# التفكير التأملي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدينة حمص

# Reflective Thinking and Its Relation to Social Skills Among a Sample of Adolescent Students in the City of Homs

**بشير محمود عبد القادر**
طالب دكتوراه / جامعة البعث/ سورية

***Basher Mahmud Abdalkader***
*Ph.D. Student at Al Baath University/Syria*
*basheerabdalkader@gmail.com*

**يوسف خضور**
أستاذ دكتور/ جامعة البعث/ سورية

***Youssef Khaddar***
*Prof. /Al Baath University/Syria*
*dryousefkhad@gmail.com*

**فوزية السعيد**
أستاذ مساعد/ جامعة البعث/ سورية

***Youssef Khaddar***
*Assistant Professor/ Al Baath University/Syria*
*Email: drfouzyasa3ed@gmail.com*

**تاريخ الاستلام:** 29/ 11/ 2020م، **تاريخ القبول:** 25/ 4/ 2020م.
**Received:** 29/ 11/ 2020, **Accepted:** 25/ 4/ 2020.
**DOI:** 10.33977/1182-011-032-012
**E-ISSN:** 2307-4655
**https:** //journals.qou.edu/index.php/nafsia
**P-ISSN:** 2307-4647

## الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين، كما هدفت إلى الكشف عن درجة التفكير التأملي ومستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين، وتعرف ما إذا كان هناك فروق في التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس، وشملت العينة (410) طالباً وطالبةً (210 طالباً، 200 طالبة) في بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس التفكير التأملي، ومقياس المهارات الاجتماعية والتحقق من صدقهما وثباتهما على المراهقين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التفكير التأملي ودرجة المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين منخفضة. كما تبين وجود فروق بين درجات الذكور والإناث في مقياس التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية لصالح الذكور، وتبين وجود علاقة إيجابية دالة بين درجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي بأبعاده، ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده.


**الكلمات المفتاحية**: التفكير التأملي، المهارات الاجتماعية، الطلبة، المراهقين.


## *Abstract:*

*The study sought to identify the relationship between reflective thinking and social skills among adolescent students, as well as to reveal their levels among adolescent students. The study also sought to identify whether there were differences in the levels of reflective thinking and social skills due to the gender variable. The sample included 410 students (210 male students, 200 female students) from a number of secondary schools in the city of Homs. To achieve the goals of the study, the researcher developed the scale of reflective thinking and the scale of social skills. Their reliability and validity were verified. The study results showed that the levels of reflective thinking and social skills among adolescent students were low. There were statistical differences between male and female levels in the scale of reflective thinking and social skills, in favor of males. Moreover, a positive relationship was found between students 'scores in the scale of reflective thinking and its dimensions and their levels in the scale of social skills and its dimensions.*


***Keywords:*** *Reflective Thinking, Social Skills, Adolescents, Students.*

## مقدمة:

يعد التفكير نشاطاً تتفرد به الكائنات البشرية عن بقية الكائنات الحية، إذ يشغل موضوع التفكير اهتمام المربين والخبراء كونه يمثل أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً، وتتعدد أنواع التفكير فمنها التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير التحليلي والتفكير التركيبي والتفكير التأملي؛ وهو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يطلبها هذا الموقف (العتوم، وعلاونة، والجراح، وأبو غزال، 2005، 211)، كما يعد التفكير التأملي أحد المتطلبات الضرورية في تحسين العملية التعليمية، إذ أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن التفكير التأملي ينمي و يعزز مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين والمعلمين خلال ممارسة الأنشطة التعليمية ومسيرة التطور المهني ( Phan،2007).

ولقد تزايد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير في القرن الحادي والعشرين نظراً للتطور السريع الذي أدى إلى ظهور ما يسمى بالانفجار المعرفي، إذ يعد التفكير الإنساني عاملاً أساسياً في توجيه الحياة، وعنصراً جوهرياً في تقدم الحضارة لخير البشرية، ووسيلة رئيسة لفهم المستجدات ومواجهة المشكلات (أبو جادو، ونوفل،2006، 30).

ويعتمد نجاح الفرد في مواقف حياته المختلفة على مجموعة من المهارات تختلف باختلاف موقف التفاعل الاجتماعي، وكذا باختلاف أهدافه والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تحقيق هذه الأهداف، وتعد المهارات الاجتماعية أحد العوامل المهمة لنجاح تفاعل الفرد مع المجتمع وقدرته على المحافظة على استقرار هذا التفاعل، وقد أحرز موضوع المهارات الاجتماعية مكانة بارزة، إذ يتصدر جميع مجالات الاهتمام لدى الباحثين، إذ "أصبح موضوعاً مهماً في علم النفس الاجتماعي، كما عني الباحثون والتربويون بتطوير وتنمية المهارات الاجتماعية عن طريق إدخال البرامج التنموية في المناهج الدراسية بالمدارس والجامعات، والتي يمكن من خلالها تعلم واكتساب مختلف المهارات الاجتماعية، ولا شك أن غياب التفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع، وكذلك غيابه في المؤسسات التربوية يُظهر مدى الخلل في العمل، وضعف صلابة وتماسك المجتمع (ابن حميد،2003، 2)؛ فالإنسان لا يحقق ذاته ولا ينتج المعرفة إلا بالالتقاء، والتفاعل مع الآخرين، لذا حريٌّ بالمؤسسات التربوية الاهتمام والرقي بالمهارات الاجتماعية ومهارات التفكير لدى الناشئة، وسوف نتناول في بحثنا الحالي التفكير التأملي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى المراهقين.

**يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين الأول يشمل الدراسات التي تناولت التفكير التأملي ويشمل الثاني الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية**:

قام عفانة واللولو (2002) بإجراء دراسة لمعرفة مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريس الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وجرى اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من كافة التخصصات من مجتمع عدد أفراده(400) طالب وطالبة، وأظهرت الدراسة النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في التفكير التأملي بين مجموعتي طلبة العلوم تربوي وأقرانهم المتخصصين في اللغة الانجليزية تربوي لصالح طلبة العلوم تربوي، كما تبين عدم وصول أي من الطلاب المعلمين إلى مستوى

التمكن (80 %) في اختبار مهارات التفكير التأملي.

وقدم بركات (2005) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في محافظة طولكرم وطبق لهذا الغرض مقياس أيزنك للتفكير التأملي بعد تعريبه وتطويره، واختبار تحصيلي لقياس مستوى التحصيل على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة، موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة، وكان من أهم نتائج الدراسة تفوق طلبة الجامعة على طلبة الثانوية العامة في مستوى القدرة على التفكير التأملي، كما وجدت أنه لا توجد فروق في التفكير التأملي ترجع إلى متغير الجنس.

كما أجرى **الشكعة (2007)** دراسة هدفت إلى تعرف مستوى التفكير التأملي لدى طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات نوع الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها(641) طالباً و طالبةً، واستخدم لذلك المنهج الوصفي الذي أظهرت نتائجه أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية جيد، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا في مستوى القدرة على التفكير التأملي ترجع إلى متغير الجنس، وإنما جاءت الفروق لصالح طلبة الكليات الإنسانية وطلبة الدراسات العليا.

كذلك قدم **الأستاذ (2009)** دراسة هدفت الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية، وتكونت عينة البحث من (108) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي الذي ظهر من خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يقل عن المعدل الافتراضي (70 %)، كما تبين عدم وجود فروق في مستوى القدرة على التفكير التأملي في هذه المشكلات يرجع إلى متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو المؤسسة التعليمية التي يعملون بها.

كما قدم **ريان (2010)** دراسة هدفت الكشف عن دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية، وطبق مقياس الدراسة على عينة تألفت من(333) طالباً وطالبة، من طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العمل الاعتيادي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مستويات الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد تعزى لمتغير فاعلية الذات الرياضية، وأوصت الدراسة بضرورة إتاحة الفرص المناسبة للطلبة لممارسة التفكير التأملي من خلال تزويدهم بخبرات تعلمية ترتبط بواقعهم.

بينما أجرى **(Lim & Angelique 2011)** دراسة هدفت إلى مقارنة التفكير التأملي (التصرفات المعتادة، والفهم، والتأمل، والتفكير النقدي) مع التعلم القائم على حل المشكلات، وتكونت العينة من (1200) طالب وطالبة من طلبة جامعة جنوب أستراليا، واستخدم الباحثان استبيان يتكون من (16) بنداً لقياس المستويات الأربعة من عادات التفكير التأملي: (التصرف الاعتيادي، الفهم، التأمل، التفكير النقدي)، وأشارت النتائج إلى أن طلاب السنة الأولى حصلوا على معدل أعلى في التفكير التأملي، بينما حصل طلاب السنة الثالثة على أعلى المستويات في التصرفات المعتادة. ومع ذلك كان هناك مجموعة ثانوية صغيرة سجلت مستويات أعلى في كل من التصرفات المعتادة والتفكير. وقد توصل الباحثان إلى أن التعلم القائم على المشكلة يعزز تطور التفكير التأملي.

وقدم **طشطوش والترجمي (2017)** دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية، وطبقت أدوات الدراسة على عينة تألفت من(807) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة، و أن مستوى التفكير التأملي جاء متوسطاً لدى أفراد العينة، في حين جاء مستوى التعلم المنظم ذاتياً مرتفعاً.

قامت **الصائغ (2004)** بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومستوى التفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية لدى عينة من الطالبات والطلاب بالمرحلة الجامعية في محافظة جدة، إذ بلغت عينة الدراسة (1077) طالبة وطالب، وقامت الباحثة بإعداد ثلاث أدوات وهي مقاييس: الأفكار اللاعقلانية، المهارات الاجتماعية، الفاعلية الذاتية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين متغير الأفكار اللاعقلانية والمهارات الاجتماعية، لدى الطلبة، كما أشارت إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين متغير الأفكار اللاعقلانية والفعالية الذاتية.

كما قام **عطار (2007)** بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين المهارات الاجتماعية والخجل والتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة (متوسطة، ثانوية، جامعية) حيث تكونت عينة الدراسة من (96) طالبة من المرحلة المتوسطة و (87) طالبة من المرحلة الثانوية و (106) طالبة من المرحلة الجامعية. إذ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية (المرونة الاجتماعية، والحساسية الاجتماعية، والقلق الاجتماعي (والتحصيل في تلك المراحل الدراسية، وكذلك بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والتحصيل.

وقام الحسانين (2003) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى تأثر العلاقات والمهارات الاجتماعية بالمشاعر الاكتئابية، والشعور بالوحدة النفسية وتأكيد الذات، وبلغ حجم العينة (200) طالباً وطالبةً من كلية الآداب بجامعة طنطا: (108) طالباً و(112) طالبةً، وقد استخدم الباحث مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الاكتئاب، ومقياس توكيد الذات ومقياس الشعور بالوحدة النفسية، وكان من أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة وجود أثر كبير لمتغيري الاكتئاب والتوكيدية في المهارات الاجتماعية. ووجود فروق بين الجنسين في المتغيرات المزاجية وبعض أبعاد المهارات الاجتماعية، كما كشفت عن وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية وفي بعد واحد من أبعاد المهارات الاجتماعية وهو بعد الحساسية الاجتماعية لصالح الإناث.

وقد أجرى **سعيد (2009)** دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي لدى عينة من تلاميذ

المرحلة المتوسطة، وتعرف الفروق في المهارات الاجتماعية للعينة بحسب الجنس. وبلغ عدد العينة (360) تلميذ وتلميذة، واستخدم الباحث لتحقيق هدفه اختبار للمهارات الاجتماعية من اعداد رونالد ريجيو. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين بعض أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.

وأجرى **المزين (2009)** دراسة هدفت معرفة توافر المهارات الاجتماعية لدى طلبة كليتي الشريعة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(182) طالباً وطالبةً وجرى اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت إلى عدة نتائج، أبرزها: توافرت المهارات الاجتماعية لدى طلبة الكليتين، كذلك أظهرت وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بجميع المجالات لصالح الذكور في كلية أصول الدين، وتفوق الإناث في بعد المبادرة والصداقة على الذكور، كذلك كشفت عن وجود فروق دالة لصالح الإناث بجميع المجالات في كلية الشريعة، وأظهرت عدم وجود اختلاف دال احصائياً في توافر المهارات بشكل عام لدى عينة الدراسة يعزى لمتغيرات الترتيب في الأسرة، والمحافظة، ومكان الإقامة، ومستوى تعليم الأم والأب.

وقام **النفيعي (2010)** بإجراء دراسة لتحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين والعادين في المدارس الثانوية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية حيث تكونت عينة الدراسة من (200) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها المختلفة وبين درجات فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين على حد السواء.

وقد أجرى **محمد** (2010) دراسة هدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الشخصي وكل من المهارات الاجتماعية والميول المهنية، لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة، وتكونت العينة من (650) طالبة، واستخدمت لتحقيق أهداف دراستها مقياس الذكاءات المتعددة، ومقياس للميول المهنية، ومقياس للمهارات الاجتماعية، وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الشخصي والمهارات الاجتماعية.

كما أجرى **العلوان (2011)** دراسة هدفت إلى بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة. وتكونت العينة من (475) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال. وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس أنماط التعلق، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق.

وقامت **أبو حجير (2015)** بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج إرشادي عقلاني لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج التجريبي، وبلغ عدد العينة(40) طالبة من الصف العاشر، (20) طالبةً تمثلن العينة التجريبية، و(20) طالبةً تمثلن العينة الضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس المهارات الاجتماعية، وبرنامج إرشادي مقترح من تصميم الباحثة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية في القياسات المتعددة(القبلي– البعدي– التتبعي).

كما قام **الدهام (2017)** بدراسة هدفت التعرف على فاعلية الإرشاد الجمعي الواقعي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض سلوك إدمان الإنترنت لدى المراهقين، وبلغ عدد أفراد الدراسة(30) طالباً من مدمني الإنترنت، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تلقت تدريباً لتحسين المهارات الاجتماعية وخفض سلوك إدمان الإنترنت لمدة (14) جلسة إرشادية. في حين لم تخضع المجموعة الضابطة لأي تدريب، وتم استخدام مقياس إدمان الإنترنت ومقياس المهارات الاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية على مقياس إدمان الإنترنت والمهارات الاجتماعية.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة اللولو وعفانة (2002) وكذلك دراسة بركات (2005) والشكعة (2007) في تناولها لموضوع مهارات التفكير التأملي وقد استفاد منها الباحث في إجراءات الدراسة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في اتباعها المنهج الوصفي للحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وفي تحليل هذه البيانات.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

اهتم الباحثون بدراسة التفكير منذ بدأت المحاولات الجادة لقياس الذكاء بعد منتصف القرن التاسع عشر، وقد استخدم الباحثون أوصافاً عدة للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير، وقدم جون ديوي مفهوماً للتفكير التأملي لأول مرة عام (1910م) في كتابه كيف نفكر (How we think) وكان افتراض جون ديوي الأساسي هو أن التعلم يتحسن إلى الدرجة التي ينشأ فيها من عملية التأمل (Dewey ،70،1910).

ويعد تدريب الطلاب على مهارات التفكير عموما، والقدرة على الاستنباط والفهم؛ للوصول إلى السلوك المرغوب من أبرز المعايير الوطنية التي تسعى المناهج المطورة في الجمهورية العربية السورية إلى تحقيقها (وزارة التربية السورية،2017).

وكذلك أكدت عدة دراسات أهمية التفكير التأملي ومن هذه الدراسات دراسة (كشكو،2005) حيث هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في العلوم عن طريق برنامج مقترح، وكذلك دراسة (القطراوي، 2010) وقد سعت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع، إلا أن هذه الدراسات لم تتطرق لعلاقة التفكير التأملي في زيادة قدرة هؤلاء الطلبة على التفاعل مع الآخرين وزيادة مهاراتهم

في إيصال ما يريدونه من أفكار ووجهات نظر لغيرهم، وكذلك لم تتطرق هذه الدراسات لعلاقة التفكير التأملي في زيادة قدرة هؤلاء الطلبة على تأكيد ذاتهم في الحوار والمناقشة وفي إبداء الرأي داخل غرفة الصف وفي المدرسة وفي الوسط المحيط، لا سيما أن هذه المهارات التي تتضمن التفاعل مع الآخرين بصورة فعالة ومقبولة هي ركن أساسي في التعلم الفعال والتكيف الاجتماعي، وهذا ما تؤكده دراسة (Malecki & Demaray & Elliott 2001) أن المهارات الاجتماعية تعد عاملاً مؤثراً في التكوين النفسي والعاطفي للفرد، ولقيامه بالوظيفة الأكاديمية المتمثلة بالمشاركة في عملية التعلم، كما يضيفون أن السلوكات المتوافقة اجتماعياً تؤثر بشكل مباشر في التحصيل الأكاديمي، وفي السلوكات المطلوبة لنجاح التعلم الأكاديمي كفهم التعليمات واتباعها، والاستمرار في تأدية المهمة، وطرح الأسئلة. فامتلاك السلوكات المتوافقة اجتماعياً يعد متطلباً أساسياً مساعداً في تهيئة الفرصة للتعلم الأكاديمي، في حين أن عدم امتلاكها يضاعف من مشكلات الفرد التعليمية، ويقوده للفشل نتيجة لقلة فرص التفاعل الاجتماعي مع الأقران ومع المجتمع.

وقد تبين للباحث لدى مراجعة الدراسات التي تناولت موضوع مهارات التفكير التأملي وجود نقص في الدراسات التي تناولت مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية، إذ لا توجد دراسة محلية أو عربية تناولت هذه العلاقة وذلك في حدود علم الباحث.

كما لاحظ الباحث من خلال عمله مدرساً في مدارس الثانوية، أن كثيراً من الطلبة يتجنبون المشاركة في الأنشطة الصفية أو المشاريع التي تتطلب مشاركة جماعية أو تعاونية، وقد يعزى هذا الأمر إلى تدني مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة وهذا ما أكدته دراسة عبد القادر (2018) التي أشارت إلى انخفاض مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع. وانطلاقاً من توصيات الدراسات السابقة بضرورة إجراء دراسات متعلقة بمهارات التفكير التأملي كدراسة بركات (2005)، ودراسة الحارثي(2011) ودراسة (Gencel & Basol 2013).

كذلك أوصت دراسة أبو حجير(2015) بإجراء دراسات تتناول المهارات الاجتماعية لدى الطلبة وتعرف درجة توافرها من أجل العمل على زيادتها. وبناءً على ما سبق، وجد الباحث أهمية دراسة هذه المشكلة البحثية المتمثلة بالكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في مدينة حمص، **وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

1. ما درجة توافر التفكير التأملي لدى الطلبة المراهقين؟
2. ما درجة توافر المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين؟
3. هل توجد فروق بين درجات الطلبة الذكور والاناث على مقياس مهارات التفكير التأملي بأبعاده؟
4. هل توجد فروق بين درجات الطلبة الذكور والاناث على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده؟
5. هل هناك علاقة بين درجة التفكير التأملي ودرجة المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين؟

## أهداف الدراسة:

- تعرف درجة توافر مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المراهقين.
- تعرف درجة توافر المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين.
- تعرف العلاقة بين درجة التفكير التأملي ودرجة المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين.

## أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من ناحيتين: الأولى نظرية لما لموضوع التفكير التأملي من دور بارز في توجيه سلوك المراهق، وضبط انفعالاته؛ في مواقف الحياة المختلفة، وفي مواجهة المشكلات والصعوبات والتغلب عليها، الأمر الذي ينعكس إيجاباً في تنظيم علاقاته مع الآخرين وهذا ما يسهم في تحسين عملية التفاعل الاجتماعي الناضج لدى المراهقين.

كذلك أهمية المهارات الاجتماعية في تكوين الشخصية السوية التي تجيد التفاعل والتعامل مع الآخرين وخصوصاً في فترة المراهقة؛ التي تعد منعطف خطر في حياة الفرد.

والثانية تطبيقية فالدراسة قد تساعد بنتائجها على إبراز مستوى مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية ذات الصلة الوثيقة بالمسار التعليمي والفكري والاجتماعي للمراهقين، وكذلك تفيد في فتح مجال للبحث والاستقصاء عن متغيرات تسهم في رفع مستوى المهارات الاجتماعية؛ وخصوصاً لدى المراهقين، مما يحسن طريقة التعامل مع هذه الفئة العمرية والاستفادة من طاقاتها في تطوير وتحسين المجتمع.

## حدود الدراسة ومحدداتها:

**تمت الدراسة وفق المحددات الآتية:**

- **الحد الزمني**: تم التطبيق خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2018/ 2019م.
- **الحد البشري**: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص، وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).
- **الحد المكاني**: تم التطبيق في بعض مدارس الثانوية العامة في مدينة حمص.

## التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

1. **التفكير التأملي Reflective thinking**: يُعرَّف بأنه ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي، والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي الذي يعتمد على النظر بعمق ومراقبة النفس (الأشقر، 2011، 41).

ويُعرف الباحث مهارات التفكير التأملي إجرائياً بأنها: مجموعة أداءات يقوم بها الطالب وتتجلى في مهارة (الملاحظة

والتأمل، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى استنتاجات، وضع حلول مقترحة) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات التفكير التأملي المستخدم بالدراسة.

2. **المهارات الاجتماعية**: قدرة الفرد على اكتساب أنماط مختلفة من السلوكيات الملاحظة، وإعطاء الاستجابة الملائمة للموقف، سواء بصورة لفظية أو غير لفظية أثناء التفاعل مع عناصر بيئته (وهبه، 2010، 31).

ويعرف الباحث المهارات الاجتماعية إجرائياً بأنها: مجموعة أداءات يقوم بها الطالب وتتجلى في مهارة (العلاقة مع الأقران، إدارة الذات، المهارات الأكاديمية، الطاعة، التوكيد) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم بالدراسة.

## الإطار النظري:

1. **التفكير التأملي**:

بدأ الاهتمام في عقد الثمانينات بدراسة التفكير التأملي من حيث طبيعته وأهميته وطرق تعلمه وتقويمه وإنمائه. وجرى تناول مفهوم التفكير التأملي ومبررات استخدامه في إعداد المعلمين، وأهمية التأمل والتخيل، ومن ثم ظهر نموذج ( Schon 1983, 53) الذي بين أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها.

ويمثل التفكير التأملي عند "ديوي" حالة من الحيرة والتردد والشك تواجه الفرد ثم تصبح قاعدة تنبثق منها عملية التفكير، ثم البحث والاستقصاء للوصول إلى حلول تسهم في التخلص من حالة الحيرة والشك (Dewey ،72،1910)، وبهذا المعنى قد فرق "ديوي" بين التفكير التأملي وغير التأملي، وذلك من خلال عاملين، العامل الأول: حالة الحيرة عند مواجهة الموقف، والعامل الثاني: في الطريقة اللازمة لإزالة هذه الحيرة، وعليه فإن التفكير التأملي "يعطي معانٍ جديدة للموقف، ومن خلاله يتمكن المتعلم من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها (Samuels & Betts, 2007).

ومن جانب آخر أشار (Kish & Sheehan 1997، 68) إلى أن تعزيز التفكير التأملي لدى المتعلمين من قبل معلميهم يؤدي إلى مخرجات تربوية إيجابية تتبلور في التقليل من توجههم نحو السلوك الاندفاعي، بالإضافة إلى تعزيز الربط بين وجهات النظر المختلفة، ثم تعزيز القناعة الذاتية، ما يطور مهارات حل المشكلات لديهم، ويساعدهم على تحليل الأفكار والمواقف والقضايا بنظرة دقيقة.

ويبيّن (Lee 2005) في دراسته عن مهارات التفكير التأملي لدى مجموعة من المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة، على أن التفكير التأملي يبدأ مع وجود مشكلة أو صعوبة، ويتأثر بعوامل المعرفة السابقة للفرد والخبرات الذاتية، والاستعداد النفسي.

ويحصل التأمل وفق عاملين أساسيين هما: الوقت والخبرة، فالتعلم التأملي شكل من أشكال التعلم الذي يتطلب من المتعلمين الإمعان والتأني، ثم ملاحظة ومراقبة الموقف التعليمي المُوَاجَه، مع الاعتماد على المعارف السابقة والخبرات الشخصية ذات العلاقة، ثم التوصل إلى معارف مفيدة من هذه المواقف، ومن خلال ربط معارف الماضي بمعارف الحاضر والمستقبل يستطيع المتعلمون إضفاء معانٍ جديدة لعمليات تعلمهم (Tan & Goh, 2008, 45).

**مهارات التفكير التأملي Reflective thinking skills**:

**يشمل التفكير التأملي كنوع من أنواع التفكير خمس مهارات**:

1. **التأمل والملاحظة Meditation and observation:**

وتتمثل هذه المهارة في قدرة المتعلم على تحليل المعلومات التي يحصل عليها من خلال حواسه مباشرة وإدراك العلاقة بين أجزائها والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات من خلال معرفته السابقة، وملاحظة المشكلة من جميع جوانبها (كشكو،2005، 43).

2. **الكشف عن المغالطات Detect fallacies**:

وتشير إلى مدى تمكُّن المتعلم من تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية (القطراوي،2010 ،50).

3. **الوصول إلى استنتاجات Access to conclu sions** :

وتعني تمكُّن المتعلم من التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة (النجار،2013، 32).

4. **إعطاء تفسيرات مقنعة Give convincing explana-tions** :

وتشير إلى تمكُّن المتعلم من إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات المترابطة، وقد يعتمد هذا المعنى على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع (القطراوي،2010 ،50).

5. **وضع حلول مقترحة Develop proposed solutions:**

وتعني قدرة المتعلم على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح ( Biongan، 2014).

**المهارات الاجتماعية**: (**Social Skills**) :

تعد المهارات الاجتماعية من المكونات الضرورية للنجاح الاجتماعي فمن يتمتع بها يستطيع التعامل المناسب والصحيح مع انفعالاته في علاقته مع الآخرين، واستخدام هذه المهارات في التأثير على الآخرين وإدارة النزاعات والمناقشات معهم كمنطلق للتعاون بروح الفريق.

ويعرف عواد و شريت (2008، 197) المهارات الاجتماعية بأنها: القدرة على اكتساب بعض السمات الأساسية المطلوبة للتفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين، مثل القدرة على التفهم والصداقة والصبر وعدم الأنانية التي تساعد على تقبل الآخرين للشخص، وذلك ضمن دائرة الأسرة أولاً، والمدرسة ثانياً، والعمل ثالثاً، والحياة الاجتماعية رابعاً.

بينما يعرفها أبو حماد (2018، 19) بأنها: نماذج وقواعد من السلوكيات المتعلمة التي يستطيع الفرد من خلالها التفاعل والتأثير الإيجابي في الآخرين في مواقف محددة، مما يؤدي إلى التوافق الشخصي والاجتماعي والشعور بالصحة النفسية ورفع مستوى جودة الحياة.

وتكتسب المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في حياة الفرد وفي شتى الميادين فالمهارات الاجتماعية «تفيد الفرد في التغلب على مشكلاته، وتوجيه تفاعله مع البيئة المحيطة، كما تعد عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات (خالد،2017، 44)، كذلك تعد ضرورة ملحة للقدرة على بناء وإدارة العلاقات الاجتماعية وإدارة علاقات العمل بصورة فعالة، فمن خلالها مثلاً يتمكن القائد من التغيير بفعالية، بناء وقيادة فريق العمل، والقدرة على الإقناع، كما أنها تجنب الأفراد حدوث الصراعات، وإن حدثت يتمكنوا من حلها بصورة فعالة (أبو منصور، 2011، 58).

## أنواع المهارات الاجتماعية:

**يميل بعض الباحثين إلى تصنيف المهارات الاجتماعية إلى نوعين:**

**أ.** مهارة التخاطب اللفظي والاجتماعي.

**ب.** مهارة التخاطب غير اللفظي أو الانفعالي: ويشمل كل بعد من هذين البعدين ثلاث مهارات نوعية هي (السيد، 2005):

- –مهارة الإرسال: وهي قدرة الفرد على التعبير الاجتماعي والتخاطب مع الآخرين.

- –مهارة الاستقبال: أي مهارات حساسية الأفراد الاجتماعية ومهاراتهم في استقبال الرسائل التي ترد إليهم من الآخرين والقدرة على تفسيرها.

- – مهارة الضبط والتنظيم: وتتمثل في مهارات الأفراد في تنظيم عملية التخاطب في مختلف المواقف الاجتماعية.

**ويقدم Moos (2000،371-370) أنواعاً أخرى للمهارات الاجتماعية تتمثل في:**

- مهارات اجتماعية مثل (تكوين صداقات، والعلاقات المتجانسة مع الأسر والتي تمثل مكافأة في حد ذاتها).

- مهارات اجتماعية مثل (التواصل الإيجابي، ومهارات حل الصراعات في نطاق العمل الجماعي).

- مهارات اجتماعية تؤدي إلى التعزيز وتقلل من التغذية الراجعة السلبية لأنها ترتبط بالمعايير والتوقعات الثقافية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي.

بينما حدد معظم الباحثين المهارات الاجتماعية بخمس أبعاد مع اختلاف بسيط في تسمية هذه الأبعاد، إذ حددتها عبد الحميد (2012، 293) فيما يأتي:

**العلاقة مع الأقران، إدارة الذات، المهارات الأكاديمية، الطاعة، التوكيدية.**

1. **العلاقة مع الأقران:** وهي القدرة على مدح الآخرين ومجاملتهم، ومساعدتهم والوقوف بجوارهم وقت الحاجة، ومشاركتهم الحوار والحديث، والتمتع بالقيادة وروح الفكاهة.

2. **إدارة الذات:** وتشير إلى وعي الفرد بمشاعره ووجدانه وكفاءة التعامل معهما، أو ضبطها في مواقف التفاعل الإنساني بين الفرد والآخرين. وبذلك تعد إدارة الذات مطلب مهم من مطالب الكفاءة الاجتماعية، إذ الوعي بما يقوم به الفرد من تصرفات ضمان لسلامة تلك التصرفات (الدخيل،2014، 24)

3. **المهارات الأكاديمية:** وهي مهارات ترتبط بالجو الاجتماعي في الفصل الدراسي، وتشير إلى إنجاز المهام والواجبات بشكل مستقل، وتنفيذ توجيهات وأوامر المعلم واستثمار وقت الفراغ بشكل مناسب.

4. **الطاعة:** وتعرف بأنها: القدرة على اتباع التعليمات والإرشادات واللوائح والقوانين.

5. **التوكيدية:** القدرة على الاستقلالية بصورة مناسبة والحرص على تلبية الاحتياجات الخاصة، والمبادرة إلى الحوار مع الآخرين، وتقبل المديح والإطراء ودعوة الآخرين للتفاعل، والثقة بالنفس، والمبادرة إلى تكوين الصداقات مع الآخرين. ويذكر الطهراوي (2007، 33 – 34) بعض الملامح والخصائص للتوكيدية منها: أن التوكيدية لا تنطوي على انتهاك حقوق الغير، كذلك فإن فعاليتها نسبية، وأنها قابلة للتعلم فهي سلوك مكتسب، بالإضافة إلى أنها نوعية.

## أوجه الاختلاف:

اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة وعينته، وفي بعض إجراءاتها؛ كما في دراسة الأستاذ(2009) التي تناولت فئة المعلمين، ودراسة الشكعة (2007) التي استهدفت طلبة الجامعة والدراسات العليا، بينما تميزت الدراسة الحالية بتناولها عينة من المراهقين.

وقد وجد الباحث صعوبة في إيجاد دراسات سابقة محلية لموضوع مهارات التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية، وذلك نظراً لقلتها.

ومن خلال مراجعة الأدبيات النظرية التي تناولت موضوع مهارات التفكير التأملي، يُلحظ أن أغلب الدراسات السابقة أشارت إلى أهمية مهارات التفكير التأملي بالنسبة للمتعلم والمعلم على حدٍ سواء من أجل تطوير العملية التعليمية وتحسينها؛ إلا أن هذه الدراسات لم تتطرق لعلاقة التفكير التأملي بالمهارات الاجتماعية لدى المراهقين، وقد اقتصرت بعض هذه الدراسات على تناول علاقة التفكير التأملي بالتحصيل والدافعية للتعلم أو نمط آخر من أنماط التفكير؛ كذلك دور مهارات التفكير التأملي في توجيه وإدارة أسلوب حل المشكلات، كذلك الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية كانت معظمها موجهة لأطفال الروضة أو تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولم تتطرق إلى المهارات الاجتماعية وأهميتها بالنسبة للمراهقين إلا قليلاً منها كدراسة (أبو حجير،2015)، ودراسة (المزين،2009)، وهذا ما دفع الباحث للقيام بالدراسة الحالية.

## الطريقة والإجراءات:

1. **منهج الدراسة**

جرى توظيف المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لدراسة العلاقة بين التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية لدى المراهقين.

2. **مجتمع الدراسة**

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص في سوريا للعام الدراسي (2018/ 2019 م) والبالغ عددهم (15166) طالباً وطالبة، وذلك حسب دائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

**جدول(1)**

**توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس**

| المتغير | ذكر | أنثى |
|---|---|---|
| عدد أفراد المجتمع | 9528 | 5638 |
| النسبة المئوية | %62.82 | %37.18 |

3. **عينة الدراسة**

بلغ عدد أفراد العينة (410) طالباً وطالبة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من بعض المدارس الثانوية العامة، إذ جرى تقسيم مدينة حمص من قبل مديرة التربية للمناطق التعليمية إلى خمس مناطق تعليمية، وجرى سحب مدرستين من كل منطقة بالطريقة العشوائية (مدرسة للذكور ومدرسة للإناث) ثم سحب مدرسة واحدة من مدارس الذكور وأخرى من مدارس الإناث بطريقة عشوائية، ومن داخل كل مدرسة جرى اختيار شعبة بطريقة عشوائية من خلال القرعة بين الشُعب. وتم التطبيق على كامل أفراد الشعبة المختارة. والجدول(2) يبين توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس.

**جدول(2)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس**

| مستوى المتغير | ذكر | أنثى |
|---|---|---|
| عدد أفراد العينة | 210 | 200 |
| النسبة المئوية | %51.21 | %48.78 |

4. **أدوات الدراسة**

- **مقياس التفكير التأملي**

قام الباحث بإعداد مقياس التفكير التأملي، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، مثل دراسة (القطراوي،2010؛ الحارثي،2011)، وعلى ضوء ذلك فقد تم وضع (30) عبارة موزعة على خمسة مقاييس فرعية وفق الآتي: التأمل والملاحظة (16–11–6–1–26–21)، الكشف عن المغالطات ( –17–12–7–2 – 27)، الوصول إلى استنتاجات (–8–3 18–13–23 – 28)، إعطاء تفسيرات مقنعة (19–14–9–4– 29–24)، وضع حلول مقترحة (20–15–10–5–30–25) وأعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم ثلاثي(نعم–أحياناً–لا) وتعطى الدرجات بالترتيب(1–2–3) أي أن البديل (نعم) يأخذ القيمة(3)، بينما يأخذ البديل (لا) القيمة(1) وهكذا. وتُحسب درجة المفحوص في كل مقياس من مقاييسه الفرعية من خلال جمع الدرجات في البنود الخاصة بكل مقياس

## الخصائص السيكومترية للمقياس

**صدق المقياس**: تم التأكد من صدق المقياس بأبعاده باستخدام الطرق الآتية:

1. **صدق المحكمين**: قام الباحث بالتحقق من صدق المحكمين وقد عُرِضَ المقياس على مجموعة من المختصين في المناهج وطرائقِ التدريس وعلم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعة البعث والبالغ عددهم (12) محكماً. وذلك للحكم على مدى صلاحية العبارات للمجال المراد قياسه، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (80 %) فما فوق، ولم تحذف أي عبارة، ونتيجة لذلك بقي عدد عبارات المقياس (30) عبارة.

2. **صدق الاتساق الداخلي**: جرى التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (200) طالباً وطالبةً، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك حُسبتْ معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس.

**جدول(3)**

**معاملات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التفكير التأملي**

| التأمل والملاحظة | | | الكشف عن المغالطات | | | الوصول إلى استنتاجات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البند | ارتباط البند مع الدرجة الكلية | | البند | ارتباط البند مع الدرجة الكلية | | البند | ارتباط البند مع الدرجة الكلية | |
| | للبعد | للمقياس | | للبعد | للمقياس | | للبعد | للمقياس |
| 1 | .789** | .590** | 2 | .654** | .600** | 3 | .493** | .366** |
| 6 | .787** | .608** | 7 | .732** | .620** | 8 | .508** | .434** |
| 11 | .609** | .410** | 12 | .501** | .436** | 13 | .466** | .361** |
| 16 | .775* | .686** | 17 | .743** | .729** | 18 | .726** | .563** |
| 21 | .524** | .455** | 22 | .695** | .655** | 23 | .518** | .452** |

| التأمل والملاحظة | | | الكشف عن المغالطات | | | الوصول إلى استنتاجات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البند | ارتباط البند مع الدرجة الكلية | | البند | ارتباط البند مع الدرجة الكلية | | البند | ارتباط البند مع الدرجة الكلية | |
| | للبعد | للمقياس | | للبعد | للمقياس | | للبعد | للمقياس |
| 26 | 0.611** | 0.452** | 27 | 0.681** | 0.648** | 28 | 0.457** | 0.457** |
| ارتباط البعد مع الدرجة الكلية | | 0.689** | ارتباط البعد مع الدرجة الكلية | | 0.752** | ارتباط البعد مع الدرجة الكلية | | 0.756** |

| إعطاء تفسيرات مقنعة | | | وضع حلول مقترحة | | |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية | | العبارة | ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية | |
| | للبعد | للمقياس | | للبعد | للمقياس |
| 4 | .620** | .587** | 5 | .698** | .780** |
| 9 | .655** | .689** | 10 | .750** | .591** |
| 14 | .678** | .789** | 15 | .618** | .582** |
| 19 | .585** | .547** | 20 | .545** | .687** |
| 24 | .658** | .698** | 25 | .676** | .516** |
| 29 | .710** | .786** | 30 | .648** | .789** |
| ارتباط البعد مع الدرجة الكلية | | .840** | ارتباط البعد مع الدرجة الكلية | | .784** |

(*) دالة عند مستوى دلالة (05. )، (**) دالة عند مستوى دلالة (01. ).

يتضح من الجدول(3) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ودرجة البعد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01).

**جدول(4)**

**دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى لمقياس التفكير التأملي ككل باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (T-test)**

| مقياس التفكير التأملي | الربيع الأدنى ن= 50 | | الربيع الأعلى ن=50 | | ت المحسوبة | درجة حرية | الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | |
| | 41.47 | 2.23 | 78.85 | 4.56 | 6.45 | 98 | .000 | دال |

من خلال الرجوع إلى الجدول(4) يتبين أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني أن مقياس التفكير التأملي يتصف بالصدق التمييزي، إذ أنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

**ثبات المقياس**: تم التأكد من ثبات المقياس بأبعاده باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، والثبات بإعادة التطبيق.

1. الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: جرى حساب ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا.

2. الثبات بطريقة إعادة التطبيق: جرى تطبيق المقياس على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة (100 طالب و100 طالبة) ثم جرى تطبيقه بعد أسبوعين. ويوضح الجدول(5) معاملات الثبات بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة التطبيق.

**جدول(5)**

**معاملات ثبات مقياس التفكير التأملي بطريقتي (كرونباخ ألفا) و(إعادة التطبيق)**

| البعد | قيمة معامل الثبات | |
|---|---|---|
| | كرونباخ ألفا | إعادة التطبيق |
| التأمل والملاحظة | .659 | .665** |
| الكشف عن المغالطات | .568 | .555** |
| الوصول إلى استنتاجات | .690 | .622** |
| إعطاء تفسيرات مقنعة | .540 | .638** |
| وضع حلول مقترحة | .659 | .587** |
| المقياس ككل | .568 | .715** |

من خلال الجدول (5) يتبين أن مقياس التفكير التأملي

ومقاييسه الفرعية يتصف بالثبات بناءً على الطريقتين المستخدمتين للتأكد من ذلك، وبناءً على ما سبق يتبين أن المقياس يتصف بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

3. **مقياس المهارات الاجتماعية**:

قام الباحث بإعداد مقياس المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، ومنها دراسة النفيعي (2010) ودراسة عبد الحميد (2012)، وفي ضوء ذلك فقد تم وضع (30) عبارة موزعة على خمس أبعاد فرعية هي:(العلاقة مع الأقران، إدارة الذات، المهارات الأكاديمية، الطاعة، التوكيدية). وأعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم ثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً) وتعطى الدرجات بالترتيب (3،2،1) أي أن البديل (دائماً) يأخذ القيمة(3)، بينما يأخذ البديل (أبداً) القيمة(1) وهكذا. ويتم حساب درجة المفحوص في كل مقياس من مقاييسه الفرعية من خلال جمع الدرجات في البنود الخاصة بكل مقياس. وتتراوح درجات أفراد عينة الدراسة على كل مقياس فرعي بين(6 – 18). ويتم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات المقاييس كافة وتتراوح بين (30 – 90).

## الخصائص السيكومترية للمقياس

**صدق المقياس: جرى التأكد من صدق المقياس بأبعاده باستخدام الطرق الآتية:**

1. **صدق المحكمين**: قام الباحث بالتحقق من صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعة البعث والبالغ عددهم (12) محكماً. وذلك للحكم على مدى صلاحية العبارات للمجال المراد قياسه، حيث جرى الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (80 %) فما فوق، ولم تحذف أي عبارة، ونتيجة لذلك بقي عدد عبارات المقياس(30) عبارة.

2. **صدق الاتساق الداخلي**: جرى التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (200) طالب وطالبة، وجرى بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما حسبت معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك وحُسبت معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس.

**جدول (6)**

**معاملات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المهارات الاجتماعية**

| العلاقة مع الأقران | | | إدارة الذات | | | المهارات الأكاديمية | | | الطاعة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية | | العبارة | ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية | | العبارة | ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية | | العبارة | ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية | |
| | للبعد | للمقياس | | للبعد | للمقياس | | للبعد | للمقياس | | للبعد | للمقياس |
| 1 | .628** | .601** | 7 | .585** | .547** | 13 | .710** | .601** | 19 | .628** | .601** |
| 2 | .557** | .688** | 8 | .658** | .698** | 14 | .578** | .688** | 20 | .557** | .688** |
| 3 | .524** | .514** | 9 | .710** | .786** | 15 | .519** | .514** | 21 | .524** | .514** |
| 4 | .519** | .634** | 10 | .578** | .589** | 16 | .701** | .634** | 22 | .519** | .634** |
| 5 | .701** | .578** | 11 | .698** | .780** | 17 | .656** | .578** | 23 | .701** | .578** |
| 6 | .509** | .658** | 12 | .595** | .577** | 18 | .713** | .601** | 24 | .628** | .601** |
| ارتباط البعد مع الدرجة الكلية | | .76** | ارتباط البعد مع الدرجة الكلية | | .47** | ارتباط البعد مع الدرجة الكلية | | .81** | ارتباط البعد مع الدرجة الكلية | | .740** |

| التوكيدية | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية | | العبارة | ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية | | العبارة | ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية | | ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس |
| | للبعد | للمقياس | | للبعد | للمقياس | | للبعد | للمقياس | |
| 25 | .578** | .589** | 27 | .750** | .591** | 29 | .545** | .687** | .815** |
| 26 | .698** | .780** | 28 | .618** | .582** | 30 | .676** | .516** | |

(**) دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول(6) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ودرجة البعد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة (01. ).

3. **الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)**: وفقاً لهذه الطريقة، جرى ترتيب درجات العينة الاستطلاعية المكونة من (200) طالب وطالبة (100 طالب و100 طالبة) على مقياس المهارات الاجتماعية من الأدنى إلى الأعلى، ثم جرى أخذ مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى) والطلبة

الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس. والجدول(7) يبين نتائج اختبار(T) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين بالنسبة إلى درجاتهم في مقياس المهارات الاجتماعية.

**جدول(7)**

**دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنسبة إلى مقياس المهارات الاجتماعية ككل باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين(T-test ).**

| مقياس المهارات الاجتماعية | الربيع الأدنى ن=50 | | الربيع الأعلى ن=50 | | ت المحسوبة | درجة حرية | الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | |
| | 42.12 | 3.22 | 82.58 | 4.69 | 7.56 | 98 | .000 | دال |

من خلال الرجوع إلى الجدول(7) يتبين أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني أن مقياس المهارات الاجتماعية يتصف بالصدق التمييزي، إذ أنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

**ثبات المقياس**: جرى التأكد من ثبات المقياس بأبعاده باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، والثبات بإعادة التطبيق.

1. الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: جرى حساب ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا.

2. الثبات بطريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة (100 طالب و100 طالبة) ثم جرى تطبيقه بعد أسبوعين. ويوضح الجدول(8) معاملات الثبات بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة التطبيق.

**جدول(8)**

**معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة التطبيق**

| البعد | قيمة معامل الثبات | |
|---|---|---|
| | كرونباخ ألفا | إعادة التطبيق |
| العلاقة مع الأقران | .645 | .736 |
| إدارة الذات | .725 | .687 |
| المهارات الأكاديمية | .817 | .779 |
| الطاعة | .675 | .766 |
| التوكيدية | .751 | .741 |
| المقياس ككل | .792 | .699 |

من خلال الجدول(8) يتبين أن مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده يتصف بالثبات بناءً على الطريقتين المستخدمتين للتأكد من ذلك، وبناءً على ما سبق يتبين أن المقياس يتصف بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

**نتائج السؤال الأول: ما درجة توافر التفكير التأملي لدى الطلبة المراهقين في مدينة حمص؟**

جرى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي وأبعاده الفرعية، وطالما أن التدريج ثلاثي يصبح المعيار الإحصائي للحكم على مستويات المتغيرات كما يلي: المستوى الأول:( 1،66 فأقل منخفض)، المستوى الثاني:(1،67 _ 2،33 متوسط)، المستوى الثالث:( 2،34 فأعلى مرتفع). ويوضح الجدول(9) مستوى توافر التفكير التأملي على المقياس ككل وأبعاده الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة:

**جدول(9)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي بأبعاده ( ن=410)**

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|
| التأمل والملاحظة | 1.29 | 2.32 | 4 |
| الكشف عن المغالطات | 1.60 | 3.42 | 2 |
| الوصول إلى استنتاجات | 1.12 | 3.33 | 5 |
| إعطاء تفسيرات مقنعة | 2.10 | 2.45 | 1 |
| وضع حلول مقترحة | 1.55 | 2.98 | 3 |
| مهارات التفكير التأملي ككل | 1.53 | 3.12 | |

يتبين من الجدول(9) أن المتوسط الحسابي لمهارات التفكير التأملي ككل لدى عينة الدراسة منخفضاً فقد بلغ المتوسط الحسابي(1.53)، وبلغ الانحراف المعياري(3.12) ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة مرحلة المراهقة والتغيرات التي يتعرض لها المراهقين في هذه المرحلة حيث يكونون سريعي الاندفاع والاستجابة بسرعة دون تروٍ أو إدراك للمواقف والمشكلات التي تعترضهم، أو حتى تفكير بنتائج تصرفاتهم وعواقبها أو بالحلول والآراء التي يعتقدون صحتها.

**نتائج السؤال الثاني: ما درجة توافر المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في مدينة حمص؟**

للإجابة عن هذا السؤال الثاني، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية، ويوضح الجدول(10) مستوى توافر المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة:

**جدول(10)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده ( ن=410)**

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|
| العلاقة مع الأقران | 1.22 | 2.22 | 5 |
| إدارة الذات | 1.45 | 2.13 | 3 |
| المهارات الأكاديمية | 2.10 | 3.14 | 1 |
| الطاعة | 1.65 | 4.12 | 2 |
| التوكيدية | 1.41 | 3.51 | 4 |
| المهارات الاجتماعية ككل | 1.56 | 3.56 | |

يتبين من الجدول(10) أن مستوى توافر المهارات الاجتماعية ككل لدى عينة الدراسة منخفضاً فقد بلغ المتوسط الحسابي(1.56)، وبلغ الانحراف المعياري(3.56) ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة هم من الطلبة المراهقين الذين اعتادوا على الحياة المدرسية دون امتلاك مهارات واسعة في التفاعل مع الآخرين خارج المدرسة، وهذا ما يؤثر سلباً في علاقاتهم مع المحيطين بهم، ونتيجة لذلك يكونون أقل قدرة على تأكيد ذاتهم في الكثير من المواقف الاجتماعية التي تواجههم، ولذا دعا علماء علم النفس الاجتماعي إلى ضرورة استخدام طرائق تدريس قائمة على تعاون المتعلمين فيما بينهم لمواجهة المواقف وأداء المهام المنوطة بهم، وهذا ما قد يسهم في تكوين علاقات تفاعلية إيجابية مع الآخرين.

**نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق بين درجات الطلبة الذكور والاناث على مقياس التفكير التأملي بأبعاده؟**

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في درجات الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس التفكير التأملي ككل وأبعاده الفرعية، تم إجراء اختبار(ت) لعينيتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس التفكير التأملي ككل بأبعاده، والجدول (11) يبين نتائج ذلك:

**جدول(11)**

**نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس مهارات التفكير التأملي بأبعاده (ن=410)**

| مقياس التفكير التأملي | الذكور ن=210 | | الإناث ن= 200 | | ت المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة Sig | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | | | | |
| التأمل والملاحظة | 12.22 | 2.35 | 10.24 | 1.54 | 3.45 | 408 | .001 | دال |
| الكشف عن المغالطات | 13.42 | 1.45 | 11.47 | 2.45 | 2.78 | 408 | .000 | دال |
| الوصول إلى استنتاجات | 14.10 | 2.63 | 11.53 | 1.12 | 4.56 | 408 | .000 | دال |
| إعطاء تفسيرات مقنعة | 13.25 | 4.70 | 9.56 | 2.22 | 2.96 | 408 | .000 | دال |
| وضع حلول مقترحة | 12.47 | 3.45 | 10.58 | 3.45 | 2.88 | 408 | .001 | دال |
| مهارات التفكير التأملي ككل | 13.92 | 3.88 | 10.67 | 3.14 | 3.47 | 408 | .000 | دال |

يتبين من الجدول (11) أن قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي بأبعاده، كانت أصغر من (.05) مما يدل على وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس التفكير التأملي وأبعاده الفرعية، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور، ويمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس مهارات التفكير التأملي بأبعاده الفرعية في ضوء أن الذكور أكثر قدرة على ملاحظة المواقف الحياتية وتحليلها وإعطاء تفسيراً لها، وأكثر قدرة على رؤية التفاصيل المتعلقة بها، لاسيما أنهم أكثر اشتراكاً في العلاقات الاجتماعية الخارجية مما يكسبهم مهارة في ملاحظة الجوانب المختلفة في المواقف التي يتعرضون لها، وهذا ما يجعلهم أكثر مهارة في حل مشكلاتهم وإعطاء حلول مختلفة لكل موقف يواجههم، في حين أن الإناث في مرحلة المراهقة ينشغلن بالقيام بالأعمال المنزلية إلى جانب زيادة تعلقهن بالأطفال والاهتمام بهم، وانحصار تفكيرهن بمستقبلهن العاطفي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (بركات، 2005؛ الشكعة، 2007؛ الأستاذ، 2009) التي أشارت أنه لا توجد فروق في التفكير التأملي بين الذكور والاناث.

**نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق بين درجات الطلبة الذكور والاناث على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده؟**

لمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في تقديرات الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية ككل وأبعاده الفرعية، جرى إجراء اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس المهارات الاجتماعية ككل وأبعاده الفرعية، والجدول (12) يبين ذلك:

**جدول(12)**

**نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده (ن= 410)**

| مقياس المهارات الاجتماعية | الذكور ن=210 | | الإناث ن= 200 | | ت المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة Sig | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | | | | |
| العلاقة مع الأقران | 14.33 | 3.25 | 10.78 | 3.69 | 3.56 | 408 | .000 | دال |

| مقياس المهارات الاجتماعية | الذكور ن=210 | | الإناث ن= 200 | | ت المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة Sig | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | | | | |
| إدارة الذات | 14.56 | 3.14 | 11.49 | 3.33 | 4.78 | 408 | .000 | دال |
| المهارات الأكاديمية | 13.47 | 2.55 | 12.40 | 4.23 | 3.99 | 408 | .000 | دال |
| الطاعة | 12.49 | 1.98 | 10.25 | 2.78 | 4.86 | 408 | .002 | دال |
| التوكيدية | 11.78 | 2.47 | 10.88 | 3.78 | 3.01 | 408 | .001 | دال |
| المهارات الاجتماعية ككل | 13.32 | 3.48 | 11.16 | 2.99 | 4.58 | 408 | .000 | دال |

يتبين من الجدول (12) أن قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية كانت أصغر من (0.05) ما يدل على وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور.

ويمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية وفي أبعاده الفرعية في ضوء أن الذكور أكثر انخراطاً في الحياة العملية خارج بيئة المنزل مما يكسبهم مهارات اجتماعية مختلفة في التفاعل والحوار مع الآخرين، لاسيما أنهم يميلون في هذه المرحلة إلى توسعة دائرة العلاقات الشخصية، وبناء صداقات أكثر بغية زيادة الثقافة والخبرات، وتكوين شخصية اجتماعية متزنة من طريق تقليد شخصيات يحبونها قد مرت بهم أو تعيش معهم، ونتيجة لذلك هم أكثر توكيداً لذاتهم ويكتسبون مهارات أوسع في علاقاتهم الاجتماعية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحسانين، 2003) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الاناث في الحساسية الانفعالية، ودراسة (المزين، 2009) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الاناث في المبادرة والصداقة، ودراسة (العلوان، 2011) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الاناث في الذكاء الانفعالي.

**نتائج السؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في مدينة حمص؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي ككل وأبعاده الفرعية؛ ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية ككل وأبعاده الفرعية كما في الجدول(13)

**جدول(13)**

**معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة المراهقين على مقياس مهارات التفكير التأملي بأبعاده؛ ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده (ن=410)**

| مقياس مهارات التفكير التأملي | أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | العلاقة مع الأقران | إدارة الذات | المهارات الأكاديمية | الطاعة | التوكيدية | المهارات الاجتماعية ككل |
| التأمل والملاحظة | .319** | .310** | .265** | .107** | .230** | .430** |
| الكشف عن المغالطات | .122** | .161** | .396** | .107** | .217** | .350** |
| الوصول إلى استنتاجات | .236** | .211** | .312** | .124** | .199** | .116** |
| إعطاء تفسيرات مقنعة | .183** | .311** | .210** | .119** | .150** | .271** |
| وضع حلول مقترحة | .388** | .304** | .311** | .185** | .254** | .325** |
| مهارات التفكير التأملي ككل | .309** | .320** | .295** | .316** | .300** | .230** |

(*) دالة عند مستوى دلالة (01. ).

يتبين من الجدول(13) وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية ككل وأبعاده الفرعية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (230. ). وبالتالي فإنه كلما ازدادت درجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي ازدادت درجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية، ويمكن تفسير ذلك من خلال أنه كلما زادت قدرة هؤلاء المراهقين على الملاحظة والتمعن والتأمل والفحص الدقيق لكل موقف يواجهوه، فإن ذلك يدفعهم للتفكير بطرقٍ مختلفة وبأساليب تناسب المواقف التي يتعرضون لها، فيفكرون بنتائجَ تصرفاتهم قبل القيام بها وهذا ما يزيد من آليات تواصلهم مع الآخرين لأنهم يختارون كلماتهم وسلوكياتهم بعد تفكير وتروي، وتصور مسبق لنتائج تلك السلوكيات والاستجابات؛ ونتيجةً لذلك تزداد مهاراتهم الاجتماعية.

ويتبين من الجدول(13) أن أعلى معامل ارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية لمقياس

المهارات الاجتماعية كان بعد (التأمل والملاحظة) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط(430. ). ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما زادت قدرة هؤلاء المراهقين على ملاحظة الجوانب المختلفة في المواقف التي يتعرضون لها، وتقديم تفسيرات منطقية لها، تزداد قدرتهم على اصدار الاستجابة الملائمة وذلك بعد التفكير بشكل كاف في كل النتائج المحتملة، ونتيجة لذلك تزداد مهاراتهم في التعاملً مع الآخرين، كما تزداد مهاراتهم في ضبط مشاعرهم وانفعالاتهم وهذا ما يجعلهم أكثر مهارة في التعامل مع الآخرين.

ويتبين من الجدول(13) أن أعلى معامل ارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأملي كان بعد (إدارة الذات) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (320. ). ويمكن تفسير ذلك بأن زادت قدرة المراهقين على ضبط ذاتهم واستجاباتهم وانفعالاتهم فإن ذلك يترافق بزيادة تفكيرهم في المواقف التي يتعرضون لها، وإدراك جوانب الغموض، وهذا ما يجعلهم في حالة من التأمل المستمر لمختلف المواقف التي يتعرضون لها، وهذا ما يجعل مستوى التفكير التأملي لديهم مرتفع أيضاً، لا سيما أن عملية ضبط المشاعر والانفعالات المختلفة تتطلب فهم هذه الانفعالات والتأمل في مسبباتها ونتائجها، ومن ثَم تقديم أنسب الاستجابات، واقتراح أفضل الحلول.

اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة سليمان (2012) إذ يشير إلى أن الفرد الذي يُحسن إدارة الذات يتسم ببعض السمات الشخصية الإيجابية والتي منها التمييز والمثابرة والصبر في مواجهة المواقف الصعبة، والنجاح في اتخاذ القرارات". كما تتفق مع ما يراه رضا (2004) بأن من "أبرز عوامل إدارة الذات وضوح الهدف المراد تحقيقه، والتفكير الجيد، والتخطيط الناجح، والتغلب على الصعوبات"، وهذا ما يظهر بوضوح لدى ممارسة الفرد لمهارات التفكير التأملي.

## التوصيات:

- تعريف المعلمين بطرائق تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المراهقين من خلال برامج تدريبية.

- تضمين المهارات الاجتماعية ومهارات التفكير التأملي ضمن المناهج الدراسية للطلبة المراهقين من قبل القائمين على عملية تطوير المناهج بهدف تحسين تلك المهارات.

- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات بهدف تقصي علاقة مهارات التفكير التأملي بمتغيرات أخرى مرتبطة بالطلبة المراهقين مثل تقبل الذات، وحل المشكلات، والرضى الوجودي، وفي مراحل دراسية مختلفة.

- استفادة الباحثين والدارسين من هذه الدراسة ونتائجها وأدواتها.

## المصادر والمراجع العربية:


- إبراهيم، عبد الستار. ( 2008). دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني–الإيجابي. القاهرة: دار الكاتب للطباعة والنشر.
- ابن حميد، صالح عبد الله. (2003). أصول الحوار وآدابه في الإسلام. المملكة العربية السعودية: دار المنارة.
- أبو بشير، أسماء. (2012). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: جامعة الأزهر.
- أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد. (2006). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو حجير، لمعان. (2015). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.
- أبو حماد، ناصر. (2018). أثر برنامج تدريبي جمعي قائم على النظرية الاجتماعية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وتعديل وجهة الضبط لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7 (21): 16 – 29.
- أبو منصور، حنان. (2011). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.
- الأستاذ محمود. (2009). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 13(1):1329 – 1370.
- الأعسر، صفاء. (1998). تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- بركات، زياد. (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 6(4): 97 – 129.
- الجبر، جبر. ( 2012 ). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (33):91 – 128.
- جراون، فتحي عبد الرحمن. ( 2007 ). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر، ط3.
- الحارثي، أحمد. (2001 ). تعليم التفكير، الرياض: مكتبة الشقري، ط2.
- الحارثي، حصة حسن. (2011). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الحسانين، محمد. (2003). المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكتئاب وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، مجلة الدراسات النفسية،13(2): 291 – 309.
- حكيمة، أيت. (2012). علاقة المهارات الاجتماعية بالقيادة المدرسية لدى معلم المرحلة الثانوية وأثرها على التفاعل الصفي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر، (3): 5 – 25.
- خالد، علي بني خالد. (2017). مدى فاعلية المنهاج الوطني التفاعلي

المطور في إكساب أطفال رياض الأطفال المهارات الاجتماعية في محافظة المفرق، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2 (42): 53–40.

- الخطيب، عبد الله عبد الهادي. (2010). برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- الدخيل، عبد الله الدخيل(2014) المهارات الاجتماعية تدريب وتمارين ومناهج تقييم، الأردن: العبيكان.
- الدردير، عبد المنعم. (2005). الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي، عالم الكتب.
- الدهام، محمد فهد. (2017). فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي الواقعي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض سلوك إدمان الإنترنت لدى المراهقين، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6 (7):64 – 87.
- الرشيدي، سحاب. ( 2015). مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات، مجلة جامعة الخليل للبحوث، 10(1): 233 – 249.
- روزين، فاديم، ترجمة: عيون السود، نزار. (2011). التفكير والإبداع. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.
- ريان، عادل. (2010). دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (20): 49 – 79.
- سعيد، بو جلال. (2009). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
- السيد، رحاب. (2005). فاعلية برنامج للأنشطة النفسحركية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، كلية التربية.
- الشقيرات، محمد، والزعبي، أحمد. (2003). أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، مجلة جامعة دمشق، 19(1): 43 – 75.
- الشكعة، علي. (2007 ). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث – سلسلة العلوم الإنسانية، 21(4): 1145 – 1162.
- الصائغ، ابتسام حسن. (2004). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بمستوى التفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية لدى عينة من الطالبات والطلاب بالمرحلة الجامعية في محافظة جدة، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية بجدة.
- طشطوش، رامي، والترجمي، سليمان. (2017). التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،1 (41): 105 – 122.
- الطهراوي، جميل(2007). التوكيدية. مجلة ثقافتنا التربوية، 2(1): 22 – 40.
- الطيب، عصام. (2006 ). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الحميد، ندى. (2012). مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقين. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، (30):309–291.
- عبد العال، محمد عبد المجيد) .2006). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 60(2): 156 – 195.
- عبد القادر، بشير(2017) مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي، كلية التربية، مجلة جامعة البعث، 39 (3):11 – 42.
- العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية. (2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عطار، إقبال أحمد. (2007). المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتهما بالتحصيل لدى طالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (31): 233 – 254.
- عفانة، عزو، واللولو، فتح .(2002) .مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، 5 العدد(1): 1 – 36.
- العلوان، أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2): 175 – 196.
- عواد، أحمد، وشريت، أشرف. (2008). دليل الأسرة والمعلمة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- العوفي، عيسى، والجميدي، عبد الرحمن. (2010 ). القاموس العربي الأول لمصطلحات علوم التفكير، الأردن: ديبونو للطباعة والنشر.
- القطراوي، الوهاب. (2010). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الثامن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة غزة.
- كشكو، عماد جميل حمدان. (2005 ). أثر برنامج تقني مقترح على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- محمد علي، خيرية. (2010). الذكاء الشخصي (الذاتي–الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمد، أحمد. (2012). المهارات الاجتماعية للممارسين وغير الممارسين للأنشطة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طيبة، كلية التربية، المدينة المنورة.
- محمد، فهيم. (2005). الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة: دار الفكر العربي، ط2.
- المزين، سليمان. (2009). مدى توافر المهارات الاجتماعية لدى طلبة كليتي الشريعة وأصول الدين الجامعة الإسلامية بغزة، وسبل الارتقاء بها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية.
- مسلم، محسن طاهر. (2013). التفكير التأملي وعلاقته باكتساب مفاهيم

فيزياء الكم لدى طلبة قسم الفيزياء–كلية التربية. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، (13): 215 – 248.

- النجار، أسماء ياسين. (2013). أثر توظيف استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- النفيعي، معتوق عبد الله. ( 2010 ). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- وزارة التربية السورية. (2017). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. دمشق.
- وهبه، هدى. (2010). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حلوان، كلية الآداب.
- الأشقر، فارس راتب. ( 2011). فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
- سليمان، محمد عبد الرحمن. (2012). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إدارة الذات لتعديل بعض أنماط السلوك اللاتكيفي لدى الأطفال المعوقين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الإرشاد النفسي، معهد الدراسات التربوية.
- رضا، أكرم. (2004). إدارة الذات دليل الشباب إلى النجاح، القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

## المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ibrahim, A. (2008). Cognitive therapist guide to developing rational-positive thinking. Cairo: Dar Al-Kateb for Printing and Publishing.*
- *Ibn Hamid, S. (2003). Principles and etiquette of dialogue in Islam. Kingdom of Saudi Arabia: Dar Al-Manara*
- *Abu Bashir, A. (2012). The effect of using metacognitive strategies on developing contemplative thinking skills in the technology curriculum of ninth grade students. Unpublished master thesis, faculty of education, Gaza: Al-Azhar University.*
- *Abu Gado, S. and Nawfal, M. (2006). Thinking Education: Theory and Practice. Amman: Al Masirah House for Publishing and Distribution.*
- *Abu Hajeer, M. (2015). Effectiveness of a rational counseling program in developing some of social skills among high school students. Unpublished Master Thesis, College of Education, Gaza: The Islamic University.*
- *Abu Hammad, N. (2018). The effect of a group training program, based on social theory, on improving the level of social skills and adjusting the point of control among Prince Sattam bin Abdulaziz University students. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 7 (21): 16-29.*
- *Abu Mansour, H. (2011). Emotional sensitivity and its relationship to social skills among persons with hearing impairment in Gaza Governorate. Unpublished Master Thesis, College of Education, Gaza: The Islamic University.*
- *Professor Mahmoud. (2009). The level of contemplative thinking ability among science teachers at the basic stage in Gaza. Al-Azhar University Journal in Gaza, Humanities Series, 13 (1): 1329-1370.*
- *Al-Asar,S. (1998). Teaching for thinking. Cairo: Qabaa Printing and Publishing House.*
- *Barakat, Z. (2005). The relationship between contemplative thinking and achievement among a sample of university students and high school students in the light of some demographic variables. Journal of Educational and Psychological Sciences, College of Education, University of Bahrain, 6 (4): 97-129.*
- *Algebra, A. (2012). The effectiveness of using contemplative teaching tools in developing solutions for classroom management issues among teacher students at the Teachers College, King Saud University. International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University (33): 91-128.*
- *Gray, F. (2007). Teaching thinking skills: Concepts and applications. Amman: Dar Al-Fikr, 3rd floor. 13. Al-Harthi, A. (2001). Teaching thinking skills . Riyadh: Al-Shakri Library, 2nd edition.*
- *Al-Harthy, H. (2011). The effect of probing questions on developing contemplative thinking and academic achievement in the science course among middle school students in the holy city of Makkah. Unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.*
- *Al-Hasanain, M. (2003). Social skills as a function of sex, depression and some other psychological variables. Journal of Psychological Studies, 13 (2): 291-309.*
- *Hakima, A. (2012). The relationship between social skills and school leadership among secondary school teachers and its effect on class interaction. Journal of Educational and Educational Research, Algeria, (3): 5-25.*
- *Khaled, A. (2017). The effectiveness of the interactive national curriculum in providing kindergarten children with social skills in Mafraq Governorate. Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, 2 (42): 40-53.*
- *Al-Khatib, A. (2010). A suggested counseling program for developing some social skills among the children of the martyrs in the Gaza Strip. Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University.*
- *Al-Dakhil, A. (2014). Social skills, training, exercise and assessment methods. Jordan: Obeikan.*
- *Al-Dardeer, A. (2005). Social aspects of school education. The world of books.*
- *Al-Daham, M. (2017). The effectiveness of a realistic group counseling program in improving social skills and reducing the behavior of internet addiction among adolescents. International Journal of Specialized Education, 6 (7): 64-87.*
- *Al-Rashidi, S. (2015). The level of contemplative thinking among gifted students in the intermediate stage in the Qassim Governorate and its relationship to self-esteem. Hebron University Journal for Research, 10 (1): 233-249.*
- *Rosen, V. translation: Oyoun Sood, N. (2011). Thinking and creativity. Publications of the Syrian General Book Authority, Ministry of Culture, Damascus.*
- *Ryan, A. (2010). The significance of the differentiation in the contemplative thinking levels among tenth grade students in the light of mathematical self-efficacy. Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, (20): 49-79.*
- *Saeed, B. (2009). Social skills and their relationship to academic excellence among middle school students. Unpublished Master Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Algeria.*

*grade students. Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.*

- *Muhammad Ali, Kh. (2010). Personal intelligence (self-social) and its relationship to social skills and career choice among a sample of high school students of scientific and literary routes in Makkah Al-Mukarramah. Unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.*
- *Muhammad, A. (2012). Social skills among middle school students who perform activities and students who do not. Unpublished Master Thesis. Taibah University, College of Education, Medina.*
- *Muhammad, F.(2005). Children and Their Thinking Skills in Kindergarten and Primary Schools. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi, 2nd floor.*
- *Al Muzain, S. (2009). The level of social skills among students of the Faculties of Sharia and Fundamentals of Religion. Islamic University of Gaza, and ways to improve them, unpublished Master Thesis, Islamic University of Gaza, College of Education.*
- *Muslim, M. (2013). Reflective thinking and its relationship to the acquisition of concepts of quantum physics among physics department students at College of Education. Journal of the College of Education for Girls for Humanities, (13): 215-248.*
- *Al-Najjar, A. (2013). The effect of employing the think-pair-share strategy in achievement and contemplative thinking in algebra among students of ninth grades in Khan Yunis. Unpublished master›s thesis, College of Education, Al-Azhar University, Gaza.*
- *Al-Nefaie, M. (2010). Social skills and their relationship to self-efficacy among high school and regular students from secondary school in Jeddah Governorate. Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.*
- *Syrian Ministry of Education. (2017). National standards for pre-university general education curricula in the Syrian Arab Republic. The National Center for the Development of Educational Curricula. Damascus.*
- *Wahba, H. (2010). Social skills and their relationship to the symptoms of psychological unity among adolescents. Unpublished master›s thesis, Helwan University, Faculty of Arts.*
- *Al Ashqar, F. (2011). Philosophy of Thinking and Theories in Learning and Teaching. Jordan: Zahran Publishing and Distribution House.*
- *Suleiman, M. (2012). The effectiveness of a training program using self-management in modifying some patterns of non-adaptive behavior in children with disabilities. Unpublished Master Thesis, Department of Psychological Guidance, Institute of Educational Studies.*
- *Reda, A. (2004). Self-Management: The Youth Guide to Success. Cairo: Islamic Distribution and Publishing House.*

## المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Bakhtiar, N. & Okechukwu, E. Assessing the Level of Reflective Thinking in ELT Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences ( 2013 )( 83) :266 – 271.*
- *Basol, G. & Gencel ,Ý E.(2013) Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Stud.. Educational Sciences: Theory & Practice - Educational Consultancy and Research Center. 13(2):941-946.*
- *Biongan, A) .2014. (Reflective Thinking Skills of Teachers and Students' Motivational Preferences: The Mediating Role of Teachers' Creativity on Their Relationship. 2. (5): (13-25).*
- *Choy, C. & San ,.o. (2012) Reflective Thinking and Teaching*
- *El Sayed, R. (2005). The effectiveness of a program in psychomotor activities in developing some of the social skills among kindergarten children. Unpublished Master Thesis, Zagazig University, Faculty of Education.*
- *Al-Shugairat, M., and Al-Zoubi, A. (2003). The impact of impulsive and contemplative cognitive style on performance on some memory tests and problem solving for students of the Faculty of Educational Sciences at Mutah University. Damascus University Journal, 19 (1): 43-75.*
- *Al-Shakaa, A. (2007). The Level of Reflection Ability Among Undergraduate and Postgraduate Students at An-Najah National University. An-Najah University Journal for Research - Humanities Series, 21 (4): 1145-1162.*
- *The goldsmith, I. (2004). Irrational thoughts and their relationship to the level of abstract thinking, social skills, and self-efficacy among a sample of female and male students at the undergraduate studies in Jeddah Governorate. Unpublished PhD thesis, College of Education, Jeddah.*
- *Shattosh, R. and Al-Tarajmi, S. (2017). The relationship between reflection thinking and self-organized learning among students of Thebes University in Madinah. Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, 1 (41): 105-122.*
- *Al-Tahrawi, J. (2007). Assertiveness. Our Educational Culture Magazine, 2 (1): 22-40.*
- *Al-Tayyib, I. (2006). Thinking Styles: Contemporary Theories, Studies and Research. Cairo: Books World.*
- *Abdel Hamid, N. (2012). Adolescent Social Skills Scale. Journal of Psychological Counseling, Egypt, (30): 291-309.*
- *Abdel-Al, M. (2006). Social skills and their relationship to self-confidence and job satisfaction among a sample of primary school teachers. Journal of the Faculty of Education in Mansoura, 60 (2): 156-195.*
- *Abdul Qadir, B. (2017). Reflective Thinking Skills Among Ninth-Grade Students. College of Education, Al-Baath University Journal, 39 (3): 11-42.*
- *Al-Atoom, A., Alawneh, Sh., and Al-Jarrah, A., Abu Ghazal, M. (2005). Educational Psychology: Theory and Practice. Oman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Attar, I. (2007). Social skills and shyness and their relationship to achievement among students from different educational levels in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, (31): 233-254.*
- *Afaneh, E. and Lulu, F. (2002). The level of contemplative thinking skills in field training issues among students of the Faculty of Education at the Islamic University of Gaza. Journal of Scientific Education, 5 No. (1): 1-36.*
- *Al-Alwan, Ahmed. (2011). Emotional Intelligence and its Relationship with Social Skills and Attachment Patterns among University Students in the Light of Major and Gender Variables. Jordanian Journal of Educational Sciences, 7 (2): 175-196.*
- *Awwad, A. and Sharett, A.(2008). A family and a teacher guide on developing children›s social skills. Alexandria: Horus International Foundation.*
- *Al-Awfi, I. and Al-Jumaidi, A.(2010). The First Arabic Dictionary of Thinking Science Terminology. Jordan: Debono for Printing and Publishing.*
- *Al-Qatrawi, A.(2010). The effect of using similarities strategy on developing science processes and contemplative thinking skills in science among 8th grade students. Unpublished master thesis, faculty of education, Gaza university.*
- *Kashku, I.(2005). The effect of a proposed technical program on developing contemplative thinking in science for ninth*

*Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom. International Journal of Instruction.5. )1) : 1308-1470.*

- *Dewey,John(1910): How we think. D. C. Heath& Co.Publishers Boston New York Chicago*
- *Elliott, S. N.& Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. Exceptionality. 9 (1): 19-32.*
- *Kim ,Y. (2005). Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on- line learning. Unpublished Doctoral dissertation . The Pennsylvania State University*
- *Kish ,C. & Sheehan ,J. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. High School Journal . 80 (4): 139 - 147.*
- *Lee ,H. (2005) . Understanding and assessing preservice teachers 'reflective thinking. Teaching and Teacher Education . 21: 699 – 715.*
- *Lim, Y. & Angelique. L. (2011). A Comparison of Students' Reflective Thinking Across Different Years in a Problem-Based Learning Environment . Journal Articles; Reports. Research.http://www.eric.ed.gov/.*
- *Linvill& Darren & Mazer, J. (2011.( Perceived ideological bias in the college classroom and the role of student reflective thinking: A proposed model. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. Vol. 11. No. 4: 90 – 101.*
- *Moos, R. (2000). Social skills training. In A. Kazdin (Ed.) Encyclopedia of psychology. Vol. 7. Washington: Oxford University Press.*
- *Phan , H. (2007) . An examination of reflective thinking . learning approaches. and self- efficacy beliefs at the university of the South Pacific:A path analysis approach. Educational Psychology . 27 (6):789 – 806.*
- *Rodgers, G. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teacher College Record . 104 (4): 842 – 866.*
- *Samuels, M. & Betts ,J. (2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: Using self-assessment to deepen reflection. Reflective Practice . 8 (2): 269 – 283.*
- *Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action.New York. NY: Basic Books. Inc.*
- *Tan, K. S. & Goh, N. K. (2008). Assessing students reflective responses to chemistry-related learning tasks. USChina Education Review, 5 (11): 28-36.*