الممارسات التأملية لدى معلمات منهج الدراسات الاسلامية بمراحل التعليم العام في محافظة الاحساء بالمملكة العربية السعودية

إعداد

د/ ليلى بنت ناصر الزرعة

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك

كلية التربية في جامعة الملك فيصل

الممارسات التأملية لدى معلمات منهج الدراسات الاسلامية بمراحل التعليم العام في محافظة الاحساء بالمملكة العربية السعودية

ليلى بنت ناصر الزرعة

قسم المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: lalzarah@kfu.edu.sa

المستخلص:

استهدفت الدراسة الحالية تحديد درجة الممارسات التأملية لمعلمات منهج الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام في محافظة الأحساء. شملت الممارسات التأملية جميع أبعاد العملية التعليمية (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم / تطوير الكفاءة الذاتية المهنية). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لعينة بلغت 260 معلمة من معلمات منهج الدراسات الإسلامية. واستخدمت الاستبانة أداه للدراسة وتتألف من أربعة أبعاد رئيسية (التخطيط- التنفيذ- بالتقويم- تطوير الكفاءة الذاتية والمهنية) . توصلت الدراسة إلى أن مهارات الممارسات التأملية تمارس بدرجة كبيرة لدى عينة الدراسة، وذلك من وجهة نظر المعلمات أنفسهن، كما توصلت الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التأملية (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: الممارسات التأملية في مجال التخطيط؛ الممارسات التأملية في مجال التنفيذ؛ الممارسات التأملية في مجال التقويم؛ الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية) لدى معلمات منهج الدراسات الإسلامية تعزى لكل من متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الممارسات التأملية (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: الممارسات التأملية في مجال التخطيط؛ الممارسات التأملية في مجال التنفيذ؛ الممارسات التأملية في مجال التقويم؛ الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية) لدى معلمات منهج الدراسات الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة التدريسية. هذا وتوصلت الدراسة لعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الممارسة التأملية. الدراسات الإسلامية، مراحل التعليم العام، محافظة الاحساء.

Contemplative practices among female teachers of the Islamic studies curriculum in general education stages in Al-Ahsa district, Kingdom of Saudi Arabia

Al Zarah, Layla

Department of Curricula and Teaching Methods of Islamic Education,

College of Education, King Faisal University, Al-Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: **lalzarah@kfu.edu.sa**

Abstract

The current study aimed to determine the degree of Contemplative practices of the teachers of the Islamic studies curriculum in the stages of public education in Al-Ahsa Governorate. The reflective practices included all dimensions of the educational process (planning / implementation / evaluation / developing professional self-efficacy). The study used the descriptive approach for a sample of 260 female teachers of the Islamic studies curriculum. The questionnaire was used as a study tool, and it consisted of four main dimensions, (The planning dimension - the implementation dimension - the evaluation dimension - the development of self-efficacy and professionalism). The study concluded that the skills of contemplative practices are practiced to a large extent in the study sample, from the point of view of the teachers themselves. in the field of implementation; reflective practices in the field of evaluation; reflective practices in the field of professional self-efficacy development). The parameters of the Islamic studies curriculum are attributed to both the educational qualification variable and years of experience, and that there are statistically significant differences at the significance level (0.05) in the contemplative practices. (As a total degree, and as sub-dimensions: contemplative practices in the field of planning; contemplative practices in the field of implementation; contemplative practices in the field of evaluation; contemplative practices in the field of professional self-efficacy development). The teachers of the Islamic studies curriculum are attributed to the variable of the teaching stage. This study reached a number of recommendations.

Keywords: meditative practice, Islamic studies, general education stages, Al-Ahsa district.

مقدمة:

كرم الله الإنسان على سائر المخلوقات وحصنه بسلاح العقل مطالباً إياه بإعمال هذا السلاح في التفكر في نفسه وفي المخلوقات والنظر في عظمته فقال عز من قائل في ﴿أو لم يَرَوْا إِلَى مَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ﴾(القرآن الكريم، النحل:48). فحثنا ديننا على التفكر والتأمل وهو من العبادات الخفية وجعله منهجًا قرآنيا نتعبد به، فأرسى له القواعد والأسس والضوابط التي يقوم عليها. وقوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ﴾(القرآن الكريم، الحشر:18) وهو أمر إلهي بالنظر ومحاسبة النفس والتي تكون بالتفكير والتأمل وأن يتصفح الإنسان في ليله ما صدر من أفعاله وأقواله في نهاره. ولأهمية ممارسة التفكير فقد عُقدت الكثير من المؤتمرات وأقيمت العديد من الندوات والملتقيات المتعلقة بمجال تطوير التعليم والتي كان من أُولى توصياتهم التأكيد على تعلم وتعليم ممارسة مهارات التفكير، فكان المؤتمر الدولي الثالث لجودة التعليم المنعقد في (2015) وكذلك مؤتمر التفكير (2019) وكان من توصياتهم تعليم ممارسة مهارات التفكير بمختلف أنواعه من خلال المناهج وطرق التدريس. وجاء أيضاً في إطار الاهتمام بممارسة التفكير ما أوصى به المؤتمر الدولي الثاني المعنون بقضايا التعليم: تحديات الحاضر واستشراف المستقبل (2021) بضرورة تنمية أصناف التفكير. ولقد توجهت أنظار الكثير من التربويين إلى الممارسات التطبيقية للتأمل كأداة من أدوات التطوير والإصلاح في المجال التربوي وتناوله العديد من الأدبيات دراسة وبحثاً مؤكدة جدواه وأهميته في العملية التعليمية بصفة عامة وعلى عناصره بشكل خاص كدراسة العربي (2018) والخلف (2020) والعتيبي (2022) وجودة (2019) وكشيك (2019) وبلجون (2010). وبما أن المعلم المدخل الأساسي العملية التعليمية والركيزة الأساسية الذي من خلاله يتم الوصول إلى مخرجات وغايات العملية التعليمية. لذا فالاهتمام بالتطوير المهني للهيئة التعليمية يعتبر مطلباً أساسيًا لتحسين الأداء وضرورة عصرية ملحة لمواجهة التغير السريع والتيارات والتحديات إما بالتصدي أو بالمسايرة بما يتناسب مع خصوصية المجتمع. (UNICCO, 1984)

ودعماً لأهمية دور المعلم واستجابة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، جاء برنامج التحول الوطني حيث كان ضمن أهدافه الاستراتيجية، الهدف الاستراتيجي الثاني فيما نصه " ضرورة تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم" (جودة، 2019). وكذلك جاء مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (2018) حيث كان محور تدريب المعلمين والمعلمات من المحاور الرئيسية الهامة، والذي أكد على ضرورة التطوير المهني للمعلمين والمعلمات لرفع كفاءتهم التعليمية وتطوير قدراتهم ومهاراتهم في ضوء المتغيرات المعاصرة، وجعل التدريب عملية تفاعلية مستمرة. لذا تعتبر الممارسة التأملية من خلال التفكير التأملي المدخل المثالي للتطوير المهني ولإعداد الهيئة التدريسية بشكل غير اعتيادي وعكس نماذج الإعداد التقليدية. (كشيك،2019)

إن توظيف التفكير التأملي كما أعتبره التربويين أحد التوجهات الضرورية لتطوير العملية التعليمية والذي يساعد في التنمية والتطوير الذاتي للمعلمين، فالتفكير التأملي للمعلم يؤدي إلى زيادة الحرية المعرفية والتخلص من روتينية العمل والنظر بعمق للمواقف التدريسية وتحليلها وتقيمها، شريطة أن يُترجم ذلك التفكير والفحص لممارسات تأملية في جميع مراحل الإعداد بدأ من التخطيط لعملية التدريس، ثم تنفيذ التخطيط من خلال ممارسات تعليمية لأنشطة وطرق تدريسية منظمة، ثم ما يترتب على ذلك في مرحلة التقويم من

تحليل نتائج واتخاذ قرارات بإجراء التعديلات لما تم تنفيذه للوقوف على الإيجابيات والسلبيات وبالتالي القيام بوضع برنامج تطويري للكفاءة الذاتية المهنية .(العتيبي،2022)

وتعد مناهج التربية الإسلامية بفروعها (التوحيد والحديث والفقه والتفسير والثقافة الإسلامية) من أهم المناهج التي تأمر وتعمل على إعمال العقل وتنميته وذلك لطبيعتها الدينية. ومن الأهداف التي رصدت لها ومعول عليها في "بناء شخصية مسلمة متزنة معتزة بدينها قولاً وعملاً محصنة أمام الأفكار المنحرفة والاتجاهات المضللة قادرة على التعامل مع التقنيات المتطورة بوعي وإدراك". (وزارة التعليم،2022)

وتأسيساً على ما سبق، فإن المسؤولية المناطة بمعلمة التربية الإسلامية عظيمة كونها المدخل الأساسي لصلاح العملية التعليمية وعيها اعتماد تنشئة النشء ذوي العقول الناضجة والقادرة على الوقوف أمام ما يلج في عقولها من أفكار والتميز بين ما هو غث وسمين. فعلي معلمة التربية الإسلامية أبتداءاًالعمل جاهدة في رفع كفاءتها المهنية وذكر الجلاد(2007) " حتى يحقق المعلم أدواره المناطة به بكفاءة وفاعلية ينبغي عليه أن يتصف بصفات تؤهله ليكون مؤثراً في الآخرين، مؤثراً في اتجاهاتهم الإيجابية نحو العلم والتعليم، وفي تعديل سلوكهم القادر على تفجير طاقات التفكير، والبحث والاستكشاف والإبداع" هذا والجدير بالذكر أن العديد من الأدبيات والدراسات كدراسة العرابي(2018)، الجبر(2013)، الأستاذ (2011)، الخلف(2020)، جودة (2019) أوضحت أن برامج إعداد المعلمين لا تبني الكفايات المطلوب توافرها لتنمية مهارات التفكير التأملي. مما أوجب ضرورة تحديد واقع الممارسات التأملية لمعلمات التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام.

الإحساس بمشكلة البحث:

تنبثق مشكلة الدراسة الحالية مما ذكر في أدبيات عديدة ذات العلاقة عن أهمية أدوار المعلم كونه المحور الفاعل المؤثر في العملية التعليمية فبصلاحه تصلح وبضعفه يقل الناتج التعليمي، فهو عين المجهر لأي تقصير في المناهج أو الإمكانات ومصدر من مصادر المعرفة لتعويض كل نقص. فإذا رغبنا في بيئة تعليمية تعلمية فاعلة منتجة محققة لمخرجات التعلم وغايات التعليم فلا بد بالضرورة أن يكون هناك معلماً معد إعداداً جيداً ومؤهلاً. (الأستاذ، 2011)

وجاءت الاتجاهات الحديثة بضرورة ملزمة لتنمية وتحسين الأداء التدريسي للمعلم ورفع الكفاءة الذاتية المهنية وبخاصة في الوقت الراهن مع كثرة التحديات من ثورة معلوماتية واقتصاد معرفي متصاعد وتزايد التغيرات السريعة على الصعيد المحلي والعالمي.

وكذلك الاهتمام الكبير الذي أولاه ديننا الحنيف بالممارسات التأملية حيث جاءت الآيات الكريمة من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة تحث الإنسان على إعمال العقل والتفكر في نفسه وفي مخلوقات الله.

وترى الباحثة من خلال خبراتها الشخصية الاهتمام المتصاعد بموضوع الممارسات التأملية ومهارته في جميع المجالات وخاصة في الحقل التعليمي ومحاولة دمجه في المقررات المختلفة

وتعتبر الممارسات التأملية نوعاً من التربية المستمرة وطريقًا غير تقليدياً للنمو والتطوير المهني والتدريسي للمعلمات عامة ولمعلمات التربية الإسلامية خاصة، لمعرفتهن بالمكانة الدينية للتأمل والتفكير وأنه ممارسة تعبدية كما ورد في كثير من الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة.

وبتوظيفهن التفكير التأملي وممارسته كمهارة للربط بين التعلم والسلوك، له أثراً في رفع مستوى الوعي الذاتي من جانب والوعي الأدائي من جانب آخر، مما ينتج عنه بيئة متمايزة للنمو والتطوير الذاتي والمهني لهن بناءً على ما سبق فقد استحوذ على الباحثة الشعور بالحاجة إلى معرفة واقع الممارسات التأملية لدى معلمات التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام من وجهة نظرهن

مشكلة البحث:

وبناء على ما سبق استطاعت الباحثة أن تحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الممارسات التأملية لدى معلمات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام في محافظة الأحساء من وجهة نظرهن؟

والإجابة عن السؤال السابق تستوجب الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

-ما درجة الممارسات التأملية في جميع الأبعاد (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم / تطوير الكفاءة الذاتية المهنية) لدى معلمات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام في محافظة الأحساء؟

-هل توجد فروق في الممارسات التأملية (بأبعاده المختلفة) في ضوء متغير المؤهل التعليمي؟

-هل توجد فروق في الممارسات التأملية (بأبعاده المختلفة) في ضوء سنوات الخبرة؟

-هل توجد فروق في الممارسات التأملية (بأبعاده المختلفة) في ضوء متغير المرحلة الدراسية؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذه الدراسة من أهمية الممارسات التأملية من حيث:

1- تنبر أذهان المعلمين والمعلمات على ضرورة تفعيل الممارسات التأملية في العملية التعليمية لرفع الكفاءة الذاتية المهنية.
2- انعكاس التطور المهني والكفاءة الذاتية للهيئة التعليمة على البيئة التعليمية وجعلها حاضنة لتوليد الطاقات الفكرية للمتعلمات، وذلك من خلال تنمية الممارسات التأملية.
3- تقديم مؤشرات يستفاد منها على مستوى وزارة التعليم وفي مساعدة واضعي برامج التنمية المهنية في المجال التعليمي.
4- فتح أُفق وأولويات بحثية جديدة لتزويد المكتبات العربية والمخزون العلمي البحثي بدراسات حول منافع التفكير التأملي وانعكاساته على مخرجات العملية التعليمية والعاملين بها كافة.

أهداف البحث:

الهدف الرئيس من البحث الحالي هو معرفة ما الممارسات التأملية لدى معلمات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام في محافظة الأحساء من وجهة نظرهن. وفي السعي لتحقيق هذا الهدف يمكن تحقيق مجموعة من الأهداف التابعة التالية:

-معرفة درجة الممارسات التأملية لدى معلمات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام.

- معرفة تأثير المؤهل التعليمي على الممارسات التأملية.

-معرفة تأثير عدد سنوات الخبرة على الممارسات التأملية.

-معرفة تأثير المرحلة الدراسية على الممارسات التأملية.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على استطلاع درجة الممارسات التأملية لدى معلمات الدراسات الإسلامية وتتضمن (التخطيط -التنفيذ – التقويم - تطوير الكفاءة الذاتية المهنية)
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على محافظة الأحساء في المنطقة الشرقية.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443هـ- 1444هـ

مصطلح الدراسة:

الممارسات التأملية:

هي أحد الطرق التي يتعلمها المهنيون من خلال الخبرة من أجل فهم وتطوير ممارساتهم، وتعتمد عل أن يتعلم الفرد من خلال التفكير في الأشياء التي حدثت له ورؤيتها من زوايا مختلفة، ومحاولة استشراف ما سيحدث، والتي تمكنه من اتخاذ نوع العمل المناسب (علي، 2020)

وهي العمليات التي تقوم بها معلمة الدراسات الإسلامية بإحياء الفكر الذاتي لإعادة النظر فيما تقوم به من المهام، بحيث تستعرض ذهنياً، وتُحلل وتستخلص العبر لبناء معرفة جديدة تعزز إجراء تعديل وتطوير على ممارساته في العملية التعليمة. (كشيك،2019)

وتعرف الباحثة الممارسات التأملية من خبرتها التي بلغت زهاء 27 سنة في المجال التعليمي بأنها عمليات التأمل الذاتية التي تقوم بها المعلمة قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية، والفحص الناقد والتفكر المستمر في الممارسات التدريسية، بغرض تحسين وتطوير في الإجراءات التعليمية من التخطيط والتنفيذ والتقويم وتطوير الكفاءة الذاتية.

معلمات التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام: هن المعلمات اللاتي يدرسن في المراحل التعليمية في التعليم العام، الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظة الأحساء بالمنطقة الشرقية.

الإطار النظري:

تأصيل الممارسة التأملية:

ميّز الله -عز وجل- الإنسان عن سائر المخلوقات وكرَّمه، فالله - سبحانه وتعالى- جعل له عقلاً يفكر به، وسخر له الأدوات التي تساعده على توظيف هذا العقل، كما في قول الله تعالى: ﴿ كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ (القرآن الكريم، ص:29). والقرآن الكريم زاخر بالعديد من الآيات إلى تضمنت الدعوة إلى التأمل، والحث على التدبر، والنظر العقلي في الآيات الكونية؛ حيث يقول عز وجل ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ * وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ * وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ * وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ * فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنتَ مُذَكِّرٌ * لَّسْتَ عَلَيْهِم بِمُصَيْطِرٍ﴾ (القرآن الكريم، الغاشية: 17- 22). وبمراجعة القرآن الكريم والمرور على آياته نجد أن الدعوة دائمة ومستمرة في إعمال العقل والتفكر،"ففي سياق الدعوة إلى النظر بلغ عدد الآيات 129 آية، وفي إطار التبصر بلغت 148 آية، وفي سبيل الدعوة إلى التدبر والتفكر بلغت

4 آيات للتدبر، و17 آية التفكر، وفي الحث على الاعتبار 7 آيات، وفي الدعوة إلى التفقه 20 آية، وفي الدعوة إلى التذكر 269 آية، كما ذكرت مشتقات العقل بالصيغة الفعلية في 49 آية" (العرابي،2018، ص169).

كذلك المتأمل في السنة النبوية الشريفة يجد أن الرسول ﷺ كما في الحديث الذي اتفق عليه الشيخان عن عائشة -ﷺ- قالت: "أول ما بدئ به رسول الله -ﷺ- من الوحي: الرؤيا الصادقة في النوم، فكان لا يرى شيئا إلا جاء مثل فلق الصبح، ثم حبب إليه الخلاء، فكان يخلو بغار حراء يتحنث فيه - أي يتعبد فيه- الليالي ذوات العدد قبل أن ينزع إلى أهله ويتزود فكان يذهب إلى غار حراء يتحنث فيه الليالي ذوات العدد" رواه مسلم. فلم تفرض الصلاة بعد ولا الصيام في ذلك الوقت فأي عبادة هذه التي كان الرسول يتحنث بها! وما صفتها؟ أنها عبادة التأمل والتفكر والتي قيل إنها عبادة الأنبياء من قبله. وحث الرسول على التفكر في الحديث الشريف كما رواه ابن عمر قال" تفكروا في آلاء الله ولا تفكروا في الله" رواه الطبراني

يعتبر مصطلح التأمل المصطلح القديم الحديث فظهر في العصر الحديث على يد Deweyفي كتابه المشهور "كيف نفكر" ونتج من مصطلح التأمل مفاهيم كثير وأنواع من التفكير المتعددة والذي يعتبر التفكير التأملي أساساً لها كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي والابتكاري، وحل المشكلات. (عبد الحميد،2015)

ومن تعاريف الممارسة التأملية، عرفها مازن (2012) بأنها القدرة "على ممارسة التفكير في التخطيط والتنفيذ والتقويم لعمليات خاصة ومحددة وتكون بطريقة عن قصدية" ويرى المواجدة وعودة الله (2013) أن الممارسة التأملية سبيل من سبل التعلم الذاتي المستمر فهي مرتبطة بقدرة الفرد على النظر في المواقف والتفكير من زوايا مختلفة، وتعتبر وسيلة من وسائل تهذيب وصقل أداء المعلم.

وعرفها الهولي (2002) تعريفاً شاملاً بقوله" نشاطاً مهنياً متعلقاً بالتفكير والتعلم من ممارسة الفرد الذاتية أو ممارسة الآخرين لمهنة معينة، من أجل تحسين عملية إصدار الأحكام وزيادة احتمال القيام بالأفعال المناسبة والحكمة في تلك المهنة وخاصة في المواقف المعقدة وغير الأكيدة والفريدة".

وفي رأي سعيد (2008) بأن أقرب تعريف للممارسة التأملية هو "فحص الفرد وتأمله في الموقف الذي يواجهه وتحليله إلى عناصره ومكوناته ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج في ضوء الخطط".

هذا وللممارسات التأملية فوائد تعود على الممارس لعملية التأمل ذكرتها العديد من الدراسات كدراسة عطاري وآخرين (2005) وعلى (2020) وكشيك (2019) و(2002) Brookfield وخلف (2020) والعربي (2018) وعبيدات (2017) والمالكي (2020) وقد قسمتها الباحثة على صعيدي الشخصي والمهني كالتالي:

الصعيد الشخصي:

- يُعد ممارسة الفرد للتأمل مصدر نمو وزيادة ثقة وإحدي طرق التغيير الصحيحة في مواجهة التحديات.
- الممارسة التأملية ليست تأمل للذات فحسب بل هي التأمل والنظر في خبرات الآخرين والاستفادة من وجهات نظرهم.

- كما أن الممارسة التأملية لها دوراً فاعلاً في رفع مستوى الوعي لدى المتأمل وتحقيق التغير في السلوك والأفضلية في الأداء.
- تساعد في بناء وتنمية الثقة لدى المتأمل وتقوي الدافع الذاتي لديه.

هذا وترى الباحثة أن الممارسة التأملية عملية إعادة تأهيل ذاتية من خلال القيام بالفحص الذاتي الشخصي والتحري لنقاط القوة والضعف على المستوى الشخصي والمهني. وعلاوة على ذلك فإن المتأمل يبني مخزوناً معرفياً من خلال ممارساته التأملية وربط علاقات بين الخبرات السابقة بالحالية لتوليد خبرات ومعرفة جديدة.

بالإضافة إلى الحد من ارتجالية ردود الأفعال وجعلها ردود أكثر دراسة ودراية وحكمة.

وتأتي الفائدة على الصعيد المهني في أن الممارسة التأملية:

- تنمي لدى المعلمة المدخل التحليلي للمواقف التعليمية من خلال تعزيز عدة مهارات منها مهارة التحليل من خلال تنمية الرؤية التبصيرية، ومهارة الاستنتاج عن طريق الكشف عن علاقات منطقية، والتنبؤ الاستشرافي لما في المستقبل.
- إتاحة الفرصة للمعلمة بممارسة دور الباحث في أبعاد العملية التعليمة والنظر فيها نظرة الفاحص، مما له الأثر في التقييم والتقويم الذاتي، وتطوير المعارف الجديدة ذات الصلة بالممارسات.
- رفع الكفاءة التدريسية وتحسينها ابتداء من عملية التخطيط لها والتنفيذ والتقويم.
- تنمي القدرة على الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال تأمل المعلمة لأعمالها التدريسية، وتعمل على زيادة الوعي الذاتي بالممارسة المهنية.
- تركز على نتائج الممارسات التدريسية اليومية والعوامل المؤثرة عليها وتقويم عملية التدريس واقعياً، مما له الأثر في الحد من روتينية العملية التعليمية.
- عملية تقصٍ واستكشاف ذاتية تقوم بها المعلمة بشكل فردي أو من خلال ملاحظة زملاء العمل للكشف عن جوانب النجاح والإخفاق في العملية التعليمية.
- تشجيع العمل كفريق وتعزز قيمة روح التعاون وأتباع الأسلوب الحواري وتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر
- وسيلة تستطيع المعلمة من خلالها رفع مستوى الممارسات المهنية التعليمية بشكل مستمر.
- تعزز من عمليات التنمية المهنية المستدامة غير التقليدية، فأدوات الممارسات التأملية تعتبر أوعية تطوير مهنية متنوعة غير تقليدية.

ومما سبق يمكن القول إن المعلم التأملي كالممثل على خشبة المسرح، وفي ذات الوقت هو المخرج الناقد والمراقب فهو يُخضع الأداء لعمليات الفحص والتحليل. فالممارسات التأملية تعمل على استقصاء ذهني واع ومتأن للمتأمل، وتُمكن المعلم المتأمل من حل المشكلات لأن العقل يعمل بنشاط إذا واجه مشكلة ما بغرض حلها فيُعمل مهارات تفكير أعلى مستوى من المعتاد موظفاً العليا منها ليُجد حلاً غير اعتيادي لحل المشكلات العلمية والعملية. (كشيك، 2019)

وللتفكير التأملي مهارات لا بد من حذقها حتى تُؤتي الممارسات ثمارها فاقترح شون (1989) عدة مهارات كان أولاها: ممارسة التأمل في عملية التخطيط للدرس: فيتم في هذه المهارة تحديد السلوكيات التعليمية المستهدفة والنتاجات المراد تحقيقها.

وتأتي الممارسة الثانية أثناء تنفيذ الدرس: يتم في هذه المهارة الاستبصار الذهني للممارسة التعليمية والمترتب عليها اتخاذ القرارات الملاءمة.

ثم تكون الممارسة التأملية في تقويم الدرس: يتم أيضا في هذه المهارة الاستبصار الذهني للنتائج السلوكية التعليمية ويترتب على ذلك النقد الذاتي للسلوكيات لوضع تصورات وإحلال بدائل أفضل.

ثم الممارسة التأملية في التطوير والكفاءة الذاتية: من خلال التغذية المرتدة بعد عملية التقويم وبعد تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف.

وفي إطار مهارات التفكير التأملي وممارساته ذكر راضي (2013) تفصيلا لمهارات المعلم المتأمل في قدرته على:

- تجميع البيانات الدقيقة عن الظروف البيئية داخل الفصل بتوظيف أدوات متنوعة.
- تملك القدرة علي تحليل تلك البيانات في ضوء عدة اعتبارات كالفروض والاتجاهات والأهداف للحصول على مخرجات تلك البيانات.
- القدرة الابتكارية في تنفيذ الأنشطة، وتقديم المحتوى العلمي بطريقة مثيرة.
- الإبداع في التخطيط الذي يتيح للمعلم عمل علاقات منطقية بين المعلومات والأفكار والمعتقدات الشخصية المعينة على تأويل وتفسير الأداء داخل الحجرة الصفية.

وفي نفس سياق مهارات الممارسات التأملية أوردت العربي (2018) ما اتفق عليه أغلب التربويين في إجمالي مهارات الممارسات التأملية في خمس مهارات أساسية ذات تسلسل منطقي تبدأ بمهارة:

- الرؤية البصرية: وهي القدرة على الاستبصار العميق في جوانب المشكلة وتحليل مكوناتها.
- الكشف عن المغالطات: القدرة الاستقرائية لثغرات المشكلة وتحديد الروابط غير المنطقية.
- الوصول إلى استنتاجات: القدرة على استنتاج علاقات منطقية معينة والتوصل إلى نتائج ملاءمة.
- إعطاء تفسيرات مقنعة: القدرة التبريرية لمنطقية النتائج أو العلاقات.
- وضع حلول مقترحة: القدرة على إحلال البدائل المنطقية لحل المشكلة بعد تصور ذهني استشرافي للمشكلة.

وعمليات الممارسة التأملية تأتي في ثلاث مراحل أساسية متتابعة كما ذكرها كل من بلجون (2010) والمصطفى (2011) فأولها، عملية وصفية، من خلال وصف الواقع وتحليله باستخدام مهارات التفكير الناقد، تليها عملية رسم لخطة التغير والتعديل، وأخيرًا تحسين الواقع في المستقبل إذا صادف تكرار الموقف أو الاستفادة منه في مواقف جديدة".

ويمتلك الشخص المتأمل صفات تميزه عن غيره فأوردت كشيك (2019) عدة صفات للشخصية المتأملة منها:

- القدرة على وضع البدائل والحلول للمشكلات التي تواجهه أثناء التدريس.
- ينطلق في تدريسه من وعي تام بالقناعات والفرضيات الخاضعة للبحث والنظر.
- الإحساس بالانتماء الوظيفي للمؤسسة التعليمية، والولاء المهني والثقافي وأثر ذلك في أدائه.
- عنصراً فاعلاً في الأنشطة المدرسية الإصلاحية ومبادراً في التغيير.
- الإحساس بالمسؤولية المهنية

بينما أوضحت (الخلف، 2020) أن المتأمل يمتلك:

- سعة الأفق: ويتمثل ذلك في الرغبة الحقيقية في إخضاع الذات المساءلة المنطقية والمحاورة. وكذلك مراعاة وجهات نظر الآخرين والمحافظة على الانفعالات والرغبة في التغلب على الصعوبات في العملية التدريسية والتعلم من الأخطاء.
- تحمل المسؤولة: وتتمثل في قيام المتأمل بإجراءات الفحص للأساليب والطرائق التدريسية المتبعة وإخضاعها للتحليل وتحديد واستبقاء المجدي منها واستبعاد عكس ذلك.
- الإخلاص والتفاني: وهي جزء من تحمل المسؤولية من حيث العمل على التجديد وتجنب النمطية واستبعاد المستهلك من الأساليب والطرائق، ومداومة المساءلة الذاتية التي من شأنها تعمل على التحسين والتعديل في الأداء على مستوى العملية التعليمية.

أما فيما يخص أدوات ووسائل الممارسة التأملية فهناك مجموعة من الأدوات التي تحفز وتستثير عمق التفكير التأملي ذكرها الأستاذ (2011) منها:

- المذكرة التأملية: وتستخدم لوصف الموقف ثم العمل على تحليله والتعمق في مكوناته وإشراك الأفكار والمشاعر حتى يتم فهم والإجابة على ماذا حدث ولماذا حدث وما الواجب فعله.
- الحوار الذاتي التأملي: وهي أداة تعتمد على حديث النفس، أو الحوار مع زملاء العمل حول موضوع ما، ينتج عنه بناء علاقات مجتمعية وبناء مجتمعات للتعلم لغرض تقييم الذات وتنقيح الممارسات بما يؤدي لتحسينها وتطويرها.
- الملاحظة الذاتية: وهي أداة منهجية للرصد الكتابي أو التسجيل الصوتي أو المرئي للملاحظات المتعلقة بكل عنصر من عناصر العملية التعليمية كسلوكيات المتعلمين أو زملاء العمل أو السلوكيات الشخصية. تساعد الملاحظة الذاتية على ربط الجانب النظري والتطبيق وتفسير العلاقات مما يدفع المعلم من رفع مستوى قدرته على توليد مواقف وممارسات ذات معنى أكثر.
- ملفات الإنجاز: وهي أداة التوثيق المنظم للأدلة والمؤشرات للأداء والإنجازات، بحث تعطي المعلم المتأمل رؤية واضحة لأدواره مما يعينه على التفحص والنظر المتعمق في المجالات المتعلقة بأدواره من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم والمسؤوليات المهنية بصفة عامة.

الدراسات السابقة:

دراسة الكبيسي (2017) والتي سعت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن، وظفت الدراسة المنهج الوصفي، مستخدمة أداة بحثية تمثلت في استبانة تضمنت مهارات التفكير التأملي طبقت على عينة بلغت 138 معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية. أظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها كانت عالية، كذلك من نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وفق متغيرات الدراسة. وبينت الدراسة العلاقة الارتباطية بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي ودرجة ممارستهم لها. وفي إطار دراسة الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي كانت دراسة المقوسي (2019) ذات المنهج الوصفي. استخدم الباحث استبانة من إعداده لقياس مهارات التفكير التأملي على عينة بلغت 103 معلما ومعلمة ممن يدرسون التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدراس قصبة عمان في الأردن. توصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي بشكل عام كانت فوق المتوسط. وظهرت فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلم التربية الإسلامية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ولصالح المعلمين لمتغير الخبرة لذوي الخبرة من 5- 10 سنوات. ولا وجود لفروق دالة إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي. دراسة البلوشية (2020) التي سعت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية للتعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان لمهارات التفكير التأملي في التدريس. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت العينة من معلمات الصف الحادي عشر من ولايتي السيب وبوشر بمحافظة مسقط، بلغ عددهم 17 معلمة. كانت بطاقة الملاحظة الصفية الأداة البحثية تضمن خمس مهارات للتفكير التأملي. تجلت نتائج الدراسة على أن درجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية للتعلم ما بعد الأساسي لمهارات التفكير العليا كانت مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين ممارسة المعلمات في جميع المهارات باستثناء مهارة الوصول إلى الاستنتاجات.

ولغرض معرفة درجة امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير التأملي جاءت دراسة الغريب (2019) في دولة الكويت مستخدمة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة بحثية. طبقت على عينة بلغت 185 معلما ومعلمة. رصدت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير التأملي كانت بدرجة متوسطة، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الدراسة الجنس وسنوات الخبرة والتخصص الأكاديمي. وجاءت دراسة العتيبي (2022) إلى معرفة درجة ممارسة معلمات مواد الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهن بمدينة الخرج، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للبحث والتي شملت خمسة مجالات هي مهارة الرؤية البصرية، ومهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة الوصول إلى استنتاجات، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، ومهارة وضع حلول مقترحة. وطُبقت الاستبانة على عينة بلغت 87 من معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة. كانت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة عينة البحث للمهارات الخمس للتفكير التأملي كانت بدرجة عالية. كذلك وجود فروق دالة إحصائياً على ممارسات العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوات 10 سنوات فأكثر. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص.

واهتمت دراسة الرشيدي (2018) لتقدير درجة الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة بريدة من وجهة نظرهم، وكان منهج الدراسة وصفياً مستخدماً مقياس الممارسات التأملية

على عينة دراسة بلغت 257 معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية. وأوضحت نتائج الدراسة أن درجة استخدام عينة البحث للممارسات التأملية كان بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام الممارسات التأملية لدى عينة البحث تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وفي دراسة أجراها أبو عسكر وآخرون (2017) للتعرف على درجة تقدير معلمي العلوم لممارساتهم التأملية في محافظة شمال غزة من وجهة نظرهم، ووُظف المنهج الوصفي التحليلي. وطُبقت الاستبانة على عينة الدراسة مكونة من 131 معلماً ومعلمة. وكان من نتائج الدراسة أن الممارسات التأملية لمعلمي العلوم كانت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة عبيدات (2017) التعرف على واقع الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة 650 من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا محافظة إربد. طبق مقياس الممارسات التأملية. وأتت نتائج الدراسة أن واقع الممارسات التأملية لدى عينة الدراسة من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائياً عند تلك الدرجة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث

تعليق على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في تناولها للممارسات التأملية فكانت أوجه الاتفاق مع الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- جميع الدراسات تبنت المنهج الوصفي وهذه دلالة على مناسبة هذا المنهج لموضوع الدراسة.
- جميع الدراسات تناولت عينة الهيئة التعليمية من المعلمين أو المعلمات فقط.

وكانت أوجه الاختلاف:

- اختلاف في المتغيرات الديمغرافية كالجنس والتخصص وسنوات الخبرة والمؤهل التعلمي.
- اختلاف في المرحلة التعليمة المطبق عليها الدراسة.
- الاختلاف في الأداة البحثية فالبعض اعتمد على مقياس الممارسات التأملية المعدة والبعض من إعداد الباحث.

تميزت الدراسة الحالية:

- بالتركيز على الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الإسلامية في محافظة الأحساء وهي الدراسة الأولى في حدود علم الباحثة على مستوى المحافظة.
- شمولية الدراسة لجميع مراحل التعليم العام.
- قلة الدراسات التي تناولت الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الإسلامية.

منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الذي يقوم على تحديد وتشخيص الواقع ووصفه بصورة شاملة ودقيقة وتقويم هذا الوصف، بالاستعانة بالعمليات الإحصائية التي نحلل ونصنف من خلالها البيانات والمعلومات التي تم جمعها، والتي تكون مرتبطة بممارسة التفكير التأملي، للتعرف على رأي واتجاهات معلمات التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام حول ممارسة التفكير التأملي.

مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في إجمالي معلمات الدراسات الإسلامية في محافظة الاحساء والبالغ عددهم ما يقرب 900معلمة وتم أخذ عينة عشوائية بسيطة ممثلة من مجتمع البحث وعددها وتم توزيع الاستبيان علي عدد 300 معلمة وتمت الاستجابة من قبل 260 معلمة بمعدل استجابة 86.6%.

عينة البحث.

تتكون عينة الدراسة من معلمات الدراسات الإسلامية في محافظة الأحساء بلغ عددهن (260) معلمة لمراحل التعليم العام ويبن الجدول (1) توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

متغيرات البحث	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
1- المؤهل العلمي	بكالوريوس	207	% 79.6
	دبلوم	21	% 8.1
	(ماجستير / دكتوراه)	32	% 12.3
2- المرحلة التدريسية	المرحلة الابتدائية	103	% 39.6
	المرحلة المتوسطة	58	% 22.3
	المرحلة الثانوية	99	% 38.1
3- عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	109	% 41.9
	من 10- أقل من 20 سنة	80	% 30.8
	من 20 سنة فأكثر	71	% 27.3

يتبين من الجدول (1) الآتي:

- أن نسبة (79.9%) من أفراد العينة حاملات درجة البكالوريوس، و(8.1%) حاملات درجة الدبلوم، وأن (12,3%) مؤهلات بدرجة الماجستير والدكتوراه،
- أن نسبة (39.6%) من عينة الدراسة لمعلمات المرحلة الابتدائية. ونسبة (22.3%) من عينة الدراسة لمعلمات المرحلة المتوسطة. ونسبة (38.1%) من عينة الدراسة معلمات المرحلة الثانوية.
- وأن (41.9%) من عينة الدراسة من ذوات عدد سنوات الخبرة (أقل من 10سنوات)، وأن (30,8%) من عينة الدراسة هن من ذوات سنوات الخبرة (من 10 إلى أقل من 20 سنة). ونسبة (27.3%) من ذوات كانت لذوات الخبرة أكثر من 20 سنة.

- **أداة الدراسة:**

لغرض قياس درجة الممارسات التأملية لدى معلمات الدراسات الإسلامية، قامت الباحثة بإعداد مقياس الممارسات التأملية بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة (الخلف،2020) و(العرابي،2018) و(عبيدات، 2017) وتتألف الاستبانة من أربعة أبعاد رئيسية (بُعد التخطيط- بُعد التنفيذ- بُعد التقويم- بُعد تطوير الكفاءة الذاتية والمهنية). عدد فقرات

الاستبانة (58) فقرة، وُزعت على أبعاد الدراسة. واعتمدت الاستجابة على المقياس المتدرج (دائماً، أحياناً، نادراً). كما هو موضح في جدول (2)

جدول (2)

المقياس المتدرج

المتوسط	درجة الممارسة
أكبر من (2.34) إلى (3.00)	بدرجة كبيرة
أكبر من (1.67) إلى (2.34)	بدرجة متوسطة
إذا كان المتوسط من (1) إلى (1.67)	بدرجه ضعيفة

الخصائص السيكومترية لمقياس مستويات التفكير التأملي:

ولغرض استخدام مقياس الممارسات التأملية لدى معلمات الدراسات الإسلامية، قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس.

صدق وثبات أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة الظاهري والداخلي تم اتخاذ الإجراءات التالية:

الصدق الظاهري: عرضت الاستبانة على تسعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة، لاستطلاع رأيهم في فقرات الاستبانة من حيث وضوح العبارة وصحة الصياغة، ومدى مناسبة المحتوى وشموله، والإخراج العام للاستبانة وتحقيقها لأهداف الدراسة، وإبداء ملاحظاتهم بتعديل أو حذف وإضافة. وقد أخذ بالاعتبار ما قدموه من ملاحظات أثرت الدراسة بشكل عام.

الاتساق الداخلي: للتأكد من التناسق والتماسك بين العبارات والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، تم قياس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (ن=38) عن طريق بيانات استجابات العينة من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات البُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي تندرج تحته.

الجدول (3)

يوضح نتائج ذلك. (ن= 38)

رقم العبارة	البعد الأول: الممارسات التأملية في مجال التخطيط	البعد الثاني: الممارسات التأملية في مجال التنفيذ	البعد الثالث: الممارسات التأملية في مجال التقويم	البعد الرابع: الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية
1	** 0.475	** 0.552	** 0.721	** 0.850
2	** 0.507	** 0.434	** 0.645	** 0.441
3	** 0.583	** 0.468	** 0.778	** 0.782
4	** 0.632	** 0.572	** 0.737	** 0.517
5	** 0.560	** 0.723	** 0.493	** 0.526

رقم العبارة	البعد الأول: الممارسات التأملية في مجال التخطيط	البعد الثاني: الممارسات التأملية في مجال التنفيذ	البعد الثالث: الممارسات التأملية في مجال التقويم	البعد الرابع: الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية
6	** 0.586	** 0.750	** 0.767	** 0.488
7	** 0.706	** 0.616	** 0.674	** 0.578
8	** 0.614	** 0.683	** 0.664	** 0.776
9	** 0.607	** 0.693	** 0.450	** 0.757
10	** 0.520	** 0.686	** 0.537	** 0.761
11	** 0.600	** 0.515	** 0.554	** 0.607
12	** 0.751	** 0.592		** 0.625
13	** 0.714	** 0.667		** 0.509
14		** 0.514		** 0.517
15		** 0.658		** 0.579
16				** 0.619
17				** 0.544
18				** 0.578
19				** 0.710

* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01، ** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التي تمثلها كانت دالة إِحْصَائِيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد على أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي:

جدول (4)

نتائج الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة (ن= 38)

أبعاد الاستبانة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الممارسات التأملية في مجال التخطيط	0.708	دال عند 0.01
البعد الثاني: الممارسات التأملية في مجال التنفيذ	0.886	دال عند 0.01
البعد الثالث: الممارسات التأملية في مجال التقويم	0.819	دال عند 0.01
البعد الرابع: الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية	0.877	دال عند 0.01

يتبين من الجدول (4) أن معاملات أبعاد الاستبانة بدرجتها بلغت على الترتيب: (0.708)، (0.886)، (0.819)، (0.877)، وكانت هذه القيم دالة يتبين من الجدول (4) أن معاملات أبعاد الاستبانة بدرجتها بلغت على الترتيب: (0.708)، (0.886)، (0.819)، (0.877)، وكانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد على أن جميع أبعاد الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من صدق الاتساق الداخلي.

ثانياً: ثبات الاستبانة

يرى صالح العساف (2016) أن ثبات الأداة يقصد به " التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا إذا تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم وفى نفس الظروف. وتم التأكد من ثبات مجالات الاستبانة ودرجتها الكلية بمعامل "ألفا-كرونباخ" (Alpha Cronbach's)، وطريقة "التجزئة النصفية" (Split-Half Method) "، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (5) نتائج ثبات الاستبانة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن= 38) عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد على أن جميع أبعاد الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من صدق الاتساق الداخلي.

ثانياً: ثبات الاستبانة

يرى صالح العساف (2016) أن ثبات الأداة يقصد به " التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا إذا تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم وفى نفس الظروف. وتم التأكد من ثبات مجالات الاستبانة ودرجتها الكلية بمعامل "ألفا-كرونباخ" (Alpha Cronbach's)، وطريقة "التجزئة النصفية" (Split-Half Method) "، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (5)

نتائج ثبات الاستبانة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن= 38)

مجالات الاستبانة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البعد الأول: الممارسات التأملية في مجال التخطيط	0.864	0.874
البعد الثاني: الممارسات التأملية في مجال التنفيذ	0.873	0.845
البعد الثالث: الممارسات التأملية في مجال التقويم	0.840	0.838

مجالات الاستبانة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البعد الرابع: الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية	0.897	0.826
الدرجة الكلية للاستبانة	0.947	0.839

يتضح من الجدول (5) النتائج التالية:

- معاملات ثبات أبعاد الاستبانة بطريقة "ألفا كرونباخ" تراوحت ما بين (0.840- 0.897)، وبطريقة "التجزئة النصفية" تراوحت ما بين (0.826- 0.874)، وتؤكد هذه القيم على أن أبعاد الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- معامل الثبات العام للاستبانة بطريقة "ألفا كرونباخ" بلغ (0.947) وبطريقة "التجزئة النصفية" بلغ (0.839)، وتؤكد هذه القيم على أن الاستبانة ككل تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ينص السؤال الأول على: " ما درجة الممارسات التأملية في جميع مجالات (التخطيط/ التنفيذ/ التقويم / تطوير الكفاءة الذاتية المهنية) لدى معلمات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الكلي لوجهة نظر أفراد العينة على أداة البحث والمتعلقة بتحديد درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي لدى معلمات التربية الإسلامية بمحافظة الأحساء، وذلك بالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية للأبعاد التي اشتملت عليها الاستبانة، مع ترتيب هذه الأبعاد تنازليا في ضوء قيم المتوسطات، وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (6)

المتوسط الحسابي الكلي لوجهة نظر أفراد العينة حول تحديد درجة الممارسات التأملية لدى معلمات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام بمحافظة الأحساء (ن= 260)

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الرتبة
البعد الأول: الممارسات التأملية في مجال التخطيط	13	2.45	كبيرة	4
البعد الثاني: الممارسات التأملية في مجال التنفيذ	15	2.68	كبيرة	1
البعد الثالث: الممارسات التأملية في مجال التقويم	11	2.56	كبيرة	3
البعد الرابع: الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية	19	2.66	كبيرة	2
الدرجة الكلية للاستبانة	58	2.60	بدرجة كبيرة	

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الكلي للاستبانة بلغ (2.60)، وهي قيمة تؤكد على أن مهارات التفكير التأملي تمارس بدرجة كبيرة لدى معلمات التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بمحافظة الأحساء، وذلك من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

وقد جاءت جميع أبعاد الاستبانة بدرجة ممارسة كبيرة؛ حيث احتل البعد الثاني: " الممارسات التأملية في مجال التنفيذ" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.68)، في حين حاز البعد الرابع: " الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.66)، وحصل البعد الثالث: " الممارسات التأملية في مجال التقويم" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.56)، بينما شغل البعد الأول: " الممارسات التأملية في مجال التخطيط" المرتبة الرابعة – والأخيرة- بمتوسط حسابي (2.45).

ولعرض النتائج التفصيلية المرتبطة بكل بُعد، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أفراد العينة على عبارات كل بُعد، كما تم ترتيب عبارات كل بُعد تنازلي في ضوء قيم المتوسطات، وجاءت النتائج كما يلي:

نتائج البعد الأول: الممارسات التأملية في مجال التخطيط

جدول (7)

الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر أفراد العينة حول تحديد درجة الممارسات التأملية في مجال التخطيط لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمحافظة الأحساء (ن= 260)

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			دائما	احياناً	نادراً				
1	استخدم خططي التدريسية السابقة.	ت	117	124	19	2.38	0.62	كبيرة	9
		%	45.0	47.7	7.3				
2	استخدم الخطط الجاهزة الإعداد حفظاً للوقت.	ت	89	119	52	2.14	0.72	متوسطة	11
		%	34.2	45.8	20.2				
3	أعمل على تحديث الخطط التدريسية دائماً.	ت	197	51	12	2.71	0.55	كبيرة	4
		%	75.8	19.6	4.6				
4	أحرص على الاطلاع وتأمل نواتج التعليم.	ت	222	26	12	2.81	0.50	كبيرة	1
		%	85.4	10.0	4.6				
5	اقضي وقتًا أفكر فيما سوف أقوم به من طرائق تدريس وانشطة.	ت	207	41	12	2.75	0.53	كبيرة	2
		%	79.6	15.8	4.6				

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			دائما	احياناً	نادراً				
6	أوظف عملية المسرحة الذهنية لتنفيذ الدرس قبل بداية الحصة الدراسية.	ت	134	85	41	2.36	0.74	كبيرة	10
		%	51.5	32.7	15.8				
7	اتخيل استجابات طالباتي لتكون ردود أفعالي مدروسة.	ت	174	76	10	2.63	0.56	كبيرة	6
		%	66.9	29.2	3.8				
8	أحرص على تنويع ممارساتي التدريسية.	ت	192	67	1	2.73	0.45	كبيرة	3
		%	73.8	25.8	0.4				
9	أنوع في التخطيط الخاص بالمقرر.	ت	29	105	126	1.63	0.68	ضعيفة	13
		%	11.2	40.4	48.5				
10	أفكر في المشكلات المتوقع حدوثها اثناء عملية التدريس.	ت	139	100	21	2.45	0.64	كبيرة	8
		%	53.5	38.5	8.1				
11	استخدم التغذية العكسية لتطوير خططي وادائي التدريسي.	ت	145	102	13	2.51	0.59	كبيرة	7
		%	55.8	39.2	5.0				
12	أعد الخطط التدريسية مع زميلاتي.	ت	87	103	70	2.07	0.78	متوسطة	12
		%	33.5	39.6	26.9				
13	أحدد توقعات الطالبات واحتياجاتهن من دراسة المقرر.	ت	194	54	12	2.70	0.55	كبيرة	5
		%	74.6	20.8	4.6				
	المتوسط الحسابي العام					2.45	0.61	بدرجة كبيرة	

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الأول: " الممارسات التأملية في مجال التخطيط" بلغ (2.45)، وهي قيمة تؤكد على أن **مهارات التفكير التأملي في مجال التخطيط تمارس بدرجة كبيرة لدى معلمات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام بمحافظة الأحساء**، وذلك من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

وقد جاءت العبارة رقم (4): " أحرص على الاطلاع وتأمل نواتج التعليم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.81) وبدرجة كبيرة، في حين جاءت العبارة رقم (5): " اقضي وقتًا أفكر فيما سوف أقوم به من طرائق تدريس وأنشطة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.75) وبدرجة كبيرة.
وحصلت العبارة رقم (12): " أعد الخطط التدريسية مع زميلاتي" على المرتبة الثانية عشرة –وقبل الأخيرة – بمتوسط حسابي (2.07) وبدرجة متوسطة، بينما حصلت العبارة رقم (9): " المقرر الذي أقوم بتدريسه لا يحتمل التنوع في التخطيط" على المرتبة الثالثة عشرة – والأخيرة- بمتوسط حسابي (1.63) وبدرجة ضعيفة.

نتائج البعد الثاني: الممارسات التأملية في مجال التنفيذ

جدول (8)

الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر أفراد العينة حول تحديد درجة الممارسات التأملية في مجال التنفيذ لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمحافظة الأحساء (ن= 260)

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			دائما	احياناً	نادراً				
1	أنمي مهارة الخيال والتنبؤ لدى طالباتي.	ت	185	57	18	2.64	0.61	كبيرة	9
		%	71.2	21.9	6.9				
2	أقدم أمثلة توضيحية كافية لزيادة التأمل لدى طالباتي.	ت	227	33	0	2.87	0.33	كبيرة	2
		%	87.3	12.7	0.0				
3	أحث الطالبات في تركيز التأمل في الأنشطة التي يقمن بها.	ت	157	78	25	2.51	0.67	كبيرة	12
		%	60.4	30.0	9.6				
4	أهتم بتنمية التعلم البنائي لدى طالباتي.	ت	205	45	10	2.75	0.52	كبيرة	6
		%	78.8	17.3	3.8				
5	أحدد أوجه التشابه والاختلاف في الانشطة التأملية التي يقمن بها طالباتي.	ت	145	82	33	2.43	0.71	كبيرة	15
		%	55.8	31.5	12.7				
6	أضع طالباتي في مشكلات واقعية تتطلب التأمل	ت	158	87	15	2.55	0.60	كبيرة	11
		%	60.8	33.5	5.8				

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			دائما	احياناً	نادراً				
	والتفسير.								
7	أعرض أمثلة كافية تساعد الطالبات على زيادة التأمل.	ت	219	41	0	2.84	0.37	كبيرة	3
		%	84.2	15.8	0.0				
8	أستخدم أنشطة ذهنية تحتاج استخدام عمليات التحليل والتفسير.	ت	148	90	22	2.48	0.65	كبيرة	13
		%	56.9	34.6	8.5				
9	أقدم المحتوى العلمي بطريقة تثير التفكير والتأمل لدى طالباتي.	ت	185	71	4	2.70	0.49	كبيرة	8
		%	71.2	27.3	1.5				
10	أفكر دائما بالإجابات التي تعبر بها الطالبات عن آرائهن لتحليلها وتأملها.	ت	191	67	2	2.73	0.46	كبيرة	7
		%	73.5	25.8	0.8				
11	أؤكد على طالباتي بالتفكير في السؤال المطروح قبل الإجابة.	ت	245	13	2	2.93	0.28	كبيرة	1
		%	94.2	5.0	0.8				
12	أحرص على تقديم أنشطة تنمي الاستكشاف الاستقصائي.	ت	137	104	19	2.45	0.63	كبيرة	14
		%	52.7	40.0	7.3				
13	أحرص على معرفة تصورات طالباتي عن المشكلات المطروحة.	ت	162	94	4	2.61	0.52	كبيرة	10
		%	62.3	36.2	1.5				
14	أحفز طالباتي على ذكر أمثلة وربطها بالواقع.	ت	223	27	10	2.82	0.48	كبيرة	4
		%	85.8	10.4	3.8				

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة: دائما	احياناً	نادراً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
15	أشجع طالباتي على أعطاء تبريرات منطقية عقلانية لا تتعارض مع الثوابت الإسلامية.	ت	216	39	5	2.81	0.44	كبيرة	5
		%	83.1	15.0	1.9				
	المتوسط الحسابي العام					2.68	0.52	بدرجة كبيرة	

يظهر من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني: " الممارسات التأملية في مجال التنفيذ" بلغ (2.68)، وهي قيمة تؤكد على أن **مهارات التفكير التأملي في مجال التنفيذ تمارس بدرجة كبيرة لدى معلمات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام بمحافظة الأحساء**، وذلك من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

وقد حازت العبارة رقم (11): " أؤكد على طالباتي بالتفكير في السؤال المطروح قبل الإجابة" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.93) وبدرجة كبيرة، تلتها العبارة رقم (2): " أقدم أمثلة توضيحية كافية لزيادة التأمل لدى طالباتي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.87) وبدرجة كبيرة.

وكانت العبارة رقم (12): " أحرص على تقديم أنشطة تنمي الاستكشاف الاستقصائي" في المرتبة الرابعة عشرة – وقبل الأخيرة – بمتوسط حسابي (2.45) وبدرجة كبيرة، بينما شغلت العبارة رقم (5): " أحدد أوجه التشابه والاختلاف في الأنشطة التأملية التي يقمن بها طالباتي" المرتبة الخامسة عشرة – والأخيرة- بمتوسط حسابي (2.43) وبدرجة كبيرة.

نتائج البعد الثالث: الممارسات التأملية في مجال التقويم

جدول (9)

الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر أفراد العينة حول تحديد درجة الممارسات التأملية في مجال التقويم لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمحافظة الأحساء (ن= 260)

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة: دائما	احياناً	نادراً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
1	أراجع دائما أدائي بعد الحصة.	ت	193	62	5	2.72	0.49	كبيرة	4
		%	74.2	23.8	1.9				
2	أقضي وقتًا في التأمل فيما تم تنفيذه.	ت	158	85	17	2.54	0.62	كبيرة	7
		%	60.8	32.7	6.5				
3	أقوم نفسي من خلال	ت	195	61	4	2.73	0.48	كبيرة	3

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			دائما	احياناً	نادراً				
	تحليل التغذية الراجعة التأملية من الزميلات / طالباتي/ نفسي).	%	75.0	23.5	1.5				
4	أقدم تبريرات منطقية لوجهات النظر المختلفة.	ت	195	64	1	2.75	0.45	كبيرة	2
		%	75.0	24.6	0.4				
5	لا أحب تغير روتيني في تقويم دروسي وتنفيذي لها.	ت	57	118	85	1.89	0.73	متوسطة	11
		%	21.9	45.4	32.7				
6	أسعى دائما في معرفة الحافز الداخلي خلف تصرفات وسلوكيات طالباتي.	ت	191	61	8	2.70	0.52	كبيرة	5
		%	73.5	23.5	3.1				
7	اتلقى التغذية الراجعة من طالباتي بعد انتهاء كل جزء في الدرس.	ت	183	72	5	2.68	0.51	كبيرة	6
		%	70.4	27.7	1.9				
8	آخذ تقييم المشرفة لأدائي بعين الاعتبار.	ت	221	39	0	2.85	0.36	كبيرة	1
		%	85.0	15.0	0.0				
9	أحلل نتائج طالباتي للاستفادة منها في تقييم أدائي.	ت	157	57	46	2.43	0.78	كبيرة	9
		%	60.4	21.9	17.7				
10	أنوع في اساليب تقويم طالباتي بما يحقق النواتج التعليمية.	ت	175	41	44	2.50	0.77	كبيرة	8
		%	67.3	15.8	16.9				
11	أدون ملاحظاتي وملاحظات التغذية الراجعة في ملف خاص للرجوع لها بين الفترة والأخرى.	ت	135	76	49	2.33	0.78	متوسطة	10
		%	51.9	29.2	18.8				
	المتوسط الحسابي العام					2.56	0.59	بدرجة كبيرة	

يُلاحظ من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثالث: " الممارسات التأملية في مجال التقويم" بلغ (2.56)، وهي قيمة تؤكد على أن **مهارات التفكير التأملي في مجال التقويم تمارس بدرجة كبيرة لدى معلمات التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بمحافظة الأحساء**، وذلك من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

وقد احتلت العبارة رقم (8): " آخذ تقييم المشرفة لأدائي بعين الاعتبار" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.85) وبدرجة كبيرة، في حين جاءت العبارة رقم (4): " أقدم تبريرات منطقية لوجهات النظر المختلفة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.75) وبدرجة كبيرة.

وحصلت العبارة رقم (11): " أدون ملاحظاتي وملاحظات التغذية الراجعة في ملف خاص للرجوع لها بين الفترة والأخرى" على المرتبة العاشرة – وقبل الأخيرة – بمتوسط حسابي (2.33) وبدرجة متوسطة، بينما شغلت العبارة رقم (5): " لا أحب تغير روتيني في تقويم دروسي وتنفيذي لها" المرتبة الحادية عشر – والأخيرة- بمتوسط حسابي (1.89) وبدرجة متوسطة.

نتائج البعد الرابع: الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية

جدول (10)

الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر أفراد العينة حول تحديد درجة الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمحافظة الأحساء (ن= 260)

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			دائما	احياناً	نادراً				
1	أبذل جهد في التجديد في أعمالي.	ت	225	34	1	2.86	0.36	كبيرة	4
		%	86.5	13.1	0.4				
2	أقدم أعمال إبداعية في تحضيري لدروسي.	ت	152	83	25	2.49	0.67	كبيرة	17
		%	58.5	31.9	9.6				
3	أنجز عملي في الوقت المطلوب.	ت	252	8	0	2.97	0.17	كبيرة	1
		%	96.9	3.1	0.0				
4	اتميز بدقة في مواعيدي.	ت	223	36	1	2.85	0.37	كبيرة	5
		%	85.8	13.8	0.4				
5	اتجنب ارتجال التصرفات داخل الصف.	ت	151	100	9	2.55	0.56	كبيرة	14
		%	58.1	38.5	3.5				
6	أخذ وقفة تأمل فيما حولي.	ت	173	60	27	2.56	0.68	كبيرة	13
		%	66.5	23.1	10.4				

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			دائما	احياناً	نادراً				
7	غالبًا أفكر في مشاعري ومعتقداتي	ت	181	56	23	2.61	0.65	كبيرة	11
		%	69.6	21.5	8.8				
8	اقترح حلولاً متعددة للمشكلات التي تواجهني	ت	220	33	7	2.82	0.46	كبيرة	8
		%	84.6	12.7	2.7				
9	أمارس التعلم الذاتي للبحث عن المعرفة.	ت	216	38	6	2.81	0.45	كبيرة	9
		%	83.1	14.6	2.3				
10	أسعى إلى التميز في أتقاني للعمل.	ت	217	42	1	2.83	0.39	كبيرة	7
		%	83.5	16.2	0.4				
11	أبذل جهد ووقت في تحسين قدراتي في مجال عملي.	ت	230	28	2	2.88	0.35	كبيرة	3
		%	88.5	10.8	0.8				
12	أتقبل الاختلاف في وجهات النظر مع وجهة النظر.	ت	220	39	1	2.84	0.56	كبيرة	6
		%	84.6	15.0	0.4				
13	أتحكم بمشاعري وهدوئي في حال إخفاقي في الوصول لهدفي.	ت	178	71	11	2.64	0.74	كبيرة	10
		%	68.5	27.3	4.2				
14	أمتلك روح حب التجربة والمشاركة بحل المهام الصعبة حتى لو لدي شك في عدم القدرة في حلها وإنجازها.	ت	170	52	38	2.51	0.77	كبيرة	16
		%	65.4	20.0	14.6				
15	استخدم الكتابة التأملية في مراجعة ما قمت به من تخطيط وتنفيذ للدرس وفي عمليات التقويم.	ت	139	73	48	2.35	0.77	كبيرة	18
		%	53.5	28.1	18.5				

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			دائما	احياناً	نادراً				
16	1أوظف طريقة ملاحظة الزميلة لي في الحصة التدريسية في تقييم وتقويم أدائي.	ت	174	66	20	2.59	0.63	كبيرة	12
		%	66.9	25.4	7.7				
17	أطلب من طالباتي كتابة سجل تأملي عن رأيهم في الدرس وطريقة عرضه.	ت	86	83	91	1.98	0.83	متوسطة	19
		%	33.1	31.9	35.0				
18	استحسن التغذية الراجعة من طالباتي عن آدائي.	ت	157	83	20	2.53	0.64	كبيرة	15
		%	60.4	31.9	7.7				
19	أحرص على الاطلاع على خبرات المعلمات بغض النظر عن التخصصات.	ت	233	26	1	2.89	0.32	كبيرة	2
		%	89.6	10.0	0.4				
	المتوسط الحسابي العام					2.66	0.52	بدرجة كبيرة	

تشير نتائج الجدول (10) إلى أن المتوسط الحسابي العام للبعد الرابع: " الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية" بلغ (2.66)، وهي قيمة تؤكد على أن **مهارات التفكير التأملي في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية تمارس بدرجة كبيرة لدى معلمات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام بمحافظة الأحساء**، وذلك من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

وقد جاءت العبارة رقم (3): " أنجز عملي في الوقت المطلوب" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.97) وبدرجة كبيرة، تلتها العبارة رقم (19): " أحرص على الاطلاع على خبرات المعلمات بغض النظر عن التخصصات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.89) وبدرجة كبيرة.

وحازت العبارة رقم (15): " استخدم الكتابة التأملية في مراجعة ما قمت به من تخطيط وتنفيذ للدرس وفي عمليات التقويم" على المرتبة الثامنة عشر – وقبل الأخيرة – بمتوسط حسابي (2.35) وبدرجة كبيرة، بينما حصلت العبارة رقم (17): " أطلب من طالباتي كتابة سجل تأملي عن رأيهم في الدرس وطريقة عرضه" على المرتبة التاسعة عشر – والأخيرة- بمتوسط حسابي (1.98) وبدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: **هل توجد فروق في الممارسات التأملية (بمجالاتها المختلفة) في ضوء متغير المؤهل العلمي؟**

وللإجابة عن السؤال الثاني، تمت صياغة الفرض الآتي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الممارسات التأملية يمكن أن تعزي لمتغير (المؤهل العلمي)".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "كروسكال واليز" (Kruskal–Wallis test)، للتعرف على دلالة الفروق بين أفراد العينة تبعًا لمتغير (المؤهل العلمي)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (11)

نتائج اختبار "كروسكال واليز" لدلالة الفروق في الممارسات التأملية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

أبعاد الاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة "كا^2"	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الممارسات التأملية في مجال التخطيط	دبلوم	21	113.48	2	2.024	0.363	غير دالة إحصائيًا
	بكالوريوس	207	133.74				
	دراسات عليا	32	120.72				
البعد الثاني: الممارسات التأملية في مجال التنفيذ	دبلوم	21	98.00	2	5.207	0.074	غير دالة إحصائيًا
	بكالوريوس	207	135.13				
	دراسات عليا	32	121.88				
البعد الثالث: الممارسات التأملية في مجال التقويم	دبلوم	21	106.95	2	2.297	0.317	غير دالة إحصائيًا
	بكالوريوس	207	132.37				
	دراسات عليا	32	133.83				
البعد الرابع: الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية	دبلوم	21	98.86	2	4.275	0.118	غير دالة إحصائيًا
	بكالوريوس	207	132.42				
	دراسات عليا	32	138.83				
الدرجة الكلية للاستبانة	دبلوم	21	100.95	2	3.972	0.137	غير دالة إحصائيًا
	بكالوريوس	207	134.36				
	دراسات عليا	32	124.89				

يتضح من الجدول (11) أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية** في الممارسات التأملية (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: الممارسات التأملية في مجال التخطيط؛ الممارسات التأملية في مجال التنفيذ؛ الممارسات التأملية في مجال التقويم؛ الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية) لدى معلمات التربية الإسلامية تعزي لمتغير المؤهل العلمي وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كلاً من (جودة، 2019)، (عبيدات ،2017) وتختلف مع نتائج (المالكي، 2020)، (الخلف 2020)، (العرابي،2018) وترجع الباحثة هذه النتيجة في أن الممارسات التأملية ليست ضمن برامج إعداد المعلم، أنما تُعد أحد الممارسات المكتسبة من برامج التنمية الذاتية للمعلمات أثناء الخدمة.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: **هل توجد فروق في الممارسات التأملية (بمجالاتها المختلفة) في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة**؟ وللإجابة عن السؤال الثاني، تم صياغة الفرض الآتي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الممارسات التأملية يمكن أن تعزي لمتغير (عدد سنوات الخبرة)".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعًا لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (12)

نتائج اختبار "تحليل التباين" لدلالة الفروق في الممارسات التأملية تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

أبعاد الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الممارسات التأملية في مجال التخطيط	بين المجموعات	97.942	2	48.971	2.888	0.058	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	4358.347	257	16.959			
	التباين الكلى	4456.288	259				
البعد الثاني: الممارسات التأملية في مجال التنفيذ	بين المجموعات	75.136	2	37.568	1.674	0.190	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	5768.418	257	22.445			
	التباين الكلى	5843.554	259				
البعد الثالث: الممارسات التأملية في	بين المجموعات	57.255	2	28.627	2.721	0.068	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	2703.761	257	10.520			

أبعاد الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
مجال التقويم	التباين الكلى	2761.015	259				
البعد الرابع: الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية	بين المجموعات	38.698	2	19.349	0.911	0.404	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	5461.436	257	21.251			
	التباين الكلى	5500.134	259				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	62.890	2	31.445	0.171	0.843	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	47366.495	257	184.305			
	التباين الكلى	47429.385	259				

تشير نتائج الجدول (12) إلى أنه **لا توجد فروق ذات دلالة** إحصائية في الممارسات التأملية (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: الممارسات التأملية في مجال التخطيط؛ الممارسات التأملية في مجال التنفيذ؛ الممارسات التأملية في مجال التقويم؛ الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية) لدى معلمات التربية الإسلامية تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة ماهي إلا تكراراً لممارسات روتينية بينما تُمثل الممارسات التأملية مهارة مكتسبة نتيجة لبرامج التطور الذاتي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج (العرابي، 2018)، (عبيدات،2017) وتختلف مع نتائج دراسة (الخلف، 2019)

نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: **هل توجد فروق في الممارسات التأملية (بمجالاتها المختلفة) في ضوء متغير المرحلة التدريسية**؟ وللإجابة عن السؤال الثاني، تم صياغة الفرض الآتي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الممارسات التأملية يمكن أن تعزي لمتغير (المرحلة التدريسية)".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعًا لمتغير (المرحلة التدريسية)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (13)

نتائج اختبار "تحليل التباين" لدلالة الفروق في الممارسات التأملية تبعًا لمتغير المرحلة التدريسية

أبعاد الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الممارسات التأملية في مجال التخطيط	بين المجموعات	663.649	2	331.825	22.485	0.00	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	3792.639	257	14.757			
	التباين الكلى	4456.288	259				
البعد الثاني: الممارسات التأملية في مجال التنفيذ	بين المجموعات	333.140	2	166.570	7.769	0.001	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	5510.414	257	21.441			
	التباين الكلى	5843.554	259				
البعد الثالث: الممارسات التأملية في مجال التقويم	بين المجموعات	299.557	2	149.779	15.638	0.00	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	2461.458	257	9.578			
	التباين الكلى	2761.015	259				
البعد الرابع: الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية	بين المجموعات	359.859	2	179.930	8.996	0.00	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	5140.276	257	20.001			
	التباين الكلى	5500.135	259				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	6008.712	2	3004.356	18.641	0.00	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	41420.673	257	161.170			
	التباين الكلى	47429.385	259				

يتبين من الجدول (13) أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية** عند مستوى الدلالة (0.05) في الممارسات التأملية (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: الممارسات التأملية في مجال التخطيط؛ الممارسات التأملية في مجال التنفيذ؛ الممارسات التأملية في مجال التقويم؛ الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية) لدى معلمات التربية الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة التدريسية.

ولتحديد مصدر الفروق بين المعلمات في الممارسات التأملية والتي تعزي لمتغير المرحلة التدريسية، تم استخدام اختبار "شيفيه" (Schefft Post Hoc Test)، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (14)

نتائج اختبار "شيفيه" لمصدر الفروق في الممارسات التأملية تبعًا لمتغير المرحلة التدريسية

أبعاد الاستبانة	المتوسطات الحسابية			اتجاه الفروق
	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	
الأول: الممارسات التأملية في مجال التخطيط	*33.60	32.00	29.98	الابتدائية
الثاني: الممارسات التأملية في مجال التنفيذ	*41.18	40.69	38.71	
الثالث: الممارسات التأملية في مجال التقويم	*29.45	27.57	27.11	
الرابع: الممارسات التأملية في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية	*52.01	49.66	49.58	
الدرجة الكلية للاستبانة	*156.24	149.91	145.37	

* دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (14) أن الفروق في الممارسات التأملية لدى معلمات التربية الإسلامية والتي تعزي لمتغير المرحلة التدريسية، **كانت لصالح المعلمات اللاتي يعملن بالمرحلة الابتدائية**، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن الأطفال في المرحلة الابتدائية بحاجة لأساليب تدريسية تتناسب مع طبيعة تفكيرهم وخبراتهم البسيطة لإكسابهم المعلومات المنهجية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالتالي:

- ضرورة إعداد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات لتعليم أساليب الممارسات التأملية.
- تنمية الجانب المهني للمعلمات وتحفيزهم على توظيف الممارسات التأملية.
- نشر الوعي بأهمية استخدام أسلوب التفكير التأملي داخل الفصل.
- توفير بيئة تعليمية تشجع المعلمات على استخدام الممارسات التأملية.
- إجراء تقويم بشكل دوري للوصول إلى مدي ممارسة المعلمات للتأمل المهني.
- وضع حوافز للمعلمات اللاتي يمارسن تبادل الخبرات الصفية مع زميلاتها.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة (معلمي الدراسات الإسلامية) في المراحل التعليمية المختلفة
- إجراء دراسة حول درجة ممارسة طلاب الجامعات للتفكير التأملي
- اجراء دراسة حول أثر استخدام استراتيجية التفكير التأملي على التحصيل لطلاب المرحلة الجامعية
- دور التفكير التأملي في تطوير مناهج الدراسات الإسلامية

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو عسكر، محمد، أبو سلطان، عبد النبي. (2017). الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظة شمال غزة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 7(1).

الأستاذ، محمود حسن. (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة. سلسلة العلوم الإنسانية، 13. (1)

بلجون، كوثر. (2010، يناير). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم[عرض ورقة]. اللقاء السنوي الخامس عشر- تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.

البلوشية، سمية. (2020). درجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية للتعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان لمهارات التفكير التأملي في التدريس. رسالة ماجستير منشورة. جامعة سلطان قابوس.

الحارون، شيماء حمودة. (2012). برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدي معلمي العلوم. المجلة المصرية للتربية العلمية، 15 (3)،77 – 1.

حسن، السيد محمد. (2006). الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS. **كلية التربية. جامعة الملك سعود. مركز البحوث.**

الخلف، جواهر. (2020). واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. جامعة عين شمس. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 13(21)

راضي، زهور. (2013). أثر أنموذج التدريس التأملي لتطوير مهارات معلم التربية الفنية الجامعي، مجلة كلية التربية الأساسية، 19(80).

الرشيدي، فاطمة. (2018). تقدير درجة استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة بريدة من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (38).

سعيد، سعاد. (2008). سيكولوجية التفكير والوعي بالذات. إربد: عالم الكتب الحديث

السيلاوي، حسين عمران. (2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

صحيح مسلم. كِتَابُ الْإِيمَانِ. بَابُ بَدْءِ الْوَحْيِ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. حديث رقم 263

الصغير، ناصر علي. (2006)، مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة بمدينة الحديدة، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة عدن.

الطبراني. المعجم الأوسط. حديث رقم 6319

عبد الحميد، عبير. (2015). أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين مستوى الأداء التدريسي للطالب معلم التربية الفنية. مجلة أمسيا (التربية عن طريق الفن)، (3).

عبيدات، لمياء. (2017). واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 31(12).

العتيبي، عبير. (2022). درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهن بمدينة الخرج. مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. كلية التربية، (106).

العرابي، عبير (2018). واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي بمدينة مكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 9(2).

العساف، صالح. (2016). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط.6). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عطاري، عارف. (2005). الإشراف التربوي. مكتبة الفلاح: الكويت.

علي، فاطمة. (2020). الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية. جامعة الكويت. مجلس النشر العلمي، 34(137).

الغامدي، فريد. (2009). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1(1).

الغريب، مي. (2019). درجة امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير التأملي بدولة الكويت. رسالة ماجستير منشورة. جامعة آل البيت.

الكبيسي، إبراهيم. (2017). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن. رسالة ماجستير منشورة. جامعة آل البيت.

مازن، حسام. (2012). التفكير فوق المعرفي. النزهة الجديدة: السحاب للنشر والتوزيع.

مصطفى، منال. (2011). فاعلية برنامجين لتنمية التأمل الذاتي للتخطيط التدريسي والبنائي في تحسين المرونة المعرفية وقيمة التفكير التأملي ومهاراته والأداء التخطيطي التعليمي لدى الطالبات المعلمات. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، 7(6)

المقوسي، ياسين. (2019). درجة ممارسة التفكير التأملي في ضوء بعض متغيرات لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. مجلة العلوم التربوية،46(2)، 456-473.

المواجدة، بكر، عودة الله، ازدهار. (2013). أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (30).

مؤتمر تعليم التفكير. (2019، نوفمبر22-24). تعليم التفكير في المناهج وطرق وأساليب التدريس. المملكة العربية السعودية.

الياصجين، فرحان. (2020). التفكير التأملي. مجلة العربي للدراسات والأبحاث، (5)، 52 – 11.

ثانياً: المرجع العربية مترجمة للغة الإنجليزية

Abu Askar, Muhammad, Abu Sultan, Abdul Nabi. (2017). The reflective practices of science teachers in the upper basic stage in the northern Gaza. Palestine University Journal for Research and Studies, 7 (1).

Ostaz. Mahmoud Hassan. (2017). The level of reflective thinking ability of science teachers in the basic stage in Gaza. Journal of Al-Azhar University in Gaza. Humanities Series, 13. (1).

Baljoun, Kawthar. (2010, January). The extent to which science teachers master reflective teaching practices and its relationship to their level of teaching competence [paper presentation]. Fifteenth Annual Meeting - Education Development: Visions, Models and Requirements. Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, Riyadh.

Al Balushi, Sumaya (2020). The degree of practicing Islamic education teachers for post-primary education in the Sultanate of Oman of reflective thinking skills in teaching. A published master's thesis. Sultan Qaboos University.

Al-Haroun, Shaimaa Hammouda. (2012). A proposed training program based on the entrance of writing reflective records in developing reflective thinking skills and professional competencies for science teachers. The Egyptian Journal of Scientific Education, 15 (3), 77-1.

Hassan, Al-Sayed Muhammad. (2006). Psychometric properties of measurement tools in psychological and educational research using SPSS. Faculty of Education. King Saud University. Research Center

Al-Khalaf, Jawaher (2020). The reality of contemplative practices among Sharia science teachers in the general education stages in Riyadh from their point of view. Ain-Shams University. Girls College of Arts, Sciences and Education, 13 (21).

Radi, Zohour (2013). The impact of the reflective teaching model to develop the skills of the university art education teacher, Journal of the College of Basic Education, 19 (80).

Al-Rashidi, Fatima. (2018). Estimating the degree of using reflective practices among secondary school teachers in Buraidah Governorate from their point of view. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, (38).

Said, Souad. (2008). Psychology of thinking and self-awareness. Irbid: The Modern World of Books.

Al-Silawi, Hussein Omran. (2008). Concepts and terminology in educational sciences. Dar Al Masirah for publication and distribution.

Sahih Muslim. The Book of Faith. Chapter: The beginning of revelation to the Messenger of God, may God bless him and grant him peace. Hadith No. 263

Al-Saghir, Nasser Ali. (2006), Problems of Teaching Islamic Education at the Secondary Level from the Viewpoint of Teachers and Students in Hodeidah, Master Thesis, College of Education, University of Aden.

Tabarani. Middle Lexicon. Hadith No. 6319.

Abdel Hamid, Abeer. (2015). The effect of using probing questions on developing reflective thinking skills and improving the level of teaching performance of the student teacher of art education. Amsia magazine (education through art), (3).

Obeidat, Lamia (2017). The reality of reflective practices and their impact on achievement motivation among teachers of the upper basic stage in Irbid Governorate. An-Najah University Journal for Research (Human Sciences), 31 (12).

Al-Otaibi, Abeer (2022). The degree of social studies teachers' practice of reflective thinking skills in the intermediate stage from their point of view in Al-Kharj city. Journal of the College of Education. Kafr El Sheikh University. College of Education, (106).

Al-Orabi, Abeer (2018). The reality of teaching reflective thinking skills by female Islamic education teachers at the secondary stage in Makkah Al-Mukarramah. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 9 (2).

Al-Assaf, Salih (2016). Introduction to research in behavioral sciences (6th edition). Dar Al-Zahraa for publication and distribution.

Attari, Aref. (2005). Educational Supervision. Al-Falah Library: Kuwait.

Ali, Fatima (2020). Reflective practices in the Arabic language teacher preparation program for the primary stage in the College of Education. Kuwait University. Scientific Publishing Council, 34 (137).

Al-Ghamdi, Farid (2009). The extent to which an Islamic education teacher in the secondary stage practices the skills of developing innovative thinking, Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 1 (1).

Al Greeb, Mai. (2019). The degree to which middle school teachers possess reflective thinking skills in the State of Kuwait. A published master's thesis. Al al-Bayt University.

Al-Kubaisi, Ibrahim. (2017). The degree of Arabic language teachers' possession of reflective thinking skills and their practice in Jordan. A published master's thesis. Al al-Bayt University.

Mazen, Hossam (2012). Metacognitive thinking. New Nozha: Al Sahab for Publishing and Distribution.

Mustafa, Manal (2011). The effectiveness of two programs for developing self-reflection for instructional and structural planning in improving cognitive flexibility, the value of reflective thinking and its skills, and the educational planning performance of student teachers. Annals of the Center for Psychological Research and Studies, 7(6).

Al-Maqousi, Yassin. (2019). The degree of practicing reflective thinking in the light of some variables among teachers of Islamic education at the secondary stage in Jordan. Journal of Educational Sciences, 46(2), 456-473.

Al-Mawajdeh, Bakr, The Return of God, Izdihar (2013). The effect of using metacognitive skills on the achievement and development of reflective thinking among class teacher students at Israa University. Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies, (30).

learning Thinking Conference. (2019, November 22-24). Teaching thinking about curricula, teaching methods and methods. Kingdom Saudi Arabia.

Yasgin, Farhan. (2020). reflective thinking. Al-Arabi Journal for Studies and Research, (5), 52-

ثالثاً: المراجع الإنجليزية:

AlHouli, A.I.(2002). Dictionary of Curriculum. Kuwait: the author.

Brookfield, S.D.(200). Using the lenses of critically reflective teaching in the community college classroom. New Directions of Community Colleges, (118),31-38.

ملحق (1) الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرمة سعادة المعلمة،،،، حفظها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بعد التحية، تعمل الباحثة على إجراء دراسة بعنوان:

الممارسات التأملية لدى معلمات منهج الدراسات الإسلامية لمراحل التعليم العام في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية

وقد قامت الباحثة بإعداد استبانة تتضمن أربعة أبعاد هي كالتالي:

البعد الأول :مهارات الممارسات التأملية **في مجال التخطيط**

البعد الثاني :مهارات الممارسات التأملية في **مجال التنفيذ**

البعد الثالث :مهارات الممارسات التأملية **في مجال التقويم**

البعد الرابع :مهارات الممارسات التأملية **في مجال تطوير الكفاءة الذاتية المهنية**

وتعرف الباحثة الممارسات التأملية في عملية التعليم بأنها:

هي إحدى الطرق التي يتعلمها المهنيون من خلال الخبرة من أجل فهم وتطوير ممارساتهم، وتعتمد عل أن يتعلم الفرد من خلال التفكير في الأشياء التي حدثت له ورؤيتها من زوايا مختلفة، ومحاولة إستشراف ماسيحدث، والتي تمكنه من اتخاذ نوع العمل المناسب

ويُعرف إجرائياً: بالعمليات التي تقوم بها المعلمة بإحياء الفكر الذاتي لإعادة النظر فيما تقوم به من المهام، بحيث يتستعرض ذهنياً، وتُحلل وتستخلص العبر لبناء معرفة جديدة تعزز إجراء تعديل وتطوير على ممارساته في العملية التعليمة.

وإن الباحثة لتسعد باختياركم ضمن أفراد عينة الدارسة، وتأمل التفضل بقراءة فقرات الاستبانة والإجابة عنها باختيار الإجابة التي تمثل وجهة نظركم أمام كل فقرة، **علماً أن الإجابة عن الإستبانة لن تتطلب أكثر من خمس دقائق**، وسوف تكون إجابتكم موضع اهتمام وتقدير، وتحظى بسرية تامة، ولن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي.

مع خالص شكري وامتناني لسعادتكم على تعاونكم وتكرمكم بوقتكم

الممارسات التأملية لدى معلمات منهج الدراسات الإسلامية بمراحل التعليم العام في محافظة الاحساء بالمملكة العربية السعودية

م	العبـــــــــارة	نعم	أحيانا	لا
	البعد الأول: مهارات الممارسات التأملية في مجال التخطيط			
1	استخدم خططي التدريسية السابقة			
2	استخدم الخطط الجاهزة الإعداد حفظاً للوقت			
3	أعمل على تحديث الخطط التدريسية دائماً			
4	أحرص على الاطلاع وتأمل نواتج التعليم			
5	اقضي وقتًا أفكر فيما سوف أقوم به من طرائق تدريس وانشطة			
6	أوظف عملية المسرحة الذهنية لتنفيذ الدرس قبل بداية الحصة الدراسية			
7	اتخيل استجابات طالباتي لتكون ردود أفعالي مدروسة			
8	أحرص على تنويع ممارساتي التدريسية			
9	المقرر الذي أقوم بتدريسه لا يحتمل التنوع في التخطيط			
10	أفكر في المشكلات المتوقع حدوثها اثناء عملية التدريس			
11	استخدم التغذية العكسية لتطوير خططي وادائي التدريسي			
12	أعد الخطط التدريسية مع زميلاتي			
13	أحدد توقعات الطالبات واحتياجاتهن من دراسة المقرر			
	البعد الثاني: مهارات الممارسات التأملية في مجال التنفيذ			
14	أنمي مهارة الخيال والتنبؤ لدى طالباتي			
15	أقدم أمثلة توضيحية كافية لزيادة التأمل لدى طالباتي			
16	أحث الطالبات في تركيز التأمل في الأنشطة التي يقمن بها			
17	أهتم بتنمية التعلم البنائي لدى طالباتي			
18	أحدد أوجه التشابه والاختلاف في الانشطة التأملية التي يقمن بها طالباتي			
19	أضع طالباتي في مشكلات واقعية تتطلب التأمل والتفسير			
20	أعرض أمثلة كافية تساعد الطالبات على زيادة التأمل			
21	أستخدم أنشطة ذهنية تحتاج استخدام عمليات التحليل والتفسير			
22	أقدم المحتوى العلمي بطريقة تثير التفكير والتأمل لدى طالباتي			
23	أفكر دائما بالإجابات التي تعبر بها الطالبات عن آرائهن لتحليلها وتأملها			

م	العبـــــــــارة	نعم	أحيانا	لا
24	أأكد على طالباتي بالتفكير في السؤال المطروح قبل الإجابة			
25	أحرص على تقديم أنشطة تنمي الاستكشاف الاستقصائي			
26	أحرص على معرفة تصورات طالباتي عن المشكلات المطروحة			
27	أحفز طالباتي على ذكر أمثلة وربطها بالواقع			
28	أشجع طالباتي على أعطاء تبريرات منطقية عقلانية لا تتعارض مع الثوابت الإسلامية			
	البعد الثالث: مهارات الممارسات التأملية مجال التقويم			
29	أراجع دائما آدائي بعد الحصة			
30	أقضي وقتًا في التأمل فيما تم تنفيذه			
31	أقوم نفسي من خلال تحليل التغذية الراجعة التأملية من الزميلات / طالباتي/ نفسي)			
32	أقدم تبريرات منطقية لوجهات النظر المختلفة			
33	لا أحب تغير روتيني في تقويم دروسي وتنفيذي لها			
34	أسعى دائما في معرفة الحافز الداخلي خلف تصرفات وسلوكيات طالباتي			
35	اتلقى التغذية الراجعة من طالباتي بعد انتهاء كل جزء في الدرس			
36	أخذ تقييم المشرفة لآدائي بعين الاعتبار			
37	أحلل نتائج طالباتي للاستفادة منها في تقييم أدائي			
38	أنوع في اساليب تقويم طالباتي بما يحقق النواتج التعليمية			
39	أدون ملاحظاتي وملاحظات التغذية الراجعة في ملف خاص للرجوع لها بين الفترة والأخرى			
	البعد الرابع: مهارات الممارسات التأملية التطوير الكفاءة الذاتية			
40	أبذل جهد في التجديد في أعمالي			
41	أقدم أعمال إبداعية في تحضيري لدروسي			
42	أنجز عملي في الوقت المطلوب			
43	اتميز بدقة في مواعيدي			
44	اتجنب ارتجال التصرفات داخل الصف			
45	أخذ وقفة تأمل فيما حولي			
46	غالبا أفكر في مشاعري ومعتقداتي			

م	العبـــــــــارة	نعم	أحيانا	لا
47	اقترح حلولا متعددة للمشكلات التي تواجهني			
48	أمارس التعلم الذاتي للبحث عن المعرفة			
49	أسعى إلى التميز في أتقاني للعمل			
50	أبذل جهد ووقت في تحسين قدراتي في مجال عملي			
51	أتقبل الاختلاف في وجهات النظر مع وجهة النظر			
52	أتحكم بمشاعري وهدوئي في حال إخفاقي في الوصول لهدفي			
53	أمتلك روح حب التجربة والمشاركة بحل المهام الصعبة حتى لو لدي شك في عدم القدرة في حلها وإنجازها.			
54	استخدم الكتابة التأملية في مراجعة ما قمت به من تخطيط وتنفيذ للدرس وفي عمليات التقويم			
56	أوظف طريقة ملاحظة الزميلة لي في الحصة التدريسية في تقييم وتقويم آدائي			
57	أطلب من طالباتي كتابة سجل تأملي عن رأيهم في الدرس وطريقة عرضه			
58	استحسن التغذية الراجعة من طالباتي عن آدائي			
59	أحرص على الاطلاع على خبرات المعلمات بغض النظر عن التخصصات			

المؤهل العلمي: 1- بكالوريوس 2- دبلوم 3- ماجستير/ دكتوراه.

المرحلة التدريسية: 1- الابتدائية 2- المتوسطة 3- الثانوية.

سـنوات الخبـرة: 1-أقـل مـن 10 سـنوات 2- مـن 10 سـنوات إلى أقـل مـن 20 سـنة 3-من 20 سنة فأكثر