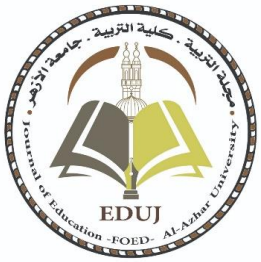

درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات "دراسة تقويمية"

إعداد

أ/ مسفر سعد مسفر الشهراني

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد

درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات "دراسة تقويمية"

مسفر سعد مسفر الشهراني

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد

البريد الالكتروني: mesfer8778@gmail.com

مستخلص البحث:

هدف البحث تعرف درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات "دراسة تقويمية"، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، وتكون مجتمع البحث من جميع معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في محافظة بيشة والبالغ عددهم (124) معلمًا، كما تحددت عينة البحث في (59) معلمًا بقطاع بيشة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول 1444هـ/2022م، وتكونت مواد البحث وأدواته من قائمة بمهارات التفكير التأملي، وبطاقة ملاحظة مشتملةً على (39) فقرة لمهارات التفكير التأملي، كما تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتوصلت النتائج إلى أن توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي ككل، جاء بدرجة منخفضة؛ إضافةً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب معلمي التربية الإسلامية، تعزى للمعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وذوي المؤهل العلمي التربوي، وذوي درجة الماجستير، كما قدّم الباحث مجموعة من التوصيات أهمها: توعية معلمي التربية الإسلامية بأهمية توظيف مهارات التفكير التأملي في تدريس مقررات التربية الإسلامية، وتشجيعهم لتنمية ممارساتهم التأملية.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير التأملي، معلمي التربية الإسلامية، المرحلة الثانوية.

The degree of employment of Islamic education teachers at the secondary stage of reflective thinking skills in the light of some variables "evaluative study"

Mesfer Saad Mesfer Al-Shahrani

Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, King Khalid University

Email: **Mesfer8778@gmail.com**

Abstract:

Research objective the degree of employment of Islamic education teachers in the secondary stage of reflective thinking skills is known in the light of some variables "evaluative study", and to achieve the research objectives, the researcher used the descriptive analytical and survey methodology, and the research community consisted of all (124) teachers of Islamic education in the secondary stage in Bisha governorate, and the research sample was determined in (59) teachers in the Bisha sector, during the first semester 1444/2022, and the research materials and tools consisted of a list of thinking skills and a note card containing (39) paragraphs for reflective thinking skills, and their honesty and consistency were also verified, and the results found that the employment of education teachers In addition, there are statistically significant differences at the level of (0.05) between the average ranks of Islamic education teachers, attributed to teachers with more than 10 years of experience, with educational scientific qualifications, and with a master's degree.the researcher also made a set of recommendations, the most important of which are: raising awareness of Islamic education teachers of the importance of employing reflective thinking skills in teaching Islamic education courses, and encouraging them to develop their meditative practices.

Keywords: Reflective thinking skills, Islamic Education teachers, High School.

مقدمة البحث:

يعدّ التفكير من أهم الأنشطة التي لا يمكن للإنسان العيش بدونها، فهو يستخدم عقله بشكل دائم في كافة مراحل حياته وفي مختلف المواقف بشكل واع أو غير واع، فمنذ ولادة الإنسان يبدأ بالاستجابة البديهية للمؤثرات المحيطة ويستخدم قدراته العقلية في التفاعل معها، فالله عز وجل قد طلب من سائر عباده التفكير والتأمل في مكونات كونه، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِي تَجْرِي فِي ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿١٦٤﴾ ﴾ البقرة [164]، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَسَلَكَهُۥ يَنَٰبِيعَ فِي ٱلْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِۦ زَرْعًا مُّخْتَلِفًا أَلْوَٰنُهُۥ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَىٰهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَجْعَلُهُۥ حُطَٰمًا إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢١﴾ ﴾ الزمر [21].

ويرى بياجيه (1986) أن التفكير ظاهرة نمائية تتطور خلال مراحل مختلفة من حياة الإنسان، فالأطفال منذ ولادتهم يمارسون التفكير الحس- حركي، والذي ينمو إلى مرحلة التفكير ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة ثم مرحلة التفكير المادي في مرحلة الطفولة المتأخرة، وأخيرا التفكير المجرد، ويتكون التفكير من مجموعة كبيرة من العمليات غير المرئية المتغيرة والمتراكبة على بعضها البعض، وتصل نتائج هذه العمليات إلى ما يساعد الشخص على اتخاذ القرارات الصحيحة، وإيجاد حلول للمشكلات المطروحة، ويتعلق الأمر باختيار الحل الأفضل.

ويشير إبراهيم (2009) إلى أن التفكير يشمل عدة أنماط، أهمها التفكير التأملي، وهو أسلوب في التفكير يعتمد على الموضوعية في حل المشكلات وتفسير الظواهر، فقد عرّفه شون (Schon,1987) بأنه قدرة حدسية للشخص، تمكّنه من استقصاء نشط، ومتأنّ حول معتقداته، وخبراته المفاهيمية، لوصف المواقف والأحداث وتحليلها، واشتقاق الاستدلالات منها، وخلق قواعد مفيدة؛ للتدريب والتعلّم في مواقف أخرى مشابهة. كما عرّفه الزبيري (2014) بأنه: القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق؛ للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب تجاهها. بينما يرى شافيت وموشي (Shavit & Moshe,2019) بأنه: تلك العمليات الفكرية التي تسمح للفرد بملاحظة الأحداث أو الخبرات أو الأفعال التي وقعت في الماضي وتحليلها والتبصّر منها لما سيحدث مستقبلًا.

ويعدّ التفكير التأملي أحد أهم أنماط التفكير التي لها أثر إيجابي على أداء المعلمين داخل المدرسة والبيئة الصفية، ورفع مستوى أدائهم التدريسي بصورة تشجعهم على اتخاذ القرارات المستقبلية بصورة علمية ومهنية عالية، كما يعد هاما جداً ليس للطلاب فقط وإنّما للمعلمين أيضاً، وقد أُعتبر التأمل معيارا يجب أن يُحقق في المؤسّسات التعليمية والمدارس أيضاً من قبل المعلمين والطلاب، فهو يُعتبر أداة قوية لتعزيز الاستقلالية والثقة بالنفس لدى المعلم، ومعيارًا أساسيًا من معايير إعدادهم؛ وذلك بزيادة نموهم المهني، وتحقيق أفضل أنماط التعلّم لطلابهم من جهة، وإكسابهم القدرة على التأمل في مواجهة مشكلاتهم وإيجاد حلول مناسبة لها. (عوض ومجدلاوي، ٢٠١٨).

كما وتتضح أهمية التفكير التأملي في عملية التربية كما ذكرته ليونز (Lyons,2010) في أن مُمارسته تحول المعلم من مُستهلك للمعرفة إلى منتج لها، كما أنه يقلل من التسرع والتفكير بشكل روتيني، ويمكنه من التبصّر في الأمور، والعمل بطريقة مدروسة ومتعمدة لتحقيق أغراض محددة. ويتضح دوره أكثر في العملية التعليمية عندما يشجع على الاتصال بين الأفراد بمختلف أنواعه، كما أنه يُحسن مهارة حل المشكلات، ويساعد على تحليل المعلومات والتعميمات والسلوكيات ثم تقييمها، ويعمل على تنمية التقويم الذاتي والوعي النفسي مما يؤدي إلى طرح أسئلة تتعلق بالذات وأدائها (طاشمان، والخريش، والمساعيد، والمقصقص، 2012).

ومن منطلق كون المعلم صاحب رسالة عظيمة وأحد الركائز التربوية، لذا يجب عليه أن يمتلك العديد من مهارات التفكير بجميع أنواعها ويمارسها بشكل دائم. وأن يسعى لرفع كفاءته وتطوير أدائه بصورة مستمرة (الخزام، ٢٠٢٠). كما ينبغي للمعلم أن يتصف بصفات تؤهله؛ ليكون مؤثرًا بصورة إيجابية في الآخرين نحو التعليم والتعلّم، وتعديل سلوكهم وإكسابهم القيم الإسلامية، والتأثير في تكوينهم العقلي والإدراكي؛ للتأمل في قدرة الله ومخلوقاته الكونية وتدبّر عظمة الله ورحمته بعبادة، والعمل على استثارة تفكيرهم نحو البحث والاكتشاف والإبداع (الجلاد، 2007).

ويؤكد الزهراني (2020) بأن التفكير التأملي يزيد من دافعية المعلم، مما يساعده على تطوير الاستراتيجيات التعليمية المختلفة، ويجعله قادرا على مواجهة التحديات المختلفة التي يواجهها الميدان التربوي، ويقوم بدوره على أكمل وجه. إضافةً إلى مساعدته على اكتشاف آليات تعليمية جديدة، وتحسين طرائق التدريس وممارسة المسؤوليات الخاصة به بمهنية عالية.

وفي ذات السياق فإن مقررات التربية الإسلامية ترتبط بمهارات التفكير التأملي، ويعد اكساب المتعلم لمهارات التفكير التأملي أحد أهم وأبرز ما جاء في وثيقة سياسة التعليم (1416) بالمملكة العربية السعودية، حيث نصّت الفقرة (95) من أهداف تعليم المرحلة الثانوية على "دعم العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة المتعلم إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة، وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافية الإسلامية، التي تجعله معتزًا بالإسلام، قادرًا على الدعوة إليه والدفاع عنه"، كما نصّت الفقرة (99) على "تنمية التفكير العلمي لدى المتعلم، وتعميق روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي، واستخدام المراجع، والتعود على طرق الدراسة السليمة".

ولأهمية ورصانة العلاقة بين مهارات التفكير التأملي وممارسات معلمي التربية الإسلامية في الميدان التربوي نظريًا وتطبيقيًا، في إكساب جميع أطراف العملية التعليمية لمهارات التفكير التأملي باعتبارها أحد العناصر لنجاح الممارسات التدريسية، مما استلزم الباحث إجراء دراسة تقويمية لتعرّف درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة البحث:

في إطار أهمية العلاقة بين مهارات التفكير التأملي وكفايات معلميّ التربية الإسلامية التدريسية، والتي نصّت عليها وثيقة معايير معلميّ التربية الإسلامية (2020) الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، في أن يطبّق معلم التربية الإسلامية أحدث الاتجاهات في تدريسه مقررات العلوم الشرعية، وأن ينوع بين تلك الاتجاهات بما يزيد من فاعلية

التعلّم، ومساعدة طلابه على تحليل المواقف الحياتية وإيجاد حلول لمشاكلهم واتخاذ القرارات المناسبة تجاهها.

وبالرغم من أهمية ذلك إلا أن ممارسات معلميّ التربية الإسلامية في توظيف مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير التأملي على وجه الخصوص؛ لازالت دون المستوى المطلوب، وهذا ما أكدته دراسة كلٍّ من: (ساري وفارس، 2018؛ والعرابي، 2018؛ وعياصرة، 2013؛ والمقوسي، 2019؛ آل محفوظ، والشملتي، 2020)، وأوصت بتعزيز مهارات التفكير لدى المعلّمين ومنها مهارات التفكير التأملي، وتحسين ممارساتهم التدريسية، ورفع مستوى أدائهم نحو التفاعل الإيجابي تجاه توظيف تلك الممارسات.

ولأهمية دور معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الإلمام بمهارات التفكير التأملي، إلا أن الباحث – في حدود علمه - ومن خلال قراءاته؛ لم يجد دراسة تناولت درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات؛ مما دفع الباحث لإجراء بحثه الحالي.

أسئلة البحث:

يسهم البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

س1/ ما مهارات التفكير التأملي التي ينبغي لمعلميّ التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية إتقانها؟

س2/ ما درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي؟

أهداف البحث:

يتمثّل هدف البحث الرئيس في تعرّف درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات سنوات الخبرة "أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات فأكثر، نوع المؤهل العملي "تربوي - غير تربوي"، الدرجة العلمية "بكالوريوس – ماجستير"، ويتفرّع عنه الأهداف التالية:

1/ إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي التي ينبغي لمعلميّ التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية إتقانها.

2/ تعرّف مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي.

3/ الكشف عن درجة تفاوت معلمي التربية الإسلامية في توظيف مهارات التفكير التأملي، تُعزى لمتغيرات: سنوات الخبرة "أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات فأكثر، نوع المؤهل العملي "تربوي - غير تربوي"، الدرجة العلمية "بكالوريوس – ماجستير".

أهمية البحث:

- الأهمية النظرية:

- تتمثّل في إثراء الأدب النظري التربوي؛ في تعرّف مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية.
- تقديم قائمة بمهارات التفكير التأملي المناسبة لمعلميّ التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية والتي ينبغي عليهم إتقانها.

- الأهمية التطبيقية:

- إفادة المعلمين بأهمية إكساب المتعلّمين لمهارات التفكير التأملي وتوظيفها في حياتهم اليومية؛ لمواجهة ما قد يطرأ عليهم من مشكلات واتخاذ القرارات المناسبة تجاهها.
- إخطار مصممي ومطوري المناهج؛ في تضمين الأنشطة التي تساعد معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية على توظيف تلك المهارات وإكسابها طلابهم.
- إتاحة المجال للباحثين والتربويين؛ على إجراء الدراسات والبحوث التي تساعد في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية بصورة خاصة، ومعلمي بقيّة التخصصات بصورة عامة، إضافةً إلى تطوير البرامج التدريبية والدورات التطويرية؛ التي تساعد على تحسين مهارات مهارات التفكير التأملي.

مصطلحات البحث:

يحتوي البحث على مجموعة من المصطلحات تحددت في الآتي:

- **مهارات التفكير التأملي:** يعرّفها مازن (2012) بأنها: القدرة على التفكير في التخطيط والمتابعة والمراقبة والتقويم.

كما يعرّفها العتوم، عدنان، والجراح، عبدالناصر، وبشارة، موفق (2022) بأنها: هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويمها في ضوء الخطط الموضوعة.

ويعرّفها الباحث إجرائيًا: بأنها المهارات التي ينبغي لمعلميّ التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية الإلمام بها وفق القائمة المعدّة لهذا الغرض، والقدرة على ملاحظة المواقف الدينية والاجتماعية والتأمل فيها والقدرة على كشف المغالطات وصولًا إلى استنتاجات منطقية وإعطاء تفسيرات لتلك المواقف وتقديم الحلول الممكنة.

- **معلميّ التربية الإسلامية:** ويعرّفه الباحث إجرائيًا بأنهم" جميع المعلمين الذين يدرسون مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في مكتب تعليم وسط بيشة التابع لمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.
- **المرحلة الثانوية:** تعرّفها هيئة تقويم التعليم والتدريب (2022) بأنها: المستوى التعليمي الذي يعلو المرحلة المتوسطة مباشرةً، يدرس فيه الطالب ثلاث سنوات دراسية، ويشتمل على نوعين من التعليم: عام، وفني.

ويعرّفها الباحث إجرائيًا بأنها: المستوى الدراسي الذي يلي المرحلة المتوسطة في التعليم العام، ويسبق المرحلة الجامعية في التعليم الجامعي وفق أنظمة وزارة التعليم لعام 1444هـ،

والمكون من ثلاثة مراحل تعليمية هما: (الأول الثانوي مسارات، والثاني الثانوي مسارات، والثالث الثانوي مقررات)، والذي تتراوح فيه أعمار الطلاب بين (16-18) عام.

- **بعض المتغيرات:** ويعرّفها الباحث إجرائيًا بأنها: كل ما يتعلّق بخصائص معلميّ التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بنظاميه (المسارات، والمقررات) في إدارة تعليم بيشة -قطاع بيشة- التابع لمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، والمتمثّلة في (سنوات الخبرة "أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات فأكثر"، ونوع المؤهل العلمي "تربوي-غير تربوي"، والدرجة العلمية "بكالوريوس- ماجستير").

حدود البحث: تم إجراء البحث وفق المحددات الآتية:

- الحدود البشرية: تمثّلت في جميع معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.
- الحدود المكانية: المعلمين التابعين لإدارة تعليم محافظة بيشة -قطاع بيشة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام 1444هـ/2022م، وفق تقويم وزارة التعليم السعودية بمدارس التعليم العام.
- الحدود الموضوعية: مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي وفق القائمة المعدّة من قبل الباحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1. التفكير التأملي.

1.1. مفهوم التفكير التأملي:

تناولت العديد من الأبحاث والأدبيات التربوية مفهوم التفكير التأملي، حيث عرّفه أبو نحل (2010) بأنه: "عملية عقلية يتم فيها توليد واستقصاء وتحليل المواقف إلى مجموعة من العناصر، كما أن تأمل الفرد للموقف الذي أمامه، يجعله يقوم بدراسة جميع الحلول الممكنة، والتحقق من صحتها؛ للوصول إلى الحل السليم" (ص.37). وعرفه إبراهيم (2011) بأنه: "عملية عقلية يقوم بها الطالب خلال مواجهته لمشكلة معينة، أو تناوله لموضوع ما، فيمارس من خلالها بعض المهارات العقلية المتمثلة في تحديد السبب الرئيس للمشكلة، وتحديد أخطاء تحديد المشكلة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة بهدف تعرّف أبعاد الموقف وحل المشكلة" (ص.106). كما عُرّف بأنه: "القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأني؛ للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين؛ لتحقيق الأهداف المتوقعة منه" (الزبيري، 2014، ص.100). وعرفه الأطرش (2016) بأنه: "نشاط ذهني هادف يقوم به الفرد عند مواجهته لمشكلة معينة، أو تخيله لموضوع ما، بهدف تعرّف المواقف التعليمية، فيماس خلالها بعض المهارات العقلية المتمثلة في: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للوصل إلى حلول لمشكلة" (ص.8). بينما يُنظر للتفكير التأملي بأنه: "أحد أنماط التفكير المرتبط بالوعي الذاتي الذي يعتمد على التمعّن والنظر بعمق إلى الأمور، وهو التأمل في موقف معين يحدث، وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط بهدف الوصول إلى استنتاجات وتقييم النتائج" (عبدالعال، 2017، ص.163). وعرّفه الكبيسي (2017) بأنه: "لتفكير الذي يتعمّق في بالنظر في

الأشياء، ويدرس مكوناتها بشكل تخيّلي، يصاحبه عمليات الملاحظة والتفسير والاستنتاج؛ للوصول إلى نتيجة معينة تضاف إلى خبرات الشخص السابقة" (ص.19).

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أنها اتفقت فيما بينها على أن التفكير التأملي عبارة عن نشاط ذهني، يقوم بها الفرد وفق خطوات متسلسلة وصولًا إلى حل مناسب للمشكلة التي أمامه، كما يستنتج الباحث من خلال التعريفات، أن التفكير التأملي يعمل على تبصير المعلم والمتعلم في تحليل المواقف والأحداث بطريقة علمية منطقية، وتفسير أسباب تلك الأحداث والمواقف واستيعابها، وصولًا إلى ضبط لعدم تكرار تلك المواقف، أو وضع حلول مناسبة لها.

2.1. خصائص التفكير التأملي:

يتسم التفكير التأملي بمجموعة من الخصائص، فهو يعمل على اتبع منهجية علمية من التفكير بصورة فعالة ودقيقة، كما أنه يبنى في ضوء افتراضات علمية ومنطقية، ويعدّ أحد أنماط التفكير فوق المعرفي، والذي يعمل على الإحساس بالمشكلة وتحديد طبيعتها، وتعرّف أبعادها وفق خطوات متسلسلة منطقيًا وعلميًا، وصولا إلى نتائج وتفسيرات مقنعة، وإصدار أحكام واتخاذ قرارات مناسبة، كما يتسم التفكير التأملي بأنه نشاط ذهني يثير عقل الفرد بصور غير مباشرة معتمدًا على الحقائق العلمية؛ في النظر حول الظواهر والأحداث، وتحديد العلاقات بينها وربطها ببعضها منطقيًا، كما أنه مرتبط بالنشاط العلمي للفرد، ويساعد على التفاعل الحيوي والمنطقي تجاه المواقف وتأملها، وينمي لديه القدرة على التحليل والتفسير واتخاذ القرارات (عفانة، واللولو، 2002).

وفي ضوء ما سبق، نستنتج أن التفكير التأملي يتّسم بالعمق والمنطقية العلمية في تعرف المواقف والأحداث وتحديد أبعادها وتحليلها، وتعرّف أسبابها، وتقديم التفسيرات المقنعة تجاهها، وصولًا إلى إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة، وهو بذلك يعمل على تنمية القدرات العقلية والمعرفية لدى المعلّم والمتعلّم، ويساعد على تأمل المشكلة أو الظاهرة المدروسة، والتعمّق فيها، موظفًا في ذلك مهارات التفكير العليا، ومحقّقًا ما تصبوا إليه النظريات التربوية الحديثة من إكساب المعلّم والمتعلّم مهارات القرن الواحد والعشرين، في ضوء التدفق المعرفي والتقني المتسارع، وما يترتب عليه من تغيرات اجتماعية وسياسية واقتصادية.

3.1. أهمية التفكير التأملي في العملية التعليمية:

يرتبط التفكير التأملي بالتربية ارتباطًا وثيقًا، مما استلزم المربين والمعنيين بالعملية التعليمية إلى اكتسابه وتنميته؛ فهو يساعد الفرد على التخطيط دائمًا، ومتابعة السير وفق خطوات علمية في حلول مشكلاته، كما تظهر أهميته في كيفية احتواء المواقف والأحداث، والتمعّن في تأمل العلاقات بين تلك الظواهر وإدراكها، وكيفية ومواجهتها واتخاذ القرارات تجاهها، وهو بذلك يمثّل ذروة العملية العقلية في التوجيه نحو السلوك الإيجابي، وتطوير مهارات حل المشكلات، وتحليل الأفكار والقضايا والمشكلات بصورة عقلانية ومتأنية، وتعزيز القناعة بالذات لدى المعلم (عبدالوهاب، 2005).

ويشير خوالدة (2012) إلى أن التفكير التأملي يساعد المعلم على تحسين طرائق وأساليب التدريس، وتنمية ممارساته المهنية بصورة عالية، وتبصيره لأفضل الأنماط التي تساعد المتعلّم على التفكير العميق، والتأمل بأفكار متعددة حول الظواهر المحيطة، وتقويم أدائه ذاتيًا، وتعزيز آرائه

من خلال مساعدته على حل مشكلاته، وتحليل المواقف والأحداث بشكل دقيق، واستكشاف آليات تعليمية وتعلّمية جديدة.

كما تتجلى أهمية التفكير التأملي بشكل كبير؛ في ضوء مستحدثات العصر الحالي وما يحتويه من تعقيدات معرفية وتعليمية واجتماعية، إضافةً إلى التدفق المعرفي والتقني الهائل والمتسارع، والتي تتسم متغيراته بالتنوع والاستمرارية، الأمر الذي يتطلب أن يكون المعلم ذو إطلاع وانفتاح نحو تلك التغيرات المتسارعة، والتفكير بصورة عميقة ومتمعّنه، وتأمل الأحداث والظواهر، واستخدام أفضل الطرق والوسائل والأساليب المناسبة علميًا؛ للتعامل معها ومواجهتها، وصولا إلى حلول مناسبة.

4.1. مهارات التفكير التأملي:

تكمن أهمية إلمام المعلم وممارسته لمهارات التفكير التأملي أثناء العملية التدريسية على مساعدة المتعلمين في ربط المعارف والمعلومات الجديدة بما بديهم من معارف ومعلومات سابقة، وتأمل المواقف والأحداث، ومواجهتها بالطرق العلمية الصحيحة، ومعالجة التصورات الخاطئة تجاه بعض المفاهيم، والرد عليها بصورة منطقية، وقد حدّد كل من (عبدالحميد، 2011؛ العماوي، 2009) مهارات التفكير التأملي حسب الترتيب الآتي:

أ- مهارة الملاحظة والتأمل: تعد من أهم وأبرز مهارات التفكير التأملي، ومن خلال هذه المهارة يكون الفرد قادرا على أن يستعرض المشكلة التي يقوم بدراستها من كافة جوانبها، ويتعرف على مكونات هذه المشكلة بشكل دقيق ومنطقي، كما يتم التعرف على مكونات المشكلة من خلال ملاحظة الفرد وتأمله في الأحداث والظواهر المحيطة به، وربط العلاقات الموجودة بين تلك الظواهر والأحداث.

ب- مهارة الكشف عن المغالطات: من خلال هذه المهارة يستطيع الفرد أن يكون قادرا على تحديد كافة الفجوات المتعلّقة بالمشكلة التي يقوم بدراستها، وذلك من خلاله قيامه بتحديد العلاقات الخاطئة والخطوات غير الصحيحة في حل هذه المشكلة، وبالتالي يستبعد هذه الخطوات والعلاقات، ثم العمل على تصنيفها وتنظيمها، وصولًا إلى حل للمشكلة بالشكل الأمثل.

ج- مهارة الوصول إلى الاستنتاجات: يستطيع الفرد من خلال هذه المهارة الاستفادة من التفكير الاستدلالي؛ في القدرة على الوصول إلى مجموعة من العلاقات المنطقية، والتي تعتمد على رؤية وصف وأبعاد المشكلة، ويمكن من خلالها تحديد كفاية تلك الاستنتاجات من عدمه، والبحث عن استنتاجات إضافية لاحتواء المشكلة من جميع جوانبها، إضافةً إلى توظيف الفرد لخبراته السابقة تجاه تحليل هذه الاستنتاجات.

د- مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة: وتعد هذه المهارة من أهم المهارات، كما يتم من خلالها تقديم معاني منطقية عن العلاقات المترابطة بين أبعاد المشكلة، والتبريرات التي تم التوصل إليها، ويجب أن يكون المعنى الذي يقدمه الفرد معتمدا بشكل رئيسي على المعلومات السابقة المختزنة في ذاكرته حول المشكلة، أو على طبيعة المشكلة التي يقوم بدراستها والخصائص المميزة لها.

هـ- مهارة وضع حلول مقترحة: يستطيع الفرد من خلال هذه المهارة أن يكون قادرا على صياغة تصورات ذهنية مقترحة والسير فيها وفق خطوات محددة علميًا، وصولًا إلى استنتاجات عامة حول المشكلة المطروحة، واتخاذ القرار المناسب حيالها.

ويتضح للباحث في ضوء ما سبق، أهمية إلمام وممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي وفق التسلسل العلمي، وذلك لما تستدعيه مقررات التربية الإسلامية من النظر والتأمل في الأحداث الإقليمية والعالمية، التي انبثق عنها تصورات خاطئة لبعض المفاهيم والقيم الدينية، وتفسيرها على غير معناها الصحيح، مخالفةً في ذلك مبادئ العقيدة الإسلامية السمحة، الأمر الذي يتطلّب ضرورة إكساب المتعلمين لتلك المهارات، من خلال توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات تنمية التفكير وحل المشكلات.

5.1. مراحل التفكير التأملي:

تعددت آراء الباحثين والمهتمين في مجال التفكير حول تحديد مراحل التفكير التأملي، حيث يرى عبيد وعفانة (2003) بأن التفكير التأملي يمرّ بثلاث مراحل تمثّلت في الآتي:

أ- التأمل أثناء العمل: تحدث هذه المرحلة من خلال تفكير الفرد في كيفية حل المشكلات التي تواجهه؛ بإعادة تشكيل الموقف أو الحدث وتطبيق مهارات التفكير التأملي تجاهه؛ لإيجاد الحلول المناسبة.

ب- التأمل حول العمل: تحدث هذه المرحلة بعد الانتهاء من حل المشكلة، ويعمل من خلالها الفرد على إعادة هيكلة المشكلة، والكشف عن الدواعي والتفسيرات وراء تلك المشكلة، وتقديم المقترحات البديلة، واتخاذ القرارات.

ج- التأمل لأجل العمل: ويتم في هذه المرحلة توجيه الفرد للاستفادة من المقترحات المتوافرة ومراجعتها، وتقصي الدواعي وراء ظهور هذه المشكلة في ضوء ما لديه من خبرات سابقة، والاستفادة من التفسيرات التي تم التوصل إليها، واتخاذ القرارات المناسبة تجاهها، والعمل على صياغة تصورات علمية منطقية للتغلب على المشكلات التي قد تواجه الفرد مستقبلًا.

وفي ذات السياق يشير موسى (1981) إلا أن هناك مراحل متميزة من الإعداد والاستعداد والتفاعل العقلي، أثناء عملية التفكير، تتمثّل في خطوات جون ديوي للتفكير التأملي وفق التسلسل التالي: الإحساس بالمشكلة - تحديد المشكلة وفهمها فهمًا صحيحًا – تحليل وصف المشكلة واكتشاف العلاقات بين ظواهرها وتنظيمها – وضع الافتراضات العلمية تجاه المشكلة في ضوء معطياتها - اختبار الفرضيات – تفسير النتائج واتخاذ القرارات المناسبة.

وعطفًا على ما سبق، نجد أن مراحل التفكير التأملي تتناسب مع خطوات الطريقة العلمية في حل المشكلات، والمتمثلة في: الملاحظة – تحديد المشكلة – صياغة الافتراضات – اختبار الفرضيات – اتخاذ القرار، كما أن هذه الخطوات تساعد الفرد على تأمل الظواهر والمشكلات بصورة علمية في ضوء المعطيات المرتبطة بتلك الظاهرة أو المشكلة، مما يؤدي إلى فهمها فهما عميقًا، وتعرف دواعيها، والعمل على علاجها أو الحد من انتشارها.

6.1. مستويات التفكير التأملي:

يتضمن التفكير التأملي عددًا من المستويات في ضوء تفسيرات بعض الباحثين والمهتمين بالمجال التربوي، ومنها ما أشارت إليه دراسة ميك وآخرون (Meek and et,2013)، والذين قسّموا مستويات التفكير التأملي وفق الآتي:

أ- المستوى الأول: ويتضمن ملاحظة الفرد للمواقف والأحداث وردود الفعل المباشرة تجاهها، دون التأمل في كافة جوانبها ودواعي حدوثها.

ب- المستوى الثاني: ويتضمن تأمل الفرد في خبراته أثناء تلقّي المعارف الجديدة، وقدرته على تنظيمها وربطها بما لديه من معلومات ومعارف سابقة، وتوظيفها في مواقفه الحياتية.

ج- المستوى الثالث: ويتضمن الوقت الذي سيستغرقه الفرد في تأمل المواقف والأحداث بصورة أكثر عمقًا وتمعُّنًا، وإعادة تقييم ما توصل إليه من تفسيرات وحلول مقترحة.

د- المستوى الرابع: ويعرف بمستوى التأمل البحثي، والذي يتضمن التأمل في خطوات الطريقة العلمية لحل المشكلات بصورتها المنطقية والمتسلسلة، والذي يستغرق بطبيعته وقتًا أطول من المستويات السابقة.

هـ- المستوى الخامس: وهو آخر المستويات، ويتضمن صياغة التصورات الذهنية مقترحة؛ لحلول المشكلات المستقبلية المماثلة، وذلك في ضوء التفسيرات والنتائج العلمية التي تم الحصول عليها.

ويرى الباحث بأن مستويات التفكير التأملي تتفاوت من شخص لآخر في دراسة المشكلات والظواهر، وذلك وفق ما لدى الشخص من قدرات عقلية وخبرات معرفية سابقة حيال الظاهرة أو المشكلة المدروسة، كما أن إلمام الفرد بدواعي وأبعاد أي ظاهرة؛ يساعد في الوصول إلى استنتاجات علمية ومنطقية، ويستطيع من خلالها اتخاذ القرارات المناسبة، وبناء التصورات المقترحة تجاهها.

2. معلم التربية الإسلامية.

1.2. الخصائص اللازم توافرها لدى معلم التربية الإسلامية:

في ظل الدور بالغ الأهمية لمعلم التربية الإسلامية، تجاه إكساب المتعلمين القيم والمبادئ الإسلامية السمحة، فإنه يلزم أن يتّسم بمجموعة من الخصائص والكفايات المهنية اللازمة؛ لتحقيق تعلّم أكثر فاعلية وإيجابية. وفي السياق ذاته؛ يشير مرسي (1999) إلى أن المعلم الفعال يمتلك ثلاثة جوانب من الخصائص: الأول معرفي يتعلّق بمدى إلمامه بالمعارف والمهارات التدريسية في تخصصه، والثاني أدائي يتعلّق بالأساليب والطرق والوسائل التعليمية التي يستطيع من خلالها إيصال محتوى المادة العلمية إلى المتعلمين، والثالث إنتاجي يتعلّق بقياس أثر تدريسه للمتعلمين من خلال تعرّف نواتج التعلّم.

كما يشير مصطفى (2009) في دراسته التي هدفت تعرّف خصائص معلم التربية الإسلامية الفعّال في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة، إلى تحديد الخصائص اللازم توافرها في الآتي:

- خصائص تدريسية متعلقة بتمكّن المعلم من الإعداد والتخطيط والتنفيذ لمادته العلمية، واستخدام الأساليب والطرق التدريسية المناسبة.

- خصائص اجتماعية متعلقة بقدرته على مساعدة المتعلمين، وتكوين العلاقات الإيجابية مع المتعلمين وأولياء أمورهم والمجتمع من حوله.
- خصائص شخصية متعلقة بالثقة في النفس، والتحلي بالأخلاق والقيم الإسلامية، والاتزان في الحديث، والوسطية والاعتدال في أمور الدين.
- خصائص إدارية متعلقة باحترام القوانين والأنظمة التعليمية، والقدرة على إدارة الصف والوقت، واتخاذ القرارات المناسبة.
- خصائص تتعلق بالتقييم وإصدار الحكم، وتتضمن قدرة المعلم على التنوع في إعداد الأسئلة التقويمية المناسبة لطبيعة الهدف المراد قياسه، والدقة في تصحيحها.

ويمكن ايجاز الخصائص التأملية لمعلم التربية الإسلامية في استخدام المدخل الإنساني في إدارة الصف، والمثابرة والمرونة في التوسّع والاطلاع المعرفي، والتعلّم من تجاربه وممارساته، والتركيز على الأهداف المتعلقة بمهارات التفكير العليا، والعمل على تطوير وتنمية نموه المهني في تعرّف أحدث الممارسات التدريسية والعلمية لحل المشكلات، وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة للتعلّم، وتأمل المواقف والأحداث من خلال التفكير العلمي وصولا إلى قرارات مناسبة، ومساعدة المتعلمين على كيفية ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة (عبدالعال، وسليمان، 2016، ص.237).

2.2. علاقة التفكير التأملي في تدريس مقررات التربية الإسلامية:

لقد حثت الشريعة الإسلامية على التفكر والتأمل في مخلوقات الله، وإعمال الفكر فيما ينفع الفرد ذاته ومجتمعه من حوله، وانطلاقًا من هذا التوجيه الرباني، فإن معلم التربية الإسلامية كمتخصص لا يقتصر دوره على نقل المادة التعليمية؛ وإنما يلزم إكساب المتعلمين لمهارات التفكير والتأمل في آيات الله الكونية، وما يدور حولهم من أحداث وتغيرات متسارعة.

ومن أهم الأساليب الخاصة بإثارة التفكير التأملي في تدريس مقررات التربية الإسلامية ما ذكره القو (2000) في الآتي:

- استخدام الأسلوب القصصي في طرح الأفكار وتناول المشكلات، ومحاولة حلها في ضوء نصوص الشريعة الإسلامية.
- التعلم بالاستقصاء في تحليل المواقف والأحداث وتفسيرها وتقويم النتائج في ضوء الخبرات.
- الإكثار من طرح الأسئلة التي تشد انتباه المتعلمين وتثير عقولهم نحو التفكير والتأمل.
- استخدام أسلوب الاستنتاج وتحليل أحداث السيرة وترتيبها، واستخلاص العبر والتنبؤ بالنتائج.
- توظيف استراتيجيات تعليم التفكير القائمة على استيعاب الأحداث وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات.

فالتفكير التأملي من المهارات اللازم لمعلم التربية الإسلامية إتقانها، وتوظيفها في تدريس مناهج التربية الإسلامية؛ لدورها الكبير في إكساب المتعلمين القدرة على حل المشكلات والتعامل معها بطريقة علمية، وتعرّف الأحداث والمواقف المحيطة به، وتحليلها وتعرّف دواعيها، وتقديم التفسيرات المنطقية، وبناء التصورات المقترحة في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية السمحة.

3. الدراسات السابقة:

3.1. البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التفكير التأملي:

تناولت العديد من الدراسات والبحوث مهارات التفكير التأملي، كدراسة الظفيري والشمري والعنزي (2021) التي هدفت تعرّف فاعلية مجتمعات التعلم المهني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، واستخدم فيها الباحثون لتحقيق هدف دراستهم؛ المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة مع اختبار قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (32) معلمًا من معلمي العلوم بالمدارس الحكومية الابتدائية بمحافظة العاصمة بدولة الكويت خلال العام الدراسي 2020 – 2021، كما تبنّى الباحثون المقياس الذي أعدّه تشوي وآخرون (Choy and et, 2019)، والذي يتألف من (32) عبارة موزعة على أربعة أبعاد لمهارات التفكير التأملي وهي: القدرة على تقييم الذات، وفعالية الذات، والتأمل في التدريس، والتعلم المهني مدى الحياة، حيث أظهرت نتائج الدراسة: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) لدى عينة الدراسة بين نتائج تطبيق المقياس قبليًا وبعديًا، تُعزى لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية مجتمعات التعلم المهني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي، كما أوصت الدراسة بضرورة تطبيق مجتمعات التعلم المهني للمعلمين كمدخل لتعزيز النمو المهني المستمر لديهم.

وقد أجرى المقوسي (2019) دراسته التي هدفت تعرّف درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي في ضوء بعض التغيرات لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، والتي استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف دراسته، وتكونت عينة الدراسة من (103) معلما ومعلمة ممن يدرّسون مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس قصبة بعمّان، خلال العام الدراسي 2016 – 2017، كما صمم الباحث أداة دراسته المتمثّلة في استبانة لقياس مهارات التفكير التأملي، كما انتهت الدراسة إلى: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغيّر الجنس لصالح المعلمات، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة من (5-10) سنوات، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز مهارات التدريس التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية من خلال الدورات وورش العمل، وتضمين الأنشطة المناسبة لتنمية مهارات التفكير التأملي بمقررات التربية الإسلامية.

كما أجريا شما والوشاح (2019) دراستهما التي هدفت تعرّف أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين التفكير التأملي لديهم في الأردن، واستخدم فيها الباحثان لتحقيق هدف دراستهما؛ المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتكونت عينة دراستهما من (40) معلما ومعلمة ممن يدرّسون مقررات التربية الإسلامية في الصف العاشر الأساسي بالمدارس التابعة لوكالة الغوث بمنطقة شمال عمّان خلال العام الدراسي 2017 – 2018، كما صممما الباحثان أداة دراستهما المتمثّلة في اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي مكون من (14) فقرة، حيث انتهت الدراسة إلى: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، كما أوصت الدراسة بأهمية تدريب معلمي التربية الإسلامية على كيفية إعداد الخطط التدريسية والأنشطة التعليمية وفق اتجاهات التدريس التأملي.

ودراسة ساري وفارس (2018) التي هدفت تعرّف مستوى مهارات التفكير التأملي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلتي التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية بدولة سوريا، واستخدم فيها الباحثتان لتحقيق هدف دراستهما؛ المنهج الوصفي، وتكونت عينة دراستهما من (250) معلما ومعلمة خلال العام الدراسي 2016 – 2017، كما صممتا أداتيّ دراستهما المتمثلتين في: مقياس مهارات التفكير التأملي، ومقياس فاعلية الذات التعليمية، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى: تدني مستوى مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين والمعلمات، مقابل ارتفاع مستوى فاعلية الذات التعليمية، وأوصت الدراسة تنفيذ دورات تدريبية للمعلمين لرفع مستوى مهارات التفكير التأملي، وإكسابهم ممارسات التدريس التأملي.

كما أجرت العرابي (2018) دراستها التي هدفت تعرّف واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي بمدينة مكة المكرمة، والتي استخدمت فيها الباحثة لتحقيق هدف دراستها؛ المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمة من معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية خلال العام الدراسي 2016 – 2017، كما صممت الباحث أداة دراستها المتمثّلة في بطاقة ملاحظة مكونة من (31) مهارة موزعة على خمس مجالات رئيسة تمثل مهارات التفكير التأملي، كما انتهت الدراسة إلى: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز مهارات التدريس التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية من خلال الدورات وورش العمل، وتضمين الأنشطة المناسبة لتنمية مهارات التفكير التأملي بمقررات التربية الإسلامية.

وقد أجرت عياصرة (2013) دراستها التي هدفت تعرّف درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في مدارس محافظة جرش بالأردن، وقد استخدمت فيها الباحثة لتحقيق هدف دراستها؛ المنهج الوصفي، وتكونت عينة دراستها من (30) معلما ومعلمة بمدارس المرحة الثانوية بمحافظة جرش خلال العام الدراسي 2011 – 2012، كما صممت الباحثة أداة دراستها المتمثلة في: استبانة مكونة من (37) فقرة لقياس مهارات التفكير التأملي، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي تُعزي لصالح المعلمات، وأوصت الدراسة تنفيذ دورات تدريبية لرفع مستوى مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين والمعلمات، وإكسابهم ممارسات التدريس التأملي.

2.3. التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

- اتفق البحث الحالي مع جميع البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير التأملي.
- اتفق البحث الحالي مع دراسة كل من: (المقوسي، 2019؛ ساري، وفارس، 2018؛ العرابي، 2018؛ عياصرة، 2013) في استخدام المنهج الوصفي لتحقيق الهدف الرئيس للبحث، بينما يختلف مع دراسة (شما، والوشاح، 2019) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ودراسة (الظفيري، والشمري، والعنزي، 2021) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة واختبار قبلي وبعدي.
- تتفق عيّنة البحث الحالي مع دراسة كل من: (المقوسي، 2019؛ شما، والوشاح، 2019؛ العرابي، 2018؛ عياصرة، 2013) التي تمثّلت في معلمي التربية الإسلامية على وجه الخصوص،

بينما تختلف مع دراستي: (الظفيري، والشمري، والعنزي، 2021؛ ساري، وفارس، 2018)، والتي تمثّلت في المعلمين بشكل عام.

- اتفق البحث الحالي مع دراسة (العرابي، 2018) من حيث مكان تطبيقها بالمملكة العربية السعودية، بينما يختلف مع بقية البحوث والدراسات السابقة التي طبقت في دول عربية وأجنبية مختلفة.
- اتفق البحث الحالي مع دراسة (العرابي، 2018) في استخدام أداة بطاقة الملاحظة لجمع المعلومات، بينما يختلف مع بقيّة البحوث والدراسات السابقة في نوع الأداة المستخدمة لجمع المعلومات.
- استفاد البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة في تحديد المشكلة، واستخدام المنهج المناسب، وصياغة المصطلحات النظرية والإجرائية، وكتابة الإطار النظري، إضافةً إلى إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. وبناء أداة البحث، وتحليل النتائج، وتفسيرها ومناقشتها، بينما امتاز البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة في تقديم قائمة بمهارات التفكير التأملي التي ينبغي لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية إتقانها، إضافةً إلى أنه لم يسبق عمل دراسة عن درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات، في حدود علم الباحث.

فرضيات البحث:

سعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب معلميّ التربية الإسلامية في توظيف مهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات فأكثر).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب معلميّ التربية الإسلامية في توظيف مهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغيّر نوع المؤهل العملي (تربوي - غير تربوي).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب معلميّ التربية الإسلامية في توظيف مهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغيّر الدرجة العلمية (بكالوريوس – ماجستير).

منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسحي؛ لمناسبته طبيعة البحث وتساؤلاته.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بإدارة تعليم محافظة بيشة، والبالغ عددهم (124) معلّمًا، كما تمثّلت عينة البحث في معلمي التربية الإسلامية

في المرحلة الثانوية بقطاع تعليم بيشة، والبالغ عددهم (59) معلّمًا، والجدول (1) يوضح وصف العينة.

جدول 1:

وصف عينة البحث من معلميّ التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في قطاع بيشة

المتغيّر	الفئة	التكرار	النسبة المئوية	المجموع	النسبة الإجمالية
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	20	%34	59	%100
	10 سنوات فأكثر	39	%66		
نوع المؤهل العلمي	تربوي	33	%56	59	%100
	غير تربوي	26	%44		
الدرجة العلمية	بكالوريوس	37	%63	59	%100
	ماجستير	22	%37		

يتضح من الجدول (1) أن (34%) من معلميّ التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بقطاع بيشة؛ لديهم سنوات خبرة أقل من 10 سنوات، و(66%) منهم لديهم سنوات خبرة من 10 سنوات فأكثر، كما أن (56%) من عينة البحث لديهم مؤهل تربوي، و(44%) ليس لديهم مؤهل تربوي، إضافةً إلى أن (63%) من المعلمين يحملون درجة البكالوريوس، و(37%) منهم يحملون درجة الماجستير.

مواد البحث وأدو اته:

1. **بناء قائمة بمهارات التفكير التأملي**: تم إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي والذي ينبغي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية إتقانها وتوظيفها في تدريس مقررات التربية الإسلامية، وما تتضمنه تلك المهارات الرئيسة من مهارات فرعية؛ لكي يتم في ضوئها بناء أداة الملاحظة، وقد تم إعداد هذه القائمة وفق الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من القائمة**: ويتمثّل في تعرّف مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في تدريس مقررات التربية الإسلامية.
- **تحديد مصادربناء القائمة**: اعتمد الباحث في بناء قائمة مهارات التفكير التأملي على مجموعة من المصادر تمثلت في استعراض الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التفكير التأملي المناسبة للمعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، ووثيقة معايير معلميّ التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية والصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب إصدار 1441هـ/2020م، والأدبيات النظرية التي تناولت خصائص معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

وفي ضوء ما سبق تم بناء قائمة مهارات التفكير التأملي في صورتها الأولية، حيث تكونت من خمس مهارات رئيسية للتفكير التأملي، كما تضم كل مهارة من هذه المهارات الرئيسية بعض المهارات الفرعية الدالة عليها وفق الآتي:

- مهارة الملاحظة والتأمل: وتضم ثمان مهارات فرعية دالة عليها.
- مهارة الكشف عن المغالطات: وتضم تسع مهارات فرعية دالة عليها.
- مهارة الوصول إلى استنتاجات: وتضم ست مهارات فرعية دالة عليها.
- مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة: وتضم تسع مهارات فرعية دالة عليها.
- مهارة وضع الحلول المقترحة: وتضم ثمان مهارات فرعية دالة عليها.

- **ضبط القائمة**: تم وضع القائمة في صورتها الأولية بشكل استبانة، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرق التدريس ومشرفي ومعلمي التربية الإسلامية (انظر ملحق 1)؛ لإبداء آرائهم واقتراحاتهم حيال وضوح المعنى للمهارة، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى ارتباط المهارة الفرعية بالمهارة الرئيسية (انظر ملحق 2)، حيث تم إجراء ما أبداه السادة المحكّمون من تعديلات وأصبحت القائمة جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية (انظر ملحق 3).

2. **بناء بطاقة الملاحظة:** قام الباحث ببناء بطاقة الملاحظة في ضوء الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير التأملي بعد تحكيمها من قبل المتخصصين، كما تم بنائها وفق الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:** تعرّف مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بقطاع بيشة لمهارات التفكير التأملي في تدريس مقررات التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية.
- **تحديد مصادر بناء بطاقة الملاحظة:** تم بناء الأداة في ضوء القائمة النهائية لمهارات التفكير التأملي التي ينبغي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية إتقانها، والتي قام بإعدادها الباحث في الخطوة السابقة من خلال استعراض العديد من البحوث والدراسيات السابقة المتعلّقة بمهارات التفكير التأملي وخصائص معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.
- **ضبط بطاقة الملاحظة:** قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء آرائهم تجاهها، كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (15) معلمًا، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسية والجدول (2) يوضّح ذلك، إضافةً إلى حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة رئيسية والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة والجدول (3) يوضح ذلك، كما تم حساب ثبات الأداة في ضوء نتائج العينة الاستطلاعية من خلال التحقق من نسبة اتفاق الملاحظين، حيث تم الاستعانة بباحث آخر لتطبيق أداة الملاحظة على (15) معلمًا من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ومن ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر [نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق/ عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف× 100]، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 2:

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة المنتمية لها

م	الملاحظة والتأمل	الكشف عن المغالطات	الوصول إلى استنتاجات	إعطاء تفسيرات مقنعة	وضع حلول مقترحة
1	0.499*	0.624**	0.585*	0.527*	0.659**
2	0.512*	0.591*	0.642**	0.662**	0.638**
3	0.631**	0.600*	0.638**	0.538*	0.596*
4	0.543*	0.642**	0.521*	0.654**	0.609*
5	0.611*	0.611*	0.598*	0.624**	0.618*
6	0.627**	0.629**	0.518*	0.547*	0.613*
7	0.645**	0.681**	-	0.576*	0.687**
8	0.558*	0.597*	-	0.648**	-
9	-	0.634**	-	0.499*	-

ملاحظة. تشير علامة (*) إلى أن المهارة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05، كما تشير علامة (**) إلى أن المهارة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسية التي تنتمي لها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) كحد أدنى؛ مما يدل على تماسك المهارات وصلاحيتها للتطبيق على عيّنة البحث.

جدول 3:

جدول معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة رئيسية والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

	المهارات	قيمة معامل الارتباط
	الملاحظة والتأمل	0.578*
	الكشف عن المغالطات	0.623**
	الوصول إلى استنتاجات	0.583*
	إعطاء تفسيرات مقنعة	0.586*
	وضع حلول مقترحة	0.631**

ملاحظة. تشير علامة (*) إلى أن المهارة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05، كما تشير علامة (**) إلى أن المهارة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين كل مهارة رئيسية والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05)؛ مما يدل على تماسك المهارات ككل وصلاحية بطاقة الملاحظة للتطبيق على عيّنة البحث.

جدول 4:

ثبات الملاحظين حسب معادلة كوبر

م	المهارات	عدد العبارات	العينة الاستطلاعية	عدد مرات الاتفاق	عدد الاتفاق+ عدد الاختلاف	قيمة الثبات "كوبر"
1	الملاحظة والتأمل	8	15	112	120	93
2	الكشف عن المغالطات	9	15	127	135	94
3	الوصول إلى استنتاجات	6	15	86	90	95.5
4	إعطاء تفسيرات مقنعة	9	15	129	135	95.5
5	وضع حلول مقترحة	8	15	96	105	91
	بطاقة الملاحظة ككل	39	15	550	585	94

يتضح من الجدول (4) أن قيمة ثبات الملاحظين وفق معادلة كوبر لجميع مهارات بطاقة الملاحظة بلغت (94)، وتعدّ قيمة مقبولة إحصائيًا؛ مما يدل على ثبات المهارات ككل، وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية (انظر ملحق 4) قابلة للتطبيق على عيّنة البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل نتائج البحث:

- معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة فرعية والمهارة الرئيسية التي تنتمي لها، وبين درجة كل مهارة رئيسية والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.
- معادلة كوبر في التحقق من نسبة اتفاق الملاحظين؛ لحساب ثبات بطاقة الملاحظة.
- اعتمد الباحث متّصل تقدير ثلاثي لرصد استجابات عيّنة البحث ببطاقة الملاحظة كما هو موضح أدناه:

سلم تقدير توظيف المهارة	دائمًا	أحيانًا	أبدًا
الدرجة	3	2	1

وقد تم تقدير توظيف المعلمين لمهارات التفكير التأملي من خلال الآتي:

- المدى= أعلى قيمة – أقل قيمة= 3-1=2
- طول الفئة= المدى ÷ عدد الفئات= 2÷3= 0.67

الدرجة	المتوسط الحسابي
أبدًا	من 1 إلى أقل من 1.67
أحيانًا	من 1.67 إلى أقل من 2.34
دائمًا	من 2.34 إلى 3

- الإحصاء الوصفي المتمثّل في التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف عينة البحث وفق المتغيرات الديموغرافية.
- اختبار مان ويتني Mann-Whitney؛ لمناسبته لطبيعة البحث، وحساب الفروق بين متوسطات رتب عينة البحث وفق المتغيرات الديموغرافية (سنوات الخبرة، نوع المؤهل العلمي، الدرجة العلمية)، والذي تضمّن كلٍ منها مجموعتين مستقلتين.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مهارات التفكير التأملي التي ينبغي لمعلميّ التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية إتقانها؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي المناسبة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، وذلك من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير التأملي بشكل عام، ومهارات التفكير التأملي المناسبة للمعلمين بصورة خاصة؛ وذلك وفق خطوات علمية محددة – كما هو موضّح في فصل إجراءات البحث -؛ حيث جاءت في صورتها النهائية متضمنةً خمس مهارات رئيسية ويتفرّع عن كل مهارة بعض المهارات الفرعية المرتبطة بها؛ حيث اشتملت على عدد (39) مهارة، والجدول (5) يوضّح ذلك:

جدول 5:

مهارات التفكير التأملي المناسبة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية
التأمل والملاحظة	قيادة الطلاب نحو تأمل المفاهيم والأدلة الشرعية ووصفها وصفًا دقيقًا
	عرض بعض القصص والمواقف المشابهة للموضوع المدروس
	إتاحة الفرصة للطلاب في استعراض الموضوع المدروس من جميع جوانبه
	مساعدة الطلاب على تكوين رؤية بصرية عن الموضوع من خلال عمل الرسوم والخرائط والأشكال
	إثارة انتباه الطلاب نحو ملاحظة العلاقات المترابطة بين عناصر الموضوع المدروس
	توجيه الطلاب نحو إيجاد العلاقة بين الموضوع المدروس وربطه بما لديهم من خبرات ومواقف سابقة
	دفع الطلاب نحو تعرّف أبعاد الموضوع المدروس وتأملها وربطها بالمواقف والأحداث المحيطة
	إرشاد الطلاب نحو ربط العلاقات الموجودة بين عناصر الموضوع المدروس

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية
الكشف عن المغالطات	دفع الطلاب لتحديد العلاقات غير المنطقية بين عناصر الموضوع المدروس
	إرشاد الطلاب للكشف عن جوانب النقص بين عناصر الموضوع
	تحفيز الطلاب نحو إكمال جوانب النقص بين عناصر الموضوع
	تقديم المواقف للطلاب والوسائل المساعدة للكشف عن التصورات أو العلاقات الخاطئة بين عناصر الموضوع
	قيادة الطلاب لتعرّف التصورات الخاطئة بين عناصر الموضوع والعمل على تعديلها
	توجيه الطلاب نحو التمييز بين الخبرات الجديدة وما لديهم من خبرات سابقة
	تشجيع الطلاب على إدراك العلاقات وتنظيمها وفق خبراتهم السابقة
	توضيح الأدلة والبراهين المقنعة للطلاب لمواجهة التصورات الخاطئة
	إرشاد الطلاب لتصنيف وتنظيم الخبرات الصائبة منطقيًا مع ما يناسبها من خبرات سابقة
الوصول إلى استنتاجات	توجيه الطلاب نحو تنظيم الأفكار للوصول إلى استنتاجات منطقية في ضوء الأدلة الشرعية
	التأكيد على ضرورة ترتيب الحقائق من الكليات إلى الجزئيات للوصول إلى استنتاجات دقيقة وواضحة
	توضيح العلاقة التكاملية للطلاب بين ما تحويه مصادر التشريع الإسلامي من قيم ومبادئ وأفكار
	دفع الطلاب لربط استنتاجاتهم بالمواقف والأحداث العالمية المعاصرة وفق ضوابط الشريعة الإسلامية
	بيان ضرورة ربط ما توصلوا له الطلاب من استنتاجات مع ما لديهم من خبرات سابقة
	تحفيز الطلاب نحو تقويم ما توصلوا له من استنتاجات واتخاذ القرارات الصائبة تجاهها
إعطاء تفسيرات مقنعة	إرشاد الطلاب نحو اكتشاف الحقائق بين العلاقات
	دفع الطلاب للتفكّر والتمعّن بعمق فيما تم التوصل إليه من استنتاجات
	توجيه الطلاب إلى اقتراح حلول شرعية ممكنة
	إرشاد الطلاب لتقديم تفسيرات مقنعة وفق ضوابط الشريعة الإسلامية
	دفع الطلاب لتقديم البراهين والأدلة الشرعية تجاه ما تم التوصل إليه من استنتاجات
	تدريب الطلاب نحو تقديم تفسيرات متكاملة ومترابطة لجميع جوانب الموضوع المدروس
	توضيح الترابط المنطقي بين التفسيرات المقدّمة وعناصر الموضوع المدروس
	مساعدة الطلاب لتقديم المعاني المرتبطة بأبعاد الموضوع والتبريرات التي تم التوصل إليها
	توجيه الطلاب لربط التفسيرات المُعطاة بالخبرات المختزنة المشابهة لها في الذاكرة
وضع الحلول المقترحة	تدريب الطلاب لتقديم الحلول المقترحة وفق ضوابط الشريعة الإسلامية
	تحفيز الطلاب للتخيّل في طرح الأفكار والتنبؤ من خلالها بالحلول المقترحة
	إرشاد الطلاب لاختيار الحل الأمثل من بين الحلول المقترحة
	تحفيز الطلاب لإيجاد الحلول المقترحة من خلال ربط خبراتهم الجديدة بالخبرات السابقة

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية
	مساعدة الطلاب لصياغة الافتراضات تجاه الحلول المقترحة والتنبؤ بنتائجها واستبعاد غير المنطقي منها وفق ضوابط الشريعة الإسلامية
	توضيح كيفية استنتاج الحلول الصائبة من بين الحلول المقترحة
	تحفيز الطلاب لاتباع الخطوات العلمية وصياغة التصورات الذهنية المقترحة للمواقف المشابهة

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث برصد تكرارات عينة البحث لمهارات التفكير التأملي في التدريس، وتوصّل إلى النتائج الموضّحة في الجدول (6) الآتي:

جدول 6: *المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لتكرارات توظيف مهارات التفكير التأملي*

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	تكرارات توظيف المهارة			م	ع	درجة توظيف المهارة
		أبدًا	أحيانًا	دائمًا			
التأمل والملاحظة	يقود الطلاب نحو تأمل المفاهيم والأدلة الشرعية ووصفها وصفًا دقيقًا	32	17	10	1.62	0.734	منخفض
	يعرض بعض القصص والمواقف المشابهة للموضوع المدروس	21	35	3	1.68	0.741	متوسط
	يتيح الفرصة للطلاب في استعراض الموضوع المدروس من جميع جوانبه	25	29	5	1.65	0.739	منخفض
	يساعد الطلاب على تكوين رؤية بصرية عن الموضوع من خلال عمل الرسوم والخرائط والأشكال	19	28	12	1.87	0.752	متوسط
	يثير انتباه الطلاب نحو ملاحظة العلاقات المترابطة بين عناصر الموضوع المدروس	37	19	3	1.41	0.725	منخفض
	يوجّه الطلاب نحو إيجاد العلاقة بين الموضوع المدروس وربطه بما لديهم من خبرات ومواقف سابقة	34	21	4	1.48	0.729	منخفض
	يدفع الطلاب نحو تعرّف أبعاد الموضوع المدروس وتأملها وربطها بالمواقف والأحداث المحيطة	42	16	1	1.30	0.724	منخفض
	يرشد الطلاب نحو ربط العلاقات الموجودة بين عناصر الموضوع المدروس	23	28	8	1.72	0.743	متوسط

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	تكرارات توظيف المهارة			م	ع	درجة توظيف
مدى توظيف المهارة ككل					**1.59**	**0.735**	**منخفض**
الكشف عن المغالطات	يدفع الطلاب لتحديد العلاقات غير المنطقية بين عناصر الموضوع المدروس	36	21	2	1.42	0.741	منخفض
	يرشد الطلاب للكشف عن جوانب النقص بين عناصر الموضوع	41	18	0	1.30	0.733	منخفض
	يحفّز الطلاب نحو إكمال جوانب النقص بين عناصر الموضوع	53	6	0	1.09	0.724	منخفض
	يقدّم المواقف للطلاب والوسائل المساعدة للكشف عن التصورات أو العلاقات الخاطئة بين عناصر الموضوع	47	11	1	1.21	0.729	منخفض
	يقود الطلاب لتعرّف التصورات الخاطئة بين عناصر الموضوع والعمل على تعديلها	51	8	0	1.13	0.727	منخفض
	يوجّه الطلاب نحو التمييز بين الخبرات الجديدة وما لديهم من خبرات سابقة	34	21	4	1.48	0.746	منخفض
	يشجّع الطلاب على إدراك العلاقات وتنظيمها وفق خبراتهم السابقة	33	19	7	1.54	0.751	منخفض
	يوضّح للطلاب الأدلة والبراهين المقنعة لمواجهة التصورات الخاطئة	39	12	8	1.47	0.745	منخفض
	يرشد الطلاب لتصنيف وتنظيم الخبرات الصائبة منطقيًا مع ما يناسبها من خبرات سابقة	27	20	12	1.73	0.756	متوسط
مدى توظيف المهارة ككل					**1.40**	**0.739**	**منخفض**
الوصول إلى استنتاجات	يوجّه الطلاب نحو تنظيم الأفكار للوصول إلى استنتاجات منطقية في ضوء الأدلة الشرعية	24	31	4	1.65	0.746	منخفض
	يؤكّد للطلاب ضرورة ترتيب الحقائق من الكليات إلى الجزئيات للوصول إلى استنتاجات دقيقة وواضحة	35	19	5	1.48	0.738	منخفض
	يوضّح للطلاب العلاقة التكاملية بين ما تحويه مصادر التشريع الإسلامي من قيم ومبادئ وأفكار	41	13	5	1.38	0.734	منخفض

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	تكرارات توظيف المهارة			م	ع	درجة توظيف
	يدفع الطلاب لربط استنتاجاتهم بالمواقف والأحداث العالمية المعاصرة وفق ضوابط الشريعة الإسلامية	21	27	11	1.81	0.755	متوسط
	يبيّن للطلاب ضرورة ربط ما توصلوا له من استنتاجات مع ما لديهم من خبرات سابقة	25	19	15	1.82	0.757	متوسط
	يحفّز الطلاب نحو تقويم ما توصلوا له من استنتاجات واتخاذ القرارات الصائبة تجاهها	17	28	14	1.93	0.760	متوسط
	مدى توظيف المهارة ككل				**1.68**	**0.748**	**متوسط**
إعطاء تفسيرات مقنعة	يرشد الطلاب نحو اكتشاف الحقائق بين العلاقات	34	15	10	1.58	0.744	منخفض
	يدفع الطلاب للتفكّر والتمعّن بعمق فيما تم التوصل إليه من استنتاجات	28	23	8	1.65	0.748	منخفض
	يوجّه الطلاب إلى اقتراح حلول شرعية ممكنة	21	24	14	1.87	0.761	متوسط
	يرشد الطلاب لتقديم تفسيرات مقنعة وفق ضوابط الشريعة الإسلامية	24	25	10	1.74	0.753	متوسط
	يدفع الطلاب لتقديم البراهين والأدلة الشرعية تجاه ما تم التوصل إليه من استنتاجات	27	24	8	1.67	0.749	متوسط
	يدرّب الطلاب نحو تقديم تفسيرات متكاملة ومترابطة لجميع جوانب الموضوع المدروس	32	20	7	1.56	0.742	منخفض
	يوضّح للطلاب الترابط المنطقي بين التفسيرات المقدّمة وعناصر الموضوع المدروس	19	26	14	1.91	0.764	متوسط
	يساعد الطلاب لتقديم المعاني المرتبطة بأبعاد الموضوع والتبريرات التي تم التوصل إليها	29	22	8	1.64	0.744	منخفض
	يوجّه الطلاب لربط التفسيرات المُعطاة بالخبرات المختزنة المشابهة لها في الذاكرة	20	25	14	1.88	0.762	متوسط

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	تكرارات توظيف المهارة			م	ع	درجة توظيف
مدى توظيف المهارة ككل					**1.73**	**0.752**	**متوسط**
وضع الحلول المقترحة	يدرّب الطلاب لتقديم الحلول المقترحة وفق ضوابط الشريعة الإسلامية	22	29	8	1.76	0.745	متوسط
	يحفّز الطلاب للتخيّل في طرح الأفكار والتنبؤ من خلالها بالحلول المقترحة	31	19	9	1.62	0.734	منخفض
	يرشد الطلاب لاختيار الحل الأمثل من بين الحلول المقترحة	17	25	17	1.98	0.752	متوسط
	يحفّز الطلاب لإيجاد الحلول المقترحة من خلال ربط خبراتهم الجديدة بالخبرات السابقة	15	27	17	2.02	0.754	متوسط
	يساعد الطلاب لصياغة الافتراضات تجاه الحلول المقترحة والتنبؤ بنتائجها واستبعاد غير المنطقي منها وفق ضوابط الشريعة الإسلامية	32	24	3	1.50	0.726	منخفض
	يوضّح للطلاب كيفية استنتاج الحلول الصائبة من بين الحلول المقترحة	19	34	6	1.78	0.748	متوسط
	يحفّز الطلاب لاتباع الخطوات العلمية وصياغة التصورات الذهنية المقترحة للمواقف المشابهة	28	26	5	1.60	0.731	منخفض
مدى توظيف المهارة ككل					**1.75**	**0.741**	**متوسط**
مدى توظيف مهارات التفكير التأملي ببطاقة الملاحظة ككل					**1.63**	**0.743**	**منخفض**

يتضح من خلال الجدول (6)؛ تفاوت عينة البحث في توظيف مهارات التفكير التأملي؛ حيث جاءت مهارة وضع الحلول المقترحة في الترتيب الأول، وبدرجة توظيف (متوسطة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.75)، كما جاءت مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة في الترتيب الثاني، وبدرجة توظيف (متوسطة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.73)، وجاءت مهارة الوصول إلى استنتاجات في الترتيب الثالث، وبدرجة توظيف (منخفضة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.63)، كما جاءت مهارة الكشف عن المغالطات في الترتيب الرابع، وبدرجة توظيف (منخفضة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.40)، بينما جاء في الترتيب الخامس والأخير مهارة التأمل والملاحظة، وبدرجة توظيف (منخفضة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.59)، لكامل بطاقة الملاحظة، كما بيّنت نتائج التحليل لبطاقة الملاحظة؛ أن مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي ككل جاء بدرجة (منخفضة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.63).

ويفسّر الباحث هذه النتيجة إلى أن إعداد معلمي التربية الإسلامية وإكسابهم لمهارات التفكير والتدريس التأملي لم ترق للدرجة المطلوبة، مما ينعكس على مدى إدراك المتعلمين للمفاهيم والقيم الدينية، وصعوبة تأمل العلاقات بينها، وتنظيمها وربطها بالمواقف والأحداث المحيطة؛ فالممارسات التأملية جزء لا يتجزأ من عملية التدريس، وتجاهل عملية التأمل هو بمثابة فجوة للعملية التعليمية.

وقد حثّت الشريعة الإسلامية إلى ضرورة إعمال العقل والفكر في تدبّر مخلوقات الله، قَالَ تَعَالَى: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُواْ فِيٓ أَنفُسِهِم مَّا خَلَقَ ٱللَّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَآ إِلَّا بِٱلْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلنَّاسِ بِلِقَآيِٕ رَبِّهِمْ لَكَٰفِرُونَ ﴿٨﴾﴾ الروم [8]، كما أكدت على أن التفكير هو أعظم ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات؛ مما يبرز العلاقة المترابطة بين مقررات التربية الإسلامية ومهارات التفكير التأملي.

فالتفكير التأملي هو أحد أدوات التنمية المستدامة للمعلم؛ حيث يمكّنه من الانخراط في ممارسة مهنية واعية، واكتساب أعلى مستوى من العمق في أدائه وسلوكه، والسعي لتحقيق التطوير المستمر للممارسات التأملية، كما أن القدرة على التأمل هي إحدى الخصائص التي يجب أن يتمتع بها معلّم التربية الإسلامية، ويجب ممارستها في عملية التعليم وتطوير المهارات وإصدار الأحكام المهنية التي من شأنها أن تساهم في نموه المهني المستمر، وانعكاس تلك المهارات على تعلّم طلابه.

ويتفق هذا التفسير مع ما أكدته دراسة الزهراني (2020) بأن التفكير التأملي يوفر للمعلم العديد من الفرص؛ لتطبيق استراتيجيات التفكير الجديدة في المواقف غير المألوفة، مع تطوير تفكيره أيضًا، كما أوضحت دراسة حمه (2021) بأن التفكير التأملي يساعد المعلمين على التفكير بعمق أكبر، والتفكير في العديد من الأفكار تجاه المواقف، والتقليل من الاندفاع والتفكير الروتيني، والسماح للمعلمين بالعمل وفق طريقة مخططة ومنظمة لتحقيق تعلّم أكثر فاعلية.

وللكشف عن الفروق بين متوسطات المعلمين في بعض المتغيرات؛ فقد تم التحقق من شرط اعتدالية البيانات لدى عينة الدراسة على مهارات بطاقة الملاحظة، وفقاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة ونوع المؤهل العلمي والدرجة العلمية، وذلك من خلال اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk Test)؛ وذلك لاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب (بارامتري أم لابارامتري)، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول 7: *اختبار اعتدالية بيانات عينة البحث وفقاً لمتغيرات "سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدرجة العلمية"*

المتغيرات		مهارات التفكير التأملي	اختبار شابيرو-ويلك			اعتدالية البيانات
			ن	القيمة	الدلالة	
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	مهارة الملاحظة والتأمل	20	0,813	0,001	غير اعتدالية
	من 10 سنوات فأكثر		39	0,783	0,001	غير اعتدالية
	أقل من 10 سنوات	مهارة الكشف عن المغالطات	20	0.834	0.003	غير اعتدالية
	من 10 سنوات فأكثر		39	0.784	0.001	غير اعتدالية

المتغيرات		مهارات التفكير التأملي	اختبار شابيرو-ويلك			اعتدالية البيانات
	أقل من 10 سنوات	مهارة الوصول إلى استنتاجات	20	0.805	0.001	غير اعتدالية
	من 10 سنوات فأكثر		39	0.784	0.001	غير اعتدالية
	أقل من 10 سنوات	مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	20	0.853	0.006	غير اعتدالية
	من 10 سنوات فأكثر		39	0.771	0.001	غير اعتدالية
	أقل من 10 سنوات	مهارة وضع الحلول المقترحة	20	0.861	0.008	غير اعتدالية
	من 10 سنوات فأكثر		39	0.772	0.001	غير اعتدالية
	أقل من 10 سنوات	**الدرجة الكلية**	**20**	**0.845**	**0.004**	**غير اعتدالية**
	من 10 سنوات فأكثر		**39**	**0.791**	**0.001**	**غير اعتدالية**
نوع المؤهل العلمي	تربوي	مهارة الملاحظة والتأمل	33	0.818	0.001	غير اعتدالية
	غير تربوي		26	0.817	0.001	غير اعتدالية
	تربوي	مهارة الكشف عن المغالطات	33	0.806	0.001	غير اعتدالية
	غير تربوي		26	0.796	0.001	غير اعتدالية
	تربوي	مهارة الوصول إلى استنتاجات	33	0.786	0.001	غير اعتدالية
	غير تربوي		26	0.798	0.001	غير اعتدالية
	تربوي	مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	33	0.788	0.001	غير اعتدالية
	غير تربوي		26	0.759	0.001	غير اعتدالية
	تربوي	مهارة وضع الحلول المقترحة	33	0.774	0.001	غير اعتدالية
	غير تربوي		26	0.760	0.001	غير اعتدالية
	تربوي	**الدرجة الكلية**	**33**	**0.795**	**0.001**	**غير اعتدالية**
	غير تربوي		**26**	**0.806**	**0.001**	**غير اعتدالية**
الدرجة العلمية	بكالوريوس	مهارة الملاحظة والتأمل	37	0.816	0.001	غير اعتدالية
	ماجستير		22	0.962	0.521	اعتدالية
	بكالوريوس	مهارة الكشف عن المغالطات	37	0.791	0.001	غير اعتدالية
	ماجستير		22	0.913	0.056	غير اعتدالية
	بكالوريوس	مهارة الوصول إلى استنتاجات	37	0.773	0.001	غير اعتدالية
	ماجستير		22	0.862	0.006	غير اعتدالية

المتغيرات	مهارات التفكير التأملي	اختبار شابيرو-ويلك			اعتدالية البيانات
بكالوريوس	مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	37	0.777	0.001	غير اعتدالية
ماجستير		22	0.913	0.055	غير اعتدالية
بكالوريوس	مهارة وضع الحلول المقترحة	37	0.766	0.001	غير اعتدالية
ماجستير		22	0.942	0.216	اعتدالية
بكالوريوس	**الدرجة الكلية**	**37**	**0.805**	**0.001**	غير اعتدالية
ماجستير		**22**	**0.954**	**0.374**	اعتدالية

ملاحظة. تكون البيانات اعتدالية عندما تكون قيم دلالة اختبار شابيرو-ويلك أكبر من (0.05) وتكون غير اعتدالية عندما تكون قيم الدلالة أقل من (0.05)

يتضح من نتائج الجدول (7) أن الأساليب اللابارامترية هي الأساليب المناسبة لحساب الفروق بين أفراد عينة البحث في بطاقة الملاحظة وفقًا للمتغيرات "سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدرجة العلمية"؛ لأن استخدام الأساليب البارامترية؛ يتطلّب أن تكون البيانات تتسم بالاعتدالية في كلتا المجموعتين المستقلتين وهذا لم يتحقق؛ ولذلك تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney؛ لمناسبته طبيعة البحث، وحساب الفروق بين متوسطات رتب عينة البحث في توظيف مهارات التفكير التأملي وفق متغيرات "سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدرجة العلمية".

<u>التحقق من الفرض الأول والذي ينص على أنه:</u> لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب معلميّ التربية الإسلامية في توظيف مهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة "أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات فأكثر"؟

ولاختبار صحة الفرض؛ استخدم الباحث اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب المعلمين في متغير سنوات الخبرة، وجدول (8) يوضّح النتائج التي توصّل إليها الباحث:

جدول 8:

نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين أفراد عينة البحث تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

مهارات التفكير التأملي	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	الدلالة
مهارة الملاحظة والتأمل	أقل من 10 سنوات	22,63	452,50	242,50	2,384	0,05
	10 سنوات فأكثر	33,78	1317,50			
مهارة الكشف عن المغالطات	أقل من 10 سنوات	23.85	477	267	1.993	0,05
	10 سنوات فأكثر	33.15	1293			

مهارة الوصول إلى استنتاجات	أقل من 10 سنوات	23.63	472.50	262.50	2.077	0,05
	10 سنوات فأكثر	33.27	1297.50			
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	أقل من 10 سنوات	24.08	481.50	264,51	1,98	0,05
	10 سنوات فأكثر	33.04	1288.50			
مهارة وضع الحلول المقترحة	أقل من 10 سنوات	23	460	250	2.271	0,05
	10 سنوات فأكثر	33.59	1310			
الدرجة الكلية	أقل من 10 سنوات	23.83	476.50	266.5	1.99	0,05
	10 سنوات فأكثر	33.17	1293.50			

ملاحظة. (ن=20) للمعلمين ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات، و(ن= 39) للمعلمين ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر

يتضح من نتائج الجدول (8) أن قيم (z) دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات فأكثر) لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات؛ لأن إجمالي متوسط الرتب لديهم في مهارات التفكير التأملي بلغ (33.17) وهو أعلى من متوسط الرتب للمعلمين ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات والذي بلغ (23.83).

ويفسّر الباحث هذه النتيجة إلى ارتباط سنوات الخبرة بتحسين الممارسات التدريسية، وتتيح للمعلم البحث عن كل ما هو جديد من وسائل وأساليب تعليمية تمتاز بصورة أكثر إثارة وتشويق وتحقيقًا لأهداف التعلّم، كما أن امتداد سنوات الخبرة، يدفع المعلم إلى تقويم ممارساته التدريسية، والعمل على تحسينها ومواكبة التغيرات المستمرة، كما أن حصول المعلم على تغذية راجعة من قبل المشرفين التربويين تجاه ممارساته التعليمية؛ تتيح له الاطلاع ومناقشة زملائه المتخصصين وصولًا إلى تعلّم أكثر فاعلية وكفاءة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الظفيري والشمري والعنزي (2021)، ودراسة ساري وفارس (2018)، بينما تختلف مع نتائج دراسة المقوسي (2019).

<u>التحقق من الفرض الثاني والذي ينص على أنه:</u> لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب معلميّ التربية الإسلامية في توظيف مهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغيّر نوع المؤهل العملي "تربوي - غير تربوي"؟

ولاختبار صحة الفرض؛ استخدم الباحث اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب المعلمين في متغير نوع المؤهل العلمي، وجدول (9) يوضّح النتائج التي توصّل إليها الباحث:

جدول 9:

نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين أفراد عينة البحث تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي

مهارات التفكير التأملي	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	الدلالة
مهارة الملاحظة والتأمل	تربوي	35.21	1162	257	2.649	0,01
	غير تربوي	23.38	608			
مهارة الكشف عن المغالطات	تربوي	34.27	1131	288	2.178	0,05
	غير تربوي	24.58	639			
مهارة الوصول إلى استنتاجات	تربوي	34.32	1132.50	286.5	2.214	0,05
	غير تربوي	24.52	637.50			
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	تربوي	33.74	1113.50	297.5	2.073	0,05
	غير تربوي	25.25	656.50			
مهارة وضع الحلول المقترحة	تربوي	34.70	1145	274	2.394	0,05
	غير تربوي	24.04	625			
الدرجة الكلية	تربوي	34.05	1123.50	295.5	2.052	0,05
	غير تربوي	24.87	646.50			

ملاحظة. (ن=33) للمعلمين ذوي المؤهل التربوي، و(ن= 26) للمعلمين ذوي المؤهل غير التربوي

يتضح من نتائج الجدول (9) أن قيم (z) دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف نوع المؤهل العلمي (تربوي – غير تربوي) لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي التربوي؛ لأن إجمالي متوسط الرتب لديهم في مهارات التفكير التأملي بلغ (34.05) وهو أعلى من إجمالي متوسط الرتب للمعلمين ذوي المؤهل العلمي غير التربوي والذي بلغ (24.87).

ويفسّر الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين المؤهلين تربويا اكتسبوا خلال فترة إعدادهم المعارف والاتجاهات والسلوكيات التي تحفّزهم على توظيف أحدث الممارسات التدريسية، من خلال المقررات التربوية ومقررات نظريات التعلم المتعلّقة بتنمية أنماط ومهارات التفكير المتنوعة، وتمكينهم من الكشف عن خصائص المتعلمين الشخصية والنفسية والفكرية، ومراحل تطور نماءاتهم المختلفة، وطبيعة تعلمهم والمشكلات التي قد يواجهونها، ومساعدتهم على مواجهة هذه المشكلات والتعامل معها، واستخدام أساليب التقويم الجيدة لدعم تعلم المتعلمين في جميع جوانب العملية التعليمية، إضافةً إلى تزويد المعلمين بمهارات التخطيط وتنفيذ المناهج الدراسية باستخدام أساليب التدريس الفعالة وتكنولوجيا التعليم الحديثة.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة شما والوشاح (2019)، ودراسة ساري وفارس (2018)، والعرابي (2018)، بينما تختلف مع نتائج دراسة الظفيري والشمري والعنزي (2021)، ودراسة المقوسي (2019).

التحقق من الفرض الثالث والذي ينص على أنه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب معلميّ التربية الإسلامية في توظيف مهارات التفكير التأملي تُعزى لمتغيّر الدرجة العلمية "بكالوريوس - ماجستير"؟

ولاختبار صحة الفرض؛ استخدم الباحث اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب المعلمين في متغير الدرجة العلمية، وجدول (10) يوضّح النتائج التي توصّل إليها الباحث:

جدول 10:

نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين أفراد عينة البحث تُعزى لمتغيّر الدرجة العلمية

مهارات التفكير التأملي	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	الدلالة
مهارة الملاحظة والتأمل	بكالوريوس	21.91	482	229	2.815	0.01
	ماجستير	34.81	1288			
مهارة الكشف عن المغالطات	بكالوريوس	20.43	449.5	196.5	3.338	0.01
	ماجستير	35.69	1320.5			
مهارة الوصول إلى استنتاجات	بكالوريوس	21.55	474	221	2.966	0.01
	ماجستير	35.03	1296			
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	بكالوريوس	22.39	492.5	239.5	2.675	0.01
	ماجستير	34.53	1277.5			
مهارة وضع الحلول المقترحة	بكالوريوس	19.55	430	177	3.648	0.01
	ماجستير	36.22	1340			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	22.66	498.5	245.5	2.548	0.05
	ماجستير	34.36	1271.5			

ملاحظة. (ن=22) للمعلمين ذوي الدرجة العلمية "ماجستير"، و(ن= 37) للمعلمين ذوي الدرجة العلمية "بكالوريوس"

يتضح من نتائج الجدول (10) أن قيم (z) دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف الدرجة العلمية (بكالوريوس – ماجستير) لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير؛ لأن إجمالي متوسط الرتب لديهم في مهارات التفكير التأملي بلغ (34.36) وهو أعلى من إجمالي متوسط الرتب للمعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس والذي بلغ (22.66).

ويفسّر الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير لديهم الرغبة في توظيف ما اكتسبوه من نظريات وتطبيقات واتجاهات وممارسات تربوية حديثة؛ في تحسين البيئة التدريسية، وتطوير العملية التعليمية بما يتوافق مع طبيعة المتعلمين والمحتوى المدروس، وربط النظرية بالتطبيق في مجال التدريس، وإدارة الصف والوقت بكفاءة، وتوظيف قدراتهم المهنية في مجال تعليم وتعلم مهارات التفكير بشتى جوانبها، تطبيق مهارات الإبداع والتفكير الابتكاري في مجال تخصصهم، وإكسابهم مهارة التعلم الذاتي في اكتشاف وتعرّف كل ما هو جديد.

كما تلعب الدراسات العليا دورًا مهمًا في زيادة فعالية المعلمين على جميع المستويات، وتزويدهم بفرص النمو الذاتي والتعلم المستمر، وتعريضهم لكافة المعارف التعليمية الجديدة، وتوفير المزيد من الفرص لاكتشاف المشكلات التربوية بشكل عام والتدريسية – على وجه الخصوص - وعلاجها علمياً، بالإضافة إلى تزويد المعلمين بفرص النمو المهني، وتوقع المشاكل المتعلقة بالعملية التعليمية، وتطوير الحلول العلمية والتعليمية القابلة للتطبيق، ومساعدة صانعي السياسات التربوية في اتخاذ القرارات تجاه تطوير المناهج ومواكبتها للتغيرات المعاصرة.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة شما والوشاح (2019)، ودراسة العرابي (2018)، ودراسة عياصرة (2013)، بينما تختلف مع نتائج دراسة المقوسي (2019).

ومن خلال النتائج والتفسيرات السابقة يتضح بأن الممارسات التأملية له دور كبير في بناء الخبرة وتنميتها، وهي من أسس العملية التعليمية، وهذا ما أكده المفكر "جون ديوي" في كتابه (كيف نفكر؟)؛ بأنه ينبغي للمعلمين ممارسة التعليم التأملي وفق طبيعة المجتمع الذي يحدث فيه التعلّم، مما يؤدي إلى تنوع طرق التدريس وأنماطه، وبالتالي يزيد من مستويات الأداء، كما تعتبر الممارسات التأملية مفيدة أيضًا من حيث أنها تساعد المعلمين بشكل كبير في الوعي بالإمكانيات المتاحة، والاستخدام الجيد والأمثل للمعرفة، وتطوير مهارات الملاحظة والتقييم الذاتي لممارسة التدريس؛ لتحقيق الأهداف التعليمية بشكل أفضل، وإعطاء المعلمين فرصة للتطوير الذاتي المهني واكتساب الكفايات التعليمية بشكل أفضل، إضافةً إلى أن إلمام المعلمين بمهارات التفكير التأملي وممارساته التدريسية؛ يجعلهم قادرين على تغيير الأسلوب الذي يتبعونه في عملية التدريس، ويشجعهم على تحمل بعض المسؤولية ويمكّنهم من التعلم والنمو مهنيًا، كما أن تغيير أسلوب المعلمين لا يزودهم بالمعلومات والمعرفة فحسب، بل يتجاوز ذلك ؛ مما يجعله على دراية بالمراقبة والتحليل والنقد المستمر لممارساتهم التدريسية.

ويشير الأستاذ (2011) إلى أن المعلم المتأمل يربط بين جميع ممارساته التدريسية من خلال التفكير الشامل، ويعمل على إنشاء علاقات وروابط قوية بينهما تمكن من تحقيق تعليم أفضل للمتعلم، وذلك لأنه يخطط دائمًا للعمليات التي يقوم بها ويراقبها ويقيمها، مما يساعد في اتخاذ القرارات بشأن الإجراءات المنفذة ومدى ملاءمتها لعناصر المنهج ككل، وتحقيق أهداف التعلم.

ومن أساليب تنمية مهارات التفكير التأملي وممارساته التدريسية؛ المذكرة اليومية من خلال تدوين ملاحظاتهم بداخلها، والتي تعمل على تطوير ممارسات المعلمين مهنيًا وأدائيًا وتحسينها؛ إضافة إلى النقاش التعاوني من خلال حوار المعلم مع زملائه حول ممارساتهم التدريسية، وتصوير الدروس حيث يعتبر من الوسائل التي تساعد المعلمين على التأمل في تقييم

أدائهم وتحديد نقاط الضعف لديهم، والعمل على علاجها من خلال استعراض التجارب والممارسات العالمية، واستنتاج الأفكار المناسبة لتحسينها، كما يمكن للمعلمين الاستفادة من ملاحظات بعضهم البعض في تحسين تلك الممارسات (عبيدات، 2017).

كما يتفق رأي الباحث مع ما سبق في أهمية تعزيز الممارسات التأملية لدى المعلمين، وتنمية كفاياتهم المهنية والأدائية؛ من خلال تكثيف البرامج والورش التدريبية، بما يتوافق مع مستحدثات التعليم والتقنية المعاصرة.

توصيات البحث:

في ضوء أدبيات البحث وما أسفرت عنه النتائج، يوصي الباحث بالآتي:

- تعزيز مهارات التفكير التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء القائمة التي أعدها الباحث.
- توعية معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأهمية توظيف مهارات التفكير التأملي في التدريس، وانعكاسها على طلابهم.
- تشجيع معلمي التربية الإسلامية ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات، والمؤهل غير التربوي؛ للالتحاق بالبرامج والدورات التدريبية التي تساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي وممارساتها التدرسية.

مقترحات البحث:

في ضوء أدبيات البحث وتوصياته، وما أسفرت عنه النتائج، يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- مدى تضمين مقررات التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي في مراحل التعليم المختلفة.
- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية.
- فاعلية استراتيجية تدريسية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين بمراحل التعليم المختلفة.
- درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لأنماط التفكير المختلفة في التدريس.

المصادروالمراجع

أولًا/ المصادر:

القرآن الكريم.

ثانيًا/ المراجع العربية:

أبو نحل، جمال عبدالناصر. (2010). مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

الأستاذ، محمود حسن. (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. *مجلة جامعة الأزهر، 13* (1)، 1329- 1370.

الأطرش، طارق عمر. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

آل محفوظ، محمد زيدان، والشملتي، عمر عبدالقادر. (2020). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 51*(1)، 500-527.

إبراهيم، بسام عبدالله طه. (2009). *التعلّم المبني على المشكلات الحياتية*. عمان: دار المسيرة للنشر.

إبراهيم، عطيات. (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، 14* (1)، 103-140.

الجلاد، ماجد زكي. (2007). *مهارات تدريس القرآن الكريم*. دار المسيرة.

حمه، إلهام أحمد. (2021). أثر استخدام النمذجة المعرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن في أربيل. *مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، 27*(111)، 95-126.

الخزام، عوض مفلح. (٢٠٢٠) .مستوى التفكير التأملي لدى معلمات الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، (٢)، ١٠٥-١١٨.

خوالدة، أكرم صالح. (2012). *التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الزبيري، شريفة بنت عبدالله. (2014). فاعلية استخدام حافظة عينات عمل المعلم في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 3*(12)، 96-113.

الزهراني، مرضي غرم الله. (2020). مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 44*(1)، 45-70.

ساري، سعده قاسم، وفارس، ابتسام محمد. (2018). مستوي مهارات التفكير التأملي لدي معلمي الحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بفعالية الذات التعليمية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 34*(1)، 53-104.

شما، محمود، والوشاح، هاني. (2019). أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين التفكير التأملي لديهم. *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، 46*(1)، 1-15.

طاشمان، غازي، والمساعيد، مفضي، والخريشة، سعود، والمقصقص، محمد. (2012). أثر استخدام استراتيجيتي: الذكاءات المتعددة، والخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20*(1)، 243-281.

الظفيري، ناجى بدر، والعنزي، أحمد مبارك، والشمري، أحمد شلال. (2021). فاعلية مجتمعات التعلم المهني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، (100)، 135-188.

عبدالحميد، عبدالعزيز. (2011). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 2*(5)، 248-316.

عبدالعال، هبه محمد. (2017). برنامج قائم على دراسة الدرس لتنمية مهارات التفكير التأملي وفاعلية الذات لدى الطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكلية التربية. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 20*(10)، 156-189.

عبدالعال، سحر، وسليمان، يحيى. (2016). برنامج قائم على استخدام المنظمات التخطيطية لتنمية التفكير التأملي لدى الطالب – المعلم بشعبة الدراسات الاجتماعية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، 77*، 227-248.

عبدالوهاب، فاطمة. (2005). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *مجلة كلية التربية العلمية الأزهري، 8*(4)، 159-212.

عبيدات، لمياء. (2017). واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 31*(12)، 2275-2300.

عبيد، وليم، وعفانة، عزو. (2003). *التفكير والمنهاج المدرسي*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان، والجراح، عبدالناصر، وبشارة، موفق. (2022) *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

العرابي، عبير عبدالقادر. (2018). واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 9*(2)، 161-202.

عفانة، عزو، واللولو، فتحية. (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة التربية العلمية بجامعة عين شمس، 5*(1)، 60-90.

العماوي، جيهان. (2009). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

عوض، أمل شاكر محمد، ومجدلاوي، روناهي عبدالكريم. (٢٠١٨) .أثر توظيف كتابة المجلات في رفع مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعلم العالي، 38* (٣). ٢١٧-٢٣٨.

عياصرة، عطاف منصور. (2013). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في مدارس محافظة جرش بالأردن. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (199)، 79-105.

القو، عبدالمنعم. (2000). *المهارات التدريسية*. مطابع الكفاح.

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

اللجنة العليا لسياسة التعليم. (1416). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. وزارة التعليم.

مازن، حسام. (2012). *التفكير فوق المعرفي*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

مرسي. محمد منير. (1999). *الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث*. عالم الكتب.

مصطفى. انتصار غازي. (2009). خصائص معلم التربية الإسلامية الفعال في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 25*(3+4)، 251-287.

المقوسي، ياسين علي محمد. (2019). درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. *دراسات في العلوم التربوية، 46*(2)، 456-473.

موسى، فاروق عبدالفتاح. (1981). *علم النفس التربوي*. دار الثقافة للطباعة والنشر.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *معايير معلمي التربية الإسلامية 1*. الرياض.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2022). *المنصة الوطنية الموحدة*. الرياض.

المراجع العربية مترجمة:

The Holy Quran.

Abu Nahl, Gamal Abdel Nasser. (2010). Reflective thinking skills in the content of the Islamic education curriculum for the tenth grade and the students' acquisition of it. A magister message that is not published. The Islamic University of Gaza, Faculty of Education.

Mahmoud Hassan. (2011). The level of reflective thinking ability of science teachers in the basic stage in Gaza. Journal of Al-Azhar University, 13 (1), 1329-1370.

Al-Atrash, Tariq Omar. (2016). The effectiveness of a proposed program based on multiple intelligences in developing reflective thinking and mathematical communication skills among ninth grade students in Gaza. A magister message that is not published. The Islamic University of Gaza, Faculty of Education.

Al-Mahfouz, Muhammad Zaidan, and Al-Shamlati, Omar Abdel-Qader. (2020). The degree to which teachers of Islamic education in the primary stage possess the necessary teaching competencies from the point of view of educational supervisors and school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 51(1), 500-527.

Ibrahim, Bassam Abdullah Taha. (2009). Learning based on life problems. Amman: Al Masirah Publishing House.

Ibrahim, Atiyat. (2011). The effect of using visual thinking networks in teaching science on academic achievement and the development of reflective thinking skills among third-grade female students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Scientific Education, 14(1), 103-140.

Hama, Elham Ahmed. (2021). The effect of using cognitive modeling on the development of reflective thinking skills and the attitude towards science for eighth grade students in Erbil. Journal of the College of Basic Education, Al-Mustansiriya University, 27 (111), 95-126.

Al-Khuzam, Awad Mofleh. (2020). The level of reflective thinking among mathematics teachers for the first three grades in Jordan. Arab Journal of Science and Research Publishing, (2), 105-118.

Khawalda, Akram Salih. (2012). Linguistic assessment in writing and reflective thinking. Dar Al-Hamid for publication and distribution.

Al-Zubairi, Sharifa bint Abdullah. (2014). The effectiveness of using teacher work samples portfolio in developing reflective thinking among female student teachers in the Department of

Special Education. Specialized International Educational Journal, 3(12), 96-113.

Al-Zahrani, Mardi, may God be fine. (2020). The level of reflective thinking among students of the College of Arabic Language at Umm Al-Qura University in the light of some variables. International Journal of Educational Research, 44(1), 45-70.

Sari, Saada Qassem, and Faris, Ibtisam Muhammad. (2018). The level of reflective thinking skills among teachers of the first cycle of basic education and its relationship to educational self-efficacy. Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, 34 (1), 53-104.

Shamma, Mahmoud, and Washah, Hani. (2019). The effect of a proposed training program for teachers of Islamic education based on the educational methods in the Holy Qur'an and the Sunnah of the Prophet in improving their reflective thinking. Journal of Educational Science Studies at the University of Jordan, 46 (1), 1-15.

Tashman, Ghazi, Al-Masaeed, Mufdi, Al-Khraisha, Saud, and Al-Muqasqas, Muhammad. (2012). The effect of using my strategy: multiple intelligences, and conceptual maps, in developing reflective thinking in the geography of the Arab world for class teacher students at Israa University in Jordan. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 20(1), 243-281.

Al-Dhafiri, Nagy Badr, Al-Anzi, Ahmed Mubarak, and Al-Shammari, Ahmed Shalal. (2021). The effectiveness of professional learning communities in developing reflective thinking skills among primary school teachers in the State of Kuwait. Journal of the College of Education, (100), 135-188.

Abdul Hameed, Abdulaziz. (2011). The effect of designing an e-learning strategy based on the combination of active learning methods via the web and self-regulation skills for learning on achievement and self-regulated e-learning strategies and the development of reflective thinking skills. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 2 (5), 248-316.

Abdel Aal, Heba Mohamed. (2017). A program based on studying the lesson to develop reflective thinking skills and self-efficacy among student teachers of the Mathematics Division of the College of Education. Mathematics Education Journal: The Egyptian Association for Mathematics Education, 20 (10), 156-189.

Abdel Aal, Sahar, and Suleiman, Yehia. (2016). A program based on the use of planning organizations to develop reflective thinking among the student-teacher in the Social Studies Division. Journal of the Educational Society for Social Studies, Ain Shams University, 77, 227-248.

Abdulwahab, Fatima. (2005). The effectiveness of using metacognitive strategies in the achievement of physics and the development of reflective thinking and the trend towards using them among second year secondary students. Journal of the Faculty of Scientific Education Al-Azhari, 8 (4), 159-212.

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 Research Journal, 31 (12), 2275-2300.

Obaid, William, and Afana, Ezzo. (2003). Thinking and the school curriculum. Al-Falah Library for publication and distribution.

Al-Atoum, Adnan, Al-Jarrah, Abdel Nasser, and Bishara, Muwafaq. (2022) Developing Thinking Skills: Theoretical Models and Practical Applications. Amman: Dar Al Masirah for printing and publishing.

Orabi, Abeer Abdel Qader. (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), 161-202.

Afana, Ezzo, and Lulu, Fathia. (2002). The level of reflective thinking skills in field training problems among students of the Faculty of Education at the Islamic University in Gaza. Scientific Education Journal, Ain Shams University, 5 (1), 60-90.

Amawi, Jehan. (2009). The effect of using the role-playing method in teaching reading on the development of reflective thinking among third-grade students in Khan Yunis schools. A magister message that is not published. The Islamic University of Gaza, Faculty of Education.

Awad, Amal Shaker Muhammad, and Majdalawi, Ronahi Abdel-Karim. (2018). The effect of employing journal writing on raising the level of reflective thinking among students of the Faculty of Educational Sciences and Arts affiliated to UNRWA. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 38 (3). 217-238.

Ayasra, Attaf Mansour. (2013). The degree of practicing reflective thinking skills by male and female teachers of Islamic education at the secondary stage in the schools of Jerash Governorate, Jordan. Studies in Curriculum and Teaching Methods, (199), 79-105.

Algo, Abdel Moneim. (2000). Teaching skills. Alkifah Press.

Al-Kubaisi, Ibrahim. (2017). The degree of Arabic language teachers' possession of reflective thinking skills and their practice in Jordan. A magister message that is not published. Al al-Bayt University, College of Educational Sciences.

Higher Committee for Education Policy. (1416). Education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia. Ministry of education.

Mazen, Hossam. (2012). Metacognitive thinking. Dar Al-Sahab for publishing and distribution.

Morsi. Mohamed Mounir. (1999). Reform and educational renewal in the modern era. The world of books.

Mustafa. Ghazi victory. (2009). Characteristics of an effective Islamic education teacher at the secondary stage from students' point of view. Damascus University Journal of Educational Sciences, 25 (3+4), 251-287.

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

Moussa, Farouk Abdel Fattah. (1981). Educational psychology. House of Culture for printing and publishing.

Education and Training Evaluation Authority. (2020). Standards for teachers of Islamic education 1. Riyadh.

Education and Training Evaluation Authority. (2022). Unified National Platform. Riyadh.

ثالثًا/ المراجع الأجنبية:

Lyons, Nelson. (2010). Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Rreflective Inquiry.U.S.A: Sppringer.

Meek, J& Riner, M& Pesut, D& Runshe, D& Allam. E. (2013). A pilot study evaluation of student reflective thinking in a doctor of nursing practice program. *Journal of nursing Education and practice, 3*(8), 82-91

Schon, A. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward anew Design for Teaching and learning in the professions. San Francisco. Jossey Bass.

Shavit, P., & Moshe, A. (2019). The contribution reflective thinking to the professional development of pre - service. teachers. *Reflective Practice, 20* (4), 548-561.