٩١) لأبعاد المقياس وهي: الفاعلية في مشاركة الطلاب، والفاعلية في إدارة الصف، والفاعلية في استخدام إستراتيجيات التعليم على الترتيب، كما كانت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة هي (٠,٥٨، ٠,٧٠، ٠,٦٠) على الترتيب. كما تحقق سعيد بن سليمان الظفري، عبد الله بن خميس

أمبوسعيدى (٢٠١٢) من ثبات المقياس على عينة بلغ عددها (٤٦٦) من معلمي المراحل الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) بسلطنة عمان، وبلغت قيم معاملات ألفا كرونباخ (٠,٧٦، ٠,٧٩، ٠,٨١) لأبعاد المقياس الثلاثة سابقة الذكر على الترتيب، كما بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٩٠)، كما تم حساب الاتساق الداخلي حيث ارتبطت العبارات بالدرجة الكلية وتراوحَت قيمتها بين (٠,٣٩) إلى (٠,٦٠). وهي مؤشرات تشير إلى درجة من الثبات يمكن الوثوق فيها.

وفي البحث الحالي تم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (١٥٠) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وتم إعادة التحقق من المؤشرات السيكمترية للمقياس كما يلي:

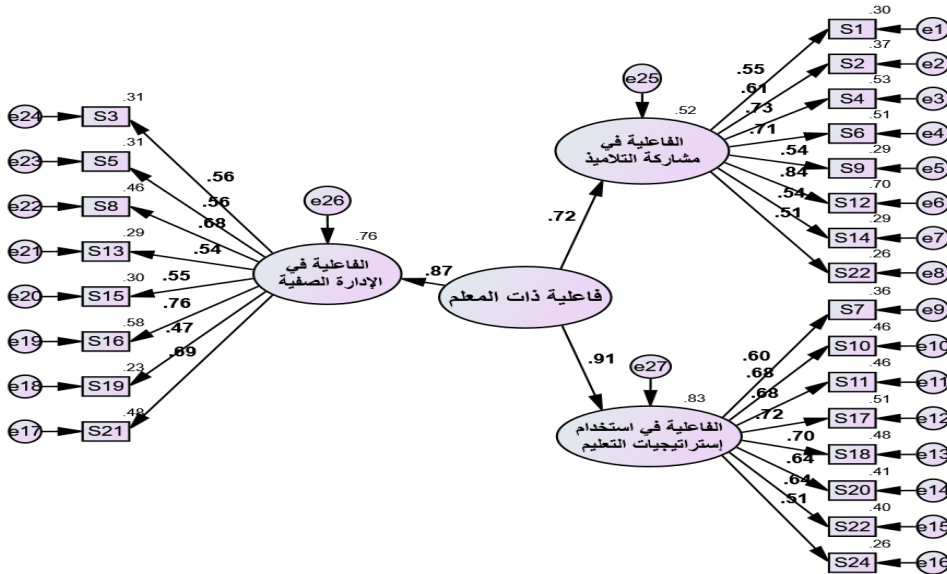
صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس في البحث الحالي عن طريق الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis الموجود ببرنامج AMOS (الإصدار ٢٤). وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على مرحلتين:

- المرحلة الأولى (التحليل العاملي من الدرجة الأولى): حيث تم افتراض أن عبارات المقياس تنتظم حول ثلاثة عوامل كامنة تمثل أبعاد المقياس.
- المرحلة الثانية (التحليل العاملي من الدرجة الثانية): حيث تم افتراض أن العوامل الكامنة الثلاثة الناتجة من التحليل العاملي من الدرجة الأولى تتشعب بعامل كامن واحد من الدرجة الثانية يمثل: فاعلية الذات للمعلم. والشكل (٣) يوضح ذلك.

شكل ٣

نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس فاعلية الذات للمعلم.



وكانت مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث إن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائياً، وباقي المؤشرات وقعت في المدى المثالي لها. والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول ٩

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس فاعلية الذات للمعلم (ن = ١٥٠).

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا ^٢ X2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا ^٢	٢٠٧,٦٠٠ ٢٠٣ ٠,٣٩٨	أن تكون قيمة كا ^٢ غير دالة إحصائياً
٢	نسبة كا ^٢ / df X2 / df	١,٠٢٣	أن تكون أقل من ٥
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٠	١ مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة
٤	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٣٣	٠ مطابقة تامة، > ٠,٠٨ أفضل مطابقة
٥	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠١٢	٠ مطابقة تامة، > ٠,٠٨ أفضل مطابقة
٦	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٧	١ مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة
٧	مؤشر المطابقة التزاوي IFI	٠,٩٩٧	١ مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة
٨	مؤشر توكر لوييس TLI	٠,٩٩٦	١ مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة

جدول ١٠

تشبهات عبارات مقياس فاعلية الذات للمعلم بالعوامل الكامنة الثلاثة، وتشبع هذه العوامل بالعامل
الكامن الواحد من الدرجة الثانية مقرونة بالنسبة الحرجة وخطأ القياس والدلالة الإحصائية.

العامل الكامن	العبارات	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الفاعلية في مشاركة التلاميذ	١	٠,٥٥٠	١	-	-	
	٢	٠,٦١٠	١,١٢٧	٠,١٤٨	٧,٦٣٣	٠,٠١
	٤	٠,٧٣٠	١,٢٦٩	٠,١٩٢	٦,٦١٨	٠,٠١
	٦	٠,٧١٤	١,٢٩١	٠,١٩٧	٦,٥٣٧	٠,٠١
	٩	٠,٥٣٧	٠,٨٣٤	٠,١٤٣	٥,٨٣١	٠,٠١
	١٢	٠,٨٣٧	١,٤٩٤	٠,٢٢٣	٦,٦٨٥	٠,٠١
	١٤	٠,٥٤٣	٠,٩٢٦	٠,١٥٧	٥,٨٩٣	٠,٠١
	٢٢	٠,٥١٠	١,٠٤٩	٠,٢٠١	٥,٢٠٩	٠,٠١
الفاعلية في استخدام إستراتيجيات التعليم	٧	٠,٥٩٨	١	-	-	
	١٠	٠,٦٧٩	١,١١٣	٠,١٤١	٧,٨٧٤	٠,٠١
	١١	٠,٦٧٨	١,٢٢٣	٠,١٨٤	٦,٦٣٠	٠,٠١
	١٧	٠,٧١٥	١,٣٦١	٠,١٩٦	٦,٩٣٦	٠,٠١
	١٨	٠,٦٩٦	١,٢٧٧	٠,١٧٦	٧,٢٤٠	٠,٠١
	٢٠	٠,٦٤٢	١,٠٣٧	٠,١٦١	٦,٤٢١	٠,٠١
	٢٢	٠,٦٣٦	١,٠٥٩	٠,١٦٧	٦,٣٢٩	٠,٠١
	٢٤	٠,٥١١	٠,٨٦٤	٠,١٦١	٥,٣٥٧	٠,٠١
الفاعلية في الإدارة الصفية	٣	٠,٥٥٩	١	-	-	
	٥	٠,٥٦١	٠,٨٣٢	٠,١٣٥	٦,١٥١	٠,٠١
	٨	٠,٦٨١	١	٠,١٣٦	٧,٣٤٢	٠,٠١
	١٣	٠,٥٤١	٠,٦٥٠	٠,١٠٩	٥,٩٦٥	٠,٠١
	١٥	٠,٥٤٨	٠,٧٩٨	٠,١٣٢	٦,٠٢٨	٠,٠١
	١٦	٠,٧٦١	١,١٧٤	٠,١٤٥	٨,٠٨٠	٠,٠١
	١٩	٠,٤٧٥	٠,٧٤٢	٠,١٢٦	٥,٩٠٤	٠,٠١
	٢١	٠,٦٩٢	١,٣٢٧	٠,٢١٠	٦,٣١٨	٠,٠١
فاعلية الذات للمعلم	الفاعلية في مشاركة التلاميذ	٠,٧٢٣	١	-	-	
	الفاعلية في استخدام إستراتيجيات التعليم	٠,٩١١	١,٢٥٢	٠,٢٦٠	٤,٨١٣	٠,٠١
	الفاعلية في الإدارة الصفية	٠,٨٧٣	١,٤٨٦	٠,٢٨٤	٥,٢٢٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٠) أن كل تشبعات العبارات بالعوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى، وتشبع العوامل الكامنة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

ثبات المقياس:

تم إعادة التحقق من ثبات المقياس في البحث الحالي باستخدام معاملات ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها (٠,٨٣٩، ٠,٨٥٣، ٠,٨٤٤) لأبعاد المقياس الثلاثة وهي: الفاعلية في مشاركة الطلاب، واستخدام إستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف على الترتيب، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وبلغت قيمته (٠,٩٢٢). كما تم حساب الثبات المركب (CR) لأبعاد المقياس وبلغت قيمتها (٠,٨٤٢، ٠,٨٥١، ٠,٨٢٢) للأبعاد السابقة على الترتيب. وهي مؤشرات تزيد عن القيمة المحكية (٠,٧)، وتشير هذه القيم إلى درجة مرتفعة من الثبات يمكن الوثوق فيها.

وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له. والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول ١١

معاملات ارتباط عبارات مقياس فاعلية الذات للمعلم بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (ن = ١٥٠).

الفاعلية في مشاركة الطلاب		الفاعلية في استخدام إستراتيجيات التعليم		الفاعلية في إدارة الصف	
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	**٠,٧٠	٧	**٠,٦٦	٣	**٠,٦٥
٢	**٠,٧١	١٠	**٠,٧٢	٥	**٠,٦٠
٤	**٠,٧١	١١	**٠,٧٢	٨	**٠,٧١
٦	**٠,٧٢	١٧	**٠,٧٧	١٣	**٠,٦٨
٩	**٠,٦٦	١٨	**٠,٧٧	١٥	**٠,٧٢
١٢	**٠,٦٩	٢٠	**٠,٦٥	١٦	**٠,٧٩
١٤	**٠,٧١	٢٢	**٠,٧٢	١٩	**٠,٦٥
٢٢	**٠,٦٢	٢٤	**٠,٦٠	٢١	**٠,٧٤

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من الجدول (١١) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

٤) مقياس سلوك التأمل النقدي في العمل (إعداد: van Woerkom & Croon, 2008، تعريب: الباحث):

قام معدا المقياس بإجراء مجموعة من الخطوات في سبيل إعداد المقياس وهي:
أ) صياغة مجموعة من العبارات عددها (٤٩) عبارة موزعة على سبعة أبعاد لسلوك التأمل النقدي وهي: العمل التأملي (٨ عبارات)، وتبادل الآراء النقدية (٧ عبارات)، والانفتاح على الأخطاء (٧ عبارات)، والتماس التغذية الراجعة (١٠ عبارات)، وتحدي التفكير الجماعي (٧ عبارات)، والتجريب (٦ عبارات)، والوعي المهني (٤ عبارات).

ب) إجراء تحليل عاملي استكشافي على الصورة الأولية للمقياس على عينة بلغ عددها (٧٤٢) من الموظفين الحاصلين على درجات علمية لا تقل عن الثانوية، حيث كان أغلبية المشاركين تتراوح أعمارهم بين (٢١ : ٣٠) عام، وحوالي ٤٧,٣٪ منهم لديه خبرة عملية تتراوح بين (٠ إلى ٥ سنوات)، والباقي حوالي ٥٢,٧٪ لديهم خبرة ٦ سنوات أو أكثر. وقد أسفر التحليل العاملي عما يلي:

■ تشبع عبارات المقياس على سبعة عوامل تمثل جميع الأبعاد المفترضة عدا بُعد العمل التأملي حيث توزعت عباراته على العوامل، وقام معدا المقياس بحذف هذه العبارات نظرًا لأن مضمونها النفسي لا يتلاءم مع العوامل ذات الصلة، وتم الإبقاء على عبارتين فقط على عامل الوعي المهني، كما لم تشبع ثلاث عبارات (عبارة من بُعد تبادل الآراء النقدية، وعبارة من بُعد التماس التغذية الراجعة، وأخرى من بعد تحدي التفكير الجماعي) على أي من العوامل لذا تم حذفها، كما انقسمت عبارات بُعد التجريب على عاملين حيث تشبعت ثلاث عبارات تتعلق بتفضيل

العمل الروتيني على عامل، بينما تشبعت ثلاث عبارات تتعلق بتفضيل تجربة أشياء جديدة على عامل آخر، وقرر معدا المقياس الاحتفاظ بالعبارات الثلاث الأخيرة وحذف العامل الآخر (وبذلك تم الإبقاء على ستة عوامل فقط).

(ج) وبناء عليه فقد تم حذف (١٢) عبارة من الصورة الأولية قبل إجراء التحليل الاستكشافي، وتم الإبقاء على (٣٧) عبارة تمثل ستة أبعاد للمقياس ليس من ضمنها بُعد العمل التأملي حيث تم حذف عباراته جميعها ما عدا عبارتين تشبعا على عامل الوعي المهني (حيث أصبح يتكون من ٦ عبارات).

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٧) (*) عبارة موزعة على ستة أبعاد لسلوك التأمل النقدي في العمل. ويستجيب المعلمين على كل عبارة على مقياس من خمسة نقاط بطريقة ليكرت وهي (غير موافق تمامًا - غير موافق - محايد - موافق - موافق تمامًا)، وتأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، فيما عدا العبارات المصاغة بطريقة سلبية أرقام (٧، ١٠، ١١، ١٣، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨) حيث تصحح بطريقة عكسية. ويوضح الجدول (١٢) توزيع عبارات المقياس على أبعاد سلوك التأمل النقدي.

جدول ١٢

توزيع عبارات مقياس سلوك التأمل النقدي في العمل على الأبعاد.

أبعاد المقياس	أرقام العبارات
تبادل الآراء بشكل نقدي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦
الانفتاح حول الأخطاء	٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣
التماس التغذية الراجعة	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢
تحدي التفكير الجماعي	٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨
التجريب	٢٩، ٣٠، ٣١
الوعي المهني	٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧

(*) ملحق (٣): مقياس سلوك التأمل النقدي في العمل.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تحقق مُعدا المقياس من الصدق عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل بطريقة (Oblimin)، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن تشبع عبارات المقياس على ستة عوامل تمثل أبعاد المقياس وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٣٠ ، ٠,٩٨). وتشير هذه النتائج إلى صدق المقياس.

وتم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الستة لدى عينة بلغ عددها (٧٤٢) من الموظفين، وبلغت قيمتها (٠,٨٠) لبعد التماس التغذية الراجعة، (٠,٧٠) للانفتاح على الأخطاء، (٠,٧٩) للوعي المهني، (٠,٨١) لتبادل الآراء النقدية، (٠,٨٤) للتجريب، (٠,٧٣) لتحدي التفكير الجماعي. وهي قيم تشير إلى ثبات المقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وتراوحت قيمتها بين (٠,١١ ، ٠,٥٤)، وهي قيم دالة إحصائياً نظراً لكبر حجم العينة، ولكن كان معظم الارتباطات حول قيمة (٠,٤).

وفي البحث الحالي قام الباحث بتعريب المقياس إلى اللغة العربية، وعرض الترجمة على بعض الأساتذة المتخصصين في اللغة الانجليزية وعلم النفس التربوي، وذلك للتحقق من سلامة الترجمة والتعبير بدقة عن المضمون النفسي لعبارات المقياس. وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل صياغة بعض العبارات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (١٥٠) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وتم التحقق من صدق وثبات المقياس كما يلي:

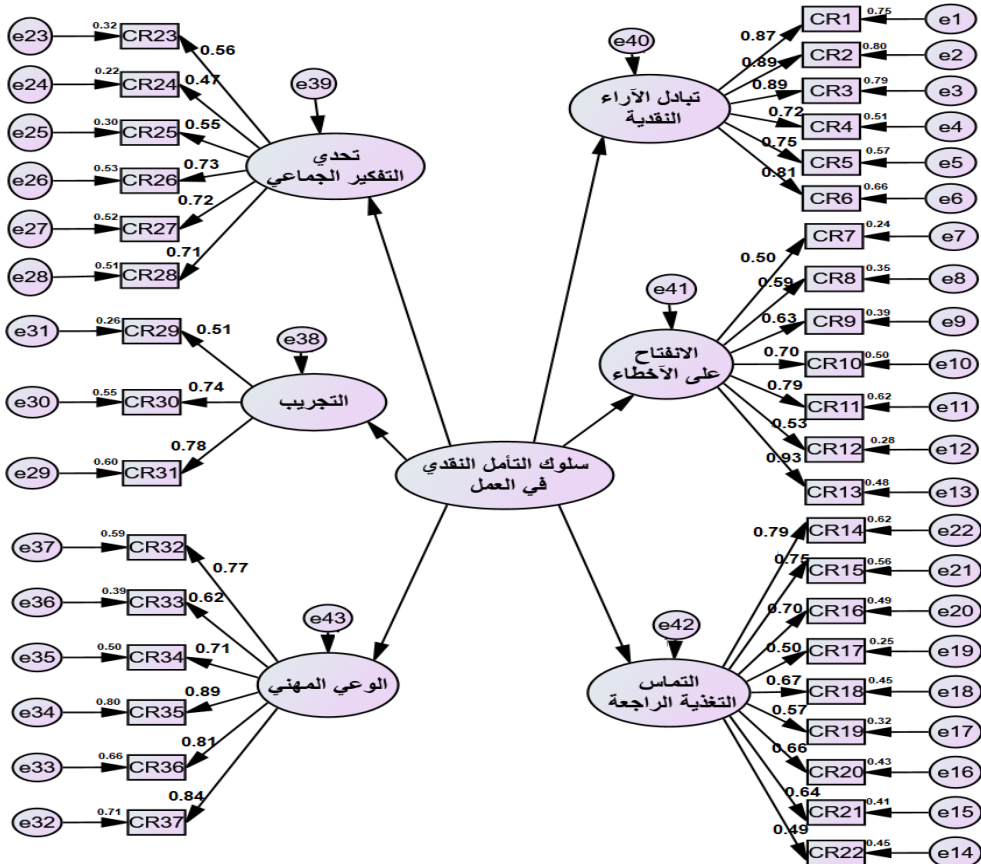
صدق المقياس:

تم إعادة التحقق من صدق المقياس في البحث الحالي عن طريق الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis من الدرجة الثانية الموجود ببرنامج AMOS (الإصدار ٢٤). وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على مرحلتين هما:

- المرحلة الأولى (التحليل العاملي من الدرجة الأولى): تم افتراض أن جميع عبارات المقياس تنتظم حول ستة عوامل كامنة من الدرجة الأولى تمثل أبعاد المقياس وهي: تبادل الآراء بشكل نقدي، والانفتاح على الأخطاء، والتماس التغذية الراجعة، وتحدي التفكير الجماعي، والتجريب، والوعي المهني.
- المرحلة الثانية (التحليل العاملي من الدرجة الثانية): تم افتراض أن العوامل الكامنة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى تتشعب بعامل كامن واحد من الدرجة الثانية هو: سلوك التأمل النقدي في العمل. ويوضح الشكل (٤) ذلك.

شكل ٤

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس سلوك التأمل النقدي في العمل.



جدول ١٣

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس سلوك
التأمل النقدي في العمل (ن = ١٥٠).

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا ^٢ X ^٢ درجات الحرية df مستوى دلالة كا ^٢	٤١٩,٠٩٥ ٣٨٦ ٠,١١٩	أن تكون قيمة كا ^٢ غير دالة إحصائياً
٢	نسبة كا ^٢ X ^٢ / df	١,٠٨٦	أن تكون أقل من ٥
٤	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٢٤	٠. مطابقة تامة، > ٠,٠٨ أفضل مطابقة
٥	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩١	١. مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة
٦	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٩١	١. مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة
٧	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٩٨٤	١. مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٠٠	١. مطابقة تامة، < ٠,٩٠ أفضل مطابقة

ويتضح من الجدول (١٣) أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة جيدة، حيث إن
قيمة كا^٢ غير دالة إحصائياً، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل
مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول ١٤

تشبعات عبارات مقياس التأمل النقدي بالعوامل الكامنة الستة، وتشبع هذه العوامل
بالعامل الكامن من الدرجة الثانية مقرونه بالنسبة الحرجة وخطأ القياس والدلالة.

العامل الكامن	العبارات	الوزن الاتحادي المعياري	الوزن الاتحادي اللامعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
تبادل الآراء بشكل نقدي	١	٠,٨٦٧	١	-	-	-
	٢	٠,٨٩١	١,١٠٤	٠,٠٧٢	١٥,٢٤٩	٠,٠١
	٣	٠,٨٨٩	١,١٢٨	٠,٠٧٥	١٥,٠٠٢	٠,٠١
	٤	٠,٧١٦	١,٠٢٣	٠,٠٩٧	١٠,٥٦٩	٠,٠١
	٥	٠,٧٥٢	١,٠٠٨	٠,٠٩٧	١٠,٣٩٤	٠,٠١
	٦	٠,٨١١	١,٠٠١	٠,٠٨٠	١٢,٥٨٥	٠,٠١
الانفتاح على الأخطاء	٧	٠,٤٩٤	١	-	-	-
	٨	٠,٥٩١	٠,٩١٧	٠,١٧٤	٥,٢٦٩	٠,٠١
	٩	٠,٦٢٨	١,١٠٨	٠,٢١٢	٥,٢٣٢	٠,٠١

مستوى الدلالة	النسبة الحرجة	خطأ القياس	الوزن الاتحادي اللامعاري	الوزن الاتحادي المعياري	العبارات	العامل الكامن
٠,٠١	٦,٥٤٥	٠,١٧٦	١,١٥٠	٠,٧٠٤	١٠	
٠,٠١	٦,١٩٨	٠,٢٢٧	١,٤٠٥	٠,٧٨٥	١١	
٠,٠١	٦,٥٥٧	٠,١٤٧	٠,٩٦٦	٠,٥٢٨	١٢	
٠,٠١	٥,١١٦	٠,٢٩٠	١,٤٨٥	٠,٩٢٩	١٣	
	-	-	١	٠,٧٨٩	١٤	التماس التغذية الراجعة
٠,٠١	٩,٨٢٤	٠,١٠١	٠,٩٩٦	٠,٧٤٧	١٥	
٠,٠١	٩,١٧٦	٠,١٠١	٠,٩٢٢	٠,٦٩٦	١٦	
٠,٠١	٦,٤٩٩	٠,١٠٩	٠,٧٠٩	٠,٤٩٥	١٧	
٠,٠١	٨,٦٦٢	٠,١١١	٠,٩٦٤	٠,٦٧٣	١٨	
٠,٠١	٦,٩٨٧	٠,١٣٨	٠,٩٦٨	٠,٥٦٩	١٩	
٠,٠١	٧,٠٤٠	٠,١٢٤	٠,٨٧٤	٠,٦٥٥	٢٠	
٠,٠١	٨,٢٩٦	٠,١٢٦	١,٠٤٣	٠,٦٣٩	٢١	
٠,٠١	٨,٠٥٨	٠,١١٩	٠,٩٥٧	٠,٤٩٤	٢٢	
	-	-	١	٠,٥٦٢	٢٣	تحدي التفكير الجماعي
٠,٠١	٥,٥٥٧	٠,١٤٨	٠,٨٢١	٠,٤٦٦	٢٤	
٠,٠١	٥,٥٦١	٠,١٦٨	٠,٩٣٤	٠,٥٥٢	٢٥	
٠,٠١	٦,٤٣٨	٠,٢١٤	١,٣٨١	٠,٧٣١	٢٦	
٠,٠١	٦,٤٨٥	٠,٢٠٧	١,٣٤٤	٠,٧٢٢	٢٧	
٠,٠١	٦,٥٤٢	٠,٢٢٣	١,٤٦٢	٠,٧١١	٢٨	التجريب
	-	-	١	٠,٥١٢	٢٩	
٠,٠١	٥,٢٦٠	٠,٢١٢	١,١١٥	٠,٧٣٨	٣٠	
٠,٠١	٤,٨٠٦	٠,٢٣٠	١,١٠٥	٠,٧٧٧	٣١	الوعي المهني
	-	-	١	٠,٧٧٠	٣٢	
٠,٠١	٨,٩٤٧	٠,٠٩٥	٠,٨٥٣	٠,٦٢٤	٣٣	
٠,٠١	٩,٩١٨	٠,١٠١	٠,٩٩٨	٠,٧٠٧	٣٤	
٠,٠١	١٢,٧٤٩	٠,٠٩٦	١,٢٢٠	٠,٨٩٢	٣٥	
٠,٠١	١١,١١٩	٠,١١٠	١,٢٢٤	٠,٨١٢	٣٦	
٠,٠١	١١,٥٨٦	٠,٠٩٣	١,٠٧٥	٠,٨٤٢	٣٧	
	-	-	١	٠,٨١٥	تبادل الآراء	سلوك التأمل النقدي في العمل
٠,٠١	٤,٦٥٧	٠,١٦٠	٠,٧٤٦	٠,٥٧٩	الانفتاح على الأخطاء	
٠,٠١	٦,٠٧٧	٠,١٣٢	٠,٨٠٥	٠,٥٨٧	التماس التغذية الراجعة	
٠,٠١	٤,٩٤٩	٠,١٤٢	٠,٧٠٠	٠,٦٢٧	تحدي التفكير الجماعي	
٠,٠١	٤,٦٠٢	٠,٢٠٠	٠,٩٢٢	٠,٨٣٣	التجريب	
٠,٠١	٨,٧٣٢	٠,١٢٧	١,١١١	٠,٨٢٨	الوعي المهني	

يتضح من الجدول (١٤) أن كل معاملات الصدق أو تشبعات عبارات المقياس بالعوامل الكامنة الستة من الدرجة الأولى، وتشبعات هذه العوامل بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق مقياس سلوك التأمل النقدي في العمل.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها (٠,٩٣١، ٠,٨١٩، ٠,٨٦٩، ٠,٨٢٤، ٠,٧٠١، ٠,٩٠٧) لأبعاد المقياس (تبادل الآراء بشكل نقدي، والانفتاح على الأخطاء، والتماس التغذية الراجعة، وتحدي التفكير الجماعي، والتجريب، والوعي المهني) على الترتيب، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٣٩)، وتشير هذه القيم إلى مستوى مرتفع من ثبات المقياس. كما تم حساب الثبات المركب (CR) لأبعاد المقياس وبلغت قيمتها (٠,٩٢٦، ٠,٨٥٢، ٠,٨٧٥، ٠,٧٩٦، ٠,٧٢١، ٠,٩٠٢) للأبعاد السابقة على الترتيب. وهي مؤشرات تزيد عن القيمة المحكية (٠,٧)، وتشير إلى درجة مرتفعة من الثبات يمكن الوثوق فيها.

تم التحقق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له. والجدول (١٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول ١٥

معاملات ارتباط عبارات مقياس سلوك التأمل النقدي بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (ن = ١٥٠).

المعامل الارتباط	العبارة	البعد	المعامل الارتباط	العبارة	البعد
**٠,٥٨	٢٠	تابع: التماس التغذية الراجعة	**٠,٧١	١	تبادل الآراء بشكل نقدي
**٠,٦٩	٢١		**٠,٧٦	٢	
**٠,٦٣	٢٢		**٠,٧٧	٣	
**٠,٥٧	٢٣	تحدي التفكير	**٠,٧٤	٤	

البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الارتباط
	٢٤	**٠,٦٣	الجماعي	٥	**٠,٨٣
	٢٥	**٠,٥٨		٦	**٠,٧٤
	٢٦	**٠,٧٣		٧	**٠,٦٣
	٢٧	**٠,٧٤		٨	**٠,٥٦
	٢٨	**٠,٧٠		٩	**٠,٥٨
	٢٩	**٠,٨١	التجريب	١٠	**٠,٧٣
	٣٠	**٠,٧٨		١١	**٠,٦٧
	٣١	**٠,٦٩		١٢	**٠,٦٢
	٣٢	**٠,٦٣	الوعي المهني	١٣	**٠,٦١
	٣٣	**٠,٥٩		١٤	**٠,٥٨
	٣٤	**٠,٧٨		١٥	**٠,٥٦
	٣٥	**٠,٧٢		١٦	**٠,٦٤
	٣٦	**٠,٦٧		١٧	**٠,٦٢
	٣٧	**٠,٥٩		١٨	**٠,٧٨
				١٩	**٠,٦٢

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١٥) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

إجراءات البحث: تم اتباع الإجراءات الآتية:

١. تطبيق أدوات البحث على عينة التحقق من الخصائص السيكمترية للتأكد من الصدق والثبات.

٢. تطبيق أدوات البحث - بعد التحقق من صدقها وثباتها - على عينة الدراسة الأساسية، وتصحيحها ورصد البيانات تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية عليها.

٣. ترميز النوع كمتغير ثنائي Dummy Coded، حيث تم تخصيص القيمة (٠)

للإناث، و(١) للذكور، ومعالجة سنوات الخبرة كمتغير متصل.

٤. مركزة Centering متغيرات (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفعالية الذات،

وسنوات الخبرة)، وإنشاء متغيرات التفاعل بضرب كل متغير مستقل في متغيري

(النوع، أو الخبرة) وذلك لاختبار الدور المعدل.

٥. استخدام تحليل الانحدار الهرمي المتعدد باستخدام حزمة البرامج الإحصائية

SPSS (الإصدار ٢٧) لمعالجة بيانات الدراسة، والتحقق من فروضها، والجزء

التالي يعرض لنتائج ذلك.

نتائج البحث:

لاختبار فروض البحث تم إجراء تحليل الانحدار الهرمي المتعدد(*)
Hierarchical Multiple Regression Analysis وذلك على ثلاث خطوات أو
نماذج هي:

الخطوة الأولى: وتهدف إلى اختبار الفرض الأول حيث تم إدخال المتغيرات الرئيسة
(عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفعالية الذات) في تحليل الانحدار وذلك لاختبار
تأثيرها في سلوك التأمل النقدي (المتغير التابع)، وتحديد مقدار ما تفسره من تباين
في المتغير التابع.

الخطوة الثانية: وتهدف إلى اختبار الفرض الثاني حيث تم إدخال المتغيرات
الديموغرافية (النوع، والخبرة) في تحليل الانحدار لبحث تأثيرها في سلوك التأمل

* للتحقق من شروط الانحدار الهرمي المتعدد: تم حساب اعتدالية التوزيع لدرجات المتغير التابع (سلوك التأمل النقدي) حيث بلغت قيمة معامل الالتواء (٠,١٣٨)، والخطأ المعياري للالتواء (٠,١٥٠)، وقيمة معامل التفرطح (٠,١٨٤)، والخطأ المعياري للتفرطح (٠,٣٠٠). وتشير هذه القيم إلى أن قيمة معامل الالتواء والتفرطح أقل ضعف الخطأ المعياري لكل منهما، مما يشير إلى اعتدالية التوزيع. كما تم حساب قيمة معامل تضخم التباين (VIF) للكشف عن وجود مشكلة الأزواج الخطي بين المتغيرات المستقلة، وتراوحت قيمتها بين (١,٠٢٩) و(٤,١١٤) في خطوات النموذج الثلاثة، وهي قيم أقل من (١٠) وبالتالي تشير إلى عدم وجود مشكلة الأزواج الخطي (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ص ٢٦-٤٣١).

النقدي (المتغير التابع)، والكشف عن تأثيرها الإضافي في تفسير سلوك التأمل النقدي بعد ضبط تأثير المتغيرات المستقلة الأساسية. وقد تم ترميز متغير النوع باعتباره متغيراً ثنائياً Dummy Coded، حيث تم تخصيص القيمة (٠) للإناث، و(١) للذكور، ليستخدم في التحليل بشكل رقمي داخل نموذج الانحدار.

الخطوة الثالثة: وتهدف إلى اختبار الفرضين الثالث والرابع لبحث الدور المعدل للنوع والخبرة في العلاقة بين المتغيرات المستقلة الرئيسة (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفعالية الذات) وسلوك التأمل النقدي (المتغير التابع)، وفي سبيل تحقيق ذلك تم مركزة Centering المتغيرات الكمية (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفعالية الذات، وسنوات الخبرة) من خلال طرح المتوسط منها؛ وذلك لتقليل مشكلة التعدد الخطي Multicollinearity، ثم إنشاء متغيرات التفاعل بضرب كل متغير مستقل في المتغير المعدل (النوع، أو الخبرة). ومن ثم تم إنشاء ستة متغيرات هي: (عقلية النمو × النوع)، (عقلية النمو × الخبرة)، (التواضع الفكري × النوع)، (التواضع الفكري × الخبرة)، (الكفاءة الذاتية × النوع)، و(الكفاءة الذاتية × الخبرة). وتم إدخال هذه المتغيرات في الخطوة الثالثة في نموذج تحليل الانحدار الهرمي للتعرف على الدور المعدل للنوع والخبرة.

وللتعرف على ما إذا كانت كل خطوة تفسر تبايناً إضافياً دالاً إحصائياً في المتغير التابع (سلوك التأمل النقدي)، تم حساب التغير في معامل التحديد (R^2) (Change) بين النماذج الثلاثة، إلى جانب اختبار دلالة هذا التغير باستخدام اختبار F (F Change). والجدولين (١٦، ١٧) يوضحان نتائج ذلك.

جدول ١٦

نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار الهرمي المتعدد لتأثير المتغيرات المستقلة (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفاعلية الذات)، والنوع والخبرة (كمتغيرات مُعدلة) في سلوك التأمل النقدي (كمتغير تابع) (ن = ٢٦٢).

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2	ΔR^2	التغير في F ودالاتها
١	المنسوب إلى الانحدار	١٦٠٤٠,٧٨٥	٣	٥٣٤٦,٩٢٨	٣٤,٨٣٢	٠,٠١	٠,٢٨٨	-	-
	المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٣٩٦٠٥,١٦٩	٢٥٨	١٥٣,٥٠٨					
	الكلية	٥٥٦٤٥,٩٥٤	٢٦١						
٢	المنسوب إلى الانحدار	١٦٣٨٢,٥٦٠	٥	٣٢٧٦,٥١٢	٢١,٣٦٣	٠,٠١	٠,٢٩٤	٠,٠٠٦	غير دال
	المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٣٩٢٦٣,٣٩٤	٢٥٦	١٥٣,٣٧٣					
	الكلية	٥٥٦٤٥,٩٥٤	٢٦١						
٣	المنسوب إلى الانحدار	٢٠٧٧٢,٣١٧	١١	١٨٨٨,٣٩٢	١٣,٥٣٧	٠,٠١	٠,٣٧٣	٠,٠٧٩	دال عند ٠,٠١
	المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٣٤٨٧٣,٦٣٧	٢٥٠	١٣٩,٤٩٥					
	الكلية	٥٥٦٤٥,٩٥٤	٢٦١						

جدول ١٧

ملخص نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفاعلية الذات)، والنوع والخبرة (كمتغيرات معدلة) في سلوك التأمل النقدي (كمتغير تابع) (ن=٢٦٢).

النموذج	المتغيرات المستقلة	المعامل الباني B	الخطأ المعياري الباني	بيتا B	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الثابت	٥٦,٦٤٧	٨,٤٦٧		٦,٦٩٠	٠,٠١
	عقلية النمو	٠,٨٠٩	٠,٢١٦	٠,٢٦٠	٣,٧٤٧	٠,٠١
	التواضع الفكري	٠,٢٥٧	٠,١٠٥	٠,١٤٦	٢,٤٥٣	٠,٠٥
	فاعلية الذات	٠,٢٩١	٠,٠٨٩	٠,٢٤٢	٣,٢٨٥	٠,٠١
٢	الثابت	٥٧,٥٤٧	٨,٦٢٩		٦,٦٦٩	٠,٠١
	عقلية النمو	٠,٨٢٧	٠,٢١٧	٠,٢٦٦	٣,٨١٥	٠,٠١
	التواضع الفكري	٠,٢٥٢	٠,١٠٥	٠,١٤٣	٢,٤٠٧	٠,٠٥
	فاعلية الذات	٠,٢٨٠	٠,٠٨٩	٠,٢٣٣	٣,١٥١	٠,٠١
	النوع	٠,١٧٥-	١,٦٦٩	٠,٠٠٦-	٠,١٠٥-	غير دال
	الخبرة	٠,١٠٤	٠,٠٧٠	٠,٠٧٩	١,٤٨٩	غير دال
٣	الثابت	٧٩,٦٨٤	١١,٢٢٤		٧,١٠٠	٠,٠١
	عقلية النمو	٠,٥١٥	٠,٣١٦	٠,١٦٦	١,٦٣٢	غير دال
	التواضع الفكري	٠,١٢٨-	٠,١٢٩	٠,٠٧٢-	٠,٩٩٤-	غير دال
	فاعلية الذات	٠,٤٨٧	٠,١٢٢	٠,٤٠٥	٤,٠٠٢	٠,٠١
	النوع	٠,٢٠٩-	١,٥٩٨	٠,٠٠٧-	٠,١٣١-	غير دال
	الخبرة	٠,١١٩	٠,٠٦٨	٠,٠٩١	١,٧٥١	غير دال
	النوع × عقلية النمو	٠,٢٠٣	٠,٤٣١	٠,٠٤٦	٠,٤٧١	غير دال
	النوع × التواضع الفكري	١,٠٤٩	٠,٢٢٤	٠,٣٤٦	٤,٦٨١	٠,٠١
	النوع × فاعلية الذات	٠,٤٥٦-	٠,١٨١	٠,٢٣٦-	٢,٥٢٢-	٠,٠٥
	الخبرة × عقلية النمو	٠,٠٧٧-	٠,٠٢٢	٠,٢٤٤-	٣,٤٥٩-	٠,٠١
	الخبرة × التواضع الفكري	٠,٠٠٣-	٠,٠٠٩	٠,٠٢١-	٠,٣٤٤-	غير دال
	الخبرة × فاعلية الذات	٠,٠١٩	٠,٠٠٩	٠,١٦٠	٢,٠٢٨	٠,٠٥

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " لا تسهم عقلية النمو والتواضع الفكري وفاعلية الذات في التنبؤ بسلوك التأمل النقدي".

ويتضح من جدول (١٦) دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفاعلية الذات) عند مستوى (٠,٠١)؛ أي أنه يمكن التنبؤ بسلوك التأمل النقدي من خلال المتغيرات المستقلة (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفاعلية الذات)، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط (٠,٢٨٨) وتشير هذه القيمة إلى أن المتغيرات المنبئة تفسر معًا نحو ٢٨,٨٪ من التباين في سلوك التأمل النقدي.

ويتضح من الخطوة الأولى بجدول (١٧) نتائج نموذج الانحدار الهرمي المتعدد للمتغيرات الرئيسة المستقلة (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفاعلية الذات) في سلوك التأمل النقدي (المتغير التابع)، وكذلك إسهام كل متغير من هذه المتغيرات ودلالة هذا الإسهام، حيث كانت قيمة "ت" للمتغيرات الثلاثة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥). ووفقًا لنتائج الخطوة الأولى يمكن صياغة معادلة التنبؤ بسلوك التأمل النقدي على النحو التالي:

سلوك التأمل النقدي = ٥٦,٦٤٧ + ٠,٢٦٠ (عقلية النمو) + ٠,١٤٦ (التواضع الفكري) + ٠,٢٤٢ (فاعلية الذات).

وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق الفرض الأول. ويمكن تفسير إسهام فاعلية الذات في سلوك التأمل النقدي على نحو موجب ودال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، حيث تُعبر فاعلية الذات عن معتقدات المعلمين في قدرتهم على التعامل بنجاح مع المهام والالتزامات والتحديات المرتبطة بدورهم المهني، وتحفز فاعلية الذات المعلمين على الفحص العميق للخبرات والافتراضات بهدف تطوير الفهم والسلوك. ويمتلك المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية العالية الحافز والثقة لتقييم عملياتهم الإدراكية والانخراط في مراجعات نقدية لممارساتهم وسلوكياتهم، مما يضع فاعلية الذات كشرط رئيس للتأمل النقدي وفقًا لما أشار إليه (Xu et al., 2024). ويتسم المعلمون ذوو الفاعلية

الذاتية العالية بوعي ذاتي يسمح لهم بتتبع أنماط تفكيرهم والتفاعل مع الخبرات بطريقة تحليلية؛ فهم لا يكتفون بأداء المهام، بل يتفكرون في كيفية أدائها، ولماذا يختارون نمطاً معيناً من السلوك دون غيره، ويعكس هذا المستوى من الوعي قابلية التأمل النقدي ويعززها، كما يساعد المعلمين على اكتشاف مواطن القصور في الممارسة، ومن ثم تعديلها بطرق أكثر فاعلية. وبذلك، تُشكل فاعلية الذات بوابة معرفية نحو التفكير التأملي العميق.

وعلى جانب آخر فإن سلوك التأمل النقدي يتطلب جرأة نفسية مثل: الانفتاح وتحمل المخاطرة ومقاومة الضغط الاجتماعي. وهذه الصفات لا يمكن أن تتحقق إلا في سياق من الفاعلية الذاتية، إذ إن الأفراد الذين يثقون بقدراتهم على أداء المهام بنجاح يكونوا أكثر استعداداً لتحمل الضغوط أمام الآخرين والاعتراف بالأخطاء، وتحدي الوضع الراهن أو الخروج عن المعايير الجماعية، كما يصبح المعلم أكثر استعداداً للانخراط في عمليات تأملية ناقدة لممارساته التعليمية، حيث يقوم بتحليل طرق تدريسه، وتقييم إستراتيجياته، وإعادة النظر في علاقاته مع التلاميذ، وتحديد مكان القوة والضعف، والتعبير عن آراءه المهنية، حتى وإن كانت مغايرة للتوجه العام، مما يرسخ دوره كشخص متأمل وناقد.

وتتكون فاعلية الذات من ثلاث مكونات هي: فاعلية إدارة الصف حيث شعور المعلم بالقدرة على ضبط البيئة الصفية والتعامل مع السلوك الفوضوي، وفرض حالة من النظام والانضباط داخل الصف، وإقناع التلاميذ باتباع القواعد الصفية، وتؤدي هذه المعتقدات إلى استعداد المعلم لتحسين ممارساته الصفية للشعور بالأمان النفسي الذي يسمح له بتطوير دوره كمعلم وتحسين أداء تلاميذه، ومن ثم الانفتاح على الأخطاء في إدارة الصف والتماس التغذية الراجعة من الآخرين (زملاء - موجهين - مديرين.... الخ) لتحسين إستراتيجيات التعامل مع الطلاب أو تغييرها والبحث عن إستراتيجيات أخرى أكثر فاعلية، فضلاً عن نقد الممارسات أو السياسات التي لا تحقق هذه الأهداف وإبداء رأيه حولها، واقتراح سياسات أو ممارسات أخرى قد تكون

مفيدة في تحسين تعلم التلاميذ، كما أن السيطرة الفعالة على الصف تتيح للمعلم مساحة ذهنية تسمح له بالوعي المهني بأدواره التربوية وتساعده باستمرار على التطوير المهني. وعلى جانب آخر **الفاعلية في التدريس** حيث القدرة على استخدام طرق تدريس وإستراتيجيات تتلاءم مع المقرر الدراسي وتراعي الفروق الفردية، فضلاً عن اعتقاد المعلم في قدرته على استخدام أنواع مختلفة من التقويم، والرد على أسئلة التلاميذ، وتقديم أنشطة وتحديات بديلة للتلاميذ المتفوقين، والبُعد الثالث هو **فاعلية المعلم في مشاركة التلاميذ** حيث اعتقاد المعلم في قدرته على تعزيز دافعية التلاميذ نحو التعلم والاهتمام بالعمل المدرسي، ومساعدتهم على الفهم وتحسين الأداء، وقدرته على تقديم العون والإرشاد للأسر، ومساعدة التلاميذ على التفكير الناقد وتنمية الإبداع، وتعزز هذه الخصائص من سلوك التأمل النقدي، حيث تزيد من ثقة المعلم على تحدي الأفكار السائدة داخل المجتمع المدرسي رغبة في تحسين أداء التلاميذ والتخلي عن بعض الطرق التقليدية التي لا تساعد على تحقيق الأهداف وتطوير العمل المدرسي. كما يُظهر هذا النوع من المعلمين مرونة معرفية تجعلهم أكثر انخراطاً في التجريب عند تصميم خبرات تعليمية جديدة تسعى إلى جذب اهتمام التلاميذ بطرق غير تقليدية. كما يُدعم التجريب كممارسة مهنية واعية تهدف إلى تطوير جودة التعليم من خلال تجربة إستراتيجيات جديدة قائمة على تحليل الأداء السابق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Heng & Chu, 2023; Noormohammadi, 2014; Sekerdej & Szwed, 2021; Xu et al., 2024; Zarrin et al., 2023).

ويمكن تفسير إسهام عقلية النمو في سلوك التأمل النقدي على نحو موجب ودال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) من خلال خصائص المعلمين الذين يتبنون عقلية النمو حيث يؤمنون بأن القدرات والمهارات قابلة للتطوير من خلال الجهد والمثابرة والتعلّم المستمر، وهذا الاعتقاد الإيجابي ينعكس على سلوكياتهم بشكل مباشر؛ فهم يُظهرون انفتاحاً معرفياً واضحاً، وهو ما يجعلهم يتقبلون الآراء والأفكار

المختلفة، ولا ينفلقون على معتقداتهم الشخصية، ما يجعلهم أكثر استعدادًا لتبادل الآراء بشكل نقدي مع الآخرين، ومناقشة وجهات النظر المتنوعة بصورة فاعلة. كما يمتلكون مرونة فكرية تمكنهم من مراجعة مواقفهم وتعديلها إذا اقتضى الأمر؛ إذ لا يجد أصحاب عقلية النمو حرجًا في الاعتراف بالتقصير أو الخطأ، بل يعتبرونه نقطة انطلاق للتحسين. وهم كذلك يتقبلون التغذية الراجعة بشكل بناء، ويسعون إلى طلبها لا تجنبها في إطار سعيهم المستمر لتطوير الأداء، وهو ما يعكس بُعد التماس التغذية الراجعة بوصفه أحد جوانب السلوك التأملّي النقدي. كما يُبدي أصحاب عقلية النمو إصرارًا ومثابرة عالية في مواجهة الصعوبات، ولا يستسلمون أمام العقبات، بل يسعون لتجريب إستراتيجيات جديدة ومبتكرة، ويرون في التجريب وسيلة للتعلّم وليس للمخاطرة، ما يعزز ارتباط عقلية النمو الواضح ببُعد التجريب، حيث يفتحون على تغيير أدواتهم وممارساتهم باستمرار، كما يميلون إلى تحليل خبراتهم الشخصية والمهنية، ويقيمون أداءهم من منظور نقدي داخلي، ما يعكس وعيًا مهنيًا حقيقيًا بقدراتهم، واحتياجاتهم، ونقاط القوة والضعف لديهم. وهم أيضًا لا يخضعون بسهولة للتفكير الجماعي أو الأعراف التقليدية غير المنطقية أو الافتراضات التي يُنظر إليها على أنها مسلمات، بل يُظهرون استعدادًا لتحدي التفكير الجماعي إذا شعروا أن ما يُطرح لا يخدم أهدافهم أو لا يتسق مع قناعاتهم المبنية على تفكير منطقي أو أدلة واضحة. وتؤدي هذه الخصائص التي يمتلكها أصحاب عقلية النمو من تعزيز سلوك التأمل النقدي، حيث توفر للمعلمين العقلية النمائية التي تسعى لعمليات مراجعة الذات، والاختبار المستمر للأفكار، والانفتاح على الممارسات الجديدة، بما يحقق التعلم العميق والتطور المهني المتواصل. لذا، يُعد تبني عقلية النمو مؤشرًا قويًا لإمكانية التنبؤ بمستوى ممارسات التأمل النقدي، إذ كلما زادت عقلية النمو لدى المعلمين، زادت قابليتهم لممارسة التأمل النقدي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (Zilka et al., 2023; Karpagavalli & Suganthi, 2024; Kwan et al., 2022; Stewart, 2018).

كما يتنبأ التواضع الفكري بسلوك التأمل النقدي على نحو موجب ودال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، حيث يتصف المعلمون الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التواضع الفكري باحترام وجهات نظر الآخرين، ويظهرون قدرة على الإنصات الفعال، وتقدير المواقف المختلفة دون إصدار أحكام متسرفة أو رفض تلقائي للأفكار المخالفة، مما يعزز لديهم سلوك تبادل الآراء بشكل نقدي، إذ ينخرطون في حوارات بناءة قائمة على الفهم المتبادل لا على الانتصار للرأي الشخصي. كما أن هذا البعد يهيئهم لقبول التغذية الراجعة من الآخرين بصدر رحب، مدركين أن الرؤية الكاملة لا يمكن أن تتحقق من منظور فردي ضيق. كما يتسمون بالمرونة الفكرية حيث إمكانية تعديل قناعاتهم في ضوء الأدلة الجديدة، وأكثر تقبلًا لإعادة النظر في مواقفهم السابقة، وهو ما يُعد عنصرًا جوهريًا في الانفتاح حول الأخطاء، حيث لا يُشكل التراجع عن فكرة أو تغيير موقف تهديدًا لهويتهم، بل دلالة على نضج معرفي وتطور فكري. وتتعكس هذه المرونة أيضًا في الوعي المهني، حيث يكون الفرد قادرًا على تقييم أدائه المهني من منظور نقدي، وعلى استيعاب المواقف المتغيرة والمرونة في التعامل معها دون جمود فكري أو انغلاق على الذات.

ويمثل استقلال الفكر عن الذات بعدًا آخر في التواضع الفكري، ويشير إلى قدرة الفرد على التفكير بموضوعية، دون أن تُقيده دوافعه الشخصية أو تحيزات المعرفية؛ فالفرد المتواضع فكريًا لا يجعل ذاته أو مكانته الاعتبارية عائقًا أمام تقييم الأفكار أو الأدلة، مما يجعله أكثر قدرة على تحدي التفكير الجماعي إن لزم الأمر، لأنه لا يسعى للتماهي مع الجماعة على حساب الحقيقة أو التفكير المستقل. كما يتيح له هذا البعد مستوى عاليًا من التجريب، حيث ينفصل عن التعلق الشخصي بأسلوب أو فكرة معينة، ويميل إلى اختبار بدائل متعددة لتحقيق أهدافه الفكرية أو المهنية. وأخيرًا، يُعد الشغف الفكري أحد المحركات العميقة للتأمل النقدي، إذ يعبر عن ميل أصيل لدى الفرد للبحث عن المعرفة، وطرح الأسئلة، والغوص في عمق الظواهر لفهمها لا

لمجرد حفظها أو التعامل السطحي معها. هذا الشغف يدفع صاحبه إلى استمرار مراجعة الأفكار، والسعي لفهم جديد ومتجدد لما يحيط به، ما يجعل التأمل النقدي جزءاً أصيلاً من ممارسته المعرفية اليومية، وليس مجرد إستراتيجية مؤقتة. كما يعكس الشغف الفكري دافعاً داخلياً نحو الوعي المهني، حيث لا يكتفي الفرد بالممارسات الجاهزة، بل يسعى لفهم منطلقاتها وتطويرها، انطلاقاً من محبة المعرفة لا الخضوع للتقاليد المهنية. وهكذا، فإن كل بعد من أبعاد التواضع الفكري يُسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تعزيز سلوك التأمل النقدي، مما يجعل من التواضع الفكري إطاراً معرفياً وفعالياً يُبنى بقدرة الفرد على التأمل، والمراجعة، والانفتاح، والارتقاء المهني.

وبناء على ذلك فإن التواضع الفكري أحد المحددات الجوهرية لسلوك التأمل النقدي، إذ يُمكن الأفراد من إدراك حدود معرفتهم والاعتراف بعدم اليقين وتعقيد المعرفة، مما يدفعهم إلى مراجعة معتقداتهم وأفكارهم بصورة مستمرة ومنفتحة. فالشخص المتواضع فكرياً لا يتشبث بآرائه لمجرد أنها تعبر عنه، بل يراها ناتجة عن وضعه المعرفي الحالي، وقابلة للمراجعة والنقد. كما يتميز هذا الفرد بالانفتاح على وجهات النظر المتنوعة وتقدير الرؤى المختلفة، ما يعزز قدرته على تحليل القضايا من زوايا متعددة، وتفسيرها بعيداً عن التحيز والجمود، وهو ما يُعد من صميم سلوك التأمل النقدي. ويُظهر التواضع الفكري نفسه في الاستعداد للاعتراف بالأخطاء والنواقص المعرفية، والنظر إليها لا كعيوب، بل كفرص للنمو والتطور، الأمر الذي يهيئ الفرد لممارسة نوع من التفكير التأملي التحليلي في ذاته وسلوكياته. كما يُعزز التواضع الفكري من قابلية الفرد لتقبل التغذية الراجعة بصدر رحب، دون اتخاذ موقف دفاعي، وهو ما يُتيح له اختبار أفكاره وإعادة تشكيلها بناءً على ملاحظات الآخرين، مما يدعم عملية التقييم الذاتي المستمر. ويؤدي ذلك إلى كسر التحيزات المعرفية والانفصال عن الأهواء الشخصية، والبحث عن المعرفة بأدوات عقلانية تقوم على التحليل والنقد والتحقق. وعليه، فإن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من التواضع الفكري يكونون أكثر استعداداً للانخراط في سلوك تأمل نقدي يتمثل في تبادل الآراء

بشكل موضوعي، والانفتاح على الأفكار البديلة، والاعتراف بالأخطاء، وطلب التوجيه، والتعلم من الآخرين، وهي كلها مكونات أساسية لأي عملية معرفية ناقدة تسعى إلى الحقيقة بعيداً عن التضليل أو الغرور أو الجمود المعرفي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Fabio & Suriano, 2025; Krumrei-Mancuso et al., 2020; Plohl & Musil, 2023).

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " لا يسهم النوع وسنوات الخبرة في التنبؤ بسلوك التأمل النقدي بعد التحكم في المتغيرات المستقلة الرئيسة".

ويتضح من الخطوة الثانية بجدول (١٦) أن إدخال متغيري النوع وسنوات الخبرة في النموذج الثاني، ظل النموذج ككل دالاً إحصائياً حيث بلغت قيمة $F(١٣,٥٣٧)$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $(٠,٠١)$ ، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط $(٠,٢٩٤)$ ، مما يشير إلى أن المتغيرات المدرجة مجتمعة (المتغيرات المستقلة + المتغيرات الديموغرافية " النوع وسنوات الخبرة") تفسر $٢٩,٤\%$ من التباين في سلوك التأمل النقدي. وكانت الزيادة في قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني هي $(\Delta R^2 = ٠,٠٠٦)$ ، أي أن المتغيرات الديموغرافية أضافت فقط $٠,٠٦\%$ من التباين، وكانت قيمة التغير في F (Change = $١,١١٤$) وهي قيمة غير دالة إحصائياً $(P=0.330)$ ، مما يشير إلى أن إدخال متغيري النوع وسنوات الخبرة لم يُضِف تفسيراً دالاً إحصائياً في التباين في سلوك التأمل النقدي مقارنة بالنموذج السابق. ووفقاً لذلك، فإن دلالة النموذج الثاني تعود بشكل أساسي إلى مساهمة المتغيرات المستقلة الرئيسة، وليس إلى المتغيرات الديموغرافية. ومن ثم فإن متغيري النوع وسنوات الخبرة لا يسهمان إسهاماً دالاً إحصائياً في سلوك التأمل النقدي.

وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثاني، ويمكن تفسير ذلك بأن سلوك التأمل النقدي يُعد نتاجاً لعوامل معرفية ودافعية قريبة من الممارسة التعليمية، في حين أن العوامل الديموغرافية كالنوع والخبرة تظل عوامل بعيدة التأثير ولا تتحول

تلقائياً إلى ممارسات تأملية إلا عبر آليات معرفية ونفسية أخرى. فغياب الأثر المباشر للنوع يشير إلى أن الذكور والإناث لا يختلفون اختلافاً جوهرياً في مستوى ممارستهم للتأمل النقدي متى لم تكن هناك فروقاً في سماتهم المعرفية والدافعية، وهو ما يمكن تفسيره بوجود بيانات مهنية متقاربة ومعايير أداء مشتركة تحد من الفروق المبنية على النوع. أما عدم دلالة سنوات الخبرة فيعكس أن مجرد التراكم الكمي للخبرة لا يضمن مستوى أعلى من التأمل النقدي، بل إن هذا السلوك يرتبط أكثر بجودة الخبرة وما يصاحبها من فرص تدريبية وثقافة مهنية مُشجعة، إذ قد تؤدي الخبرة الطويلة في بعض الحالات إلى ممارسات روتينية تقلل من الانخراط في التفكير النقدي ما لم يصاحبها تطوير مهني مستمر. وتأتي هذه النتيجة متسقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Aqadoh & Trimasse (2024) أن النوع وسنوات الخبرة لم يسهما في الفروق في التفكير التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمغرب، كما وجدت دراسة جواهر بنت سعد الخلف (٢٠٢٠) عدم دلالة العلاقة الارتباطية بين سنوات الخبرة والتأمل النقدي. ودراسة محمد عبد الفتاح شاهين (٢٠١٢) التي أشارت لعدم دلالة الفروق في الممارسات التأملية وفقاً لمستويات الخبرة. بينما تتناقض مع نتائج دراسات (Almusharraf & Almusharraf, 2021; Islahi & Nasreen, 2013; Tabassum et al., 2024)

ووفقاً لنتائج الفرض الثاني فإن النوع وسنوات الخبرة لا يمثلان محركات أساسية للسلوك التأملي النقدي، وإنما قد يعملان كمتغيرات شرطية أو مُعدلة تظهر أهميتهما في إطار التفاعلات التي قد تُغير من قوة أو اتجاه العلاقة بين المتغيرات الرئيسية وسلوك التأمل النقدي (وهو ما سوف يتم اختباره في الفروض الثالث والرابع). وعليه فإن برامج التنمية المهنية ينبغي أن تركز على تعزيز المتغيرات المعرفية-الدافعية الجوهرية، مع مراعاة تأثير النوع والخبرة كعوامل شرطية قد تُحدد كيفية استجابة المعلمين لهذه المتغيرات في سياقات مختلفة.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه " لا يؤدي النوع دورًا معدلاً في علاقة كل من: عقلية النمو والتواضع الفكري وفعالية الذات بسلوك التأمل النقدي". ويتضح من الخطوة الثالثة بجدول (١٦) أن إدخال متغيرات التفاعل بين المتغيرات المستقلة (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفعالية الذات) والمتغيرات الديموغرافية (النوع والخبرة كمتغيرات مُعدلة) في النموذج الثالث، وذلك بعد إدخال المتغيرات الرئيسة والمتغيرات المعدلة في النموذجين السابقين (الأول، والثاني). ظل النموذج ككل دالاً إحصائياً حيث بلغت قيمة F (١٣,٥٣٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وقد أدى إدخال متغيرات التفاعل إلى ارتفاع قيمة مربع معامل الارتباط (R^2) من (٠,٢٩٤) في النموذج الثاني إلى (٠,٣٧٣) في النموذج الثالث، مما يمثل زيادة مقدارها ($\Delta R^2 = ٠,٠٧٩$)، أي ما يعادل ٧,٩٪ من التباين المفسر الإضافي في سلوك التأمل النقدي. وكانت قيمة التغير في F (Change = F) (٥,٢٤٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن إدخال متغيرات التفاعل أضافت تفسيراً دالاً إحصائياً في التباين في سلوك التأمل النقدي مقارنة بالنموذج السابق، أي أن هناك دوراً معدلاً لمتغيري النوع والخبرة في علاقة عقلية النمو والتواضع الفكري وفعالية الذات بسلوك التأمل النقدي. وبفحص معاملات الانحدار في هذا النموذج بجدول (١٧) يتضح أن هناك بعض التفاعلات دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود تأثيرات مُعدلة لكل من النوع والخبرة.

وتشير النتائج بجدول (١٧) إلى ما يلي:

- لا يوجد إسهام دال إحصائياً لتفاعل (النوع × عقلية النمو) في سلوك التأمل النقدي.
- وجود إسهام موجب ودال إحصائياً لتفاعل (النوع × التواضع الفكري) في سلوك التأمل النقدي عند مستوى (٠,٠١).

■ وجود إسهام سالب ودال إحصائيًا لتفاعل (النوع × فاعلية الذات) في سلوك التأمل النقدي عند مستوى (٠,٠١). وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الثالث جزئيًا.

وتشير هذه النتائج إلى أن النوع يؤدي دورًا معدلاً في علاقة كل من: التواضع الفكري وفاعلية الذات بسلوك التأمل النقدي، بينما لا يؤدي دورًا معدلاً في العلاقة بين عقلية النمو وسلوك التأمل النقدي.

ولبحث التفاعلات الدالة تم استخدام Simple Slope Analysis لتقدير العلاقة بين كل من: التواضع الفكري وسلوك التأمل النقدي، وكذلك فاعلية الذات وسلوك التأمل النقدي باختلاف النوع (الذكور / الإناث)، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول ١٨

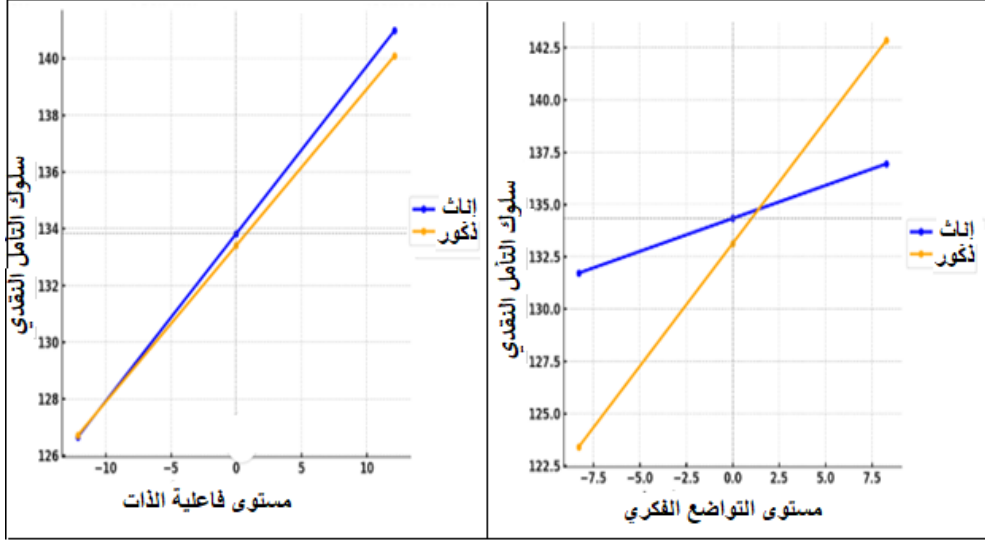
تأثير كل من التواضع الفكري وفاعلية الذات (كل على حده) في سلوك التأمل النقدي باختلاف النوع (ذكور / إناث).

p-value	فترة الثقة		قيمة "ت"	خطأ القياس	الوزن الانحداري غير المعياري	النوع	المتغير المستقل
	Upper	Lower					
٠,٠٠١	١,٥٤٧	٠,٨٠٣	٦,٢٨١	٠,١٨٧	١,١٧٥	ذكور	التواضع الفكري
٠,٠٠٨	٠,٥٤٨	٠,٠٨٣	٢,٦٨٤	٠,١١٨	٠,٣١٦	إناث	
٠,٠٠٠	٠,٨١٤	٠,٢٨٨	٤,١٧١	٠,١٣٢	٠,٥٥١	ذكور	فاعلية الذات
٠,٠٠٠	٠,٧٣٥	٠,٤٤٦	٨,٠٠٨	٠,٠٧٣	٠,٥٩٠	إناث	

وتشير النتائج بجدول (١٨) إلى اختلاف تأثير التواضع الفكري في سلوك التأمل النقدي وفقًا للنوع (ذكور / إناث)، حيث تزداد قيمة تأثير التواضع الفكري في سلوك التأمل النقدي لدى الذكور مقارنة بالإناث، بينما يزداد تأثير فاعلية الذات في سلوك التأمل النقدي لدى الإناث مقارنة بالذكور. والشكل (٥) يوضح ذلك.

شكل ٥

تأثير التفاعل بين (التواضع الفكري والنوع)، و(فاعلية الذات والنوع) في سلوك
التأمل النقدي.



ويتضح من الشكل (٥) أن النوع يُعدّل العلاقة بين التواضع الفكري وسلوك التأمل النقدي، بحيث يزداد تأثير التواضع الفكري في سلوك التأمل النقدي لدى الذكور مقارنة بالإناث. فكلما ارتفع مستوى التواضع الفكري لدى الذكور، زاد مستوى ممارستهم لسلوك التأمل النقدي، في حين أن هذا التأثير قد يكون أقل وضوحاً لدى الإناث. وعلى جانب آخر فإن النوع أيضاً يُعدّل العلاقة بين فاعلية الذات وسلوك التأمل النقدي، بحيث يزداد تأثير فاعلية الذات في سلوك التأمل النقدي لدى الإناث مقارنة بالذكور، فكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات لدى الإناث ارتفع مستوى ممارستهم لسلوك التأمل النقدي.

ويمكن تفسير وجود إسهام موجب ودال إحصائياً لتفاعل (النوع × التواضع الفكري) في سلوك التأمل النقدي عند مستوى (٠,٠١)، حيث يُظهر الذكور ميولاً معرفية وسلوكية دفاعية في المواقف المختلفة، مثل التمسك بالآراء، والميل إلى الجزم، والانخفاض النسبي في الاعتراف بالخطأ أو مراجعة الذات. وبالتالي، فإن

ارتفاع التواضع الفكري لدى الذكور — والذي يتضمن الاعتراف بإمكانية الخطأ، والانفتاح على وجهات نظر مغايرة، والاستعداد لتعديل المواقف — يُمثل تغييراً جوهرياً في طريقة تعاملهم مع المواقف المعقدة، مما يعزز لديهم الميل نحو التأمل النقدي باعتباره نمطاً معرفياً يتطلب الشك المنهجي والمراجعة الذاتية وتقبل الآراء المختلفة، ومن هنا، فإن التواضع الفكري لدى المعلمين يعمل كقوة محفزة لظهور التأمل النقدي. أما لدى المعلمات، فقد تكون ممارسات التأمل النقدي جزءاً من توجه مهني عام يتسم بالحياسية الاجتماعية والتفاعل العاطفي مع الطلاب، ما يجعل العلاقة بين التواضع الفكري وسلوك التأمل النقدي أقل وضوحاً من نظيرها لدى المعلمين. فقد أظهرت الأدبيات أن الإناث تميل إلى استخدام إستراتيجيات معرفية وعاطفية أكثر مرونة، مثل: التنظيم الانفعالي، والتعاطف، والانفتاح على النقد، حتى في غياب مستويات عالية من التواضع الفكري. وهذا قد يفسر انخفاض تأثير التواضع الفكري في سلوك التأمل النقدي لدى الإناث مقارنة بالذكور، إذ إن هذا السلوك قد يكون مدفوعاً بعوامل أخرى أكثر تأثيراً، مثل: التعاطف الذاتي أو السياق الاجتماعي. وتشير نتائج دراسة Jongman-Sereno et al. (2025) إلى أن التواضع الفكري لدى الذكور ارتبط بمؤشرات متعددة من الرضا الانفعالي وتكرار الصراع وسلوكياته، في حين كان تأثير التواضع الفكري لدى الإناث محدوداً وغير دال في كثير من المؤشرات. وقد فُسر هذا الفرق بأن الذكور الأقل في التواضع الفكري غالباً ما يتعاملون مع الخلافات بسلوكيات دفاعية أو عدوانية، ما يجعل التواضع الفكري متغيراً فاصلاً في تحسين استجاباتهم. وعلى النقيض، كانت الإناث أقل عرضة لهذا النمط الدفاعي، ما جعل أثر التواضع الفكري عليهن أقل تأثيراً. بالتالي، تعزز هذه النتائج أهمية النظر إلى التواضع الفكري بوصفه سمة معرفية- اجتماعية تتفاعل مع خصائص الفرد - وفي مقدمتها النوع - لتنتج أثراً سلوكياً متبايناً. كما تشير إلى ضرورة تبني مقاربات تحليلية تراعي الفروق الفردية والسياقية عند دراسة السمات المعرفية وعلاقتها بسلوك التأمل النقدي.

وعلى جانب آخر أظهرت النتائج وجود إسهام دال إحصائياً لتفاعل (النوع × فعالية الذات) في سلوك التأمل النقدي عند مستوى (٠,٠٥)، ولكن باتجاه سالب، مما يشير إلى أن تأثير فعالية الذات في تعزيز سلوك التأمل النقدي أقوى لدى الإناث مقارنة بالذكور. ويمكن تفسير هذا التفاعل بأن الإناث تسعى إلى توظيف الفعالية الذاتية كمصدر داخلي للتطوير المستمر، حيث ترتبط الثقة في قدراتهن المهنية برغبة حقيقية في تحسين الأداء التربوي، ومراجعة الممارسات التعليمية بشكل ناقد ومنهجي. أما في حالة المعلمين، فقد ترتبط فعالية الذات أحياناً بثقة مفرطة أو شعور بالكفاءة الذاتية المكثفة، مما يؤدي إلى تقليل الحاجة إلى سلوك التأمل أو إعادة النظر في الأساليب التربوية المستخدمة، بل وقد يُسهم في ترسيخ أنماط ثابتة في الممارسة. وتشير هذه النتيجة إلى وجود اختلافات نوعية في كيفية توظيف السمات الذاتية، حيث تتجه الإناث إلى استخدام فعالية الذات كوسيلة للنمو المهني والتحسين الذاتي، في حين يوظفها الذكور غالباً في تعزيز الأداء المباشر دون الالتفات إلى البُعد التأملي، مما يُضعف من تأثيرها في تعزيز سلوك التأمل النقدي لديهم.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه " لا تؤدي الخبرة دوراً معدلاً في علاقة كل من: عقلية النمو والتوازن الفكري وفعالية الذات بسلوك التأمل النقدي".

ويتضح من الخطوة الثالثة لنتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد بجدولي (١٦،

١٧) ما يلي:

- يوجد إسهام سالب ودال إحصائياً لتفاعل (الخبرة × عقلية النمو) في سلوك التأمل النقدي عند مستوى (٠,٠١).
- لا يوجد إسهام دال إحصائياً لتفاعل (الخبرة × التوازن الفكري) في سلوك التأمل النقدي.

■ يوجد إسهام موجب ودال إحصائيًا لتفاعل (الخبرة × فاعلية الذات) في سلوك التأمل النقدي عند مستوى (٠,٠٥). وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الرابع جزئيًا.

وتشير هذه النتائج إلى أن سنوات الخبرة تؤدي دورًا معدلاً في علاقة كل من: عقلية النمو وفاعلية الذات بسلوك التأمل النقدي، بينما لا تؤدي دورًا معدلاً في العلاقة بين التواضع الفكري وسلوك التأمل النقدي.

ولبحث التفاعلات الدالة تم استخدام Simple Slope Analysis لتقدير العلاقة بين كل من: عقلية النمو وسلوك التأمل النقدي، وكذلك فاعلية الذات وسلوك التأمل النقدي عند ثلاثة مستويات من الخبرة وهي: المستوى المنخفض، والمتوسط، والمرتفع، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول ١٩

تأثير كل من عقلية النمو وفاعلية الذات (كل على حده) في سلوك التأمل النقدي عند ثلاثة مستويات من الخبرة (كمُتغير مُعدل).

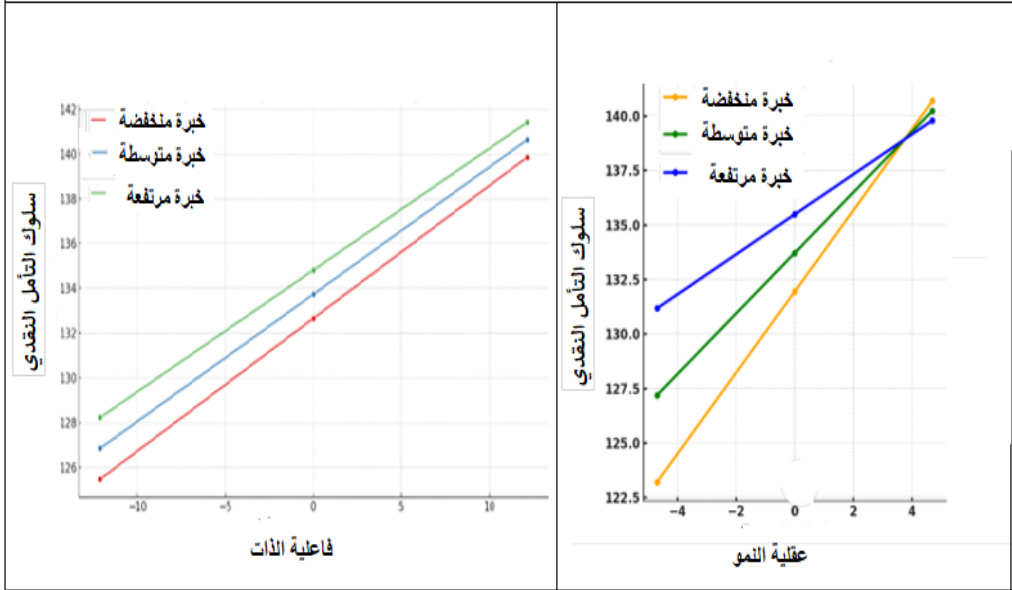
p-value	فترة الثقة		قيمة "ت"	خطأ القياس	الوزن الانحداري غير المعياري	مستويات الخبرة	المتغير المستقل
	Upper	Lower					
٠,٠٠٠	٢,٣٣	١,٣٩	٧,٨٤٦	٠,٢٣٧	١,٨٦٢	منخفض	عقلية النمو
٠,٠٠٠	١,٧٣	١,٠٥	٨,١٧٣	٠,١٧٠	١,٣٨٩	متوسط	
٠,٠١١	١,٤٦٣	٠,٣٦٩	٣,٣٠٣	٠,٢٧٧	٠,٩١٦	مرتفع	
٠,٠٠١	٠,٩٠٢	٠,٣٢٥	٤,٢٧٠	٠,١٤٤	٠,٦١٣	منخفض	فاعلية الذات
٠,٠٠١	٠,٧٦٣	٠,٤١٤	٦,٦٨١	٠,٠٨٨	٠,٥٨٩	متوسط	
٠,٠٠١	٠,٨٤٤	٠,٣١٩	٤,٤٣٦	٠,١٣١	٠,٥٨١	مرتفع	

وتشير النتائج بجدول (١٩) إلى اختلاف تأثير عقلية النمو في سلوك التأمل النقدي وفقًا لمستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع)، حيث يقل قيمة تأثير عقلية النمو في سلوك التأمل النقدي كلما زادت مستويات الخبرة، وعلى جانب آخر تتنبأ

فاعلية الذات بسلوك التأمل النقدي تنبؤًا إيجابيًا ودال إحصائيًا عند جميع مستويات الخبرة، مع تقارب معاملات الانحدار بين المستويات الثلاثة. والشكل (٦) يوضح ذلك.

شكل ٦

تأثير التفاعل بين (عقلية النمو والخبرة)، و(فاعلية الذات والخبرة) في سلوك التأمل النقدي.



ويتضح من الشكل (٦) أن الخبرة تُعدل العلاقة بين عقلية النمو وسلوك التأمل النقدي، حيث يقل تأثير عقلية النمو في سلوك التأمل النقدي كلما زاد مستوى الخبرة. وبالنسبة لفاعلية الذات فإن التفاعل ترتيبى Ordinal Interaction حيث إن العلاقة ثابتة الاتجاه في جميع الحالات.

ويمكن تفسير وجود إسهام سالب ودال إحصائيًا لتفاعل (الخبرة × عقلية النمو) في سلوك التأمل النقدي عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي وجود دور مُعدل للخبرة في العلاقة بين عقلية النمو وسلوك التأمل النقدي حيث يقل تأثير عقلية النمو في التأمل النقدي كلما زاد مستوى الخبرة، ومن ثم فإن أثر تنبؤ عقلية النمو في

تعزيز التأمل النقدي ليس ثابتاً عبر جميع مستويات الخبرة المهنية، بل يبدو أن عقلية النمو تؤثر بدرجة أكبر لدى المعلمين المبتدئين، مقارنةً بأولئك الذين قضوا سنوات طويلة في المجال. حيث إن المعلم المبتدئ غالباً ما يكون في مرحلة بناء هويته المهنية، ويكون أكثر قابلية لتبني معتقدات جديدة حول التعلم والنمو، بما في ذلك عقلية النمو، هذه القابلية تتيح له استخدام عقلية النمو كأداة تدفعه للتأمل في الأداء، والانفتاح على الملاحظات النقدية، ومراجعة ممارساته التعليمية. أما المعلم الخبير، فقد يكون قد وصل إلى مرحلة من الاستقرار المعرفي أو الجمود النسبي، مما يجعله أقل حساسية لتأثير عقلية النمو على سلوكه التأملي، ولا يحدث ذلك بالضرورة بسبب عقلية النمو لديه، بل لأن الأنماط الراسخة من الأداء والمعتقدات المهنية قد تحدّ من توظيفها في سلوكيات مثل التأمل النقدي خصوصاً إذا كانت بيئاتهم التعليمية لا تدعم الانخراط المستمر في مراجعة الممارسات وتطوير الذات.

أما بالنسبة لتفاعل الخبرة مع الفاعلية الذاتية للمعلم، فقد كشفت النتائج وجود إسهام موجب ودال إحصائياً لتفاعل (الخبرة × فاعلية الذات) في سلوك التأمل النقدي عند مستوى (٠,٠٥)، أي أن العلاقة بين الفاعلية الذاتية وسلوك التأمل النقدي تصبح أقوى مع تزايد سنوات الخبرة. ويُشير هذا التفاعل إلى أن الفاعلية الذاتية، لكي تُترجم إلى سلوك تأملي ناقد، تتطلب قاعدة من الخبرة المهنية التي تمكّن المعلم من توظيف شعوره بالكفاءة في تحليل الأداء واتخاذ قرارات تعليمية واعية. فالمعلم الخبير يمتلك مرجعية أوسع وتجارب متعددة تعزز من قدرته على تطبيق كفاءته الذاتية ضمن ممارسات تأملية ناقدة، بخلاف المعلم المبتدئ الذي قد يشعر بالكفاءة، لكنه يفتقر إلى النضج المهني الذي يسمح له بتوظيف هذا الشعور في التفكير الناقد حول أدائه، كما أن المعلم الخبير يمتلك تراكمًا من التجارب الواقعية التي تعزز من معنى الفاعلية الذاتية لديه، مما يُمكنه من توظيف هذا الشعور بثقة في تقييم ذاته، وتحليل المواقف التعليمية، واتخاذ قرارات تأملية ناقدة تتسم بالوعي والدقة. كما أن المعلمين ذوي الخبرة قد يطورون قدرة أعلى في التمييز بين الشعور

بالكفاءة والسلوك الناتج عنه، مما يجعل فاعليتهم الذاتية أكثر ارتباطاً بالسلوكيات التأملية عالية المستوى.

الخاتمة:

تشير النتائج إجمالاً إلى أهمية سلوك التأمل النقدي لدى المعلمين حيث إمكانية تصحيح المسار واستخدام ممارسات جيدة تعزز من تعلم التلاميذ وتزيد من كفاءة المعلم في التدريس، وتؤكد أيضاً على دور المتغيرات الشخصية (عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفاعلية الذات) في تعزيز سلوك التأمل النقدي، حيث أسهمت هذه المتغيرات على نحو موجب ودال إحصائياً، وفسرت معاً نحو ٢٨,٨٪ من التباين في التأمل النقدي؛ مما يؤكد على أهميتها بالنسبة لسلوك التأمل النقدي. كما تعزز نتائج هذا البحث من فهمنا لدور متغيري النوع والخبرة في تعديل تأثير هذه المتغيرات في سلوك التأمل النقدي، حيث يُعدل النوع العلاقة بين كل من: التواضع الفكري وفاعلية الذات مع التأمل النقدي، وتعمل سنوات الخبرة على تعديل العلاقة بين عقلية النمو وفاعلية الذات مع سلوك التأمل النقدي. وبالتالي فإن هذه النتائج تعزز من فهمنا للمتغيرات التي تسهم في سلوك التأمل النقدي، وتحدد الشروط التي تساعد على تفعيل دور هذه المتغيرات، وتوجه اهتمام الباحثين إلى بناء تدخلات لتعزيز سلوك التأمل النقدي.

التوصيات والتطبيقات التربوية:

في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة والنتائج التي تم التوصل إليها يوصى الباحث بما يلي:

١. الكشف عن العوامل التي تعزز من سلوك التأمل النقدي لدى المعلمين لما له من أهمية كبيرة في تحسين تعلم الطلاب وتعزيز جودة التعلم.
٢. زيادة وعي الباحثين والمربين بأهمية المتغيرات الشخصية (ومنها: عقلية النمو، والتواضع الفكري، وفاعلية الذات) في تعزيز سلوك التأمل النقدي.

٣. خلق بيئة مدرسية داعمة لتقبل الأخطاء والتعلم منها وتشجيع المعلمين على خوض تجارب جديدة، وتعزيز ثقافة "المُعلم المُتعلّم" خاصة لدى المعلمين الجدد لترسيخ مبدأ الانفتاح على الخبرات من أجل التعلم، وإعادة النظر في الممارسات الخاطئة أو غير الفعالة وتعديلها.
٤. تفعيل آليات التأمل النقدي من خلال توفير فرص للمعلمين في الممارسات المدرسية المختلفة مثل: الإشراف التربوي، وإعداد الأنشطة المدرسية، مع تحليل الأداء، وتقديم تقارير دورية تفيد في تقييم وتحسين هذه الممارسات.
٥. تعزيز كفاءة المعلمين في الجوانب المختلفة ذات الصلة بمهنة التدريس والتدريب على الوسائل التي تعزز من فاعليتهم الذاتية بما يمكنهم من تحسين ممارساتهم التدريسية.
٦. تشجيع ممارسات التعاون المهني متعدد الخبرات وتكوين مجتمعات تعلم مهني تضم معلمين من مستويات خبرة متنوعة بما يسمح بتبادل الآراء واكتساب الخبرات.
٧. إدراج سلوكيات التأمل النقدي ضمن أدوات التقييم الدوري للمعلمين واعتبارها من مؤشرات النمو المهني لهم.
٨. استحداث مقررات دراسية تُقدم للطلاب المعلمين تركز على تعزيز التأمل النقدي حتى لا ينتظر المعلم اكتساب هذه الجوانب أثناء العمل، بل يجب تعلمها أثناء الدراسة والإعداد لمهنة التدريس.
٩. توفير الوسائل التي تُمكن المعلمين من تطوير أداءهم المهني وتحليل أداء التلاميذ للحكم على الفاعلية التدريسية ومدى ملائمة الوسائل المستخدمة بما يمكن المعلمين في إعادة النظر وتصحيح المسار كلما تطلب الأمر ذلك.

البحوث المقترحة: يمكن التفكير في إجراء البحوث المقترحة التالية:

١. الفروق في سلوك التأمل النقدي وفقاً للمراحل الدراسية (ابتدائي/إعدادي/ثانوي).
٢. دراسة أثر البيئة الصفية في سلوك التأمل النقدي.
٣. العلاقة بين الضغوط المهنية وسلوك التأمل النقدي.
٤. فعالية برنامج تدريبي قائم على التواضع الفكري في تحسين سلوك التأمل النقدي.
٥. نمذجة العلاقات بين عقلية النمو والتواضع الفكري وفاعلية الذات وسلوك التأمل النقدي.

المراجع:

- أسامة أحمد عطا (٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو في تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المعرضين للخطر الأكاديمي. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية جامعة جنوب الوادي*، (١)، ٣٨٠-٤٤١.
- إيمان عز العرب تركس، يوسف عبد الصبور عبد اللاه، وأمنة قاسم إسماعيل (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس عقلية النمو لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة المتفوقين دراسياً. *مجلة الثقافة والتنمية*، (١٨٨)، ٣٩-٨٤.
- بشرى حسين على (٢٠٢٣). التواضع الفكري وعلاقته بالانهماك لدى طالبات قسم رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية الأساسية*، ٢٨-٥٠.
- ثناء سيد أمين، ثريا يوسف أمين، ووهمان همام السيد (٢٠٢٣). التسامي بالذات وعلاقته بالتواضع الفكري لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان*، ٢٩، ٤٧٨-٥١٨.

جواهر بنت سعد بنت عبد الله الخلف (٢٠٢٠). واقع الممارسات التأملية لدى مُعلّـمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢١)، ٤٤٢-٤٦٩.

حلمي محمد الفيل (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*، ٧٨، ٦٢٩-٧٠٤.
<http://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2020.109650>

رمضان السيد فرحات (٢٠٢٤). التواضع الفكري كمنبئ بفاعلية الذات البحثية والاتجاه نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى الباحثين بجامعة الأزهر. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٤ (١٢٣)، ٢٩٧-٣٩٠.

سعيد بن سليمان الظفري، عبد الله بن خميس أمبوسعيد (٢٠١٢). دلالات الصدق والثبات للصورة المُعربة من مقياس معتقدات الكفاية الذاتية لعينة من المعلمين بسلطنة عمان. *المجلة التربوية*، ٢٦ (١٠٢)، ٢٦٣-٣٠٧.
<http://doi.org/10.34120/0085-026-102-007>

سعيد محمد مشبب آل معيض (٢٠٢٣). تطوير مقياس التواضع الفكري لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ٣٣، ٧٨٣-٨٠٣.

عادل سيد عبادي، رجب أحمد عطا (٢٠٢٠). الإدارة اليقظة عقليا والتواضع الفكري والتعلق في العمل كمنبئات بالقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين بمدارس التعليم العام في مصر والسعودية. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، ٧٦، ١٩٩٨-٢٠٦٢.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. دار الفكر العربي.

فاتن عبد السلام حسن السيد (٢٠٢٣). الإسهام النسبي لفاعلية الذات التدريسية وإدارة الصراع في التنبؤ بالتوازن الفكري لدى معلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية (النظام التعليمي الجديد). مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠، ٢٧٠-٣٣٠.

فتحي عبد الرحمن الضبع، عادل سيد عبادي (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات الأنا الهادئة في تنمية التوازن الفكري لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، ١٦، ٥١٩-٥٦١.

كمال اسماعيل عطية (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بمفهوم الرجاء. مجلة كلية التربية ببها، ١٤ (٥٨)، ٣١-٧٤.

محمد زهير حسين (٢٠٢٣). عقلية النمو المنبئة بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة بابل، ٣٠ (٤)، ٥٦٢٣-٥٦١٠. <http://doi.org/10.33855/0905-030-004-038>

محمد عبد الفتاح شاهين (٢٠١٢). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر بغزة، ١٤ (٢)، ١٨١-٢٠٨.

مروة طالب كلابي، وأثمار شاكر الشطري (٢٠٢٢). التوازن الفكري لدى طلبة الدراسات العليا. مركز البحوث النفسية، ٣٣ (١)، ١١٣-١٤٦.

هدى حبيب حمزة جاسم (٢٠٢٣). الشخصية المتفائلة وعلاقتها بعقلية الإنماء لدى طلبة الدراسات العليا [رسالة ماجستير]. كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء.

- Ahmad, R. N., Khan, S. A., & Rehman, S. (2015). Comparative study to investigate the sense of teacher efficacy between male and female teachers. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(2), 29-35.
- Alfano, M., Iurino, K., Stey, P., Robinson, B., Christen, M., Yu, F., & Lapsley, D. (2017). Development and validation of a multidimensional measure of intellectual humility. *PLoS ONE*, 12(8), Article e0182950. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182950>
- Almusharraf, N., & Almusharraf, A. (2021). Postsecondary instructors' reflective teaching practices pertaining to gender differences and teaching experience. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(3), 1-16. <https://www.jstor.org/stable/48710130>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Aqadoh, H., & Trimasse, N. (2024). Moroccan university students' interest in reflective thinking: the role of age, gender, and academic level. *Reflective Practice*, 25(5), 619-633. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2384116>
- Baehr, J. (2011). *The inquiring mind: On intellectual virtues and virtue epistemology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199604074.001.0001>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology*, 10, Article1645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an

- adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Brookfeld, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brooks, A. K. (1999). Critical reflection as a response to organizational disruption. *Advances in Developing Human Resources*, 1(3), 66–79. <https://doi.org/10.1177/152342239900100308>
- Cabaroglu, N. (2014). Professional development through action research: Impact on self-efficacy. *System*, 44, 79–88. <http://doi.org/10.1016/j.system.2014.03.003>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Carrington, S., & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/07294360903421384>
- Chan, D. W., Sun, X., & Chan, L. K. (2022). Domain-specific growth mindsets and dimensions of psychological well-being among adolescents in Hong Kong. *Applied Research in Quality of Life*, 17(2), 1137–1156. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09899-y>
- Chen, S., Ding, Y. & Liu, X. (2023). Development of the growth mindset scale: Evidence of structural validity, measurement model, direct and indirect effects in Chinese samples. *Current*

- Psychology*, 42, 1712–1726. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01532-x>
- Cole, C., Hinchcliff, E., & Carling, R. (2022). Reflection as teachers: Our critical developments. *Frontiers in Education*, 7, Article 1037280. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1037280>
- Cunliffe, A. L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407–426. <https://doi.org/10.1177/1052562904264440>
- de Groot, E., van den Berg, B.A.M., Endedijk, M.D., van Beukelen, P. & Simons, P. R. J. (2011). Critically reflective work behaviour within autonomous professionals' learning communities. *Vocations and Learning*, 4, 41–62. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9048-z>
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43–59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007>
- Durden, T. R., & Truscott, D. M. (2013). Critical reflectivity and the development of new culturally relevant teachers. *Multicultural Perspectives*, 15(2), 73–80. <https://doi.org/10.1080/15210960.2013.781349>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. Robinson.
- Dweck, C., & Yeager, D. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Exline, J. J., & Geyer, A. L. (2004). Perceptions of humility: A preliminary study. *Self and Identity*, 3(2), 95–114. <https://doi.org/10.1080/13576500342000077>

- Exline, J. J., & Hill, P. C. (2012). Humility: A consistent and robust predictor of generosity. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 208–218. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.671348>
- Fabio, R.A., & Suriano, R. (2025). Thinking with humility: Investigating the role of intellectual humility in critical reasoning performance. *Personality and Individual Differences*, 244, Article 113251. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113251>
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: The mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9, 13–37. <http://doi.org/10.30466/ijltr.2021.121043>
- Fay, D., & Sonnentag, S. (2002). Rethinking the effects of stressors: A longitudinal study on personal initiative. *Journal of occupational health psychology*, 7(3), 221–234. <https://doi.org/10.1037//1076-8998.7.3.221>
- Fook, J., Collington, V., Ross, F., & Brookfield, S. (2015). *Researching critical reflection multidisciplinary perspectives*. Taylor and Francis
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Westview.
- Fritz, C., & Sonnentag, S. (2005). Recovery, health, and job performance: Effects of weekend experiences. *Journal of occupational health psychology*, 10(3), 187–199. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.3.187>
- Gero, G. P. (2013). *What drives teachers to improve? The role of teacher mindset in professional learning* [Doctoral dissertation, Claremont Graduate University] (Publication No. 3605669). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Glerum, J., Loyens, S. M., & Rikers, R. M. (2020). Mind your mindset. An empirical study of mindset in secondary

- vocational education and training. *Educational Studies*, 46(3), 273–281. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1573658>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Gray, D. E. (2007). Facilitating management learning: developing critical reflection through reflective tools. *Management Learning*, 38(5), 495-517. <https://doi.org/10.1177/1350507607083204>
- Gregg, A. P., & Mahadevan, N. (2014). Intellectual arrogance and intellectual humility: An evolutionary-epistemological account. *Journal of Psychology and Theology*, 42(1), 7–18. <https://doi.org/10.1177/009164711404200102>
- Gudeliauske, G. (2020). Intellectual humility as strength in the processes of the formation and development of knowledge. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 3, 187-197. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol3.4928>
- Haggard, M., Rowatt, W. C., Leman, J. C., Meagher, B., Moore, C., Fergus, T., Whitcomb, D., Battaly, H., Baehr, J., & Howard-Snyder, D. (2018). Finding middle ground between intellectual arrogance and intellectual servility: Development and assessment of the limitations-owning intellectual humility scale. *Personality and Individual Differences*, 124, 184–193. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.014>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115–136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Harrington, H. L., & Hathaway, R. S. (1994). Computer conferencing, critical reflection, and teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 543-554. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90005-1)

- Hartka, T. (2019). *Developing a multi-dimensional measure of growth mindset for school improvement* [Master's Theses]. James Madison University.
<https://commons.lib.jmu.edu/master201019/630>
- Hayat, I., Bibi, T., & Ambreen, M. (2016). Gender influence on emotional intelligence and professional development among secondary school teachers. *Science International*, 28(1), 645-652.
- Hendy, N. T. (2024). Intellectual humility in the workplace. *Encyclopedia*, 4(4), 1857-1864.
<https://doi.org/10.3390/encyclopedia4040121>
- Heng, Q., & Chu, L. (2023) Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1160681.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160681>
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, College Station, TX.*
- Heslin, P. A., & Keating, L. A. (2017). In learning mode? The role of mindsets in derailing and enabling experiential leadership development. *The Leadership Quarterly*, 28(3), 367–384.
<https://doi.org/10.1016/J.LEAQUA.2016.10.010>
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372. <https://doi.org/10.1086/461729>
- Islahi, F., & Nasreen, N. (2013). Who make effective teachers, men or women? An Indian perspective. *Universal Journal of Educational Research*, 1(4), 285-293.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010402>
- Izdenczyova, N. (2024, July 14–15). The relationship between teacher self-efficacy and subjective well-being [Paper Persentation]. Proceedings of IAC in Prague, Prague, Czech Republic.

- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Houghton Mifflin Company.
- Jongman-Sereno, K. P., Reich, J. C., Pond, R. S., & Leary, M. R. (2025). Intellectual humility in romantic relationships: Implications for relationship satisfaction, argument frequency, and conflict behaviors. *Journal of Research in Personality*, 116, Article 104598. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2025.104598>
- Jonsson, A. C., Beach, D., Korp, H., & Erlandson, P. (2012). Teachers' implicit theories of intelligence: Influences from different disciplines and scientific theories. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 387–400. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662636>
- Karpagavalli, R., & Suganthi, L. (2024). Growth mindset and positive work reflection for affective well-being: A three-way interaction model. *Humanities And Social Sciences Communications*, 11(230). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02752-9>
- Karvinen-Niinikoski, S. (2009). Promises and pressures of critical reflection for social work coping in change. *European Journal of Social Work*, 12(3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13691450903090771>
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381–395. <https://doi.org/10.1080/713611442>
- Kmiecik, R. (2021). Critical reflection and innovative work behavior: The mediating role of individual unlearning. *Personnel Review*, 50(2), 439-459. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2018-0406>
- Kong, J., Xu, X., Xu, J., Han, G., & Xue, Y. (2025). Development of a growth mindset assessment scale for nursing students based on the growth mindset model: A mixed-method study. *Nurse*

- education in practice*, 82, Article 104232.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.104232>
- Kroplewski, Z., Krumrei-Mancuso, E., Bielecka, G., & Szcześniak, M.(2022). A Preliminary validation of the polish version of the comprehensive intellectual humility scale (CIHS). *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 3627–3638.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S380470>
- Krumrei-Mancuso, E. J., Haggard, M. C., LaBouff, J. P., & Rowatt, W. C. (2020). Links between intellectual humility and acquiring knowledge. *The Journal of Positive Psychology*, 15(2), 155–170. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1579359>
- Krumrei-Mancuso, E. J., & Rouse, S. V. (2016). The development and validation of the comprehensive intellectual humility scale. *Journal of personality assessment*, 98(2), 209–221. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1068174>
- Kulkarni, A.H. (2000) *A comparative study of male and female secondary school teachers with respect to their personality traits, competency and teaching effectiveness* [Doctoral Dissertation, Shivaji University].
<http://hdl.handle.net/10603/135778>
- Kwan, L., Hung, Y. & Lam, L. (2022). How can we reap learning benefits for individuals with growth and fixed mindsets? understanding self-reflection and self-compassion as the psychological pathways to maximize positive learning outcomes. *Frontiers in Education*, 7, Article 800530. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.800530>
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Lazarides, R., & Warner, L.M. (2020). Teacher self-efficacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Leary, M. R., Diebels, K. J., Davisson, E. K., Jongman-Sereno, K. P., Isherwood, J. C., Raimi, K. T., Deffler, S. A., & Hoyle, R. H.

- (2017). Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. *Personality & social psychology bulletin*, 43(6), 793–813. <https://doi.org/10.1177/0146167217697695>
- Lenka, S. K., Kant, R., & Azad, M. (2012). Emotional intelligence of secondary school teachers in relation to their professional development. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 1(1), 90-101.
- LePine, J. A., & Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: Evidence of differential relationships with Big Five personality characteristics and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 326–336. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.2.326>
- Levy, S. R., Stroessner, S. J., & Dweck, C. S. (1998). Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1421-1436. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1421>
- Liu, K. (2013). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135–157. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.839546>
- Mahidzir, N. (2014). *Self-efficacy moulding reflective practice among teachers* [Master's Thesis]. University of Technology Malaysia.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, M. W., & Volpe, M. (2009). Informal and incidental learning in the workplace. In M. C. Smith & N. DeFrates-Densch (Eds.), *Handbook of research on adult learning and development* (pp. 570–600). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Matsuo, M. (2018). Goal orientation, critical reflection, and unlearning: An individual-level study. *Human Resource Development Quarterly*, 29, 49-66. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21303>
- McElroy, S. E., Rice, K. G., Davis, D. E., Hook, J. N., Hill, P. C., Worthington, E. L., Jr., & Van Tongeren, D. R. (2014). Intellectual humility: Scale development and theoretical elaborations in the context of religious leadership. *Journal of*

- Psychology and Theology*, 42(1), 19–30. <https://doi.org/10.1177/009164711404200103>
- Meier, L. L., Cho, E., & Dumani, S. (2016). The effect of positive work reflection during leisure time on affective well-being: Results from three diary studies. *Journal of Organizational Behavior*, 37(2), 255–278. <https://doi.org/10.1002/job.2039>
- Merx-Chermin, M., & Nijhof, W.J. (2005). Factors influencing knowledge creation and innovation in an organization. *Journal of European Industrial Training*, 29 (2), 135-147. <https://doi.org/10.1108/03090590510585091>
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1-20). Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198. <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding "meaning" in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *The American psychologist*, 61(3), 192–203. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192>
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Motallebzadeh, K., Ahmadi, F., & Hosseinnia, M. (2018). The relationship between EFL teachers' reflective practices and their teaching effectiveness: A structural equation modeling approach. *Cogent Psychology*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1424682>
- Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1380 – 1389. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.556>

- Oakes, J., Wells, A. S., Jones, M., & Datnow, A. (2012). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. In C. A. Grant & T. K. Champen (Eds.), *History of multicultural education* (Vol. 2, pp. 303–325). Routledge.
- Philp-Clark, C., & Grieshaber, S. (2024). Teacher critical reflection: What can be learned from quality research?. *The Australian Educational Researcher*, 51, 697–717. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00619-7>
- Plohl, N., & Musil, B. (2023). Assessing the incremental value of intellectual humility and cognitive reflection in predicting trust in science. *Personality and Individual Differences*, 214, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112340>
- Porter, T. (2015). *Intellectual humility, mindset, and learning* [Doctoral dissertation, Stanford University] (Publication No. 28119682). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Porter, T., Elnakouri, A., Meyers, E. A., Shibayama, T., Jayawickreme, E., & Grossmann, I. (2022). Predictors and consequences of intellectual humility. *Nature reviews psychology*, 1(9), 524–536. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00081-9>
- Porter, T., Leary, M. R., & Cimpian, A. (2024). Teachers' intellectual humility benefits adolescents' interest and learning. *Developmental psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dev0001843>
- Porter, T., Molina, C. D., Lucas, M., Oberle, C., & Trzesniewski, K. (2022). Classroom environment predicts changes in expressed intellectual humility. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102081>
- Porter, T., & Schumann, K. (2018). Intellectual humility and openness to the opposing view. *Self and Identity*, 17(2), 139–162. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1361861>
- Porter, T., Schumann, K., Selmeczy, D., & Trzesniewski, K. (2020). Intellectual humility predicts mastery behaviors when learning. *Learning and Individual*

- Differences*, 80, Article 101888. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101888>
- Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2), 126–136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>
- Powers, M. M. (2022). *Understanding how middle school teachers develop growth mindset* [Doctoral Dissertation, Southern Wesleyan University] (Publication No. 29993128). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Pritchard, D. (2019). Disagreement, intellectual humility and reflection. In W.J. Silva-Filho, & L. Tateo (Eds.), *thinking about oneself. Philosophical studies series* (Vol. 141, pp.59-71). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18266-3_5
- Raelin, J. A. (2001). Public reflection as the basis of learning. *Management Learning*, 32(1), 11-30. <https://doi.org/10.1177/1350507601321002>
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29(2), 183-200. <https://doi.org/10.1177/1350507698292004>
- Russell, T. (2017). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1395852>
- Rydell, R. J., Hugenberg, K., Ray, D., & Mackie, D. M. (2007). Implicit theories about groups and stereotyping: The role of group entitativity. *Personality & social psychology bulletin*, 33(4), 549–558. <https://doi.org/10.1177/0146167206296956>
- Samuelson, P. L., Jarvinen, M. J., Paulus, T. B., Church, I. M., Hardy, S. A., & Barrett, J. L. (2014). Implicit theories of intellectual virtues and vices: A focus on intellectual humility. *The*

- Journal of Positive Psychology*, 10(5), 389-406.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.967802>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith
- Schwarzer, R., Schmitz, G.S., & Daytner, G.T. (1999). *The Teacher Self-Efficacy scale* [On-line publication]. Available at: http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t_se.htm
- Sekerdej, M., & Szwed, P. (2021). Perceived self-efficacy facilitates critical reflection on one's own group. *Personality and Individual Differences*, 168, Article 110302. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110302>
- Sigmundsson, H., & Haga, M. (2024). Growth mindset scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing growth mindset. *New Ideas in Psychology*, 75, Article 101111. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2024.101111>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
<https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Slade, M. L., Burnham, T. J., Catalana, S. M., & Waters, T. (2019). The impact of reflective practice on teacher candidates' learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), Article 15.
<https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130215>
- Soleimani, I., & Pakravan, H. (2024). Validation and standardization of intellectual humility scale (CIHS). *Applied Issues in Islamic Education*, 8(4), 73-90.
- Sousa, B.J., & Clark, A.M. (2025) Growth mindsets in academics and academia: A review of influence and interventions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 47(1), 38-56.
<https://doi.org/10.1080/1360080X.2024.2384003>
- Stenzel, B. K. (2015). *Correlation between teacher mindset and perceptions regarding coaching, feedback, and improved instructional practice* [Doctoral dissertation, University of

- Nebraska at Omaha] (Publication No. 3738306). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Stewart, K. L. (2018). *The role of growth mindset and efficacy in teachers as change agents* [Doctoral Dissertation, Saint Mary's College of California] (Publication No. 10979801). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Sullivan, B., Glenn, M., Roche, M., & McDonagh, C. (2016). *Introduction to critical reflection and action for teacher researchers: A step-by-step guide*. Routledge
- Swieringa, J., & Wierdsma, A.F.M. (1992). *Becoming a learning organization: Beyond the learning curve*. Addison-Wesley.
- Tabassum, F., Bibi, A., & Mazhar, U. (2024). Reflective practices: A comparative analysis of gender-based differences and barriers at higher secondary school level. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 4(3), 312–320. <https://doi.org/10.48112/aessr.v4i3.818>
- Tangney, J. P. (2002). Humility. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 411–419). Oxford University Press.
- Taylor, L. P., Newberry, M., & Clark, S. K. (2020). Patterns and progression of emotion experiences and regulation in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 93, Article 103081. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103081>
- ten Dam, G., & Volman, M. (2002). Het sociale karakter van kritisch denken: Didactische richtlijnen [The social character of critical thinking: Instructional strategies]. *Pedagogische Studiën*, 79(3), 167–183.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Tsui, H. F. (1995). General and resource class teachers' feelings of personal efficacy and attitude towards classroom collaboration. *School Psychology International*, 16(4), 365–377. <https://doi.org/10.1177/0143034395164004>
- Vachova, L., Sedlakova, E., & Kvintova, J. (2023). Academic self-efficacy as a precondition for critical thinking in university students. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(2), 328–334. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.36>
- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41(1), 108–119. <https://doi.org/10.2307/256902>
- van Woerkom, M. (2006). Critically reflective working behaviour: Survey research. In J.N. Streumer (Ed.), *Work-Related Learning* (pp.285-308). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3939-5_12
- van Woerkom, M., & Croon, M. (2008). Operationalising critically reflective work behaviour. *Personnel Review*, 37(3), 317–331. <https://doi.org/10.1108/00483480810862297>
- van Woerkom, M., Nijhof, W.J., & Nieuwenhuis, L.F.M. (2002). Critically reflective working behaviour: Survey research. *Journal of European Industrial Training*. 26(8). 375-383. <https://doi.org/10.1108/03090590210444955>
- Vestad, L., & Bru, E. (2024). Teachers' support for growth mindset and its links with students' growth mindset, academic engagement, and achievements in lower secondary school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 27(4), 1431–1454. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09859-y>

- Walkington, J., Christensen, H. P., & Kock, H. (2001). Developing critical reflection as a part of teaching training and teaching practice. *European Journal of Engineering Education*, 26(4), 343–350. <https://doi.org/10.1080/03433790110068242>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Whitcomb, D., Battaly, H., Baehr, J., & Howard-Snyder, D., (2017). Intellectual humility: Owning our limitations. *Philosophy and Phenomenological*, 94(3), 509-539. <https://doi.org/10.1111/phpr.12228>
- Xu, J., Wang, L., Li, H., & Zhang, Y. (2024). The relationship between teacher autonomy support, self-efficacy, critical reflection, and students' assessment literacy: A structural equation modeling approach. *Heliyon*, 10(4), Article e34616. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34616>
- Yost, D. S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59–76. <http://www.jstor.org/stable/23478871>
- Zachry, C. E., Phan, L. V., Blackie, L. E. R., & Jayawickreme, E. (2018). Situation-based contingencies underlying wisdom-content manifestations: Examining intellectual humility in daily life. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 73(8), 1404–1415. <https://doi.org/10.1093/geronb/gby016>
- Zarrin, L., Ghafourifard, M., & Sheikhalipour, Z. (2023). Relationship between nurses reflection, self-efficacy and work engagement: A multicenter study. *Journal of caring sciences*, 12(3), 155–162. <https://doi.org/10.34172/jcs.2023.31920>
- Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng, K. (2019). Teachers' growth mindset and work engagement in the chinese educational context: Well-being and perseverance of effort as

- mediators. *Frontiers in psychology*, 10, Article 839. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00839>
- Zilka, A., Nussbaum, S., & Bogler, R. (2023). The relationships among growth mindset, flow, critically reflective behavior and teacher burnout. *International Journal of School & Educational Psychology*, 11(4), 367–379. <https://doi.org/10.1080/21683603.2023.2245372>
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-efficacy regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zmigrod, L., Zmigrod, S., Rentfrow, P. J., & Robbins, T. W. (2019). The psychological roots of intellectual humility: The role of intelligence and cognitive flexibility. *Personality and Individual Differences*, 141, 200–208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.016>