

درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن

ياسين علي المقوسي*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل التربوي والخبرة التدريسية. حيث تم اتباع المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة لمهارات التفكير التأملي من إعداد الباحث، تكونت من (25) فقرة. وتكوّنت عينة الدراسة من (103) معلماً ومعلمة يُدرسون مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس مديرية قسبة عمان - الأردن، تمّ اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية. وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي بعامّة فوق المتوسط، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ولمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى 10) سنوات. وعدم وجود فرق دال إحصائياً يُعزى لمتغير المؤهل التربوي.

الكلمات الدالة: مهارات التفكير التأملي، معلمو التربية الإسلامية، المرحلة الثانوية.

المقدمة

يُعدّ التفكير من الصفات التي ميّز الله سبحانه وتعالى بها الإنسان عن سائر مخلوقاته، ويظهر ذلك من خلال تركيز الكثير من الآيات القرآنية عليه، حيث أشار جروان (2002) إلى تعدد وتنوّع الآيات القرآنية التي ورد فيها مشتقات العقل ووظائفه والدعوة لاستخدامه، حيث بلغ عدد الآيات التي تدعو إلى النظر (129) آية، وإلى التبصر (148) آية، وإلى التدبر (4) آيات، وإلى التفكير (17) آية، وإلى الاعتبار (7) آيات، وإلى التفقه (20) آية، وإلى التذكر (269) آية، التي ورد فيها مشتقات العقل بالصيغة الفعلية (49) آية. وبالتالي فإنّ الدعوة إلى التفكير ليست وليدة الحاضر، فهي دعوة قديمة تبنيتها كل الديانات السماوية، وجاءت مفصلة وجليّة في القرآن الكريم، فمعظم الآيات القرآنية تدعو إلى إعمال العقل وإمعان الفكر وإحكام التدبر؛ مما يؤكد على دور التفكير وأهميته في حياة الإنسان، وخاصة المسلم باعتبار أنّ ممارسة التأمل والتفكير التأملي ضرورة إيمانيته وتعبديّة. لذا يؤكد التربويون على أنّ نجاح الجهود التي تُبذل لتحسين التعليم، رهن بفاعلية المُعلّم الذي يُعدّ عصب العملية التعليمية التعلّمية وأداة نجاحها، حيث أنّ توفر المباني المدرسية الراقية، وتوفر المناهج المتطورة، والأجهزة التكنولوجية الحديثة والمختبرات المجهزة، رغم أهميتها إلى أنّها لا تُحقق الأهداف المنشودة، ما لم يكن هناك معلم قادر على تجاوز الممارسات الروتينية إلى ممارسات تسهم في تفعيل مواقف التعلم، وامتلاك أدوات مناسبة لتطوير معارفه ومهاراته وأدواته وتحسين مستوى أدائه، الأمر الذي يُؤدي إلى تحسين التعليم (الحيلة، 2002).

ويرى الباحث أنّ التفكير التأملي أحد أدوات التنمية المستدامة للمعلمين، ذلك أنّه يُساعدهم على ممارسات مهنية واعية، ويكسبهم درجة أعلى من الأداء التدريسي الناجح، والوقوف على مستوى أدائهم، مما يشجعهم على اتخاذ قرارات مستقبلية تُسهم في تحسين هذا الأداء، وتدفعهم دائماً نحو التعلّم والتقدم جنباً إلى جنب من طلبته.

ولعل أبرز ما يمكن أن نلمسه بهذا الصدد الاهتمام غير المسبوق من قبل المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم لتحسين مستويات المعلمين، وتنمية مهاراتهم العقلية من خلال توظيف مختلف الوسائل والإجراءات الكفيلة بتحقيق تلك الغاية، ومنها ممارسة مهارات التفكير التأملي. وقد دخلت الأفكار التأملية بمضامينها النظرية والتطبيقية بقوة في الميدان التربوي، بعد تزايد قناعة الكثير من الباحثين والتربويين بأهمية هذه الأفكار، باعتبار الممارسات التأملية أحد العناصر الضرورية للتطوير المهني

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2017/4/6، وتاريخ قبوله 2017/10/24.

للتربويين بشكل عام، وكمنهج لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين (Kim, 2005).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت العديد من الدراسات التربوية كدراسة (المزروع، 2005) إلى أنَّ مهارات التفكير التأملي تُمثِّل العنصر الأكثر أهمية في تحسين الممارسات التدريسية لدى المُعلِّمين، وإلى فهم أعمق وأشمل لمتطلبات التعليم الصفي، فهي تقود إلى تجويد الأداء، وتغيير في السلوك التدريسي للمعلمين بحيث يقود إلى مستوى أداء أفضل؛ باعتبارها المنهج المناسب لتعزيز مخرجات المنظومة التربوية المقصودة. ومن ناحية أخرى تؤكد العديد من هيئات الاعتماد والجودة الأكاديمية بكليات التربية على أهمية ممارسة المُعلِّم للتفكير التأملي، واعتباره معياراً أساسياً من معايير إعداده، لما له من دور في النمو المهني للمُعلِّم من جهة، وتحقيق فهم أفضل لأنماط تعلُّم الطلبة من جهة ثانية، وما يترتب عليه من تنوع في أساليب التعليم والتقييم وتحسين طرائق التدريس، ومن ثم ممارسة المُعلِّم لمسئوليَّاته بمهنية عالية (الأستاذ، 2011). فجاءت هذه الدراسة لقياس درجة ممارسة معلمي مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير التأملي.

ومن ناحية أخرى يُعدُّ المُعلِّم أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التعليمية التعلمية، فهو يمثل مفتاح النجاح لأي مادة دراسية أو تربوية تُقدَّم للطلبة، كونه المسؤول المباشر عن تحقيق الأهداف التربوية بكل مادة تعليمية، ولكي يقوم بدوره الفاعل في تحقيق تلك الأهداف لا بدَّ أن يتمتع بقدرٍ كافٍ من القدرات والكفايات التدريسية (عليقات، 2013). ومهارات التفكير التأملي من تلك الكفايات التدريسية التي يجب على معلمي التربية الإسلامية ممارستها في أثناء التدريس، وخاصة لطلبة المرحلة الثانوية، الذين قد قطعوا مرحلة طويلة في تشكيل مفاهيمهم الخاصة، وتحديد مواقفهم من الأشياء والقضايا من حولهم، وأساليبهم في حل مشكلاتهم، ومن الضروري في هذه الحال، إبراز التحدي لتلك المواقف وتلك الأساليب، بطرائق ونماذج مطورة من أنماط فكرية عميقة، ناقدة، تحليلية، تعمل على استقلالية العمليات الفكرية لديهم لتصبح أوسع من مجرد خبرات حسية بسيطة، بحيث تصبح طرائق ممارسة فكرية عميقة متأملة، قائمة على نُبذ الأحكام المسبقة، والمحافظة على درجة من الشك السليم في الأمور والظواهر المحيطة (Francis, Diorio, Liu & Meaney, 1999). وكل هذه المهارات تكمن في التفكير التأملي، ولذلك هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي.

وبناءً على ما سبق ستحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتين:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟
السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة؟

أهمية الدراسة:

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من خلال ما يأتي:
- توجيه أنظار العاملين في الحقل التربوي نحو مهارات التفكير التأملي؛ باعتبارها من القضايا التربوية المتطورة.
- التعرف على مهارات التفكير التأملي، وأهميتها في العملية التعليمية التعلمية.
- أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتكمن فيما يأتي:
- مساعدة معلمي مادة التربية الإسلامية والمشرفين في تحسين ممارساتهم التدريسية من خلال مهارات التفكير التأملي.
- قد تقيّد هذه الدراسة واضعي المناهج عند تطوير كتب التربية الإسلامية؛ من خلال مراعاة مهارات التفكير التأملي في المحتوى الدراسي لتلك الكتب الدراسية.

أهداف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة إلى:
- الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي في المرحلة الثانوية.
- بيان أثر الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير التأملي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

مهارات التفكير التأملي: "القدرة على التبصر، وإدراك العلاقات، والاستفادة من المعطيات في تحديد وتدعيم وجهة نظر المتعلم، ومراجعة البدائل، واتخاذ الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي" (عبدالوهاب، 2005، 66). أما إجرائياً فيُقصد بها الدرجة التي حصل عليها معلم التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مقياس مهارات التفكير التأملي الخمس (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) الذي أعده الباحث.

معلمو التربية الإسلامية: جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية الذين يقومون بتدريس مادة التربية الإسلامية المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن لطلبة المرحلة الثانوية (الصفين الأول والثاني الثانوي) للعام الدراسي 2016/2017، والمخصص لها كتابان، وهما كتاب (التربية الإسلامية) المقرر لطلبة الصفين الأول والثاني الثانوي للفروع الأكاديمية-العلمي والأدبي- والمهنية، وكتاب (العلوم الإسلامية) المقرر لطلبة الصفين الأول والثاني الثانوي للفرع الأدبي فقط.

المرحلة الثانوية: المستوى الدراسي الذي يلي مرحلة التعليم الأساسي العليا، وفق تقسيمات المراحل الدراسية في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2016/2017 في الأردن، والمكون من مرحلتين وهما الأول والثاني الثانوي، وتتراوح أعمار الطلبة بين 16-17 سنة تقريباً.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على جميع معلمي ومعلمات مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

الحدود المكانية: مدارس مديرية قصبه عمان - الأردن.

الحدود الزمانية: الفصل الثاني، من العام الدراسي 2016/2017.

الحدود الموضوعية:

- خمس مهارات من مهارات التفكير التأملي وهي: (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة).

- تحديد درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية (المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري) على الدرجة الكلية، والمجالات الفرعية لمهارات التفكير التأملي الخمس.

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي في هذه الدراسة، باعتباره المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، ويعتبر هذا المنهج المناسب للدراسات التي تهدف إلى وصف الظاهرة وتحليلها كما هي في الواقع، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام استبانة لقياس مهارات التفكير التأملي من إعداد الباحث.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مدارس قصبه عمان - الأردن، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2017، والبالغ عددهم (322) معلماً ومعلمة، بينما تكوّنت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في مدارس قصبه عمان، وعددهم (103) معلماً ومعلمة، وتمّ اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، المؤهل التربوي، الخبرة.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	42	40.8%
	أنثى	61	59.2%
التأهيل التربوي	مؤهل تربوياً	36	35%
	غير مؤهل تربوياً	67	65%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	28	27%
	من 5 - 10 سنوات	32	31%
	أكثر من 10 سنوات	43	42%

الإطار النظري

حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والدارسين في ميادين علم التربية؛ لما له من أثر مهم في التطور المعرفي للمُتعلِّم، بحيث يمكنه من مواجهة الصعوبات والمشكلات في المجالات الأكاديمية، ومواقف الحياة العامة سواء أكانت اجتماعية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها. فالتفكير عملية عقلية تتضمن قيام المُتعلِّم بمعالجات عقلية مختلفة تبعاً لمتطلبات الخبرة المعرفية والحاجة المُراد تحقيقها؛ حيث يتطور فيها المُتعلِّم من خلال تفاعله العقلي مع الخبرة المعرفية؛ مما يطور أدائه المعرفي، ويوصله إلى افتراضات ومعان جديدة (قطامي، 2001).

ومن خلال البحث في القرآن الكريم عن التفكير، نجد أنَّ التفكير ذكر في القرآن بمفردة (يتفكرون)، (تتفكرون)، (يتفكرون)، (تتفكروا)، (تفكروا)، (فكر)، بملاحظة هذه المفردات نجد أنَّ أكثرها تكراراً هي مفردة (يتفكرون) بالفعل المضارع الذي يدل على الغائب، ومنه يتضح لنا أنَّ التفكير مستمر لأنَّ الفعل المضارع يدل على الاستمرار والفعل الماضي يدل على توقف عن القيام بالفعل، ومن دلالة الغائب يتبين لنا أنَّ التفكير للجميع لا يختص بمرتبة علمية دون غيرها أو لعالم دون الجاهل أو كبير دون صغير، وقد جاءت كلمة (يتفكرون) في أغلب الآيات في معرض مدح أو حث وتحضيض على التفكير. ومن أهم مميزات التفكير التأملي في القرآن الكريم أنَّه يحدث ذلك النوع من التفكير عند الإنسان المؤمن الذي يتأمل في خلق السموات والأرض بعمق وخشية، إذن فعلمية التفكير التأملي بها صفة شاملة، فلم يتم التفكير في جزئية معينة بذاتها بل أنَّ التركيز على كل ما يدركه المؤمن من خلق الله (المشهوراي، 2010)

وبنظرة متأنية في سور القرآن الكريم يُلاحظ القارئ أنَّ الله عز وجل جعل التفكير القائم على التأمل وسيلة عقلية للبشرية جمعاء؛ من أجل الإيمان بالله عز وجل، فالتفكير التأملي في القرآن الكريم يقوم على التفكير في كل ما هو محسوس للوصول إلى كل ما هو مجرد من القضايا الإيمانية، والقرآن الكريم جعل الكون كله مادة للتفكير التأملي؛ باعتبار أنَّ التفكير والتأمل في خلق الله تعالى جزء من صلة العبد بربه من خلال العبادة. قال تعالى ﴿أَلَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ مُسَخَّرَاتٍ فِي جَوْ السَّمَاءِ مَا يُمَسِّكُهُنَّ إِلَّا اللَّهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ (النحل، 79)، ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ * وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ * وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ * وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾ (الغاشية، 17-20)، ﴿فَلْيَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (العنكبوت، 20).

ومفهوم التفكير بمعناه العام هو "التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، قد يكون هذا الغرض هو الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما، أو الإحساس بالبهجة أو الخيال الجامح، أو الانغماس في أحلام اليقظة" (الخليلي، 2005، 133). فالتفكير "عملية ذهنية يتم بواسطتها الحكم على واقع الأشياء وذلك بالربط بين واقع الشيء والمعلومات السابقة عن ذلك الشيء؛ مما يجعل التفكير عاملاً مهماً في حل المشكلات" (عبيد وعفانة، 2003، 23). فهو عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة؛ لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية تتضمن الإدراك، والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى (جروان، 2002، 51).

التفكير نشاط عقلي وذهني ينطوي على استقبال المثيرات والخبرات، ليتم تنظيمها وتخزينها مندمجة في المخزون المعرفي للفرد، ويستخدم الفرد لذلك نمطاً معيناً للتفكير، سواءً التفكير العرضي أو الذاتي، أم التفكير المُوجَّه، أم التفكير القسدي أو العلمي. والتفكير القسدي تفكير مُنظَّم ومُخطَّط له، يضع الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذا مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة، ويحتاج كفاءة عقلية لفهم واستيعاب العناصر والخبرات المتعلمة، وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى، ولهذا النوع من التفكير أنماطاً عديدة من التفكير، كالتفكير المنطقي، والناقد، والابداعي، والتحليلي، والاكتشافي، والتفكير التأملي (بركات، 2005). وبالتالي فإنَّ التفكير التأملي نمط من أنماط التفكير؛ باعتباره يستند على الموضوعية والاهتمام بالمشكلة، وتفسير الظواهر والأحداث بمنطقية، وقد تعددت تعريفات التفكير التأملي، حيث يرى شون (Schon, 1987, 49) "أنَّ التفكير التأملي هو استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفتها المفاهيمية والإجرائية، في ضوء الواقع الذي يعمل فيه يمكنه من حل المشكلات العلمية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل". فالتفكير التأملي قدرة حدسية للإنسان، ونشاط عقلي متأن، ووصف المواقف وتحليلها، واستنباط الاستدلالات منها، وصياغة قواعد ومهارات عقلية للفرد، وخلق القدرة على استثمارها في مواقف حياتية جديدة.

وقد وصف جون ديوي (Dewey, 1997a, 6) التفكير التأملي بأنه "تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات

والقرارات والنواتج؛ ولذلك يرى أنَّ التفكير التأملي تدارس نشط، وثابت، وحذر لأي معتقد، أو أي شكل مقترح من المعرفة على ضوء الأسس التي تدعم ذلك، والاستنتاجات الإضافية التي تميل إليها". وقد عرفته تلمان (Tillman, 2003, 230) بأنه "حوار داخلي مع الذات يُساعد الفرد على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارساته المهنية بصورة أكثر عمقاً ووضوحاً، حيث يقوده ذلك إلى تبني مواقف واتجاهات، واتخاذ قرارات تزيد من قدرته على المشاركة في حوار جماعي على تبادل الخبرات والمعارف". وبالتالي فهو "التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، يحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، ثم يقوم بالتابع في ضوء الخطط الموضوعة" (عاشور وأبو الهيجاء، 2003، 306).

ويتضح للباحث من التعريفات السابقة أنَّها تتفق على أنَّ التفكير التأملي:

- استقصاء ذهني نشط واعي ومثأن للفرد حول كل ما يدور حوله من قضايا فكرية أو إجرائية.
- منهج علمي دقيق في معالجة الظواهر والمواقف المحيطة بالفرد.
- تفكير مُوجّه؛ حيث يعمل التفكير التأملي إلى توجيه العمليات العقلية إلى أهداف محددة لحل مشكلة معينة.
- تأمل الفرد للظواهر والمواقف والإجراءات والقرارات والنواتج وتحليلها إلى عناصرها المتعددة، ورسم الخطط للوصول إلى النتائج، وتقييمها.

- يتضمن اقتراح حلول معينة للموقف، وتقييم مدى فاعلية تلك الحلول.

- ينتج عنه تغيير مفاهيمي وخبرة متجددة للمعتقدات الراسخة في الذهن، من خلال إعادة تنظيمها، وإعادة بنائها.

- ينتج عنه قواعد ومهارات عقلية، قابلة للتطبيق والاستثمار في مواقف جديدة.

مهارات التفكير التأملي ومراحله: تعددت الرؤى حول تصنيف مهارات التفكير التأملي؛ وربما يُعزى ذلك إلى اختلاف التعريفات المختلفة لمفهوم التفكير التأملي؛ فيرى هاتون وسميث (Hatton & Smith, 1995) أنَّ التفكير التأملي يتضمن أربع مهارات وهي: وصف حدث أو موقف معين، تحديد الأسباب الممكنة لحدث الموقف، تفسير كافة البيانات المتوافرة، تحديد أسباب اتخاذ قرار ما. بينما يُصنّف يوست وسنتنر (Yost & Sentner, 2000) مهارات التفكير التأملي إلى مجموعتين: الأولى مهارات الاستقصاء، وتتضمن تجميع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض المناسبة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية. والثانية مهارات التفكير الناقد، وتتضمن الاستنباط، والاستدلال، والاستنتاج، وتقويم الحجج والمناقشات.

أما شون (Schon, 1987) فقد حدّد مهارات التفكير التأملي في: وصف الأحداث الصفية، تحليل الأحداث الصفية، اشتقاق استدلالات للأحداث الصفية، توليد قواعد خاصة، تقييم النظريات الشخصية، الوعي بما يجري في المواقف التعليمية، توجيه الإجراءات والقرارات المنوي اتخاذها. بينما حدّدت روس (Ross, 1990) مراحل التفكير التأملي في: التعرف على مشكلات تربوية، الاستجابة للمشكلة من خلال إجراء مشابه بينها وبين مشكلات أخرى جرت في سياقات مماثلة، تفحص المشكلة والنظر إليها من عدة جوانب، تجربة الحلول المقترحة والكشف عن نتائج الحلول والمغزى من اختبار كل حل، تفحص النواتج الظاهرة والضمنية لكل حل تم تجربته، تقييم الحل المقترح.

وصنّف بركات ومحمد (2011) مهارات التفكير التأملي إلى خمسة مهارات وهي: تحديد السبب الرئيس للمشكلة، تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة، التوصل إلى الاستنتاجات المناسبة، تقديم تفسيرات منطقية، تقديم حلول مقترحة أو قرارات معينة. أمّا عفانة واللولو (2002) فصنفا مهارات التفكير التأملي إلى خمس مهارات رئيسة وهي: الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة.

وقد اعتمد الباحث تصنيف عفانة واللولو (2002) في تحديد مهارات التفكير التأملي الخمس؛ باعتبار أنَّها تشمل العمليات العقلية الواجب تضمناها في التفكير التأملي، وروعي فيها التكامل والتدرج. وهي على النحو الآتي:

(1) الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة): وهي القدرة على تأمل وتحليل وعرض جوانب الموضوع، والتعرّف على محتواه من خلال بياناته ومكوناته، سواء أكان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أم إعطاء رسم أو شكل يُبيّن مكوناته، بحيث يُمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

(2) الكشف عن المغالطات: وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة، أو غير الطبيعية، أو غير المنطقية، أو السمات غير المشتركة (أوجه الاختلاف والخطأ).

(3) الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على استخلاص وإيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون

الموضوع وطبيعته، والتوصل إلى الفروض والحلول المناسبة (النتائج)، وذلك من خلال معلومات وبيانات يتضمنها الموضوع، والتمييز بين الاستنتاجات المترتبة على الموقف والاستنتاجات غير المترتبة على الموقف التعليمي.

4 إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، من خلال وضع الخطط والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة، بناءً على التصورات الدماغية، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه. إي القدرة على إدراك العلاقات والروابط بين مجموعة الأحداث المتضمنة في الموضوع، والربط بين الأسباب والنتائج المتعلقة بها، وتقديم تفسير منطقي لذلك.

5 وضع حلول مقترحة: القدرة على التوصل إلى نتائج وحلول منطقية للمشكلة المطروحة من خلال المعلومات المتوفرة عن طبيعة المشكلة وخصائصها وأبعادها، ثم تحديد الخطوات الإجرائية اللازمة لحلها، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

يتضح مما سبق، أنَّ التفكير التأملي يتجسد في بقية أنماط التفكير؛ كالتفكير العلمي أو التفكير الناقد أو التفكير الابتكاري، بيد أن أهم عامل يفصل بينه وبين بقية الأنماط -خاصة التفكير الناقد- أنه يقدم للفرد الوعي الذاتي لخطوات التفكير التي يتم التوصل من خلالها إلى الاستنتاجات والقرارات، وتفسيرها، وترجمتها، وصنع التوقعات للمستقبل، وربط الماضي بالحاضر، وربط الحاضر بالمستقبل.

أهمية التفكير التأملي: فقد اهتمت نظريات عدّة في التفكير التأملي، ومن أشهر هذه النظريات وأكثرها تكاملاً نظرية ايزنك (Eysenck, 1977) للشخصية، حيث حددت أربعة أبعاد راقية للشخصية وهي: الانبساطية، العصابية، الذهانية والذكاء، وأنَّ الشخص صاحب الشخصية التأملية هو شخص متحفظ، ومحافظ وهادئ المزاج، ومتردد في التحدث وفي اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته، ودائم الانطواء على نفسه، ولكنه يتطلع للكمال في تفكيره. وكذلك نظرية كلارك وبترسون (Klark & Peterson, 1988) والقائمة على أساس الفرضية القائلة أنَّ التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص، من حيث خصائصه البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، إضافة إلى عوامل بيئية مُعززة تدفع الشخص إلى التفكير التأملي، وبالتالي المساهمة في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة، وبالتالي فإنَّ القرارات التي يتخذها سواءً أكانت آنية أم مستقبلية تمرّ عبر أربع مراحل، وهي: مرحلة التخطيط، مرحلة إعداد الإجراءات التنفيذية، مرحلة القيام بالتحليل والمقارنة، مرحلة التطبيق، حيث أنَّ مرحلة التطبيق تُمثّل العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة للشخص، من أجل تطبيقها في مواقف جديدة متشابهة.

واستناداً إلى النظريات التربوية السابقة، فإنَّ اكتساب المُعلِّمين لمهارات التفكير التأملي يُمكنهم من تحليل ممارساتهم ومناقشتها وتقويمها وتغييرها، وتبني مدخل تحليلي تجاه التدريس، وتقوية تقديريهم وتحليلهم للسباق الاجتماعي والسياسي الذي يعملون فيه، وتقدير القضايا الأخلاقية والأدبية في أثناء التدريس والتحليل الناقد لمعتقداتهم عن التدريس الجيد، وتشجيعهم على تحمّل مسؤولية أكبر لنموهم المهني واكتساب درجة عالية من الاستقلالية المهنية، وتطوير نظرياتهم التدريسية والممارسات التربوية، والتأثير في الاتجاهات المستقبلية، واتخاذ دور نشط في صنع القرارات التعليمية (Gimenez, 1999, 23).

وبالتالي فإن ممارسة معلم التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي تعمل على اكتمال المعرفة لديه، والتفاعل الإيجابي بينه وبين طلبته، وبين الطلبة وبينهم للوصول إلى معنى التعلّم وأهدافه، وكذلك القدرة على ربط الخبرات السابقة باللاحقة، والتنبؤ الجيد للأفكار والمواقف المستقبلية، واكتسابه مهارات التخطيط والمراقبة والتأمل الفاعل للمواقف التعليمية، وتنمية الثقة من خلال ملاحظة ذاته، وتعزيز الشعور بالمسؤولية من خلال قدرته على تقييم معتقداته وممارساته التعليمية، وجعله أكثر انسجاماً ودقة مع زملائه وطلّبه، فهو يخطط ويراقب، ويُقيّم طرائق وأساليب تعليميه وعلاقاته التربوية، وصولاً إلى تحقيق التنمية المهنية الذاتية المستمرة. وقد تعددت سمات التفكير التأملي وخصائصه، التي منها:

1) الاستمرارية: حيث أنَّ التفكير التأملي يقوم على عمل ارتباطات بين الأجزاء ونسج الخبرات في شكل كلي، ويُشبه روسو (Rousseau, 2004) فكرة الاستمرارية ببناء سلسلة من الأفكار؛ وهذا يعني أنَّ المعلمين يتقدمون من فكرة إلى أخرى، ومع الوقت يصبح لديهم ألفة بكل واحدة قبل الانتقال إلى المرحلة التالية. وعلى هذا أوصى روسو بأنَّ على المُعلِّمين أن يربطوا الدروس معاً؛ لكي يتقدم الطلبة في فهمهم بتسلسل مُنظّم من مرحلة إلى أخرى؛ بحيث تُبنى كل خبرة على الخبرة السابقة.

2) الدقة والمنهجية والتنظيم: وهذه الخصائص تأخذ شكلها كمشاركة الطالب في الخبرة، ووصف تلك التجربة، واتخاذ مزيد من الإجراءات بطريقة منظمة، فضلاً عن أنَّه يتسم بالوضوح؛ أي التعبير دون غموض (Rodgers, 2002).

3) القدرة على التلخيص: فالتفكير التأملي يُساعد المعلم على تشكيل روابط بين أحداث الماضي والحاضر، ومع هذا، يمكن

أن يكون بمثابة فرصة لتخمين المستقبل على ضوء ما حدث بالفعل (Kompf & Bond, 1995).
 4) التفاعلية الاجتماعية: ويتضمن التفاعل مستويين: الطالب-الطالب، والمعلم-الطالب. ويشير ديوي (Dewey, 1997b) إلى أن التفاعل يبدأ من مبادئ التعلّم؛ لأنّه يشمل تحفيز الاتصال بين الأشخاص وتواصلهم. فضلاً عن ذلك؛ فإنّه يرى أنّ الوظائف المعرفية تتطور في مستويين: الأول من خلال العمليات بين الأشخاص، والثاني من خلال العمليات داخل الشخص نفسه.

الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض موجز للدراسات السابقة ذات الصلة، مرتبة وفق تسلسلها الزمني، وموازنتها بالدراسة الحالية:
 هدفت دراسة ريان (2014) إلى التعرف على درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. وتكونت العينة من (238) معلماً ومعلمة للرياضيات في مديريات مدينة الخليل. وأظهرت النتائج أنّ درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات مرتفعة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيرات: المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي. بينما هدفت دراسة المرشد (2014) إلى استقصاء نمو مستويات التفكير التأملية لدى طلاب جامعة الجوف تُعزى إلى متغير الجنس، والمعدل التراكمي في الجامعة. وبلغت عينة الدراسة (1648) طالباً وطالبة، موزعين على الكليات الإنسانية والأكاديمية، وفي المستويات الدراسية الأربعة. وبينت النتائج أنّ مستويات التفكير التأملية لدى عينة الدراسة تقل عن حد الكفاية، ويوجد انحدار في نسب النمو المحققة بين المستويات الدراسية الأربعة من المستوى الأول للثالث، وارتقاع في المستوى الرابع، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور.

وقد هدفت دراسة أبو نحل (2010) إلى تحديد مهارات التفكير التأملية الواجب توافرها في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، حيث تكونت عينة الدراسة من (326) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدينة غزة، ومن وحدتين من كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف العاشر. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير التأملية لدى الطلبة تُعزى للجنس ولصالح الطالبات، وأنّ مهارة الوصول إلى استنتاجات جاءت في المرتبة الأولى في محتوى منهاج التربية الإسلامية، ثم مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، ثم مهارة الكشف عن المغالطات، وأخيراً مهارة الرؤية البصرية.

أما دراسة المشهراوي (2010) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملية لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة غزة، وقد بلغت عينة الدراسة (485) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج أنّ مستوى الدافع المعرفي ومستوى البيئة الصفية ومستوى التفكير التأملية لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة كان جيداً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتفكير التأملية، ولصالح الطالبات.

وأجرى اليسون (Ellison, 2008) دراسة تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملية لدى معلمي المدارس الأساسية، وطبقت الدراسة على (6) معلمين توزعوا على مجموعتين تكونت المجموعة الأولى من (3) معلمين لمقرر الرياضيات، والثانية من (3) معلمين لمبحث العلوم، وطبقت الدراسة وفق استراتيجيات البحث النوعي. وأظهرت النتائج وجود مخرجات إيجابية لتطبيق البرنامج على الممارسات الصفية للمعلمين المشاركين في البرنامج، تمثلت في الاستمتاع بالاندماج التشاركي، والحوار التأملية الناقد، وتطوير المناهج الدراسية.

أما مينوت (Minott, 2007) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام المعلمين لمبادئ التدريس التأملية في أثناء تخطيط الدروس والتطبيق والتقييم. وطبقت الدراسة على (4) معلمين وفق استراتيجيات البحث النوعي. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ ثلاثة معلمين يطبقون مبادئ التدريس التأملية في كل ما يتعلق بطلبتهم والأنشطة التي يمارسونها، وفيما يتعلق بمجال التطبيق تبين أن جميع المعلمين يطبقون مستوى التأمل في أثناء الحدث كأحد عناصر التدريس التأملية، وأنّ اتخاذ القرارات والتبريرات حول عمليات التخطيط والتطبيق والتقييم المبنية على التأمل يؤثر على السياقات والمواقف التدريسية.

وهدف دراسة الشكعة (2007) إلى تحديد مستوى التفكير التأملية لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية وتحديد الفروق في مستوى التفكير التأملية تبعاً لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (641) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس والماجستير. وتم تطبيق مقياس أيزنك وولسون. وتوصلت الدراسة إلى أنّ مستوى

التفكير التأملي لدى عينة الدراسة كان جيداً، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة عينة الدراسة ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، ولصالح طلبة الماجستير كذلك، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً للجنس. وانبثقت دراسة (بركات، 2005) للتعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينتين من الطلاب الجامعيين والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة، موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي من طلبة جامعة القدس المفتوحة منطقة طولكرم التعليمية، والثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم. وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأمل تُعزى لمتغير الجنس، وإلى وجود فروق في مستوى التفكير التأملي تُعزى للمتغيرات الديمغرافية، لمصلحة دراسة الفرع العلمي، والمرحلة الجامعية، وأبناء الأمهات العاملات، وأبناء المزارعين على الترتيب، وعدم وجود فروق جوهرية في تحصيل الطلبة العام تُعزى لمستوى التفكير التأملي لديهم. يُلاحظ من الدراسات السابقة أنها انقسمت إلى قسمين: القسم الأول من الدراسات هدف التعرف إلى درجة الممارسات التأملية لدى المعلمين كدراسة ريان (2014)، ودراسة مينوت (Minott, 2007)، ودراسة اليسون (Ellison, 2008) من خلال دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي لدى معلمي المدارس الأساسية؛ أو الطلبة الجامعيين كدراسة المرشد (2014)، ودراسة الشكعة (2007). أما القسم الآخر فقد تناول الدراسات التي هدف التعرف إلى درجة الممارسات التأملية لدى الطلبة، كدراسة أبو نحل (2010)، ودراسة المشهراوي (2010)، ودراسة (بركات، 2005) التي تكونت عينتها من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة. وقد تنوعت الدراسات السابقة في متغيراتها وعيانتها. وقد تشابهت هذه الدراسة مع دراسات القسم الأول من حيث عينة المعلمين، وفي اتباع المنهج الوصفي، وفي متغير الجنس، بينما اختلفت عن دراسات القسم الثاني في العينة، حيث تكونت عينتها من الطلبة. وقد امتازت هذه الدراسة بعينتها من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، وبناء استبانة لقياس درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية من إعداد الباحث، وكذلك امتازت من خلال إضافة متغيرين جديدين عن الدراسات السابقة من متغيرات الدراسة الثالث، وهما (المؤهل التربوي، والخبرة). وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على الإطار النظري الخاص بالتفكير التأملي ومهاراته، وبناء مقياس التفكير التأملي، ومناقشة نتائج الدراسة.

أداة الدراسة:

استبانة مهارات التفكير التأملي: للتعرف إلى درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؛ تم إعداد استبانة لقياس مهارات التفكير التأملي وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة بموضوع الدراسة ومجالاته كدراسة المشهراوي (2010)، أبو نحل (2010).
2. تحديد المجالات الفرعية للاستبانة بخمس مهارات من مهارات التفكير التأملي، وهي (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة).
3. كتابة فقرات كل مجال من مجالات مهارات التفكير التأملي، حيث تكونت بصورتها الأولية من (45) فقرة.
4. بناء مقياس فقرات الاستبانة، وقد حُصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وقد أعطيت رقمياً الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.
5. تعديل فقرات الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين، حيث أصبحت مكونة بصورتها النهائية من (25) فقرة.

صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالي مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية والقياس والتقويم واللغة العربية، لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية ووضوح الفقرات من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في الأداة، وفي ضوء ذلك قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين التي تضمنت استبعاد عدد من الفقرات، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض فقرات الأداة، وبالتالي أصبحت الأداة مكونة بصورتها النهائية من (25) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (12) معلماً للتربية الإسلامية، وبعد مرور أسبوعين أُعيد تطبيق الأداة عليهم مرة ثانية، وتم حساب قيم معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لأداة الدراسة، حيث بلغت قيمة الثبات لاستبانة مهارات التفكير التأملي وفق هذه المعادلة (0.85)؛ مما يعني وجود

درجة ثبات كافية لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: وتشتمل على متغيرات: الجنس وله مستويان (ذكر - أنثى)، المؤهل التربوي وله مستويان (مؤهل تربوياً - غير مؤهل تربوياً)، سنوات الخبرة التدريسية وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
المتغير التابع: ويتمثل في إجابات عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير التألمي.

إجراءات الدراسة:

- بناء الاستبانة، ثم التحقق من صدقها وثباتها.
- تحديد عينة الدراسة، ثم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة بعد الحصول على الموافقات اللازمة.
- جمع وإدخال بيانات النتائج على الحاسوب ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجة الإحصائية:

وفيما يتعلق بالمعالجة الإحصائية فقد كانت على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التألمي، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية على المجالات الفرعية لمهارات التفكير التألمي الخمس، والدرجة الكلية للمقياس.
- للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمتغيرات الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار (T - Test)، واختبار توكي (Tukey - Test) للمقارنات البعدية.
- وللحكم على درجة الممارسة لمتوسطات المجالات الفرعية الخمس، اعتمد الباحث التدرج الآتي:

من (1.00) إلى (4.99): ضعيف جداً.
من (5.00) إلى (9.99): ضعيف.
من (10.00) إلى (14.99): متوسط.
من (15.00) إلى (19.99): فوق المتوسط.
من (20.00) إلى (25.00): مرتفع.

- تكون مقياس مهارات التفكير التألمي من (25) فقرة، ودرجت درجات الفقرات من (1-25)، والدرجة الكلية (125-25).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة ممارسة مهارات التفكير التألمي لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟" جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية على المجالات الفرعية لأداة مهارات التفكير التألمي الخمس، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2) يُظهر النتائج.

يتبين من الجدول (2) أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير التألمي بعامه فوق المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لعلاماتهم على الأداة ككل (16.10) بانحراف معياري بلغ (2.00).

أما درجة ممارستهم للمجالات الفرعية لمهارات التفكير التألمي الخمس فتراوحت بين المتوسط وفوق المتوسط: فكانت أعلى درجة ممارسة لمجال مهارة وضع حلول مقترحة بمتوسط حسابي بلغ (19.02) بانحراف معياري بلغ (1.61) بدرجة فوق المتوسط، بينما جاء مجال مهارة ممارسة مجال الكشف عن المغالطات بمتوسط حسابي بلغ (18.87) بانحراف معياري بلغ (2.61)، بدرجة فوق المتوسط، ثم مجال مهارة الرؤية البصرية بمتوسط حسابي بلغ (17.84) بانحراف معياري بلغ (1.44)، بدرجة فوق المتوسط، تلتها درجة ممارسة مجال إعطاء تفسيرات مقنعة بمتوسط حسابي بلغ (13.19) بانحراف معياري بلغ (2.73) بدرجة متوسط. في حين كانت أقل درجة ممارسة لمجال الوصول إلى استنتاجات بمتوسط حسابي بلغ (11.56) بانحراف معياري بلغ (2.61) بدرجة متوسط أيضاً.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الفرعية (مهارات التفكير التألمي الخمس)،

والدرجة الكلية لعلامات عينة الدراسة على أداة مهارات التفكير التأملي

المجال	الفقرات	عدد	المتوسط	الانحراف	درجة الممارسة
الرؤية البصرية	1 - 4	103	17.84	1.44	فوق المتوسط
الكشف عن المغالطات	5 - 10	103	18.87	2.61	فوق المتوسط
الوصول استنتاجات	11 - 15	103	11.56	2.61	متوسط
إعطاء تفسيرات مقنعة	16 - 20	103	13.19	2.73	متوسط
وضع حلول مقترحة	21 - 25	103	19.02	1.61	فوق المتوسط
الدرجة الكلية	25	103	16.10	2.00	فوق المتوسط

يظهر مما سبق أنّ درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي بعامة فوق المتوسطة، وأنّ درجة ممارساتهم للمجالات الفرعية لمهارات التفكير التأملي الخمس تراوحت بين المتوسطة وفوق المتوسطة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب من أهمها؛ أنّ التربية الإسلامية تربية تحترم العقل باعتباره مناط التكليف، وتدعو إلى التفكير والتأمل، وتهدف إلى أن يدرك الإنسان طريقه لمعرفة خالقه وطاعته والالتزام بأوامره، ولا يتم ذلك إلا من خلال توجه المتعلمين إلى التفكير والتأمل في مخلوقات الله تعالى في الكون؛ ومن هنا يتضح الارتباط الوثيق بين التربية الإسلامية والتفكير التأملي كمهارة من مهارات التفكير المهمة.

فالقرآن الكريم في كثير من آياته الكريمة دعا صراحة إلى التفكير وإعمال العقل بالتدبر والتأمل في هذا الكون الفسيح الذي سخره الله لعباده، قال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى﴾ (ال عمران: 119). فالقرآن كما أنه كتاب هداية، فهو كتاب علم وفكر وتأمل، كتاب إلهي جعل التفكير التأملي في آيات الكون وسيلة من وسائل الإيمان بالله؛ ومن هنا تبرز العلاقة التفاعلية بين التربية الإسلامية والتفكير، وخاصة التفكير التأملي، فالخطاب التربوي القرآني خطاب قائم على التفكير والتأمل في كل موجودات الكون؛ وبالتالي فإنّ معلمي التربية الإسلامية من خلال الدراسة الأكاديمية المتخصصة في كليات الشريعة للمساقات الدراسية المخصصة للقرآن الكريم وعلومه، قد اكتسبوا الكثير من مهارات التفكير التأملي، فأصبحت سلوكاً ثابتاً في شخصيتهم العلمية والتربوية، وسلوكاً عملياً تطبيقياً في أثناء ممارساتهم التدريسية لمادة التربية الإسلامية. ومن هنا كانت إجاباتهم على استبانة مهارات التفكير التأملي الخمس إيجابية وفاعلة.

ولعل السبب في ارتفاع مستوى التفكير التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؛ أنّ كثيراً من برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في الجامعات الأردنية اهتمت بالإعداد التربوي للمعلمين، من خلال تخصيص مساقات دراسية تعنى بالجانب التربوي، ومراعاة جوانب الإعداد الثلاث: الأكاديمي والتربوي والثقافي (المقوسي، 2013). حيث راعت في برامج إعدادها لمعلمي التربية الإسلامية نماذج برامج إعداد المعلمين العالمية، التي منها نموذج إعداد المعلمين القائم على المعرفة الذي يهدف إلى تزويد المعلم بقدر كاف من المعرفة الأكاديمية المتعلقة بالتخصص، والمعرفة المتصلة بأصول التدريس العامة والخاصة، أما النموذج الثاني فهو النموذج القائم على الكفايات، الذي يهدف إلى تدريب المعلم على المهارات التعليمية المرتبطة بتحقيق هدف ما أو مهمة تعليمية ما، وأخيراً نموذج الإعداد الإكلينيكي، الذي يهدف إلى إحداث تفاعل مثمر بين المعلم والمشرف التربوي، من خلال التخطيط المشترك لجوانب معينة في السلوك التعليمي (الأستاذ، 2011).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء السياسة التربوية لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، القائمة على عقد الدورات التدريبية للمعلمين الجدد، وفي أثناء الخدمة، ومنهم معلمي التربية الإسلامية، بهدف تأهيل المعلمين غير المؤهلين تربوياً، وتجديد معلومات ومهارات المعلمين المؤهلين تربوياً، حيث تهدف هذه الدورات التدريبية إلى إتقان المعلمين ومنهم معلمي التربية الإسلامية لطرائق التدريس واستراتيجياته المعاصرة، والتمكن من توظيفها في التعليم الصفي توظيفاً فاعلاً، ورفع الكفاءة المهنية للمعلمين عن طريق صقل مهاراتهم التدريسية ومساعدتهم على التأقلم مع العمل المدرسي، ومعالجة جوانب القصور في برامج إعداد المعلمين في الجامعات.

وكذلك تعمل وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين على منح المعلمين قبل الخدمة دبلوم إعداد وتأهيل بالشراكة مع معاهد التربية العالمية، بهدف إعداد وتأهيل معلمين مهرة وأصحاب معرفة عميقة بالتدريس، والعمل على

تحسين وتطوير العملية التعليمية في الأردن. وفي كلا البرنامجين يكتسب معلمو التربية الإسلامية المشاركون في تلك البرامج كثيراً من مهارات التفكير المتعددة، التي منها مهارات التفكير التأملية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة الشكعة (2007)، ودراسة مينوت (Minott, 2007)، في حين تختلف مع دراسة ريان (2014)، ودراسة المرشد (2014) من حيث درجة الممارسة التأملية.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير التأملية تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة؟"؛ جرى ما يأتي:

1- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المجالات الفرعية والدرجة الكلية باستخدام اختبار (ت) لحساب الفروق في الأداء بين عينتين مستقلتين على متغير الجنس، والجدول (3) يبين نتائج ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)

للفروق بين المتوسطات على متغير الجنس

المجال	الجنس	عدد	المتوسط	الانحراف	الخطأ	قيمة (ت)	مستوى
الرؤية البصرية	إناث	61	18.09	1.27	0.16314	2.195	0.003
	ذكر	42	17.47	1.59	0.24632	2.106	
الكشف عن المغالطات	إناث	61	19.72	2.55	0.32654	4.297	0.613
	ذكر	42	17.64	2.19	0.33878	4.417	
الوصول إلى استنتاجات	إناث	61	12.42	2.02	0.25868	4.391	0.009
	ذكر	42	10.30	2.87	0.44368	4.121	
إعطاء تفسيرات مقنعة	إناث	61	14.04	2.23	0.28671	4.114	0.003
	ذكر	42	11.95	2.92	0.45206	3.917	
وضع حلول مقترحة	إناث	61	19.60	1.20	0.15378	4.840	0.001
	ذكر	42	18.19	1.77	0.27315	4.518	
الدرجة الكلية	إناث	61	16.78	1.71	0.21982	4.386	0.005
	ذكر	42	15.11	2.12	0.32838	4.216	

يتبين من الجدول (3) أنَّ المتوسطات الحسابية على المجالات الفرعية للمعلمين تراوحت بين (12.42-19.72)، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية على المجالات الفرعية للمعلمين بين (10.30-18.19).

كما أشارت نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات إلى أنَّ المتوسط الحسابي لعلامات عينة الدراسة من المعلمين على الدرجة الكلية بلغ (15.11) بانحراف معياري (2.12)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعلامات عينة الدراسة من المعلمين (16.78) بانحراف معياري (1.71)، وقد بلغت قيمة (ت) (4.386)، وبمستوى دلالة (0.005) وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)، ما يعني وجود فرق دال إحصائياً في ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير التأملية يُعزى لمتغير الجنس، لصالح المعلمين.

وكذلك أشارت نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات على المجالات الفرعية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في أربعة مجالات وهي (الرؤية البصرية، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) لصالح المعلمين. أما مجال (الكشف عن المغالطات) فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المعلمين والمعلمات.

ويظهر مما سبق وجود فرق دال إحصائياً في ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير التأملية يُعزى لمتغير الجنس، لصالح المعلمين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ عدد معلمات التربية الإسلامية المؤهلات تربوياً بلغ (20) معلمة. فقد بدأت الاتجاهات الحديثة في برامج التنمية المهنية للمعلمين بالتركيز على مفهوم التدريس التأملية استجابةً للمتطلبات التربوية المعاصرة لإعداد معلمي المستقبل، الذي يهدف إلى تطوير مستمر للممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم، وبالتالي ضمان تعليم أفضل للمتعلمين (أبو النجا، 2008). أي وضع التفكير التأملية في قلب الممارسة التعليمية للمواد الدراسية،

من خلال الممارسة العملية لمهارات التفكير التأملي من قبل المعلم والطالب. وبالنظر لهذه الأهمية للتفكير التأملي في إعداد المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة، فقد أضاف المجلس الثقافي الأمريكي معياراً لاعتماد برامج إعداد المعلمين بالكليات والمعاهد المختصة بإعداد المعلمين في نسخته رقم (2006) هو معيار تزويد الطلبة المعلمين قبل الخدمة بالتفكير التأملي كشرط لاعتماد هذه البرامج (Lai & Calandra, 2010). ويرى الباحث أن التفكير أعلى درجات العمليات العقلية، وهذا الأمر يوجب على المعلمين وخاصة معلمي التربية الإسلامية بذل أقصى الجهود التربوية لتنمية مهارات التفكير المتعددة من خلال ممارسة استراتيجيات التدريس الفاعلة في المقررات الدراسية، وإكساب الطلبة لتلك المهارات، التي منها مهارات التفكير التأملي المرتبطة ارتباطاً مباشراً بأهداف التربية الإسلامية العليا. وهذا ما أكده موسيلي وآخرون (Moseley et al, 2005, 314) بأن "التفكير التأملي هو أحد أنماط التفكير التي يجب الاهتمام بها وتشجيع الطلاب على ممارستها، ولن يكون ذلك إلا عند فهم المعلم لهذا النمط من التفكير واستخدام الطرق المحفزة له. ولا يعد التفكير التأملي عملية سهلة لأنه يتطلب تركيزاً مستمراً ليس فقط في الموضوع، ولكن أيضاً في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية، فهو يشمل النظر الكلي إلى النشاط فضلاً عن طرق تحليله، وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد". وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو نحل (2010)، ودراسة المشهراوي (2010)، في حين تختلف مع دراسة ريان (2014)، ودراسة المرشد (2014)، ودراسة الشكعة (2007)، ودراسة بركات (2005) من حيث متغير الجنس.

2- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المجالات الفرعية والدرجة الكلية باستخدام اختبار (ت) لحساب الفروق في الأداء بين عينتين مستقلتين على متغير التأهيل التربوي، والجدول (4) يبين نتائج ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير المؤهل التربوي (مؤهل تربوياً - غير مؤهل تربوياً)

المجال	الجنس	عدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى
الرؤية البصرية	مؤهل تربوياً	36	18.36	1.35	2.753	0.384
	غير مؤهل تربوياً	67	17.56	1.41	2.790	
الكشف عن المغالطات	مؤهل تربوياً	36	20.72	2.66	6.142	0.015
	غير مؤهل تربوياً	67	17.88	1.97	5.617	
الوصول إلى استنتاجات	مؤهل تربوياً	36	13.22	2.01	5.323	0.154
	غير مؤهل تربوياً	67	10.67	2.46	5.654	
إعطاء تفسيرات مقنعة	مؤهل تربوياً	36	14.86	2.36	5.053	0.318
	غير مؤهل تربوياً	67	12.29	2.49	5.136	
وضع حلول مقترحة	مؤهل تربوياً	36	20.05	1.35	5.339	0.927
	غير مؤهل تربوياً	67	18.47	1.47	5.478	
الدرجة الكلية	مؤهل تربوياً	36	17.44	1.81	5.515	0.981
	غير مؤهل تربوياً	67	15.37	1.81	5.511	

يتبين من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية على المجالات الفرعية للمعلمين المؤهلين تربوياً تراوحت بين (14.86-20.72)، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية على المجالات الفرعية للمعلمين غير المؤهلين تربوياً بين (10.67-18.47). كما أشارت نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات إلى أن المتوسط الحسابي لعلماء عينه الدراسة من المعلمين المؤهلين تربوياً على الدرجة الكلية بلغ (17.44) بانحراف معياري (1.81)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعلماء عينه الدراسة من المعلمين

غير المؤهلين تربوياً (15.37) بانحراف معياري (1.81)، وقد بلغت قيمة (ت) (5.515)، وبمستوى دلالة (0.981) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)، ما يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً في ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير التأملي يُعزى لمتغير المؤهل التربوي.

وكذلك أشارت نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات على المجالات الفرعية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في أربعة مجالات وهي (الرؤية البصرية، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) لصالح المعلمات. أما مجال (الكشف عن المغالطات) فقد أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)، لصالح المعلمين المؤهلين تربوياً.

ومما سبق يتبين عدم وجود فرق دال إحصائياً في ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير التأملي يُعزى لمتغير المؤهل التربوي. ويمكن تفسير ذلك باحتمال أن يكون المعلمون الغير مؤهلين تأهيلاً تربوياً (أي غير حاصلين على مؤهل تربوي بعد درجة البكالوريوس) قد خضعوا لدورات التدريب التي تقيمها وزارة التربية والتعليم للمعلمين قبل وفي أثناء الخدمة، ومنهم معلمو التربية الإسلامية، واكتسبوا من خلال هذه الدورات الإعداد المهني والتربوي، الذي زوّدهم بخبرات نظرية وتطبيقية لمهارات التفكير المتعددة، والتفكير التأملي كغيره من أنماط التفكير المختلفة هو نشاط عقلي يسعى معلم التربية الإسلامية من خلال تحفيزه لدى الطلبة إلى تحقيق أهداف التربية الإسلامية العليا، بحفزه على التأمل والتدبر والتفكير في مخلوقات الكون، للوصول إلى الإيمان بالله تعالى. وهذا ما يؤكد وجود فروق في المتوسطات الحسابية لصالح المعلمين المؤهلين تربوياً، إلا أن النتائج وفق اختبار (ت) لم تظهر فروقاً دالة إحصائية، ويعلل الباحث ذلك أن عدد المعلمين المؤهلين تربوياً بلغ (36) معلماً ومعلمة، وهو يمثل ما نسبته (35%) من العدد الكلي لعينة الدراسة البالغة (103) معلماً.

ومن ناحية أخرى، فإنّ التدريس التأملي يعد من أهم الاستراتيجيات الفعالة في تنمية أداء المعلمين مهنيًا، الذي من شأنه أن ينعكس بشكل إيجابي على تعلّم الطلبة. فقد أشار (الجبر، 2013، 92) إلى أنّ التدريس التأملي يعمل على النمو المهني للمعلمين، ويساعدهم على التعلّم من خلال التأمل في الممارسات الصفية، ووضع الحلول المناسبة للتحسين المستمر في عملية التعلّم، حيث يتم من خلال التأمل جمع البيانات عن طرائق التدريس التي يستخدمونها، وأساليب تقييم التعلّم، ومن ثم تحليل هذه البيانات وتوظيف نتائجها كموجه أساسي للتقييم الذاتي وبناء خطط التحسين؛ فهو بذلك يعمل على زيادة فهم المعلمين لعملية التعلّم والتعلّم، ويُعزّز الوعي باستراتيجيات التدريس المتنوعة، وأخيراً، تحسين فرص التعلّم وجعلها متاحة للجميع. وكل ذلك يؤكد على أهمية تضمين برامج إعداد المعلمين في الجامعات، وكذلك الدورات التدريبية قبل وفي أثناء الخدمة لمهارات التفكير التأملي، باعتبار أنّ المعلم يُمثّل العنصر الأهم في العملية التعليمية التعلّمية، فهو القادر في حال تأهيله تربوياً على التطبيق الأمثل للممارسات التدريسية واستراتيجيات التعلّم المعاصرة، وخاصة مهارات التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية، وتحقيق أهدافها التربوية حتى في ظل وجود أي نقص أو تقصير فيها.

3- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) على متغير الخبرة التدريسية، والجدول (5) يبين نتائج ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية ونتائج التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير الخبرة التدريسية

المجال	مجموع	درجات	متوسط	قيمة (ف)	مستوى
الرؤية البصرية	بين المجموعات	2	17.041	9.604	0.000
	داخل المجموعات	100	1.774		
	المجموع	102			
الكشف عن المغالطات	بين المجموعات	2	145.761	36.094	0.000
	داخل المجموعات	100	4.038		
	المجموع	102			
الوصول إلى استنتاجات	بين المجموعات	2	106.098	21.960	0.000
	داخل المجموعات	100	4.831		
	المجموع	102			
إعطاء تفسيرات مقنعة	بين المجموعات	2	114.647	21.517	0.000
	داخل المجموعات	100	5.328		

			102	762.117	المجموع	
0.000	23.562	42.426	2	84.852	بين المجموعات	وضع حلول مقترحة
		1.801	100	180.061	داخل المجموعات	
			102	264.913	المجموع	
0.000	27.057	75.771	2	151.543	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		2.800	100	280.047	داخل المجموعات	
			102	431.590	المجموع	

يتبين من الجدول (5) أن قيمة (ف) بلغت (27.057) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)، ما يعني وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية. ولتحديد عائدة الدلالة الإحصائية هذه؛ جرى تطبيق تطبيق اختبار توكي (Tukey - Test) للمقارنات البعدية على متغير سنوات الخبرة للدرجة الكلية، والجدول (6) يظهر النتائج الآتية.

الجدول (6): نتائج اختبار توكي (Tukey - Test) للمقارنات البعدية على متغير سنوات الخبرة

مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	متوسط الفرق	الخبرة التدريسية		
0.000	0.42998	2.33377*	5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.000	0.40828	2.92857*	أكثر من 10 سنوات		
0.000	0.42998	-2.33377*-	أقل من 5 سنوات	5 إلى 10 سنوات	
0.282	0.38928	0.59481	أكثر من 10 سنوات		
0.000	0.40828	-2.92857*-	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
0.282	0.38928	-0.59481-	5 إلى 10 سنوات		

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$).

يتبين من الجدول (6) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي بين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (من 5 إلى 10)، وبين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، في حين كان الفرق في ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي ذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) غير دال إحصائياً.

يُلاحظ أن نتائج درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لمتغير الخبرة التدريسية كان لصالح الفئة المتوسطة (من 5 إلى 10)، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ريان (2014). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين في الفئة المتوسطة (من 5 إلى 10) بعد تجاوزهم للمرحلة الأولى من تدريس مادة التربية الإسلامية، وبعد خضوعهم للدورات التدريبية المتعددة، يبدؤون بالبحث عن مختلف الوسائل والموارد التي تمكنهم من تطوير مهاراتهم المهنية، التي يمكن أن تستمد من عمليات الإشراف والتغذية الراجعة من المشرفين التربويين، كما أنهم يصبحوا أكثر توجهاً نحو إجراء المزيد من المناقشات مع زملائهم داخل المدرسة، ويحرصون على مراجعة ممارساتهم التدريسية من حين لآخر بهدف التطوير، وإثبات الذات الأكاديمية، بخلاف المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة الذين يعتقدون أن معارفهم وخبراتهم كافية لممارساتهم التدريسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما أجملته أدبيات التفكير التأملي من حيث العوامل المرتبطة بالممارسات التأملية لدى المعلمين، التي تعود إلى جملة المعتقدات والقيم الشخصية التي يحملها المعلم حول ممارساته وأدواره التربوية اتجاه طلبته. حيث أن التدريس التأملي يساهم في تعزيز الخبرات التشاركية لمعلمي التربية الإسلامية، والمكتسبة من خلال ممارسة مهارات التفكير التأملي والتفكير العليا في الأنشطة التدريسية لمادة التربية الإسلامية وتقييمها باستمرار، لتحسين تلك الأنشطة، كما أن التدريس التأملي يساعد معلمي التربية الإسلامية على زيادة ثقتهم بأساليبهم التدريسية وتقويمها، وتفاعلهم مع الطلبة، وتزيد من درجة وعيهم اتجاه أدوارهم التعليمية، وتكسبهم اتجاهات ايجابية نحو ممارساتهم وأنشطتهم التدريسية، وتحقيق الأهداف العامة والخاصة لمادة التربية الإسلامية.

ويتضح لنا مما سبق عدم اقتصار مُعَلِّم التربية الإسلامية في عمله التعليمي على طريقة تدريس واحدة، بل لا بدّ من التّنوّع وتعدد أشكال طرائق التدريس تبعاً للموضوعات المطروحة والمهارات المنوي اكتسابها للطلبة، ويأتي دور المعلم في استخدام مختلف الأساليب من أجل رفع مستوى الطلبة التحصيلي واكتسابهم استراتيجيات التفكير المختلفة (الحوالدة، 2015)، وخاصة مهارات التفكير التأملي. كون المعلم يُعدّ أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلمية، ذات التأثير الكبير على تكوين المتعلم وتوجيه سلوكه، وتعديل مواقفه واتجاهاته، فهو يلعب دوراً أساسياً وفاعلاً في بناء شخصية المتعلم؛ فإذا أحسن المعلم القيام بدوره فإن ذلك يؤدي إلى إحداث التغيير المطلوب في سلوك المتعلم، وشخصيته وتفكيره. (العدوان وبني مصطفى، 2015). حيث تسمح استراتيجيات التدريس التأملي لمعلم التربية الإسلامية أن ينظر فيما يدرس وكيف يدرس وما مخرجات تدريسه، والهدف هو تحديد ما يصلح للمعلم وما يصلح للطالب. والممارسة التأملية تمد المعلمين بالفرصة للنظر لأنفسهم وفلسفتهم التدريسية، وكيف يدرسون ويحددون بأنفسهم نواحي القوة والضعف في تدريسهم مما يساهم في تطوير ممارساتهم التدريسية وتنمية مهاراتهم المهنية (حسن، 2013)

ومن خلال نتائج الدراسة مجتمعة؛ نتضح الأهمية الكبرى لدور مُعَلِّم التربية الإسلامية في اكتساب الطلبة مهارات التفكير التأملي، إذا عرفنا أنّ عملية التدريس بصفة عامة -وتدريس التربية الإسلامية- بصفة خاصة لم يعد موجه نحو تزويد المُتعلِّم بقدر من المعارف وإنما أصبح عملية تستهدف تهيئة الفرص لمساعدة المعلمين على التفكير والإبداع، وتوظيف ما اكتسبوه في مادة التربية الإسلامية في حلّ ما يواجههم من مشكلات، بحيث ينمي قدراتهم ومهاراتهم التأملية إلى أقصى حد.

التوصيات:

- في ضوء ما خرجت به الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:
- 1- تعزيز مهارات التدريس التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية، من خلال تبني وزارة التربية والتعليم دوراً فاعلاً في اكتساب المعلمين لتلك المهارات.
 - 2- ضرورة تضمين برامج وأنشطة إعداد معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الجامعية ومرحلة ما قبل الخدمة (الإعداد) ومرحلة التدريب مهارات التفكير التأملي وتطبيقاتها التربوية في تلك البرامج.
 - 3- مراعاة واضعي مادة التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي عند بناء المحتوى الدراسي لكتب التربية الإسلامية في المراحل الدراسية المتعددة.
 - 4- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية التدريس من خلال مهارات التفكير التأملي على بعض المخرجات المعرفية أو الانفعالية لمادة التربية الإسلامية على الطلبة في المرحلة الثانوية.

المراجع

- أبو نحل، ج. (2010). مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو النجا، ع. (2008). فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة الثقافة والتنمية، مصر. مجلد (8)، عدد (26)، 120-180.
- الأستاذ، م. (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية. مجلد (13)، عدد (1-ب)، 1329-1370.
- بركات، إ؛ ومحمد، ع. (2011). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العملية، كلية التربية، جامعة عين شمس. مجلد (14)، عدد (1)، 103-141.
- بركات، ز. (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين. مجلد (6)، عدد (4)، 97-126.
- الجبر، ج. (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم

- بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة. عدد (33)، 91-128.
- جروان، ف. (2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- حسن، س. (2013). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. الجمعية الأردنية لعلم النفس. عمان. الأردن، المجلد (7)، العدد (2)، 658-682.
- الحيلة، م. (2002). مهارات التدريس الصفي. عمان: دار المسيرة للنشر.
- الخليلي، أ. (2005). الطفل ومهارات التفكير. عمان: دار الصفاء للنشر.
- الخالدة، ن. (2015). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية. مجلة دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلد (42)، عدد (3)، 983-1000.
- ريان، ع. (2014). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. مجلة المنارة، جامعة آل البيت. مجلد (20)، عدد (1-ب)، 143-172.
- الشكعة، ع. (2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - ب. مجلد (21)، عدد (4)، 1145-1162.
- عاشور، ر؛ وأبو الهياج، ع. (2003). المنهج بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر.
- عبد الوهاب، ف. (2005). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى. مجلة كلية التربية العلمية، مجلد (8)، عدد (4)، 159-212.
- عبيد، و؛ وعفانة، ع. (2003). التفكير والمنهاج المدرسي. ط1، بيروت: مكتبة الفلاح للنشر.
- العدوان، ز؛ وبني مصطفى، ف. (2015). أثر برنامج تدريبي في تنمية مبادئ المواطنة العالمية لدى معلمي التاريخ في الأردن، مجلة دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلد (42)، عدد (1)، 127-138.
- عفانة، ع؛ واللولو، ف. (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العملية، كلية التربية، جامعة عين شمس. مجلد (5)، عدد (1)، 1-36.
- عليجات، ع. (2013). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قسبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، مجلة دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلد (40)، عدد (2)، 1511-1522.
- قطامي، ن. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار المسيرة للنشر.
- المرشد، ي. (2014). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف دراسة مستعرضة. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مجلد (9) عدد (2)، 163-184.
- المزروع، ه. (2005). "رؤية في النمو المهني للمعلم". إصدار اللقاء السنوي الثالث عشر: إعداد المُعلِّم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 130-152.
- المشهوراي، ب. (2010). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- المقوسي، ي. (2013). الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية في الأردن (دراسة تحليلية مقارنة). مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية الاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة. مجلد (1)، عدد (154)، 367-428.
- Bailey, K. (1997). Reflective Teaching: Situating Our Stories. Asian Journal of English Language Teaching. 7, 1-19
- Dewey, J. (1997a). How we think. NY: Dover.
- Dewey, J. (1997b). Experience and education. NY: Touchstone.
- Ellison, C. (2008). Reflective Make-and-take: A Talent Quest Reflective Practice Teacher Model. Reflective Practice. 9(2) , 185 – 195 .
- Eysenck , H. J. (1977). Psychology Is About People. London: Penguin Books.
- Farrell, T. (2008). Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners. CAELA – Network Brief, Brock University, Ontario, Canada
- Francis, D & Diorio, J & Liu, D & Meaney, M (1999). Nongenomic transmission across generations of maternal behavior and stress responses in the rat.Science. 286 (5442). 1155–1158.
- Gimenez, T. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. Linguagem & Ensino. Vol. 2, No. 2,129-143.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. Teaching and

- Teacher Education. 11(1), 33-49.
- 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. Doctoral thesis, The Graduate School College of Education. The Pennsylvania State University, USA.
- Klark, C. & Peterson, P. (1988). Teachers: Thought Processes. 3rd ed, New York. Mcmillan.
- Kompf, M. & Bond, W. (1995). Through the looking glass: some criticism of reflection. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco: CA.
- Lai, G., & Calandra, B. (2010). Examining the effects of computer – based scaffolds on novice teachers' reflective journal writing. Educational Technology Research and Development, 58, 421-437.
- Minott, M. (2007). The Extent to Which Seasoned in the Cayman Islands Use Elements of Reflective Teaching in Their Lesson Planning, Implementation, and Evaluation: Implication for Teacher Education and Training Globally and Locally. International University of the Caribbean.
- Moseley, D; Baumfield, V; Elliott, J; Gregson, M; Higgins, S; Miller, J. & Newton, D. (2005). Frameworks for thinking, fifth edition, U.K: Cambridge University press.
- Norton, J (1997). Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teachers. Education. 117 (3) , 401 – 410 .
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. Teachers College Record. 104, 842-866.
- Ross, D. D. (1990). Programmatic Structures for the Preparation of Reflective Teacher" In g.m. sparks- langer and A.B. Colton Synthesis of Research on Teacher Reflective Thinking. Educational Leadership. V01:48, No.6, 37-44.
- Rousseau, J. (2004). Emile (B. Foxely, Trans). London: Everyman.
- Schon, A. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and learning in the professions. San Francisco. Jossey Bass.
- Sharp, K. (2003). Teacher Reflection: A Perspective from the Trenches. Theory into Practice. 42 (3) , 243 – 247 .
- Tillman, Linda C. (2003). Mentoring, Reflection and Reciprocal Journaling. Theory into Practice. Vol. 42, No 3, 226-233.
- Yost, D. & Sentner, S. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflective: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century. Journal of Teacher Education. Vol.1, No.1, 39-50.

The Degree of Practicing Reflective Thinking Skills in Light of Some Variables by the Teachers of Islamic Education for the Secondary Stage in Jordan

*Yaseen Ali Al-Maqosi**

ABSTRACT

The study aimed to reveal the degree to which the teachers of Islamic education use reflective thinking skills, according to three variables: Gender, educational qualification, and teaching experience. The content analysis method was used by applying a questionnaire of the reflective thinking skills which consist of (25) paragraphs prepared by the researcher. The study sample consisted of (103) male and female teachers who teach the Islamic Education in the secondary stage at the schools of Qasabat Amman Directorate, selected by random stratified method. The results showed that the degree to which the teachers of Islamic Education use reflective thinking skills was moderate. They also revealed the presence of statistically significant differences in the use of the reflective thinking skills, attributed to gender in favor of the female teachers, and to academical qualification in favor of post graduate certificates in Educational studies, and finally to teaching experience in favor of (5 to 10 years) of

experience.

Keywords: Reflective Thinking Skills, Teachers of Islamic Education, Secondary Stage.