جامعة آل البيت
المعهد العالي للدّراسات الإسلامية
مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها

رسالة ماجستير بعنوان

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين

Degree of Practicing the Meditative Thinking Skills by Islamic Education Teachers with the Upper Basic Stage Students in Jordan from the Perspective of Educational Supervisors

إعداد الطالب
رياض علي أحمد
(١٥٢١٤٠١٠٠١)

إشراف الأستاذ الدكتور
إبراهيم أحمد الزعبي

(الفصل الصيفي)
٢٠١٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾

صدق الله العظيم
النمل (١٩)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تفويـض

أنا الطالب رياض علي أحمد أفوض جامعة آل البيت بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: رياض علي أحمد

التاريخ: / /٢٠١٨

التوقيع:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جامعة آل البيت/ عمادة الدراسات العليا

نموذج إقرار والتزام بقوانين جامعة آل البيت وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الماجستير والدكتوراه

أنا الطالب: رياض علي أحمد الرقم الجامعي: ١٥٢١٤٠١٠٠١

التخصص: مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها المعهد العالي للدّراسات الإسلامية

أعلن بأنني قد التزمت بقوانين جامعة آل البيت وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة بإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي بعنوان:

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والاطاريح العلمية. كما إنني أعلن أن رسالتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو أطروحات أو كتب أو أي أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية وتأسيساً على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة في ما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في جامعة آل البيت بإلغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج من بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع- الطالب التاريخ / /٢٠١٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين

إعداد

رياض علي أحمد

إشراف الأستاذ الدكتور

إبراهيم أحمد الزعبي

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الأستاذ الدكتور إبراهيم أحمد الزعبي (مشرفاً ورئيساً) أساليب تدريس التربية الإسلامية / جامعة آل البيت	
الأستاذ الدكتور أديب ذياب حمادنه (عضواً) أساليب تدريس اللغة العربية / جامعة آل البيت	
الدكتور ماهر شفيق الهواملة (عضواً) أساليب تدريس التربية الإسلامية / جامعة آل البيت	
الأستاذ الدكتور عدنان مصطفى الخطاطبة (عضواً خارجياً) التربية الإسلامية / جامعة اليرموك.	

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية نوقشت وأوصي بإجازتها بتاريخ ٢/ ٨ /٢٠١٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك.. أَحمُدك وأشكرك على نعمك

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة.. ونصح الأمة.. إلى نبي الرحمة ونور العالمين..
(سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم)

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار.. إلى من علمني العطاء بدون انتظار.. إلى من أحمل أسمه بكل افتخار.. أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطافها..
(والدي العزيز)

إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني..

(أمي رحمها الله)

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد.. إلى شمعة تنير ظلمة حياتي
إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي
(زوجتي واولادي)
إلى سندي في الشدائد (أخي فاضل ابو غيث)
وزوجته واولاده

اهدي لكم باكورة أعمالي...

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمدُ لله الذي أنار قلوب عباده المتقين، وجعل القرآن شفاءً للعالمين، وهدى ورحمة للمؤمنين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء وأشرف المرسلين، سيدنا محمد النبي الأمين، الذي فتح الله به أعيننا، ونور به طريقنا، وأخرج الناس من الظلمات إلى النور، وعلى آله الطيبين الطاهرين وأصحابه المهديين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

لا يسعني وقد أنهيت إعداد هذه الرسالة إلا أن أعترف لكل ذي فضل علي بفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهلٌ للشكر والثناء.

أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور إبراهيم الزعبي الذي منحني شرفاً بالإشراف على هذه الرسالة، وعاش معي متاعبها، فقد قدم لي من وقته وعلمه، وخبراته الشي الكثير، مما أنار لي دروب البحث، وساعدني في التغلب على كثير من صعوباته، فله مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة (أ.د. أديب ذياب حمادنه، د. ماهر شفيق الهواملة، أ.د. عدنان مصطفى الخطاطبة) على تفضلهم بمناقشة الرسالة، فلهم جزيل الشكر والتقدير على ما أمضوه من وقت ثمين في قراءة الرسالة، وما قدموه من ملحوظات علمية، وآراء سديدة في إخراج هذه الرسالة بالصورة المأمولة.

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

تفويـض ..... ج

قرار لجنة المناقشة ..... هـ

الإهداء ..... و

شكر وتقدير ..... ز

قائمة المحتويات ..... ح

قائمة الجداول ..... ي

قائمة الملاحق ..... ك

الملخص ..... ل

الفصل الأول خلفية الدّراسة وأهميتها ١

المقدمة ١

مشكلة الدراسة وأسئلتها: ٣

أهمية الدراسة: ٤

التعريفات الإجرائية: ٤

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة ٦

أولاً: الإطار النظري: ٦

ثانيًا: الدراسات السابقة ٢٠

ثالثاً: التعقيب على الدَّراسات السابقة: ٢٤

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات ٢٥

منهج الدراسة: ٢٥

مجتمع الدراسة وعينتها: ٢٥

أداة الدراسة: ٢٦

خطوات إجراء الدراسة: ٢٨

متغيرات الدراسة: ٢٨

المعالجة الإحصائية: ٢٩

الفصل الرابع عرض النتائج ٣٠

- أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الاول: ٣٠

ثانياً: النتائج المتعلقة بالاجابة على السؤال التانى ٣٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس مناقشة النتائج ٣٧

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ٣٧

-ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ٣٨

الاستنتاجات ٣٩

التوصيات ٤٠

قائمة المراجع ٤١

المراجع العربية: ٤١

المراجع الأجنبية ٤٤

الملاحق ٤٥

Abstract ٥٦

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	الجدول	الصفحة
(١):	توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية	٤٠
(٢):	توزيع الأوزان على فقرات الاستبانة حسب مقياس ليكرت الخماسي	٤٢
(٣):	معاملات الثبات (الفا كرونباخ) ومعاملات ارتباط بيرسون لمجالات الدراسة والأداة ككل (ن=١٠)	٤٤
(٤):	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مجال "ممارسة التفكير التأملي" مرتبة تنازلياً وفقا لمتوسط الحسابي	٤٦
(٥):	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال مجال "المعرفة ذات المعنى" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي	٤٧
(٦):	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "التفاعل مع الآخرين" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي	٤٨
(٧):	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين عن مجال "مهارات حل المشكلة" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي	٤٩
(٨):	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "الحوار التأملي حول الإنجاز" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي	٥٠
(٩):	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "التغذية الراجعة" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي	٥١
(١٠):	نتائج اختبار (t) والفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم المشرفين لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية تعزى جنس المشرف	٥٣
(١١):	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم المشرفين لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية تعزى المؤهل العلمي للمشرف	٥٣
(١٢):	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على المتوسطات الحسابية لتقييم المشرفين لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية تعزى للخبرة الإشرافية للمشرف	٥٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رقم الملحق	اسم الملحق	الصفحة
١	قائمة بأسماء المحكمين	٧٠
٢	طلب التحكيم	٧١
٣	الاستبانة النهائية	٧٦
٤	كتب تسهيل المهمة	٨٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين

إعداد الطالب
رياض علي أحمد
إشراف الأستاذ الدكتور: إبراهيم الزعبي

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرَف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتم تصميم استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تكونت من (٤١) فقرة ووزعت على خمسة مجالات، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وزعت على عينة الدراسة والمكونة من (٤٦) مشرفاً ومشرفة من محافظات الوسط، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: أن معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها يمارسون مهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن بدرجة مرتفعة، كما أظهرت أن آراء المشرفين التربويين حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الاساسية العليا لا تختلف باختلاف متغيراتهم الشخصية.

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، معلمو التربية الإسلامية، مهارات التفكير التأملي، المشرفون التربويون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول
خلفية الدّراسة وأهميتها

المقدمة

الحمد لله الذي أنزل القرآن هدىً للمتقين ورحمة للعالمين، وأصلي وأسلم على خاتم الأنبياء والمرسلين محمد - صلى الله عليه وسلم- وعلى آله وصحبهِ الغر الميامين ومنْ تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

فقد تطورت الثورة العلمية والتكنولوجية في القرن الحادي والعشرين بتطور لم يسبق له مثيل، أدت إلى تقدم هائل وسريع في شتى مجالات الحياة، وقد صاحب هذا التقدم تحولات سياسية واجتماعية واقتصادية كبيرة انعكست بدورها على التربية والأهداف التي تسعى لتحقيقها، والتي أحدثت انقلابًا كبيرًا في طبيعة تلقي المعلومة سواء على مستوى الدرس والمحاضرة أو على مستوى الثقافة العامة والمعرفة المتداولة، حيث لم يعد هدف العملية التربوية الاقتصار على إكساب الفرد المعرفة، بل تعداها إلى تنمية قدراته على التفكير السليم باستخدام العمليات العقلية العليا، ومحاولة إكسابهم المهارات اللازمة كي يستطيع التعامل مع المعرفة بمختلف أطيافها بفاعلية.

وتمتاز التربية الإسلامية بطابعها الخاص عن غيرها من أنواع من التربيات، إذ إنها تربية ربانية موحي بها من عند الله عز وجل المستند إلى مصادر أصلية هي: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وتستمد أفكارها ومبادئها منهما، حيث تضمن القرآن الكريم والسنة النبوية صيغ وأساليب متعددة تدعو إلى التفكير وإستخدام العمليات الذهنية المختلفة كالتدبر والتذكر والنظر والتفكر والملاحظة، فشمل ذلك تطورًا كبيرًا في الطرائق المستخدمة لتدريس التربية الإسلامية، وأن هدف التربية الإسلامية هو تنمية التفكير والحث عليه، وتحقيق هدفها الأسمى وهو الإيمان بالله تعالى. فالله سبحانه وتعالى خلق النفس الإنسانية، يعلم العلم الكامل بأحوالها وأحتياجاتها، وما تشكل عليها من أسرار تخفى على البشرية (رمزي، ١٩٩٨).

والتربية الإسلامية تربية هادفة شاملة لها غايات، تهتم بتنمية فكر الأنسان، وتنظيم سلوكه وعواطفه، على أساس الدين الإسلامي والهدف منها تحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة، والأهداف الكبرى للتربية الإسلامية هي بناء الشخصية المؤمنة بصورة شاملة ومتوازنة، ومساعدة المتعلم على اكتساب المهارات والتدريب على الأسلوب العلمي في التفكير، وإكسابه القيم والأتجاهات والميول المناسبة والنافعة لتحقيق ذاته لإعداده للحياة الدنيا والآخرة وهذا في الإطار الأجتماعي، ولا تتحقق هذه الأهداف إلا بإعداد متعلم قادر أن يتحمل مسؤولياته العلمية والعملية؛ وذلك عن طريق تنمية إرادته ووجدانه وتربية طاقته العقلية والجسمية، وقادًرا على ضبط النفس (بني أحمد، ٢٠١٣).

والتربية الإسلامية تهتم بتنمية فكر الإنسان، وتنظيم سلوكه، وعواطفه، على أساس الدين الإسلامي؛ فهي تمتاز بصدق معلوماتها ودقتها وحداثتها وقابليتها للتطبيق، وقد سبقت التربية الحديثة بالاهتمام بالنمو الشامل للفرد من ناحية التنظيم العقدي والأخلاقي والنفسي والاجتماعي، الذي يؤدي إلى فهم الإسلام وتطبيقه كليًا في حياة الفرد والجماعة. (النقيب، ١٩٩٦)

فالمتأمل لآيات القرآن الكريم يجد أن فيها إثارة للتفكير وإشارات ذات دلالة لتنمية القدرات العقلية لدى الإنسان المسلم. فالقرآن الكريم عمل على ترسيخ وتعميق الإيمان في النفوس عن طريق التفكير، وإمعان النظر والتأمل في خلق الله تعالى، فجاء الثناء على أولي الألباب من المؤمنين الذين يستخدمون عقولهم للتعرف على الله تعالى. فقال عز وجل:﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّماواتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهارِ لَآياتٍ لِأُولِي الألباب (١٩٠) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيامًا وَقُعُودًا وَعَلى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّماواتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنا ما خَلَقْتَ هذا باطِلًا سُبْحانَكَ فَقِنا عَذابَ النَّارِ (١٩١)﴾ (آل عمران:١٩٠-١٩١). وبما أن القرآن الكريم يعد المصدر الأول للتربية الإسلامية، فإن هذه التربية تهتم بالتفكير وتدعو إليه من أجل أن يستخدم الطالب عقله، ويفكر في أي مسألة أو موضوع يطرح أمامه، ولا يكون مقلدًا لغيره، مسلمًا لجميع القضايا وخاصة التي لم يرد فيها نص شرعي من القرآن أو السنة النبوية الشريفة. (يالجن، ١٩٨٦)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظرًا لأهمية التفكير في حياة المتعلم، وأثره في رفع المستوى التعليمي لديه، توجب علينا أن ننظر إلى التفكير بعين الاهتمام، والبحث في الوسائل التي تعمل على ذلك، ولعل أهم وسيلة من هذه الوسائل هي وسيلة تطور عملية التفكير، هذه العملية الذهنية التي كانت سببًا في رقُي الأمم وتفوق بعضها على بعض، لذلك باتت قضية تعلم وتعليم التفكير قضية تربوية حساسة، ويجب أن تتظافر الجهود التربوية وغير التربوية من أجل تحقيقها، بدرجة عالية من الكفاءة والجودة والثقافة (إبراهيم، ٢٠٠٦).

ويشير طاشمان (٢٠١٠) إلى ضرورة الاهتمام بالمتعلم والعمل على تنمية قدراته ومهاراته بشكلٍ أساسي، حتى يستطيع مواكبة التحولات الاجتماعية والاقتصادية بكل اقتدار والتغلب على المشكلات التي تواجهه بفكر منفتح، وعقلية مستنيرة، وكل ذلك تحديات كبيرة للمدرسة، مما يفرض عليها التركيز على تزويد المتعلمين بمهارات واستراتيجيات حديثة تمكنهم من مواكبة التغيرات والتطورات المعاصرة.

ويرى الحارثي (٢٠١١) أنه أصبح من الضروري على المعلم أن يكون على اطلاع مستمر بما يستجد من طرائق تدريس واستراتيجيات، وأن يختار أو يبتكر الأساليب، والاستراتيجيات التي تناسب الموقف التعليمي، وخصائص طلابهِ حتى يوفر لهم توظيف المعارف، والمهارات المكتسبة في جميع مواقف الحياة.

ويشير الأدب التربوي أن الأمر أصبح يستدعي إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لاكتساب مهارات التفكير، لتمكين الفرد من التزود من مصادر المعرفة والحصول عليها بنفسه، التي تسهم في تطويره سلوكيًا ومعرفيًا ووجدانيًا (ابو بشير، ٢٠١٢).

ويذكر الزعبي (٢٠٠٩) أن التدريس هو من أجل تنمية التفكير، ويمكن أن يتم الانتقال فيه من الناحية النظرية البحتة إلى الناحية التطبيقية، إذا تم اعتماد الفرضية التي تقول "أن الفرد في المدرسة إنسان نريد منه أن يمارس دورًا حيويًا في المجتمع، يعرف كيف يواجه متطلبات الحياة وتعقيداتها بدرجة مناسبة من التفكير"، بدلًا من أن يواجه تلك المتطلبات بنوع من الرضوخ لتلك التعقيدات والاستسلام لها.

ويشير عبيد وعفانة (٢٠٠٣) إلى وجود العديد من الأنواع والأنماط من التفكير وهي: (التفكير البصري، التفكير الاستدلالي، التفكير التأملي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التفكير المنظومي)، حيث يجب على المعلمين التركيز على العمليات العقلية العليا من التفكير لإعداد الطلبة وتأهيلهم لمجتمع تتميز مشكلاته بالتعقيد.

وفي هذا الصدد؛ أكدت نتائج العديد من الدراسات على أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية وتطور الإنسانية وتقدمها أكثر من رفع مستوى التفكير لدى الأمم والشعوب كدراسة (القطراوي، ٢٠١٠ وبركات، ٢٠٠٥).

ويعد التفكير بمستوياته المتقدمة من أهم المواضيع التي يحرص عليها التربويون في العملية التعليمية التعلمية لمواجهة تحديات عصر التكنولوجيا، حيث يسعى التربويون لتنميته لدى الطلبة، فالعلم في كل لحظة يتطور، وهذا يتطلب تنمية مهارات التفكير بأنواعه المتعددة لدى الطلبة وخاصة التفكير التأملي حتى يستطيعوا التكيف مع التطورات المحيطة وحل المشكلات التي تعترضهم (حميد، ٢٠١٣).

ويشير عبيد وعفانه (٢٠٠٣) إلى أن التفكير التأملي هو تفكير موجه يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، فالمشكلة تحتاج الى استنتاجات معينة من أجل الوصول إلى حل معين وبذلك يُلاحظ أن التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما السليتي (٢٠٠٦) فيرى أن التفكير التأملي يعد من أهم المهارات التي يحتاجها الطلبة من مواقف القراءة والكتابة، وهي بحاجة ماسة إلى تعليم وتطوير مستمر بتوفير الخبراء لتعلم مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة ليصبح لديهم عقل وتأمل وفكر مفتوح ومرن، قادر على الاكتشاف والإبداع والتقويم وإصدار الأحكام والتحليل والتركيب وحل بعض المشكلات التي تحدث في التعليم.

ويذكر كشكو (٢٠٠٥) أن التفكير التأملي يتضمن العديد من المهارات والمكونات من أهمها مهارات الرؤية البصرية والاستنتاج والكشف عن المغالطات ووضع الحلول المقترحة والتقويم والتقيد بالعلامات المنطقية الصحيحة واستخلاص النتائج والعبر.

وتسعى التربية بشكل عام، والتربية الإسلامية بشكل خاص إلى بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة الجوانب، حيث تكوين الإنسان المفعم بالعاطفة والممتثل لأوامر الله تعالى عقيدة وعبادة واخلاقًا، ذلك الإنسان العالم المفكر يستغل كل مهاراته العقلية وعملياته الذهنية للكشف عن نواميس هذا الكون وتسخيره لخدمته، وهذا قد يمكن تحقيقه من خلال تشجيع معلم التربية الإسلامية لطلبة على استخدام التفكير التأملي، وتنظيم دروسه فقد.

وبناءً على ما سبق فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعد تنمية التفكير لدى المتعلمين، ولا سيما في المرحلة الأساسية العليا، مطلبًا رئيسًا من متطلبات العملية التعليمية التعلمية، وهو من الضرورة بمكان أن يبقى ماثلًا في عمليات التعلم والتعليم، سواء في مناهج التربية الإسلامية أم غيرها. كما أن التجديدات التربوية تكون قابلة للتطبيق حينما يكون منفذوها نشيطين، مما يجعلهم يستشعرون الحاجة للتغيير، ويمتلكون الحماس نحوه، ويطورون رؤى جديدة حول عملية التعلم والتعليم.

وقد أكدت بعض الدراسات كدراسة الشمري (٢٠١٠) إلى وجود ضعف فاعلية المردود التعليمي للتربية الإسلامية على الطلبة، ومن هنا يبرز دور المعلم في توجيه تفكير الطلبة الصحيح وتحفيزهم لإنتاج تفكير عالي المستوى بمنهاج التربية الإسلامية، وذلك بإثارة تفكيرهم وبتنمية مهارات التفكير التأملي التي تساعدهم على تفاعل مع المحتوى الدراسي، وتوليد الأفكار وتحليلها، وتعتبر أحد الطرق التي تشجعهم وتعززهم على التفكير التأملي من حيث نقد وتقويم أفكارهم.

من هنا، رأى الباحث أهمية الكشف عن ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين، حيث يشير الأدب التربوي المتعلق بتدريس مادة التربية الإسلامية، إلى ندرة البحوث العلمية والدراسات التي أهتمت بدراسة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي.

وبناءً عليه؛ فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين تقديرات المشرفين التربويين لممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة الإشرافية، المؤهل العلمي)؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من جانبين وهما:

أولًا: الأهمية النظرية

تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها أحد المواضيع المهمة في طرائق التدريس، وآلية تطبيقها في المؤسسات التعليمية، وأهمية ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي في تدريس التربية الاسلامية، لكونها تساعدهم على اكتساب المعرفة أو استدلالها، وكذلك بوصفها أهدافًا تربوية سعت إلى تحقيقها الكثير من الدول المتقدمة في أنظمتها التربوية كجزء لا يتجزأ من مناهجها الدراسية. كما وتكمن أهمية هذه الدراسة في قلة الدراسات على حد علم الباحث التي تناولت موضوع الدراسة الحالية "درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين"، لذلك يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى الأدب التربوي الذي ربما يسهم في إثراء المكتبة العربية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

هناك دراسات تناولت هذا الموضوع ومنها ما تم في المعهد العالي للدراسات الإسلامية، كما من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الفئات التالية:

١- قد تفيد مشرفي التربية الإسلامية وذلك بتزويدهم بمهارات التفكير التأملي لغرض تدريب معلمي التربية الإسلامية لتوظيفها في المواقف التعليمية.

٢- قد تفيد مؤلفي كتب التربية الإسلامية وذلك بتضمين مهارات التفكير التأملي في دروس المبحث وفقاً لمستويات الطلبة العقلية وصفوفهم الدراسية.

التعريفات الإجرائية:

وردت عدة مفاهيم بهذه الدراسة وفيما يلي تعريفاتها الإجرائية:

درجة ممارسة: وتعني درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي في تدريس مبحث التربية الإسلامية من وجهة نظر المشرفين التربويين وتقاس من خلال الاستجابة على فقرات الاستبانة.

معلمو التربية الإسلامية: هم الأفراد المؤهلون علميًا الذين يقومون بتدريس العلوم الشرعية بمختلف أقسامها في الأردن.

التفكير التأملي: نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل بمهارات الرؤية البصرية والكشف عن المغالطات والوصول الى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية وتقاس باستجابات المشرفين التربويين على الأداة التي قام الباحث بإعدادها.

المرحلة الأساسية العليا: هي مرحلة تعليمية إلزامية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومدتها أربع سنوات تشمل الصف (السابع والثامن والتاسع والعاشر)، وتتراوح أعمار الطلبة في هذه المرحلة ما بين (١٢-١٦) تقريبًا.

مشرفو مبحث التربية الإسلامية: الأشخاص المؤهلين أكاديمياً وتربوياً والمعينين من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية الذين يقومون بمتابعة سير عملية التدريس وتقديم النصح والتوجيه للمعلمين من أجل تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

حدود الدراسة ومحدداتها: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالاتي:

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدِّراسة على محافظات الوسط في الأردن(عمان، والزرقاء، والبلقاء، ومأدبا).

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدِّراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على المشرفين التربويين التابعين لمديريات التربية والتعليم في محافظات الوسط في الأردن(عمان، والزرقاء، والبلقاء، ومأدبا) البالغ عددها (٢٢) مديرية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت مهارات التفكير التأملي على المهارات الآتية:(المعرفة ذات المعني، التفاعل مع الآخرين، مهارات حل المشكلة، الحوار التأملي حول الإنجاز، التغذية الراجعة).

وتتحدد نتائج الدراسة في ضوء صدق الأداة وثباتها وموضوعية المستجيبين عليها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الإطار النظري ويشمل على ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: مفهوم التفكير، أنواع التفكير، التفكير التأملي، نشأته، وعملياته العقلية ومعوقاته، وخصائصه، ومهارات ومستويات التفكير التأملي ونظرياته، والتفكير التأملي والمنهاج، والجزء الثاني: ويشمل معلم التربية الإسلامية، خصائصه وأدواره، والكفايات الواجب توافرها بمعلم التربية الإسلامية ومهارات التفكير التأملي وتدريس التربية الإسلامية، والجزء الثالث يتضمن الدراسات التي تناولت موضوع التفكير التأملي التي تناولت موضوع التفكير التأملي وقد تم عرضها في هذا الفصل بحسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

أولاً: الإطار النظري:

الجزء الأول: التفكير التأملي.

مفهوم التفكير:

يعرف التفكير لغة على أنه: هو إعمال الخاطر في الشيء، وجمعه أفكاراً. (ابن منظور، ١٩٩٣، ج٥، ٦٥).

"وفكَر وفُكِر وفِكراً: تأمل بنظر رؤية في الشيء، وفكر في الأمر أعمل عقله ورتب بعض ما يعلم ليصل إلى المجهول. وأُفكر في الأمر فكر فيه فهو مفكر وفكَر في المشكلة: أي أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر، وفكِر فلان بالأمر: أخطره في باله. وأفتكَر: تذكر، وفكر في الأمر: أعمل عقله فيه وتفكر في الأمر أفتَكر". (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٨، ٦٩٨).

اصطلاحاً: عرفه سعادة (٢٠٠٣، ٤٠). بأنه:" مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة لمعرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولا سيما الاتجاهات والميول".

وعرفة كيم Kim (٢٠٠٥،١٧) بأنه "نشاط عقلي يتضمن معالجة المعلومات الواردة عن طريق الحواس، واستخدام كافة العمليات العقلية كالإدراك والتخيل والتجريد وحل المشكلات، لتحقيق هدف معين في مهمة ما.

أما عطية (٢٠٠٩) فعرف التفكير على أنه استكشاف قدر ما من الخبرات من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون هذا الهدف الفهم، أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على شيء ما فهو خليط من عمليات نفسية كيميائية وعصبية متداخلة مع بعضها ينجم عنه التفكير فعن طريق التفكير يعالج العقل الإنساني المعضلات الحسية والمعلومات المسترجعة فيكون الأفكار أو يستدل عليها أو يحكم عليها.

وعرفه جروان (٢٠١١، ٤٠). بأنه: "عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة، لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماماً، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى".

من خلال ما سبق يمكن تعريف التفكير بأنه نشاط عقلي يساعد الفرد على حل مشكلة ما، من خلال عدة عمليات عقلية يتسم بعضها بالبساطة والبعض الآخر بالتعقيد، وتتكامل فيها هذه العمليات جميعها، بدءاً من التعرض للمثير الخارجي وانتهاء بالوصول إلى نتيجة معينة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص عملية التفكير

يشير عبد الكافي(٢٠٠٩) إلى التفكير على أنه سلوك رمزي، وهو قدرةٌ عقلية تنتفع من استخدام الأفكار والآراء المتصلة بخبرات الفرد الماضية، فيعرف التفكير على أنه وظيفة عقلية وعملية ومعرفية تتم في أرفع المستويات العقلية، وينشأ عن هذا المستوى الرفيع معرفة منسقة منتظمة، والتفكير في عملياته الرمزية تلك يستخدم قوى الاستدلال والذاكرة والتخيل والتصور، ولعل أهم ما يميز التفكير عن سواه من الوظائف العقلية الأخرى هو أنه لا يتقيد بحدود الزمان والمكان، إذ يستطيع الفكر أن يخترق المسافات وأن يتصور مواقف ليست بمتناول الحواس، ويتم التفكير على مستويات مختلفة يمكن ارجاعها إلى: (المستوى المعرفي أو الإدراكي، مستوى التفكير البصري، مستوى التفكير الإبداعي، مستوى التفكير التقيمي)، فالتفكير هو أكثر النشاطات المعرفية تقدماً ينجم عن قدرة الفرد على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرق متنوعة لحل المشكلات المختلفة، كما ويتميز التفكير بأنه تفكير (ذاتي، تصوري، علاقي).

ومن أهم مظاهر هذا التفكير:(الحكم، التجريد، التصور، الاستدلال، التخيل، التذكر، التوقع). فالتفكير الإبداعي إذاً هو الجزء الهام من عمليات العقل وهو الجزء المفكر من العقل أو الجزء المتعقل من العقل Rationalizing Part Of Mind، فعند معرفة أن العقل يتضمن بعض العمليات الأخرى والتي يطلق عليها العمليات العقلية اللاشعورية وما قبل الشعورية والتي هي محور العمليات والوظائف الإبداعية: ظهرت أهمية التعرف على التفكير الإبداعي (الخفاف، ٢٠١١).

وتعد عملية التفكير من أهم الصفات التي تميز الإنسان، والتي يسمو بها عن باقي المخلوقات الأخرى، فالتفكير يساعد على تخريج متعلمين فاعلين قادرين على التعلم الذاتي، وعلى تنظيم شؤون حياتهم، واتخاذ القرار المناسب والابتكار والإبداع في الاختيارات المتعددة، ويعد التفكير عملية داخلية لمعالجة المعلومات المعرفية، وربط الخبرات السابقة للمتعلم بالمعلومات الجديدة المتاحة لتكوين معرفة جديدة ينتج عنها حل المشكلة، وفق خطوات منظمة متتابعة مع الاستعانة بمهارات التذكر والإدراك والتخيل وغيرها، والتركيز على المضمون العام للمعاني، وعملية التفكير من الموضوعات المهمة التي تنسجم مع تغييرات العصر المتسارعة على الصعيد المعرفي والتكنولوجي، ومن خصائص التفكير أنه سلوك هادف يدل على شخصية الإنسان، وهو جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية الكاملة، وهو نشاط عقلي غير مباشر ينطلق من الخبرة الحسية للفرد، يحدث بأشكال وأنماط متعددة، فمنها اللفظي أو اللغوي أو الكتابي، ويعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الفرد من معلومات عن القوانين العامة للظواهر، ويعد التفكير إحدى عمليات تجهيز المعلومات، ويمكن ملاحظة عملية التفكير وقياسها ومعرفة مدى نموها (الكبيسي، ٢٠١٧؛ مصطفى، ٢٠١١).

أهمية التفكير في العملية التعليمية

عملية التفكير لها أهمية كبيرة في الموقف التعليمي، فهي تجعل الصف أكثر حيوية وتساعد الطلبة على البحث عن المعلومات وتصنيفها واستخدامها في التعامل الواعي مع ظروف الحياة المتغيرة، وتمكنهم من اكتساب مهارات عدة، وتنمية اتجاهات مرغوبة، ومعرفة ماذا وكيف يتعلمون، ومساعدتهم على ربط معلوماتهم بشكل أفضل ورفع كفاءتهم في تصريف الأمور على أسس واعية، وممارسة السلوك السوي. (مجيد، ٢٠٠٨).

وتنمي عملية التفكير قدرة الطلبة على التّفكير العلمي، والتكيف مع المحيط والتعامل مع المشكلات والصعوبات التي تمر بهم، ويعدّ التّفكير أداة صالحة لتحقيق الأهداف التعليمية، ويساعد على توظيف المعلومات والمهارات التي يحصل عليها في تحقيق النجاح، وعملية التّفكير تزيد من حماس الطلبة ونشاطاتهم (طافش، ٢٠٠٤).

ويساعد التّفكير الطالب على التحكم بأفكاره والتعامل معها بشكل منظم، وزيادة ثقته بنفسه، ورفع مستواه التعليمي، ويعزز في نفسه مفهوم التعلم الذاتي، وتحقيق النتاجات التعليمية الموضوعة بشكل أفضل، ويؤدي فهم المعلمين لعملية التّفكير إلى تفاعلهم في عملية التعليم وتخطيط الدروس بشكل أفضل، ويؤدي تعليم التّفكير إلى كسر الروتين أثناء التدريس، ويصبح البحث عن المعرفة أمراً ممتعاً، وتؤدي عملية التّفكير إلى تعليم الطلبة كيف يتعاملون مع المعلومات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المخزنة في دماغهم، وكيف يتعلمون من خبراتهم السّابقة، والتّفاعل مع الأشياء والأحداث والأشخاص، والتركيز على عمليات التعلّم ومهارات حل المشكلات، والاهتمام بالمحاكاة العقلية وتعلم مهارات التعلّم الذاتي وغيرها (مصطفى، ٢٠١١).

التّفكير التأملي

يعد من أنماط التّفكير التي استقطبت اهتمام كثير من الباحثين الذين استفادوا من أعمال جون ديوي واعتمدوا عليها بوصفها إطار فلسفي لأفكارهم وآرائهم التربوية، ويعتمد هذا النوع من التّفكير على التحليل الموضوعي المعمق والاستبصار في مواجهة المشكلات التي تواجه الفرد، والتعامل بكفاءة مع مختلف المتغيرات المتسارعة التي يتصف بها العصر الحالي. (العتوم، ٢٠١٣).

وشكلت أفكار ديوي اللّبنة الأولى في هذا المجال، فطرح مفهوم التّفكير التأملي في كتابه (كيف نفكر) الذي أعده حينها للمعلمين وكان الافتراض الأساسي له أن التعلم يتحسن على قدر الدرجة التي يعتمد فيها على تأملات الفرد، والتّفكير التأملي بوصفه تفكير متعمق يتضمن السعي للعثور على معنى للأحداث، فهو يستهدف توضيح العناصر الغامضة والاستفادة من الخبرات السابقة، وانطلاقاً من مهارات الوصف والتحليل والاستدلال، ويعَّد ديوي التّفكير التأملي تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج، ويمثل هذا التفكير حالة من الشك أو التردد بحيث تمثل نشأة أو منطلقاً لعملية التّفكير، ثم البحث والاستقصاء لحل الحالة (Lyons،٢٠١٠).

ويعد التفكير التأملي من الموضوعات المهمة والحيوية، وذلك نتيجة لأهميته البالغة في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم، إذ تبرز جوانب هذه الأهمية في إدراك وميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية على تبني استراتيجيات تعلم وتعليم مهارات التفكير التأملي، والتي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما أن تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف كل ذلك يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على ثراء أبنيتهم المعرفية (العتيبي، ٢٠١١).

وقد تعددت تعريفات التّفكير التأملي من وجهة نظر المختصين، وفيما يلي بعضاً منها:

عرفه كيم (Kim،٢٠٠٥)، بأنه: معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم، وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، من خلال التفاعل مع الآخرين والمعلمين، وبما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم.

وعرفه شون (Schoon)، المشار إليه عند ابراهيم (٢٠٠٦)، بأنه: استقصاء ذهني نشط وواعٍ ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته معرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات العلمية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل.

بينما تراه ليونز (Lyons،٢٠١٠)، بأنه: نوع من التّفكير الذي يعتمد بشكل مباشر على معالجة أكثر من موضوع في الدماغ ويعطيها اهتماماً واضحاً حسب أهميتها.

ويعرفه القطراوي (٢٠١٠: ١٠) على أنه "النشاط العقلي الهادف الذي يقوم على التأمل من خلال المهارات الرؤية البصرية والكشف عن المغالطات، والوصول الى استنتاجات واعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية".

أما جيلفورد (Guilford) فيعرفه "مجموعة من المهارات تتضمن مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الاصالة ومهارة الحساسية تجاه المشكلات ومن ثم العمل على إعادة صوغ المشكلة وشرحها بالتفصيل" (طاشمان، ٢٠١٠: ٥٨).

وعرفه جروان (٢٠١١). بأنه: نشاط عقلي يتأمل فيه الفرد الموقف أو المشكلة التي حدثت ويحللها إلى أجزاء ويضع الفروض ويقترح الحلول المناسبة في ضوء المعلومات والبراهين التي تؤكد صحة الحل المقترح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعرفه بركنس (Perknis) بأنه "ذلك النوع من التفكير الذي يؤدي إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة، إضافة إلى عدد من القدرات البسيطة هي (الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات، القدرة التحليلية والتركيبية")، (أبو جبين، ٢٠١١: ٦٦).

يمكن للباحث تعرف التفكير التأملي وفقاً للتعريفات السابقة على أنه التّفكير بعمق والنظر في الأشياء، ويدرس مكوناتها، بشكل تحليلي يصاحبها عمليات المعرفة ذات معنى والتفاعل مع الآخرين ومهارات حل المشكلة والحوار التأملي حول الإنجاز والتغذية الراجعة، للوصول إلى نتيجة معينة تضاف إلى خبرات الشخص السابقة.

خصائص التّفكير التأملي

يعد التّفكير التأملي تفكير فعّال يتبع منهجية دقيقة وواضحة، ويبنى على افتراضات صحيحة، وهو تفكير فوق معرفي يوجد فيه استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرارات وفرض الفروض وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، وهو نشاط عقلي مميز، يعتمد على القوانين العامة للظواهر، حيث ينطلق من النظر والتدبر والاعتبار والخبرة الحسية، ويعكس العلاقات بين الظواهر، ولا ينفصل التّفكير التأملي عن النشاط العلمي للإنسان، فهو يدل على شخصيته، بالإضافة إلى أن التّفكير التأملي يعد تفكيراً ناقداً يستخدم المقاييس والرؤية البصرية الناقدة، وتفكير واقعي عقلاني تبصري يتفاعل بحيوية ويتوصل إلى حل المشكلات. (جروان، ٢٠١١).

ويعد التفكير التأملي أحد أنماط التّفكير، التي تجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد على كيفية مواجهة المشكلات وتغيير الظواهر والأحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره، وتحليل المقدمات ومراجعة البدائل والبحث عنها. (عبد الوهاب، ٢٠٠٥).

ويمكن أن تتميز العمليات العقلية (المهارات) المتضمنة في التفكير التأملي بالميل والانتباه الموجهان نحو الهدف، وإدراك العلاقات وتفسيرها، واختبار وتذكر الخبرات الملائمة، وتمييز العلاقات بين مكونات الخبرة، وتكوين أنماط عقلية جديدة، وتقويم الحل كتطبيق عملي. (القطراوي، ٢٠١٠).

وضع كيم (Kim, ٢٠٠٥) عددًا من الخصائص للتفكير التأملي وهي كما يلي:

١- يقلل من الاندفاع أو التهور والاستماع للآخرين مع فهم تقمصهم العاطفي.
٢- مرونة في التفكير وإدراك لكل ما يحدث والتفكير فيه والتدقيق والضبط والمساءلة واستيضاح المشاكل وتصوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة ودقة في اللغة والاعتقاد.
٣- استخدام كافة الأحاسيس والإبداع والأصالة والتبصر والفهم العميق والتساؤل.
٤- حب البحث والتحقيق، وحب الاستطلاع، والاستمتاع بحل المشكلات بتفعيل الأحاسيس مثل الظن والاعتقاد والتصميم والمواظبة عندما تكون حلول المشكلة غير واضحة.

مراحل التّفكير التأملي

يمر التّفكير التأملي بمراحل متعددة أوردها العفون (٢٠١٢) وهي:

١- التفسير المبدئي للمشكلة: وهو تفسير يتسم بالعفوية والتلقائية، يظهر في أعقاب الإحساس بمشكلة معينة بناءً على تجارب وخبرات سابقة.
٢- تحديد المشكلة بصورة منظمة دقيقة: وتعد هذه المرحلة أول مرحلة من مراحل التّفكير التأملي.
٣- وضع الفرضيات: ويتم ذلك في ضوء تحديد المشكلة وأبعادها، حيث يتم وضع الفرضيات التي قد تؤدي إلى حل تلك المشكلة، وذلك في ضوء ما يتجمع من استدلالات مبدئية تختبر صحتها بعد ذلك للتأكد من سلامتها وقدرتها على حل المشكلة من مختلف أبعادها.
٤- اختبار الفرضيات: وذلك من خلال التحقق من صدقها بتجريبها، تمهيداً لإصدار الحكم العام.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما شون (Shon) المشار إليه في عودات (٢٠٠٦) فقد صنف مراحل التّفكير التأملي وفق الآتي:

- التأمل من أجل العمل: ويقوم المعلم وفقها باستخدام طرائق ذهنية بعد تحديد الأهداف المطلوبة، والنتاجات السلوكية المطلوب تحقيقها.
- التأمل أثناء العمل: وفيها يقوم المعلم باستخدام طرائق ذهنية واعية ليدرك وفقها أثر السلوكيات المتبعة في إنجاز المهام التعليمية، ليقوم بعدها باتخاذ إجراءات مناسبة وتعديلات على ممارسات غير المرغوب فيها أثناء العمل.
- التأمل بالعمل: وفيها يتم إجراء عمليات تفكير منظمة، وبها يعي المعلم النتائج المترتبة على سلوكياته، والقيام بعمليات التحليل والنقد والتغذية الراجعة، ليضع بعدها القرارات الأكبر قبولاً.

مستويات التّفكير التأملي

أشارت العفون (٢٠١٢) إلى خمسة مستويات للتفكير التأملي وهي:

١- الرؤية البصرية: يعني التعرف على جوانب الموضوع وملاحظته بصرياً بغرض تحديد مكوناته.
٢- الكشف عن المغالطات: يعني بالقدرة على تحديد الفجوات الكامنة في الموضوع من خلال اكتشاف العلاقات غير المنطقية، وتحديد بعض التصورات الخاطئة.
٣- مستوى الوصول إلى الاستنتاجات: يهتم بالتوصل إلى علاقات منطقية محددة من خلال التمعن في الموضوع، وفرض الفروض والتوصل إلى حلول مناسبة.
٤- إعطاء التفسيرات: تهتم بالقدرة على إعطاء تفسيرات منطقية مقنعة، وتعتمد هذه المهارات على طبيعة المشكلة وخصائصها، والمعلومات السابقة المرتبطة بها.
٥- وضع الحلول المقترحة: يهتم هذا المستوى بالقدرة على وضع خطوات منطقية لحل مشكلة ما، وهي عبارة عن فرض فروض يتم اشتقاقها من طبيعة المشكلة ذاتها.

معايير التّفكير التأملي

أورد رودغارد (Rodgers, ٢٠٠٢) عدة معايير للتفكير التأملي وفق ما يأتي:

- التأمل كعملية صياغة المعنى: حيث يتم إضافة خبرة للمعنى بتنظيم التجربة، وتوجيه مسار التجارب الجديدة، وفق التعامل والاستمرارية، فالتأمل يؤدي لتشكل المعنى لأجل صياغة العلاقات والاستمرار بين عناصر التجربة وبين التجارب المتنوعة مع إيجاد تعلم مع تفاعل، فتعلم دون تفاعل يكون سلبياً وعقيماً ولن يغير المتعلم على نحو جوهري، دون الاستمرارية فالتعلم سيكون عشوائياً وغير مترابط.
- التأمل كطريقة دقيقة للتفكير: حيث تنقل المتأمل من حالة الاضطراب إلى التوازن وتقوم على التجربة والتفسير العفوي لهذه التجربة والإحساس بها، ثم تحديد المشكلة ووضع الفرضيات واختبارها وتجربتها.
- التأمل في المجتمع: إن اشتراك الطالب في التأمل مع زملائه ومحيطه أشعره بأهمية ذاته ومسؤولياته تجاه مجتمعه عامة، وتفعيل التعاون وتأثير الطالب وتأثيره بغيره، والمشاركة الفاعلة في عملية التحقق من المعلومة.
- التأمل كاتجاهات متعددة: فالاتجاهات التي يحملها الطالب نحو التأمل تفتح الطريق للتعلم أو تغلقه أمامه، فإدراك المواقف والعواطف والرغبة في استخدامها من أجل المصلحة يعد جزءاً مهماً من عمل الفكر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارات التّفكير التأملي

يوجد عدة مهارات للتّفكير التأملي، وإن اختلفت من وجهة نظر إلى أخرى، إلا أن معظمها يتفق في النقاط التالية كما ذكرها. (ابراهيم، ٢٠٠٦) وهي:

١- الطلاقة والقدرة على توليد الأفكار والقدرة على إضافة تفاصيل جديدة متنوعة لحل مشكلة ما والمرونة في التّفكير، والأصالة والتفرد والجدة في التّفكير.

٢- الشعور بالمشكلة والبحث عن حل لها، ووضع تفسيرات للموقف ومحاولة تحليله إلى عناصره وأجزائه.

٣- التمييز بين المعلومات والأسباب ذات العلاقة بالمشكلة، والتمييز بين الحقائق والتأكد من صحتها.

٤- التأكد من مصداقية المعلومات والتعرف على المغالطات إن وجدت، واستخدام قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي، والعمل على توليد الأفكار.

٥- وضع فروض واقتراح حلول منطقية وواقعية للمشكلة بعد التحري والتمحيص والتدقيق والمراجعة وتخمين الاجابة الصحيحة.

٦- إصدار حكم من جانب الشخص الذي يمارس التّفكير التأملي.

وصنفها عفانة واللولو (٢٠٠٢) إلى خمس مهارات وهو التصنيف الذي اختاره الباحث: وهو:

١- التأمل والملاحظة: وتعني الرؤية البصرية الناقدة، والقدرة على تأمل وتحليل وعرض جوانب المشكلة والتعرف على محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة بصرياً.

٢- الكشف عن المغالطات: أي القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة أو الطبيعية والمنطقية والخطأ في إنجاز المهمات.

٣- الوصول إلى استنتاجات للمشكلة: أي القدرة على إيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها والتوصل إلى فرض الفروض والتوصل لحلول مناسبة.

٤- إعطاء تفسيرات مقنعة: أي القدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة.

٥- وضع حلول مقترحة: أي القدرة على تقديم حلول للمشكلة المطروحة بخطوات منطقية وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة.

وصنفها ابراهيم (٢٠١١) إلى خمس مهارات أيضاً:

١- تحديد السبب الرئيس للمشكلة: أي القدرة على فحص أبعاد الموقف المشكل، وتحليله بدقة لتحديد السبب الأساسي الذي أدى لحدوث المشكلة.

٢- تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة: أي القدرة على تحديد الخطوات الخطأ التي تم تنفيذها في حل مشكلة ما أو تناول موقف ما.

٣- التوصل إلى الاستنتاجات المناسبة: أي الدرة على استخلاص نتيجة معينة من خلال معلومات وبيانات يتضمنها الموقف، بحيث يمكن التمييز بين الاستنتاجات المترتبة على الموقف وبين الاستنتاجات غير المترتبة عليه.

٤- تقديم تفسيرات منطقية: أي القدرة على إدراك العلاقات والروابط بين مجموعة الأحداث المتضمنة في الموقف المشكل، والربط بين الأسباب والنتائج المتعلقة بها، وتقديم تفسير منطقي لذلك.

٥- تقديم حلول مقترحة أو قرارات معينة: أي القدرة على التوصل إلى نتائج وحلول منطقية للمشكلة المطروحة، من خلال المعلومات المتوافرة عن طبيعة المشكلة وخصائصها وأبعادها، ثم تحديد الخطوات الإجرائية اللازمة لها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما العفون (٢٠١٢) فتذكر خمس مهارات يشتملها التفكير التأملي وهي:

- الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة): وهي القدرة على تعريف الموضوع بالصور والرسومات والاشكال.
- الكشف عن المغالطات: ويقصد بها القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة.
- الوصول الى استنتاجات: وهي بها القدرة على التوصل الى علاقات منطقية صحيحة حول الموضوع.
- إعطاء تفسيرات مقنعة: ويقصد بها القدرة على اعطاء معنى منطقي، من خلال الاستعانة بالخبرات السابقة والجديدة.
- وضع حلول مقترحة: ويقصد بها القدرة علة وضع خطوات منطقية لحل المشكلات من خلال مجموعة من الخطوات القائمة على التصورات الذهنية لحل المشكلة.

أسس وخطوات تناول التّفكير التأملي

يتطلب التّفكير التأملي تحري الأفكار المطروحة والسير وفق استراتيجيات استقرائية، وطرح البدائل والأسئلة المفتوحة، والتركيز على المناقشات، واحترام قيمة الرأي الفردي والفكرة المطروحة، والإصغاء لوجهات النظر المختلفة، وإتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم، واستخدام أسلوب الإقناع والاقتناع وتوفير فرص التعلم للطلبة لاكتشاف التنوع في وجهات النظر، وتشجع الطلبة على متابعة تفكيرهم والتّفكير جيداً في المعلومات التي يتلقونها، وتبدأ خطوات التّفكير التأملي من التعرف إلى المشكلات، والاستجابة لها من خلال إجراء مشابهة بينها وبين مشكلات أخرى جرت في سياقات مماثلة، وتفحص المشكلة من عدة جوانب، وتجربة الحلول المقترحة، والكشف عن نتائج الحلول والمغزى من اختبار كل حل، وتفحص النواتج الظاهرة والضمنية لكل حل ثم تجربته، ثم تقييم الحل المقترح. (Ross, ١٩٩٩).

ولابدّ للمدرسين عند القيام بالتدريب على تنمية مهارات التّفكير التأملي العمل على اتخاذ مجموعة من التدابير بعين الاعتبار لذلك، وذلك من خلال تطوير البرامج والأنشطة التي تساعد الطلبة على ذكر أي التجارب أو خبرات سابقة ذات صلة بالموضوع الرئيسي، وكذلك استخدام الاستراتيجيات والبرامج التعليمية والملائمة كاستخدام جدول الأعمال اليومية، والإجراءات المكتوبة لضمان معرفة مدى تعلم الطلبة وفق إطار زمني محدد، وتوفير الوقت الكافي للتوصل إلى الفهم وإكمال المهام التعليمية، إضافة إلى ذلك لابدّ أن تكون البيئة الصفية ملائمة، وذلك لإعادة التركيز على التعلم وتنشيط وتوجيه الطلبة خلال تعلمهم. (Kovalik& Olsen, ٢٠١٠).

وعلى المعلم أن يحدد مشكلات الموضوع البحث، واستيعابه بوضوح لممارسة التّفكير التأملي، وحثّ المتعلمين على استدعاء الأفكار المتعلقة بالمشكلة، من خلال تشجيعهم على تحليل المواقف، وتكوين الافتراضات لاستدعاء قواعد عامة من الممكن أن تطبيق، وتشجيع المتعلمين على تقويم كل اقتراح بعناية من حلال تشجيعهم على تكوين اتجاه غير محيز، ونقد كل اقتراح واختيار الأنسب بنظام ومراجعة النتائج، وتنظيم المادة للمساعدة في عملية التفكير من خلال تشجيعهم على إحصاء النتائج من حين لآخر، واستخدام طرق الجدولة والتعبير البياني، والتعبير عن النتائج المؤقتة باختصار من حين لآخر. (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣).

أهمية التّفكير التأملي

تظهر أهمية التّفكير التأملي من خلال النظر إلى المجتمع الحديث وازدياد تعقيداته، وكذلك تيّسر المعلومات وتغيرها بسرعة أكبر، مما يقتضي من مستخدميها إعادة التّفكير بشكل مستمر، كذلك تغير الاتجاهات وتغير أساليب حل المشكلات، وهكذا تتنامى أهمية التّفكير التأملي في التعليم، لمساعدة الطلبة في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية، والتّفكير التأملي نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطلبة على تكوين وتطوير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى، وينمي قدرة الطلبة على التعلم الذاتي المستقل فهو يعلمهم كيف يتعلمون وكيف يعتمدون على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنفسهم في جميع المعلومات وفي تقييمها، ويسهم في تنمية قدرة الطلبة على التّفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة، ويساعد في زيادة قدرة الطلبة على ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، ويتيح فرصاً واسعة لتطبيق استراتيجيات تفكير جديدة في المواقف غير المألوفة. (الحارثي، ٢٠١١).

لقد بدأ ديوي الذي يعتبر أبو التفكير التأملي وأحد أهم منظريه في كتابه كيف نفكر (How we thinking ١٩٣٣) التحدث عن أهمية التفكير التأملي بأنه يؤدي إلى تعليم نوعي الطلبة، وأنه يستخدم لتدريس المواد الأكثر عمقاً، والتي تحتاج إلى استخدام قدرات عقلية عالية المستوى، وأنه يؤدي إلى حل بعض مشكلات التعليم. (Kim, ٢٠٠٥).

ويشير ديوي إلى أن التفكير التأملي يحتاج إلى الرغبة في التقييم والتطور بشكل مستمر وبشكل شخصي، واستخدام المرونة والإدراك الاجتماعي، وتطبيق التحليل الدقيق، وباستخدام التفكير التأملي يستطيع المعلم من دمج المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، ومن خلال تشكيل روابط بين المعلومات، يستطيع المعلم تشكيل معرفة جديدة، ومن هنا يصبح التفكير التأملي طريقة مميزة للتعليم، معتمدة على منهجية علمية تأملية دقيقة قابلة لتطبيق، غير تلك الطريقة المعتمدة على الحفظ والتي لا تستخدم التفكير بشكل فعال.

ويزود التّفكير التأملي الطلبة بالمهارات اللازمة لحل المشكلات، ويدربهم على الخطوات المنهجية العلمية لحلها، وينمي عندهم القدرة على الإحساس بالمسؤولية، وإعدادهم لمواجهة صعوبات الحياة، ويعوّد التّفكير التأملي على الدقة والتحري ورفض الحلول المطلقة، ويساهم في زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم في مواجهة كل ما يعترضهم من مواقف وأحداث، ويسهم في تنمية التفاعل الاجتماعي بين الطلبة فيما بينهم من جهة وبين المعلمين والطلبة من جهة أخرى، بصورة تدعم العملية التعليمية وتزيد من فاعليتها، ويعمل التّفكير التأملي على تنمية قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات المناسبة مع المعطيات المحددة، فهو ينمي لديهم المرونة التّفكيرية، والتكيف مع مختلف المستجدات. (القطراوي، ٢٠١٠).

ويعمل التّفكير التأملي على تثبيت المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة كما يعمل على إثارة التّفكير النقدي وتنميته لدى الطلبة، ويساعد في زيادة الحرية الأكاديمية والتخلص من السلوك الروتيني والتفاعل أثناء التعلم بجذب انتباههم وتحديد سلوكهم، وقد ذكر (ديوي) أن نمو التّفكير التأملي للشخص يأتي من خلال تنظيم خبراته وتأملها بما يمكنه من رسم منظوره في التعليم من جديد، وتكمن أهمية ذلك في وجود علاقة مشتركة بين التعليم التأملي والتطور المهني للمعلم والمتعلم، وبالتالي فإن ممارسة التّفكير التأملي تكسب الطلبة القدرة على ربط المعرفة الجديدة بفهم سابق والارتقاء بالتّفكير، وتطبيق استراتيجيات محددة على مهمات جديدة لم يسبق لها مثيل مع فهم التّفكير الخاص بهم. (العارضة، ٢٠٠٨).

ويضيف خوالدة (٢٠١٠) أن التّفكير التأملي يزود المتأمل بآليات تعلم جديدة، ويقلل من الاندفاع، مع تحسين مهارات حل المشكلات، ويساعد الطالب على التحليل والعمل على حل جميع القضايا التي تواجهه، فالتفكير التأملي من الخبرة في التعمق والتبصر حول هذه المشكلات مما يؤدي لحلها، وتمكين المتعلم من تبني بعض الآليات للتنوع في التعليم، والمساعدة في مواجهة الكثير من الصعوبات المرتبطة بالتعلم بتوفير الكثير من الحلول المناسبة لها، ويعمل التفكير التأملي على إحداث نقلة نوعية في التعليم.

بالإضافة لما سبق فإن أهم ما يقدمه التفكير التأملي للطالب هو إعطائه إحساساً بالسيطرة على تفكيره، واستخدامه بنجاح لحل المشكلات، وتعزيز ثقته بنفسه، وتذليل الصعاب التي تواجهه في دراسته، وتنمية الإحساس بالمسؤولية ورفع مستوى الإدراك والتعامل بإيجابية مع المشكلات للبحث عن حلول لها بطرق سليمة. (عبد الوهاب، ٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سمات وخصائص الشخص المتأمل:

يرى كيرك (Kirk, ٢٠٠٠) أن الشخص المتأمل لديه بعض الخصائص التي تظهر في سلوكه ويمكن إجمالها فيما يلي:

- الشخص المتأمل أقل اندفاعاً وتهوراً.
- الشخص المتأمل أكثر استماعاً للآخرين ويستطيع فهمهم وتقمصهم عاطفياً.
- يكون أكثر مرونة عقلية، ويدرك ما يحدث حوله ويفكر فيه.
- التدقيق والضبط، ويصبح أكثر مساءلة واستيضاحاً للمشكلات.
- تصور المعرفة والخبرات السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة.
- الفهم العميق للمشكلات مع الأصالة والإبداع والتبصر.
- استخدام جميع الأحاسيس، مع الدقة في اللغة والاعتقاد.
- حب البحث، وطرح التساؤلات، واستخدام التحقيق والاستطلاع، والشعور بالمتعة عند حل المشكلات، وذلك باستخدام الأحاسيس وتفعيل الظن والاعتقاد.
- يمتاز الشخص بأنه يكون أكثر تصميماً ومواظبة عندما تكون الحلول غير واضحة المعالم للمشكلة.

ويرى شون (Schon, ١٩٩٠) أن الشخص المتأمل يمتاز بعدة خصائص منها، أنه شخص متأن، وواعٍ لما يدور حوله، ومتبصر ولديه القدرة على الفهم العميق بالعمل وكيفية تطويره، مما يقوده إلى إدراك شامل للمعرفة والخبرات العلمية والعملية.

- التفكير التأملي في التربية الإسلامية

ويرى الباحث أن دور معلم التربية الإسلامية مركزي ومحوري وهام جداً، لتطوير التفكير التأملي ومهاراته وفي بناء وإعداد طلبة جدد بفكر منفتح وأخلاق حميدة وتربية إيمانية تعيد للأمة مجدها وكرامتها وعزتها المسلوبة.

يقع على معلم التربية الإسلامية دوراً كبيراً مهم في تطوير، وتنمية مهارات التفكير التأملي، وخاصة لارتباط هذا النوع من التفكير بالقرآن الكريم الذي ينص على التفكر والتدبر والتأمل وهذه مسؤولية معلم التربية الإسلامية خاصة لأنه يستعين على ذلك بخير المصادر على وجه الأرض الذي نزل من السماء كتاب الله الخالد السرمدي القران الكريم. وإن مستوى الفهم أعلى من الحفظ وعلى معلمي التربية الإسلامية أن يعلموا الطلاب الفهم، والتفسير، والتفكير الحر الذي يولد الإبداع، والتطوير وغرس القيم والمهارات للتفكير، لإيجاد الإنسان الصالح لنفسه ولمجتمعه وللناس أجمعين، إن معلم التربية الإسلامية يحمل رسالة عظيمة وخالدة هي تبليغ كلام الله عز وجل وسنة رسوله نبينا محمد صلى الله عليه وسلم. إن كل منهج تربوي يجب أن يبنى على فلسفة تربوية سليمة (حلس، ٢٢:٢٠٠٩).

التفكير التأملي في القرآن الكريم:

لقد كان التأمل والتدبر في آيات الله في القرآن الكريم سبباً في دخول الكثير من الكفار في الدين الإسلامي، ومنهم القس الأمريكي (مارك د باري) ويذكر في حديثه عن إسلامه أن القرآن الكريم لم يترك شيئاً الا تحدث عنه في الحاضر والمستقبل، ما علينا فقط سوى التفكر والتأمل لنعي ما فيه بقلب يبصر، وعقل يفهم (حامد، ١٢٢:١٩٩٨).

جاء القرآن الكريم الدستور الرباني للبشرية جمعاء بدعوة صريحة إلى التفكير واستخدام العقل والقلب والتدبر والتأمل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قال تعالى في محكم التنزيل:((واوحى ربك الى النحل ان اتخذي من الجبال بيوتا ومن الشجر ومما يعرشون..... لقوم يتفكرون) (النحل:٦٨-٦٩)

وقال تعالى (الذين يذكرون الله قيما وقعودا..... فقنا عذاب النار) (ال عمران:١٩١) ان التفكير التأملي يعد عملية عقلية عليا يلجأ إليها الناس عندما يقع في مشكلة معينة يتضرع إلى الله عز وجل متأملاً في عظمه وخلقه وقدرته، على أن يخفف عنه وطأة هذه المشكلة.(عفانة واللولو، ٢٠٠٣:٧).

وتعد عملية التأمل في القرآن الكريم عملية عقلية تمكن الفرد من عبور العالم المحسوس إلى خالق هذا العالم فيؤمن بأن لا إله إلا الله، وأن محمد رسول الله ولا رب سواه ويتميز أولوا الألباب بالقدرة على التفكير التأملي في خلق السموات والارض(كشكو، ٢٠٠٥:٤٦).

وطالما التأمل ذروة سنام العمليات العقلية، فأن التربية والمربين يكون لزاماً عليهم بذل أقصى الجهود التربوية الملائمة لنمو عملية التفكير التأملي من خلال التأكيد على الجانب الإيماني القائم على حسن تأمل الإنسان في خلق الله سبحانه وتعالى للسموات والأرض وما فيهن مسخرات للإنسان.

وقال تعالى: (أفلم يسيروا في الأرض..... تعمى القلوب التي في الصدور) (الحج:٤٦).

أن التفكير الاستقرائي هو عملية استدلال عقلي تحتاج الى التفكير التأملي، وأن عملية التفكير الاستنباطي هو عملية استدلال منطقي تستهدف الوصول إلى استنتاج ما واستدلال وقياس كل ذلك يحتاج إلى التفكير التأملي، وأن التفكير التقييمي يحتاج حسب علم الباحث إلى تأمل.

يقول الإمام الغزالي رحمه الله: (بالعقل صار الإنسان خليفة الله بالأرض).

كذلك دعا الله عز وجل الى التفكر في القرآن الكريم في آيات الله واعتبر ذلك من أفضل أنواع العبادات، فعن عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها أن الرسول صلى الله عليه وسلم واله وصحبه وسلم أنه قال: في قوله تعالى:(الذين يذكرون الله قيما.....فقنا عذاب النار) (ال عمران:١٩١).

قال عليه الصلاة والسلام: "ويل لمن قرأها ولم يتفكر فيها"(ابن كثير،٦٦٢،ج١، ١٩٨٨).

ولقد أهتم الفلاسفة بدراسة العقل باعتباره مقر لعمليات الاستدلال وما تطوي عليه من مهارات عقلية وتوليد للأفكار(السيد،١٩٩٥:١٨).

وقال الحسن البصري رحمه الله: التفكر والتذكر بدار العلم، وسقيه ومطارحته، ومذكراته وملاقاة الرجال تلقيح الألباب، فالمذاكرة بها لقاح العقل. (الحمادي، ١٤٠٨:٢٧٢).

قال أبو بكر الرازي رحمه الله: "إن الباري عز وجل إنما أعطانا العقل، وحبانا لننال ونبلغ به من المنافع العاجلة والآجلة" فنجد أن الله عز وجل قد ذكر العقل بمشتقاته المختلفة (عقلوا، يعقلون، يعقل، فعقل، في ثمانية وأربعين موضعاً في القرآن الكريم. (عبد العال، ١٩٨٥:١١٤).

وهناك الآيات الكثيرة التي ركزت على التأمل والتفكير من خلال حاسة البصر، باعتبارها أهم المداخل العقلية للعقل الإنساني من قوله تعالى:(فلينظر الأنسان مم خلق) (الطارق:٥).

وقوله تعالى:(قل أنظروا ماذا في السموات والأرض.....عن قوم لا يؤمنون) (يونس:١٠١).

وقال تعالى:(أفلا ينظرون إلى الأبل كيف خلقت) (الغاشية:١٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية التّفكير التأملي في المرحلة الأساسية العليا

تبدأ في المرحلة الأساسية العليا شخصية الطلبة بالتشكل، وهي مرحلة تحتاج إلى عناية واهتمام، ولعل توجيه الطالب إلى مهارات التّفكير التأملي، يساعده في بناء شخصيته بشكل سليم، والمتابع لحال التعليم يجد أنه بالرغم من كل الجهود المبذولة لتطويره، إلا أن هذا التعليم ظل عاجزاً عن تزويد المتعلم بمدخلات تثير ذهنه وتحفز فكره، فمناهج التعليم ركزت على تهذيب سلوك المتعلم وزيادة معلوماته من خلال معرفة حفظية لفظية سماعية، أما ثقافة التّفكير فلم تأخذ الحيز الكافي في المناهج التعليمية في الوطن العربي. (المغيصيب، ٢٠٠٦).

ويلاحظ في التعليم الاعتيادي أن الطلبة في معظم الأوقات متلقين للمعلومات، وفي ظل التكنولوجيا الحديثة وكمّ المعلومات الكبير، يحتاج الطلبة أن يتعلموا كيفية اختيار اللازم والمفيد من المعلومات، لا أن يكونوا مستقبلين سلبيين، لذا فمن المهم للطلبة أن يطوروا ويطبقوا بفاعلية مهارات التّفكير في دراستهم وحياتهم، فالتفكير التأملي عملية تثير التساؤل لدى الطلبة، وهذا مهم من أجل التقدم العلمي الذي يعتمد على التفكير، كما أن المجال المعرفي يبقى حياً ومتجدداً طالما أن هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية، بالإضافة إلى أن تدريس التفكير يصمم عادة لفهم العلاقة ما بين اللغة والمنطق، وهذا يؤدي إلى إتقان مهارات التحليل والنقد، والتوصل لنتائج واقعية. (العظمة، ٢٠٠٦).

وغالباً ما تهتم الكتب الدراسية بالخصائص النمائية للطلبة، وطلبة المرحلة الأساسية العليا تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٧) عاماً وهي فترة المراهقة، حيث يبدأ الفرد بالنظر إلى الحياة في هذه المرحلة بشكل مختلف، وتبدأ شخصيته بالتشكل ويبدأ بالتواصل مع الآخرين اجتماعياً ويحتاج إلى مهارات عدة تساعد على هذا التواصل، ويميل الطالب في هذه المرحلة إلى حب المناقشة والجدل، والتّفكير التأملي قد يناسب هذه الصفات، فيجعل ردود أفعاله متأنية ومتناسبة مع الموقف الذي يوجد فيه، وتنمو لدى الطلبة في هذه الفترة القدرات العقلية التي تشمل كل نشاط إدراكي يتجلى في حياة المراهق ويتضمن المستويات المتقدمة للعمليات العقلية، وقدرات خاصة مثل القدرة العددية والحفظ والقدرة المكانية، وينمو لديه الخيال الخصب الذي يعينه على التفكير المجرد، ويميل المراهق إلى حب المناقشة والجدل، والتعرف والنقد والفهم والإدراك، وتزداد الذاكرة اتساعاً كماً ونوعاً، وتبدأ تظهر الفروق الفردية في قدرات الطلبة المراهقين، ويتمايز الطلبة في قدرتهم على التأمل، واهتمامهم بمهاراته، مع ضرورة اهتمام المعلم بهم لتطوير قدراتهم على التفكير التأملي الذي يضبط تصرفاتهم وإجاباتهم، ويساعدهم على حل مشكلاتهم. (غباري وأبو شعيرة، ٢٠١٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأسس التي ينبغي أن يراعيها المعلم في تنمية التفكير التأملي وتشجيعه في الصف:

لقد قسم علم النفس نظام التعلم في الدماغ إلى نظام التعلم الوجداني، والوجداني، والاجتماعي، والنفس حركي، والتأملي وبدون نظام التعلم التأملي فإن النظام الذي تعمل به الأنظمة الأربعة السابقة سينتج نواتج محدودة، حيث يتطلب التعلم التأملي فهم الفرد لذاته ولأسلوب تعلمه، وهذا الفهم يحدث من خلال تنويع أساليب التعلم، ثم من خلال الاحتفاظ نتائج التعلم، ثم محاولة تفسير تأثير كل أسلوب لكل متعلم؛ وهذا يتطلب معلماً اكتشافياً موهوباً يستطيع تحديد نقاط القوة لدى متعلميه (Given,٢٠٠٢).

ومنا يتضح أن المعلم من أهم عوامل نجاح التفكير التأملي؛ لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير التأملي ومهاراته تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية، وهناك الكثير من السلوكيات التي ينبغي على المعلمين التحلي بها؛ من أجل توفير البيئة الصفية المناسبة؛ لإنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه (الحارثي، ٢٠١١):

١. مراعاة الاستماع للطلاب: إن الاستماع للطلاب يمكن المعلم من التعرف على أفكارهم عن قرب.
٢. أشراك الطلاب في التفكير: يتطلب تعليم التفكير إدماج الطلاب في عملية التفكير ذاتها التي سيقومون بتعلمها، أو وضعهم في مواقف تحتاج منهم ممارسة نشاط التفكير، وليس إشغالهم في البحث عن إجابة صحيحة لكل سؤال؛ لذلك فإن المعلم الذي يلح على الامتثال والتوافق مع الآخرين في كل شيء يقتل التفكير والأصالة والإبداع لدى الطلبة.
٣. طرح الأسئلة التي تثير الاهتمام: من خلال تشجيع المناقشة والتعبير.
٤. يحتاج منهج الطلبة مرجعاً للتعبير عن آرائهم: من خلال مناقشة وجهات نظرهم مع زملائهم ومعلميهم، وعلى المعلم أن يهيئ لطلبته فرصاً للنقاش، ويشجعهم على المشاركة فيه.
٥. تقبل أفكار الطلاب: يتأثر التعليم الذي يهدف إلى تنمية التفكير بكثير من العوامل التي تتراوح بين العواطف، والضغوط النفسية، والثقة بالنفس، وصحة الطالب، وخبراته الشخصية، وبين اتجاهات المعلم نحو طلبته؛ لهذا فإن المعلم مطالب بأن يلعب أدواراً عدة، من بينها دور الأب والمرشد والصديق والقائد والموجه.
٦. إعطاء وقت كافي للتفكير: عندما يعطي المعلم طلبته وقتا كافيا للتفكير في المهمات والنشاطات التعليمية، فإنه يرسخ بذلك بيئة محفزة وعدم التسرع والمشاركة.
٧. تحفيز الطلبة على التفاعل الاجتماعي: من تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم وكذلك تشكل للجماعات التلقائية، وتهيئة المواقف الاجتماعية الأوسع.
٨. تشجيع التعلم: وذلك بتشجيع الطلبة على الاستماع الجيد والملاحظة المتأنية، ثم التأمل في كل ما سبق لإيجاد علاقات.
٩. إعطاء تغذية راجعة إيجابية: يحتاج الطلبة عندما يمارسون نشاطات التفكير إلى تشجيع المعلم ودعمه، حتى لا تهتز ثقتهم بأنفسهم، ويستطيع المعلم أن يقوم بهذه المهمة دون أن يحبط الطالب، أو يقسو عليه إذا التزم بالمنحى التقويمي الإيجابي بعيداً عن الانتقادات الجارحة أو التعليقات.
١٠. تثمين أفكار الطلبة: من الطبيعي أن يواجه المعلم مواقف كثيرة عندما يكون التركيز على تعليم التفكير في صفوف خاصة بالطلبة الموهوبين أو المتفوقين. المعلم الذي يهتم بتنمية تفكير طلابه عن التنوية بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معوقات ممارسة التفكير التأملي في التعليم:

من أهم الأسباب التي تعيق التفكير التأملي كما وضحها (أبو بشير، ٢٠١٢):

١. المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف والكتاب المدرسي المقرر هو مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان.
٢. المعلم هو مركز الفعل ويحتكر معظم وقت الحصة والطلبة خاملون.
٣. نادراً ما يبتعد المعلم عن السبورة ويستخدم التقنيات الحديثة.
٤. يعتمد المعلم على عدد محدود من الطلبة يوجه إليهم أسئلة دائماً لإنقاذ الموقف.
٥. المعلم مغرم بإصدار الأحكام والتعليقات المحيطة لمن يخطئون في الإجابة.
٦. المعلم لا يتقبل الأفكار الغريبة أو الأسئلة الخارجية عن موضوع الدرس.
٧. نادراً ما يسأل المعلم أسئلة تبدأ بكيف؟ ولماذا؟ ومتى؟
٨. تفضيل المعلم للطالب الذكي وعدم تفضيله للطالب المبتكر.
٩. اتجاه المعلم نحو مكافأة الطلبة الذين يبدون سلوك الطاعة والإذعان والمسايرة له.
١٠. ضعف تأهيل بعض المعلمين فيما يتعلق بتنمية التفكير لدى الطلبة حيث أن المواد التدريبية التي يتلقاها المعلمون قبل الخدمة لا تكاد تخلو من أي موضوع يحث على تعليم التفكير، والمواد التي يدرسها الطلبة هي مواد نظرية لا تصل إلى الممارسة العملية الميدانية.

الجزء الثاني: معلم التربية الإسلامية:

أن التربية الإسلامية أحد فروع علم التربية الذي يعنى بتربية الإنسان وإعداده في مختلف جوانب حياته من منظور الدين الإسلامي الحنيف، وعلى الرغم من شيوع مصطلح التربية الإسلامية في عصرنا الحاضر إلا أنه لم يكن مستخدماً وشائعاً في كتابات سلفنا الصالح، ولم يكن معروفاً في تراثهم العلمي الكبير، وإن كانت قد وردت الإشارة إليه عند بعض المهتمين بهذا المجال من الفقهاء والعلماء والمفكرين (رمزي، ١٩٩٨).

وقد عرف يالجن (١٩٨٦: ٢٠) التربية الإسلامية بأنها: "تنشئة وتكوين إنسان مسلم متكامل من جميع نواحيه المختلفة من الناحية الصحية، والعقلية، والاعتقادية، والروحية، والأخلاقية، والإدارية، والإبداعية، في جميع مراحل نموه في ضوء المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي بينها".

وقد عرفها رمزي (١٩٩٨: ٢٣٣) بأنها: "المنظومة المتكاملة من المفاهيم والممارسات والنشاطات الإسلامية، التي يتبناها المسلمون ويقومون بها وفق الإسلام، وفي تربية الأفراد والجماعات ليعتنقو الإيمان الإسلامي ويمارسوه وليتبنوا طريقة الحياة الإسلامية وليعدوا أنفسهم لحمل رسالة الإسلام".

أما النقيب (١٩٩٦: ١٧) فيرى أن المقصود بالتربية الإسلامية: "ذلك النظام التربوي والتعليمي الذي يستهدف إيجاد إنسان القرآن والسُنة أخلاقاً وسلوكاً مهما كانت حرفته أو مهنته".

كما عرفها الجلاد (٢٠٠٠: ١٥) بأنها: "نظاما ومنهجا تربويا شاملا له أسسه العقدية، والمعرفية، والنفسية، والاجتماعية، وله نظرياته الخاصة، وإجراءاته الميدانية، التي يتم اعتمادها منهجا لتربية الفرد وبناء المجتمع".

فالتربية الإسلامية هي الوسيلة المثلى في توضيح وإرساء دعائم العقيدة والمثل والقيم في نفوس أبناء المجتمع وفق الإطار الفكري العام للنهج الإسلامي، وما يرافق ذلك من إعداد جميع أبناء المجتمع أفراداً وجماعات؛ لحشد شتى طاقاتهم التربوية والعلمية وفق قدراتهم الفردية والجماعية، بما يتناسب مع معطيات العصر الحضارية الذي يعيشونه؛ لتحقيق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأهداف الفردية والجماعية التي ينشدها أفراد المجتمع المسلم وفق تعاليم الإسلام الغراء، فهذا النوع من التربية لن يكتب له النجاح أو التقدم إلا في مجتمع إسلامي يعيش مبادئ الإسلام اعتقاداً وسلوكاً في شتى جوانب الحياة ومظاهرها (الحياري، ٢٠١٠).

التغيرات التي تطرأ على المناهج التعليمية بشكل عام، ومناهج التربية الإسلامية بشكل خاص، قد تحدث تغيرات موازنة في مهام التربية الإسلامية في هذا العصر، ومما لا شك فيه أن المناهج تؤثر على دور المعلم مثلما تتأثر به، فالمنهاج يؤثر على دور المعلم من حيث الأهداف والطرائق والوسائل المستخدمة، وعمليات التعلم والتعليم، والتقويم، كما أن المعلم الكفء يستطيع أن يطور من المنهاج الذي يستخدمه بحيث يجعله قادرًا على تحقيق الأهداف التربوية بفاعلية. حيث إن الكثير من المربين يتفقون على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لإنجاح العملية التربوية في أي برنامج إذ إن المعلم هو الذي بإمكانه أن يهيئ الفرص التي تقوي ثقة المتعلم بنفسه وتقوي روح الإبداع والتفكير التأملي عنده، ومن هذا المنطلق فإن دور معلم التربية الإسلامية وخاصة في هذا العصر في غاية الأهمية (عبيد، ٢٠٠٣).

وأن الهدف الجديد لإعداد المعلمين يستمد جذوره من الفكرة القائلة إن المعلم الفعال هو المعلم المتأمل من هنا يوجد عدة مراحل للتفكير التأملي والتي يتم بموجبها تحليل أبعاد الفاعلية التعليمية للتفكير التأملي وهذه المراحل هي (مصطفى، ٢٠١١):

المرحلة الأولى: التأمل من أجل العمل وهذه المرحلة تقتضي من معلم التربية الإسلامية الذي يمارسها أن يتبع طرقًا ذهنية يعي من خلالها الأهداف المراد تنظيم تعلمها، والسلوكيات التعليمية المرغوب في إتباعها والنتائج التي يراد تحقيقها.

المرحلة الثانية: التأمل أثناء العمل، وهذه المرحلة تقتضي من معلم التربية الإسلامية الذي يمارسها أن يتبع طرقًا ذهنية يعي من خلالها أثر سلوكياته في إنجاز المهمات التعليمية المتنوعة حيث يترتب على ذلك إجراء بعض التعديلات المناسبة على الممارسة غير المرغوب بها أثناء العمل.

المرحلة الثالثة: التأمل بالعمل، حيث يحدث عند تأمل عمليات تفكير منظمة يعي معلم التربية الإسلامية من خلالها سلوكياته التعليمية، ويقوم المتأمل بتحليل ونقد وتقييم سلوكياته التعليمية ذاتيًا في ضوء التغذية الراجعة التي حصل عليها بعد تنفيذ المهمات التعليمية ويساعد ذلك في وضع تصورات السلوكيات وقرارات تعليمية معدلة تكون أكثر قبولًا من جانبه ومن جانب طلبته.

التفكير التأملي في الإسلام

لقد جاء الإسلام بثورة على الجمود الفكري الذي أحاط بالعرب في ذلك العصر، عندما كان الرسول – صلى الله عليه وسلم – يدعوهم إلى الإسلام، كانت حجتهم الرئيسة أنهم يعبدون ما كان آباؤهم يعبدون، ويتبعونه إتباعاً أعمى دون أن يفكروا بما يحمله هذا التقليد من ظلال.

والإسلام يدعو إلى التفكير والتأمل من أجل الوصول إلى حقيقة هذا الكون وصانعه، وذلك من خلال التبصر والإمعان في آيات الله عز وجل الموجودة في الكون والمخطوطة في آيات القرآن الكريم، وهذا أكبر دليل على أن دعوة الإسلام دعوة عقلية قائمة على استخدام التفكير والتأمل من أجل الوصول إلى معرفة الحقيقة والاقتناع بها.

ونجد أن الفترة التي قضاها الرسول – صلى الله عليه وسلم – في غار حراء إنما هي فترة تأمل عقلي، ولم تكن فترة عبادة، لأن الرسول – عليه الصلاة والسلام – لا يعبد على جهل، وإنما كانت فترة إعداد عقلي وفكري قائمة على التبصر والتمعن والتفكر في آيات الله عز وجل في الكون. (بني أحمد، ٢٠١٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمتأمل في القرآن الكريم يجد أن هناك العديد من الآيات التي تدعو إلى التفكر والتدبر والتبصر في ملكوت الله سبحانه وتعالى، فقد ورد في القرآن الكريم (١٢٩) آية تدعوا إلى النظر في ملكوت الله، و(١٤٨) آية تدعوا إلى التبصر، والآيات التي تدعوا للتفكير (١٧) آية، والآيات التي تدعوا إلى للتذكر (٢٦٩) آية، والآيات التي وردت فيها مشتقات العقل بالصيغة الفعلية (٤٩) آية. (جروان، ١٩٩٩).

في الحقيقة إن كل إنسان لديه القدرة على التفكر والتأمل، ولكن هو نفسه ليس على دراية بمدارها، وما إن يبدأ باستكشاف قدرته هذه واستخدامها، حتى يتبدى له الكثير من الحقائق التي لم يستطع أن يسبر أغوارها من قبل، وكلما استغرق الإنسان في تأمل الحقائق كلما تعززت قدرته على التفكر.

ومعظم الناس يظن أن التفكير العميق يقتضي من الإنسان أن يعتزل المجتمع ويقطع علاقاته بالناس، ثم ينسحب إلى غرفته ويضع رأسه بين يديه، ويعتقد آخرون إن التفكير العميق سمة من سمات الفلاسفة والعلماء فقط، مع إن القضية أبسط من ذلك فلقد دعاه الله عز وجل عباده إلى التفكر والتدبر في آياته، وحقائق كونه فيقول الله جل وعلا: (كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ) (ص: آية ٢٩)، فإن الله يمتدح عباده الذيم يقودهم تدبرهم إلى إدراك الحقيقة وبالتالي إلى مخافته سبحانه وتعالى.

ثانيًا: الدراسات السابقة

يشتمل هذا الجزء على بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات صلة بموضوع الدراسة والذي سعى الباحث إلى الاطلاع عليها، وذلك بهدف الاستفادة منها في توضيح الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية، وتحديد منهجها؛ فضلاً عن معرفة أهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسات والتي قد تفيد في بناء الدراسة الحالية، وتأصيل إطارها النظري، ومن ثم إبراز موقع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة، وما يمكن أن تسهم به في هذا المجال في تلك المرحلة. وسيتم تناول الدراسة بالطريقة العلمية الحديثة حسب تسلسلها الزمني وهو من الأقدم الى الأحدث.

أجرى جودارد (Goddard,٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين ممارسة التفكير التأملي ودمج التكنولوجيا في المنهج، حيث قدمت تأصيلا نظريًا للعلاقة بينهما، وأشارت النتائج إلى أهمية ممارسة التفكير التأملي، التي تساعد المعلم على إمعان النظر في مدى الاستفادة من دمج التقنيات في المناهج، لتوفير فرص أكبر للتعلم، وأوصت بضرورة ممارسة التفكير التأملي قبل وأثناء وبعد استخدام وتطبيق التكنولوجيا ودمجها في المناهج، بهدف تحقيق أكبر استفادة ممكنة، وتذليل ما يظهر من صعوبات أثناء التطبيق.

وقام ثيبلت (Thibeault,٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى العلاقة بين المعلم (الطالب) والمعلم المتعاون كقاعدة أساسية لتطوير التفكير التأملي: دراسة استكشافية لدراسة تصورات المعلم (الطالب). وقد جمعت البيانات من خلال الاستبانة، والمقابلة، وسجلات التأمل. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المعلم لمتعاون من خلال الاتصالات الشفهية (الحوارات) التي يجريها مع المعلم (الطالب)، يثير التفكير التأملي لديه، وكما أن المعلم (الطالب) يزيد التأمل لديه من خلال الأحداث الصفية وخبراته الشخصية أكثر مما يثير لديه المعلم المتعاون.

وأجرى بيدس (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن مفهوم التفكير التأملي وممارسته له، وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الإداري وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مديرًا ومديرةً وهدفت الدراسة إلى قياس علاقة التفكير التأملي وممارسته باتخاذ القرار الإداري، وقد أظهرت الدراسة ان مستوى فهم التفكير التأملي وممارسته كان مرتفعًا لدى مديري المدارس الثانوية واتخاذ القرار الإداري كان غير دال إحصائيًا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى بركات(٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلبة الجامعيين وطلبة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وطبق لهذا الغرض مقياس إيزنك للتفكير التأملي بعد تطويره، واختبار تحصيلي لقياس مستوى التحصيل على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الثاني من الإناث موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة، وكان من أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى متغير الجنس، في حين وجود هذه الفروق في مستوى التفكير التأملي والتي تعزى إلى متغير نوع الدراسة والمرحلة التعليمية وعمل الأم والأب، وكذا وجود فروق في التحصيل العام للطلبة تعزى إلى مستوى التفكير التأملي لديهم، وفي ضوء هذه النتائج أقترح الباحث ضرورة زيادة الاهتمام بدراسة التفكير التأملي وتدريب المعلمين والطلبة على استراتيجيات هذا النمط من التفكير.

كما أجرى لي (Lie, ٢٠٠٦) دراسة بهدف معرفة مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة في البيئات التعليمية المعتمدة على حل المشكلات، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت استبانة على عينة مؤلفة من (٣٩١) طالباً وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (١٦-٢٦) سنة، موزعين على أربع مراحل دراسية، ولقد أظهرت متوسطات استجابات الطلبة على مستويات مقياس التفكير التأملي، وحصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل، ثم التأمل الناقد، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في مستويات العمل الاعتيادي، والتأمل الناقد وفقاً لمرحلة الدراسة.

وأجرى فان (Phan, ٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة السببية بين مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين وأساليب التعلم لديهم ومعتقدات فاعلية الذات والأداء الأكاديمي، ولتحقيق هذه الأهداف طبقت أدوات الدراسة على عينة مؤلفة من (٢٤١) طالباً وطالبة منهم (١٨) طالباً (١٢٣) طالبة من طلبة السنة الدراسية الثانية في تخصص علم النفس التربوي في إحدى جامعات إيرلندا، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي قد جاء في الترتيب الأول من حيث حصوله على أعلى مستويات الحسابية، يليه مستوى الفهم، ثم التأمل الناقد، وفي التأمل الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما دلت النتائج على أن مناحي التعلم السطحية قد ساهمت في التنبؤ بمستوى العمل الاعتيادي، كما دلت النتائج على أن مناحي التعلم السطحية قد ساهمت في التنبؤ بمستوى الفهم وفاعلية الذات، أما فاعلية الذات فقد ارتبطت بعلاقة دالة موجبة مع جميع مستويات التأمل باستثناء مستوى التأمل الناقد، بينما وجدت علاقة سالبة دالة بين مستوى الفهم والأداء الأكاديمي.

وقام شكعة(٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، تكونت عينة الدراسة من (٦٤١) طالبًا وطالبةً وذلك بواقع (٥٥٠) من طلبة البكالوريوس و(٩١) من طلبة الماجستير، هدفت هذه الدراسة تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والماجستير في جامعة النجاح الوطنية إضافة لتحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعًا لمتغيرات الدراسة. وقد أظهرت الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والماجستير في جامعة النجاح الوطنية كان جيدًا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والماجستير في جامعة النجاح وبين طلبة الكليات العلمية والإنسانية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة الماجستير والبكالوريوس ولصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائيًا تبعًا للجنس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أجرى الأستاذ (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلم العلوم عند تنفيذهم المهارات التعليمية في المرحلة الاساسية في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية في المرحلة الاساسية في مدارس وكالة الغوث في غزة. وتكونت عينة (١٨٠) معلماً ومعلمة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واختبار قياس مستوى التفكير التأملي المكون من تسع مشكلات تعليمية يواجهها معلمو العلوم. أظهرت نتائج الدراسة الى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي الذي ظهر من خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يقل عند المعدل الافتراضي (٧٠%)، وأنه لا توجد فروق دالة احصائياً في مستوى القدرة على التفكير التأملي في هذه المشكلات يرجع الى متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو المؤسسة التعليمية التي يعملون بها.

وأجرت أبو هنية(٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتفكير التأملي في محافظة معان والبتراء، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من(٤١) فقرة توزعت على خمسة مجالات رئيسة، وتم تطبيق الاستبانة على عينة تكونت من جميع معلمي التربية الإسلامية للصفوف الأساسية العليا والثانوية في محافظة معان والبتراء، والبالغ عددهم(١٢٠) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتفكير التأملي في مديريات التربية والتعليم لمحافظة معان والبتراء، جاءت مرتفعة، باستثناء مجال التفاعل مع الآخرين فقد جاء بدرجة متوسطة ومجال الحوار التأملي حول الإنجاز جاء بدرجة منخفضة، وكما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للمجالات الخمسة، تعزى لمتغير الجنس في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التفكير التأملي تعزى إلى متغير الخبرة والمرحلة التعليمية.

وهدفت دراسة المرشد (٢٠١٤) إلى استقصاء نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف، وتعرف الفروق بينهم في مستويات التفكير التأملي التي قد تعزى إلى متغير النوع، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى عينة البحث، وقد اختار الباحث لدراسته المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ العدد النهائي لعينة الدراسة (١٦٤٨)، طالباً وطالبة موزعين على كليات العلوم الإنسانية والأكاديمية، وأسفرت النتائج أن مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تقل عن حد الكفاية (٧٥%)، ويوجد انحدار في نسب النمو المحققة بين المستويات الدراسية الأربعة من المستوى الأول للثالث، ثم يعود النمو إلى الارتفاع مرة أخرى في المستوى الرابع في جميع مستويات التفكير التأملي، ووجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي لصالح الذكور، ما عدا مستوى الأداءات الاعتيادية، كما وجدت معاملات ارتباطية موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي.

وأجرى ديمر (Demir, ٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى تحديد وتقييم مهارات التفكير النقدي ومهارات التفكير التأملي لدى المعلمين المرشحين لتدريس مادة العلوم في تركيا. استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) مرشحاً مدرسياً مسجلين في قسم تدريس العلوم في جامعة تركيا، ويتم إعداد استبانة تضمنت مهارات التفكير النقدي والتأملي وفق مقياس جامعة كاليفورنيا، واستخدم مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات الاستبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ميلاً قوياً للمعلمين تجاه التفكير النقدي والتأملي باستثناء بعض الفقرات مثل إجراء المقارنات وتقديم الحلول، والتوصل لحلول مختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما جاءت دراسة بلعاوي وأبو سليمان (٢٠١٥) لتتفحص مدى فعالية برنامج تدريبي يستند إلى مهارات التفكير التأملي على دافعية التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة قصيم، وذلك للعام الجامعي (٢٠١٣/٢٠١٢م)، وقد تم اتباع التصميم التجريبي وإجراء القياس على الطلاب قبل تطبيق البرنامج وبعده، واختار الباحثان عينة عشوائية تكونت من (٣٢) طالباً في المجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات على الطلاب على مقياس الدافعية لتعلم تعزى إلى البرنامج التدريبي على مهارات التفكير التأملي.

هدفت دراسة التكريتي(٢٠١٧) إلى التعرّف إلى درجة ممارسة معلمي التاريخ في مديرية تربية صلاح الدين لمهارات التفكير التأملي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة وقد تكونت الاستبانة من (٤٣) فقرة، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وزعت على عينة الدراسة والمكونة من (١٢٠) من معلمي التاريخ في قضاء تكريت للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن درجة ممارسة معلمي تاريخ لمهارات التفكير التأملي في مديرية تربية صلاح الدين جاءت مرتفعة من وجهة نظرهم، وأنه لا يوجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في آراء أفراد العينة حول درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التأملي في مديرية تربية صلاح الدين ككل يعزي إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة الوظيفية، المؤهل العلمي).

هدفت دراسة (السعيدي، ٢٠١٧) إلى التعرف على درجة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع في منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية والمشرفين التربويين، بالإضافة إلى معرفة فيما إذا كانت هناك اختلافات في آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع في منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية (نوع الوظيفة، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي من خلال الاعتماد على الاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين ومعلمي التربية الإسلامية للصف التاسع في المدارس الثانوية في منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت البالغ عددهم (١٢٠) معلماً ومعلمة، و(٩) مشرفاً ومشرفة تربوية، وقام الباحث باختبار عينة عشوائية مكونة من (١١١) معلماً ومعلمة، و(٩) مشرفات ومشرفين تربويين.

وتوصلت الدراسة إلى أن تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية والمشرفين والتربويين جاءت بدرجة عالية، كما أوصت الدراسة بعديد من التوصيات منها ضرورة تقييم محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف التاسع في الكويت بحيث يتم معالجة الموضوعات الموجودة لتعزز تنمية مهارات التفكير التأملي.

وهدفت دراسة (الكبيسي، ٢٠١٧) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن، استخدم المنهج الوصفي، واستبانة تضمنت مهارات التفكير التأملي موزعة على خمسة مجالات وهي: (مهارة الرؤية البصرية، ومهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة الوصول إلى استنتاجات، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، ومهارة وضع حلول مقترحة)، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها كانت مرتفعة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وفق متغيرات الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: التعقيب على الدَّراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة تبين للباحث ما يلي:

تباين الدراسات السابقة من حيث الهدف حيث هدف بعض الدراسات للتعرف على أثر التفكير التأملي كمتغير مستقل على متغيرات أخرى كدراسة جودارد (Goddard,٢٠٠٢) ودراسة ثيبلت (Thibeault,٢٠٠٣)، ودراسة بركات (٢٠٠٥)، ودراسة فان (Phan, ٢٠٠٧) ودراسة الأستاذ (٢٠١١) وديمر (Demir, ٢٠١٥) ودراسة بلعاوي وأبو سليمان (٢٠١٥)، في حين حاولت دراسات أخرى وصف مستوى فهم أو ممارسة التفكير التأملي مثل دراسة بيدس (٢٠٠٤) ودراسة لي (Lie, ٢٠٠٦) وشكعة (٢٠٠٧) وأبو هنية (٢٠١١) ودراسة المرشد (٢٠١٤) ودراسة التكريتي (٢٠١٧)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي هدفت للتعرف على مستوى ممارسة التفكير التأملي.

استخدمت بعض الدراسات المنهج شبه التجريبي مثل دراسة جودارد (Goddard, ٢٠٠٢) ودراسة بلعاوي وأبو سليمان (٢٠١٥)، بينما استخدمت دراسة ثيبلت (Thibeault,٢٠٠٣) التي استخدمت المنهج الاستكشافي، واستخدمت دراسات أخرى المنهج الوصفي مثل دراسة بيدس (٢٠٠٤) ودراسة بركات ودراسة لي (Lie, ٢٠٠٦) وفان (Phan, ٢٠٠٧) ودراسة الأستاذ (٢٠١١) وأبو هنية (٢٠١١) ودراسة المرشد (٢٠١٤) وديمر (Demir, ٢٠١٥) ودراسة التكريتي(٢٠١٧)، وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات الوصفية من حيث المنهج.

تباين الدراسات من حيث اختيار العينة حيث اختيار دراسة جودارد (Goddard, ٢٠٠٢) وثيبلت (Thibeault,٢٠٠٣) ودراسة بركات (٢٠٠٥) ودراسة لي (Lie, ٢٠٠٦) فان (phan, ٢٠٠٧) ودراسة شكعة (٢٠٠٧) ودراسة الأستاذ (٢٠١١) ودراسة المرشد (٢٠١٤) ودراسة بلعاوي وأبو سليمان (٢٠١٥) عينة من الطلبة، في حين اختارت دراسة بيدس (٢٠٠٤) عينة من المديرين، بينما اختارت دراسة أبو هنية (٢٠١١) ودراسة ديمر (Demir, ٢٠١٥) ودراسة التكريتي (٢٠١٧) عينة من المعلمين، وتميزت الدراسة الحالية بأنها اختيار عينة من المشرفين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطرائق والإجراءات التي استعملها الباحث في الدراسة، من حيث تحديد منهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، والإجراءات التي اتبعت فيها، والأساليب الإحصائية التي استعملها في استخلاص النتائج وتحليلها.

منهج الدراسة:

المنهج المتبع في الدراسة الحالية هو منهج البحث الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، إذ قام الباحث بوصف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين وذلك في ضوء نتائج الاستبانة، إذ تم جمع بيانات وصفية حولها وتحليلها، والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج لتعميمها، وذلك عن طريق جمع المعلومات من خلال استبانة وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة، ومعالجتها باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين لمادة التربية الإسلامية المرحلة الأساسية العليا للعام الدراسة (٢٠١٧-٢٠١٨) في محافظات الوسط (عمان، البلقاء، الزرقاء، مأدبا) والبالغ عددهم (٦٠) مشرفاً تربوياً، وفيما يتعلق بعينة الدراسة فقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة الحصر الشامل بعد استثناء (١٠) مشرفين لغايات العينة الاستطلاعية؛ إذ قام الباحث بتوزيع (٥٠) استبانة على مشرفين مادة التربية الإسلامية استرد منها (٤٨) استبانة، وبعد مراجعة الاستبانات تبين أن هناك استبانتين غير صالحة للتحليل الاحصائي، وبهذا تكونت عينة الدراسة من (٤٦) مشرفاً تربوياً ويوضح الجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

الجدول (١)

توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٤٣	٩٣,٥
	انثى	٣	٦,٥
	المجموع	٤٦	١٠٠,٠
المؤهل العلمي	دبلوم عالي	٥	١٠,٩
	ماجستير	٣٩	٨٤,٨
	دكتوراه	٣	٤,٣
	المجموع	٤٦	١٠٠,٠
الخبرة الإشرافية	أقل من ٥ سنوات	٢٧	٥٨,٧
	٥-١٠ سنوات	١٢	٢٦,١
	١٠ سنة فأكثر	٧	١٥,٢
	المجموع	٤٦	١٠٠,٠

يظهر من الجدول (١) ما يلي:

١. بلغ عدد الذكور في العينة (٤٣) بنسبة مئوية (٩٣,٥%)، بينما بلغ عدد الإناث (٣) بنسبة مئوية (٦,٥%).
٢. بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (٨٤,٨%) للمؤهل العلمي (ماجستير)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (٤,٣%) للمؤهل العلمي (دكتوراه).
٣. بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة الإشرافية (٥٨,٧%) لفترة الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (١٥,٢%) الخبرة الإشرافية (١٠ سنة فأكثر).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والحصول على نتائج دقيقة موثوق فيها، لابد من توافر أداة قياس مناسبة، لذا تم بناء الأداة اللازمة والمتمثلة باستبانة تضمن مجموعة من مهارات التفكير التأملي، من خلال الرجوع إلى المصادر والدراسات التي تناولت مهارات التفكير التأملي كدراسة التكريتي (٢٠١٧)، والبالغ عددهم (٥) مهارات أساسية، يتفرع منها مجموعة من المهارات الفرعية، وقد تكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: بيانات المستجيبين التي تمثل المتغيرات الديموغرافية الآتية:-

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)
- الخبرة الإشراقية: ولها ثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات)،(٥-أقل من ١٠ سنوات)،(١٠ سنوات فأكثر).

القسم الثاني: الاستبانة:

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٤١) فقرة موزعة على خمسة مجالات، و كما يأتي:

- المجال الأول: المعرفة ذات المعني مكون من (٩) فقرات.
- المجال الثاني: التفاعل مع الآخرين، مكون من (٩) فقرات.
- المجال الثالث: مهارات حل المشكلة، مكون من (١٠) فقرات.
- المجال الرابع: الحوار التأملي حول الإنجاز، مكون من (٧) فقرات.
- المجال الخامس: التغذية الراجعة، مكون من (٦) فقرات.

ومن أجل تحليل البيانات والتعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين، تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن الفقرات وذلك حسب الدرجات الآتية: درجة (١) تعبر عن قليلة جدًا، درجة (٢) تعبر عن قليلة، درجة (٣) تعبر عن متوسطة، درجة (٤) تعبر عن كبيرة، درجة (٥) تعبر عن كبيرة جداً، ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى كل مجال من مجالاتها؛ تم استعمال المعيار الإحصائي الآتي والمبين في الجدول (٢):

الجدول (٢)

توزيع الأوزان على فقرات الاستبانة حسب مقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	١	٢	٣	٤	٥
مستوى الممارسة	قليلة جدًا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في أنموذج الدراسة، ولتحديد درجة الموافقة فقد حدد الباحث ثلاثة مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية (الشريفين والكيلاني، ٢٠٠٧):

طول الفترة = (الحد الأعلى للبديل- الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

(٥-١)/٣ = ٣/٤ =١,٣٣ وبذلك تكون المستويات كالآتي:

درجة موافقة منخفضة من ١- ٢,٣٣.

درجة موافقة متوسطة من ٢,٣٤- ٣,٦٧.

درجة موافقة مرتفعة من ٣,٦٨- ٥.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق الأداة:

يعد الصدق الشرط الأول من شروط صلاحية المقاييس و يعرف الصدق على انه مدى تلبية المقياس للأغراض والاستعمالات الخاصة التي صمم من اجلها، وقد تحقق الباحث من صدق الأداة وصلاحية فقراتها لقياس وصحة توزيعها على المجالات من خلال:-

الصدق الظاهري:

يدل الصدق الظاهري على المظهر العام أو الصورة الخارجية للأداة بوصفها وسيلة من وسائل القياس، أي انه يدل على مدى ملاءمة الأداة ووضوح تعليماتها، ويعرف الصدق الظاهري على أنه الإشارة إلى ما يبدو إن الاختبار يقيسه أي مدى صلة الفقرات بالمتغير الذي يقاس، وان مضمون هذه الفقرات متفق مع الغرض منها وهو يمثل المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها ومدى وضوحها وأفضل وسيلة للتثبت من الصدق الظاهري هو أن نقوم بعرض فقرات الاختبار على عدد من المحكمين من أجل معرفة مدى تحقق الفقرات للصفة المراد قياسها، ومن اجل التثبت من الصدق الظاهري فقد عرض الباحث أداة بحثه على(١٠) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمشرفين التربويين في مجال المنهاج والتدريس والملحق (١) يبين قائمة بأسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة، وقد طلب منهم الاطلاع عليها وإبداء ما يرونه مناسباً في فقراتها من حيث:

- الصياغة اللغوية.
- وضوح الفقرات وملاءمتها للمجال.
- حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من الفقرات.
- أية اقتراحات أخرى يرونها مناسبة.

والملحق (٢) يبين الاستبانة بصورتها الأولية.

وقد اعتمد الباحث على نسبة (٨٠%) من اتفاق الآراء بين الخبراء والمحكمين حول صلاحية الفقرة كحد أدنى لقبول الفقرة ضمن الاستبانة، وبعد أن عمل الباحث بآراء الخبراء وملاحظاتهم ومقترحاتهم أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق، والملحق (٣) يبين الاستبانة بصورتها النهائية التي تتكون من (٤١) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

ثبات الأداة وثبات التطبيق:

يشير ثبات الاختبار إلى الاتساق في قياس الشيء الذي تقيسه أداة القياس، وللتأكد من ثبات أداة الدراسة وثبات تطبيقها تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) مشرفين من مجتمع٦ الدراسة وطبقت الاستبانة عليهم في المرة الأول وبإشراف الباحث، ثم طبقت الأداة ذاتها للمرة الثانية وعلى العينة نفسها وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول وبإشراف الباحث أيضاً وبفارق زمني مدته (أسبوعان)، واستخرج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الثبات بين استجابات المفحوصين في التطبيقين على أبعاد الدراسة والأداة ككل، وحرصا من الباحث على دقة الأداة فقد تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) على جميع فقرات مجالات الدراسة والأداة ككل، كما هو مبين في الجدول (٣) الذي يوضح معاملات الثبات ومعاملات ارتباط بيرسون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٣)

معاملات الثبات (الفا كرونباخ) ومعاملات ارتباط بيرسون لمجالات الدراسة والأداة ككل (ن=١٠)

المجالات	معامل الثبات	معامل الارتباط
المعرفة ذات المعني	٠,٧٨	٠,٧٣
التفاعل مع الآخرين	٠,٧٣	٠,٧٤
مهارات حل المشكلة	٠,٧٥	٠,٧٢
الحوار التأملي حول الإنجاز	٠,٧٦	٠,٧٥
التغذية الراجعة	٠,٧٧	٠,٧٣
الأداة ككل	٠,٧٦	٠,٧٧

ولو أمعنا النظر في الجدول (٣) يمكننا أن نلاحظ ما يأتي:

١. جميع قيم معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) كانت مقبولة لأغراض التطبيق، إذ إنها تراوحت بين (٠,٧٣-٠,٧٨)، وقد أشارت الدراسات إلى قبول معاملات الثبات وجمعيها قيم مقبولة لأغراض التطبيق؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (٠,٦٠) (Amir& Souderpandian, ٢٠٠٢).

٢. جميع قيم معاملات الارتباط باستخدام طريقة بيرسون مقبولة إحصائياً لأغراض التطبيق.

خطوات إجراء الدراسة:

- قام الباحث في البداية بتحديد مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها ومتغيراتها.
- تم إعداد استبانة وتحكيمها وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة لغايات جمع البيانات من المشرفين التربويين لمادة التربية الإسلامية.
- تم توضيح الإجابة على الأداة وجمع البيانات المتعلقة بذلك.
- بلغ عدد الاستبانات الموزعة (٥٠) استبانة وتم استرجاع (٤٦) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.
- جمع الأداة وتدقيقها للتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
- تفريغ استجابات أفراد العينة، ثم ترميزها وإدخال البيانات باستعمال الحاسب الالكتروني، ثم قام الباحث بمعالجة البيانات باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة (الديموغرافية):

الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه).

الخبرة الإشرافية: ولها ثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات، ٥-أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

- المتغير التابع:

- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث في تحليل البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة على ما يأتي:-

- **معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient): للتحقق من ثبات الأداة وثبات تطبيقها.**
- **معادلة كرونباخ ألفا (Equation Cronbach alpha): لاستخراج معاملات ثبات أداة الدراسة مرة ثانية.**
- **التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and percentages): لتوزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.**
- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Average and standar deviations): للتعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين.**
- **اختبار المقارنات الثنائية (T_test): للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة عن مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (الجنس).**
- **تحليل التباين الأحادي(ANOVA): للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة عن مجالات الدراسة تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع
عرض النتائج

يشتمل هذا الفصل على عرض وتحليل للبيانات التي تجمعت لدى الباحث من خلال الاستبانة التي تم توزيعها على المشرفين التربويين في الاردن وذلك للإجابة على الاسئلة التي وردت في هذه الدراسة لغايات التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين.

- أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الاول:

ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين على الفقرات التي تعكس درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الاساسية العليا، والانحرافات المعيارية كما هي موضحة في الجدول (٤).

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مجال "ممارسة التفكير التأملي" مرتبة تنازلياً وفقا لمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٢	التفاعل مع الآخرين	٤,١٥	٠,٥٤	مرتفعة
٢	٣	مهارات حل المشكلة	٤,١٣	٠,٤٥	مرتفعة
٣	١	المعرفة ذات المعنى	٤,١٢	٠,٥٠	مرتفعة
٤	٤	الحوار التأملي حول الإنجاز	٤,٠٦	٠,٥٠	مرتفعة
٥	٥	التغذية الراجعة	٣,٧٢	٠,٧٩	مرتفعة
مجال "ممارسة التفكير التأملي " ككل			٤,٠٦	٠,٢٨	مرتفعة

يظهر من الجدول (٤) أن درجة ممارسة التفكير التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية مع طلبة المرحلة الاساسية العليا جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤,٠٦)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن الأبعاد الفرعية لهذا المجال تراوحت ما بين (٣,٧٢ -٤,١٥) بدرجة ممارسة مرتفعة لجميع الأبعاد، وجاء بالمرتبة الأولى بُعد "التفاعل مع الآخرين " بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وبالمرتبة الثانية جاء بُعد "مهارات حل المشكلة" بمتوسط حسابي (٤,١٣)، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد "المعرفة ذات المعنى" بمتوسط حسابي (٤,١٢)، وجاء في المرتبة الرابعة بُعد "الحوار التأملي حول الانجاز" بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، بينما جاء بالمرتبة الخامسة والأخيرة بُعد "التغذية الراجعة" بمتوسط حسابي (٣,٧٢).

لإعطاء صورة مفصلة عن درجة ممارسة التفكير التأملي، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة عن فقرات كل مجال من مجالات التفكير التأملي بشكل منفرد، وفيما يلي وصف للنتائج:

- المجال الأول: المعرفة ذات المعنى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال مجال "المعرفة ذات المعنى" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٢	يمارس معلم التربية الإسلامية نقل بعض القيم والعادات إلى طلابه بما يتناسب مع الإسلام.	٤,٥٩	٠,٥٨	مرتفعة
٢	١	يقوم معلم التربية الإسلامية بتوضيح المعرفة التي سيعلمها لطلابه.	٤,٥٧	٠,٥٨	مرتفعة
٣	٥	يتقبل معلم التربية الإسلامية الحوار مع الآخرين من أي موضوع كان.	٤,٤٣	٠,٧٥	مرتفعة
٤	٨	يكلف معلم التربية الإسلامية طلابه بواجبات تعتمد على المبحث التقني.	٤,٤١	١,٢٢	مرتفعة
٥	٦	يتحمل معلم التربية الإسلامية المسؤولية الكاملة في تدريسه وتعليمه للطلبة.	٤,١١	٠,٧١	مرتفعة
٦	٤	يقارن معلم التربية الإسلامية بين الاعتقادات الصحيحة والخطأ في العالم.	٤,٠٧	٠,٩٣	مرتفعة
٧	٣	يربط معلم التربية الإسلامية بين خبرات الطالب السابقة واللاحقة.	٤,٠٠	١,٠١	مرتفعة
٨	٧	نجد عند معلم التربية الإسلامية حبًا لمهنته واندفاعًا لها كرسالة مقدسة.	٣,٨٠	١,٥٦	مرتفعة
٩	٩	يستخدم معلم التربية الإسلامية تكنولوجيا التعليم في تدريسه فروع التربية الإسلامية.	٣,١١	١,٩١	متوسطة
مجال "المعرفة ذات المعنى" ككل			٤,١٢	٠,٥٠	مرتفعة

يظهر من الجدول (٥) أن درجة ممارسة مهارة المعرفة ذات المعنى جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤,١٢)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣,١١-٤,٥٩)، حيث كان أعلاها للفقرة (٢) والتي تنص على" يمارس معلم التربية الإسلامية نقل بعض القيم والعادات إلى طلابه بما يتناسب مع الإسلام" بدرجة ممارسة مرتفعة، وبينما كان أدناها للفقرة (٩) والتي تنص على "يستخدم معلم التربية الإسلامية تكنولوجيا التعليم في تدريسه فروع التربية الإسلامية" بدرجة ممارسة متوسطة.

- المجال الثاني: التفاعل مع الآخرين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "التفاعل مع الآخرين" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٧	يوجه معلم التربية الإسلامية طلابه للعمل في تجولات تعاونية لمعالجة بعض القضايا الفقهية والعقيدية المطروحة.	٤,٦٧	٠,٦٣	مرتفعة
٢	٢	يذكر معلم التربية الإسلامية بعض الممارسات الاعتقادية الخطأ المنتشرة في المجتمع ويقدم لها العلاج المناسب.	٤,٦٣	٠,٦٤	مرتفعة
٣	٦	يشارك معلم التربية الإسلامية الدور في تعليم الطلبة ما بين التعليم من الطلبة والتعليم منه أحيانًا حسب الوقت التعليمي.	٤,٢٨	١,٠٣	مرتفعة
٣	٨	يدرس معلم التربية الإسلامية وفقاً للنظرية البيالوجيا (وضع نتاجات تعليميه لكل درس).	٤,٢٨	٠,٩١	مرتفعة
٥	٩	ينتهج معلم التربية الإسلامية الفرصة أمام بطيء التعليم كي يلتحقوا بالمستوى التعليمي مع زملائه.	٤,١٧	٠,٩٣	مرتفعة
٦	١	يذكر معلم التربية الإسلامية طلابه بالموضوعات الخاصة للتعامل مع الكتب المدرسية، وممتلكات المدرسة.	٤,١٥	٠,٨٤	مرتفعة
٧	٥	يستخدم معلم التربية الإسلامية الوقت الكافي في الحصة الدراسية لإيصال رأي الإسلام في القضايا المطروحة بفعالية.	٤,٠٩	١,٠٣	مرتفعة
٨	٤	يستخدم معلم التربية الإسلامية التفكير الناقد لنقد الاتجاهات والقيم السلبية المنتشرة في المجتمع.	٣,٨٩	١,٣٧	مرتفعة
٩	٣	يربط معلم التربية الإسلامية تدريسه بأمثله واقعيه من المجتمع الذي يعيشه.	٣,١٧	١,٥٢	متوسطة
		مجال " التفاعل مع الآخرين" ككل	٤,١٥	٠,٥٤	مرتفعة

يظهر من الجدول (٦) أن درجة ممارسة مهارة التفاعل مع الآخرين جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤,١٥)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣,١٧-٤,٦٧)، حيث كان أعلاها للفقرة (٧) والتي تنص على" يوجه معلم التربية الإسلامية طلابه للعمل في تجولات تعاونية لمعالجة بعض القضايا الفقهية والعقيدية المطروحة " بدرجة ممارسة مرتفعة، وبينما كان أدناها للفقرة (٣) والتي تنص على "يربط معلم التربية الإسلامية تدريسه بأمثله واقعيه من المجتمع الذي يعيشه" بدرجة ممارسة متوسطة.

- المجال الثالث: مهارات حل المشكلة

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الأفراد المبحوثين عن مجال "مهارات حل المشكلة" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٦	يركز معلم التربية الإسلامية على الإجابات المتميزة ويكتبها على السبورة.	٤,٤٦	٠,٨١	مرتفعة
٢	٣	يركز معلم التربية الإسلامية في معالجة التدريس بالأساليب الاستقرائية القائمة من الجزء إلى الكل ومن الأمثلة للقاعدة.	٤,٣٩	٠,٨٠	مرتفعة
٢	١٠	يعود معلم التربية الإسلامية طلابه على التفكير بصوت عالٍ قبل تقديم الحلول المناسبة.	٤,٣٩	٠,٧٧	مرتفعة
٤	٨	يعطي معلم التربية الإسلامية المجال للكل للتعبير عن رأيه وفق ضوابط المشاركة الصفية.	٤,٣٣	٠,٩٧	مرتفعة
٥	٩	استخدام اسلوب الإقناع والتشويق في الحوار والوصول إلى الحق.	٤,٢٨	٠,٧٥	مرتفعة
٦	٢	معلم التربية الإسلامية يستخدم كل الأفكار المطروحة داخل الصف ويناقشها بأسلوب مهني فعال.	٤,١٧	١,٠٢	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٧	٧	يستخدم معلم التربية الإسلامية الرأي المخالف لرأيه ويناقشه حتى الوصول إلى الحل والحق.	٤,١١	٠,٩٧	مرتفعة
٨	٤	يقدم معلم التربية الإسلامية لطلابه بدائل متعددة لبعض المشكلات المطروحة.	٣,٩٨	١,٢٤	مرتفعة
٩	٥	يستخدم معلم التربية الإسلامية الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة في التدريس.	٣,٨٩	١,٥٤	مرتفعة
١٠	١	يستخدم معلم التربية الإسلامية استخدام مهاراته في حل المشكلة.	٣,٣٥	١,٤٦	متوسطة
مجال " مهارات حل المشكلة " ككل			٤,١٣	٠,٤٥	مرتفعة

يظهر من الجدول (٧) أن درجة ممارسة مهارات حل المشكلة جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤,١٣)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣,٣٥ - ٤,٤٦)، حيث كان أعلاها الفقرة (٦) والتي تنص على" يركز معلم التربية الإسلامية على الإجابات المتميزة ويكتبها على السبورة " بدرجة ممارسة مرتفعة، وبينما كان أدناها للفقرة (١) والتي تنص على "يستخدم معلم التربية الإسلامية استخدام مهاراته في حل المشكلة " بدرجة ممارسة متوسطة

- المجال الرابع: الحوار التأملي حول الإنجاز

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "الحوار التأملي حول الإنجاز" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٥	يؤكد معلم التربية الاسلامية أن التحديات القديمة هي مصادر جديدة للإبداع	٤,٧٦	٠,٤٨	مرتفعة
٢	٦	يستخدم معلم التربية الإسلامية الفيديو والصور للتأمل وتحليلها قبل تقديم الحلول.	٤,٤٣	٠,٨١	مرتفعة
٣	٧	يذكر معلم التربية الإسلامية بعض القوانين والأنظمة الملائمة لرأي القرآن والسنة في بلده.	٤,٢٢	٠,٨٤	مرتفعة
٤	٣	يكون معلم التربية الاسلامية متأمل: يعمل على مراجعة كل ما فعلته خلال اليوم الدراسي	٤,٢٠	١,١٩	مرتفعة
٥	٢	يشارك معلم التربية الاسلامية في المناقشات التأملية باقتدار ومرونة	٤,١١	١,٢٢	مرتفعة
٦	١	يشارك معلم التربية الاسلامية في الحوارات المستمرة حول الانجاز الفعّال	٣,٥٧	١,٦٦	متوسطة
٧	٤	يكون معلم التربية الاسلامية متأمل: يعمل على رفع مستوى التأمل لديه بوضع مقياس للإيجابيات والسلبيات	٣,١١	١,٧٤	متوسطة
مجال " الحوار التأملي حول الإنجاز" ككل			٤,٠٦	٠,٥٠	مرتفعة

يظهر من الجدول (٨) أن درجة ممارسة الحوار التأملي حول الانجاز جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤,٠٦)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣,١١ -٤,٧٦)، حيث كان أعلاها للفقرة (٥) والتي تنص على" يؤكد معلم التربية الاسلامية أن التحديات القديمة هي مصادر جديدة للإبداع " بدرجة ممارسة مرتفعة، وبينما كان أدناها للفقرة (٤) والتي تنص على "يكون معلم التربية الاسلامية متأمل: يعمل على رفع مستوى التأمل لديه بوضع مقياس للإيجابيات والسلبيات" بدرجة ممارسة متوسطة.

- المجال الخامس: التغذية الراجعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "التغذية الراجعة" مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
١	٤	يشارك معلم التربية الاسلامية بالتغذية الراجعة الجوهرية حول بعض القضايا ذات الطبيعة الجدلية	٤,١١	١,١٨	مرتفعة
٢	٥	يصرف معلم التربية الاسلامية النظر عن التغذية الراجعة السلبية من الآخرين	٤,٠٢	١,١١	مرتفعة
٣	٦	يحلل معلم التربية الاسلامية سير الأحداث الصفية، ويتأمل فيها ويعدلها	٣,٩٦	١,٠٣	مرتفعة
٤	٢	يزود معلم التربية الاسلامية المتعلمين بتغذية راجعة فورية	٣,٥٧	١,٧٢	متوسطة
٥	١	يزود معلم التربية الاسلامية المتعلمين بتغذية راجعة عن صحة أدائهم بهدف تشجيع تطورهم	٣,٣٩	١,٦٣	متوسطة
٦	٣	يزود معلم التربية الاسلامية المتعلقة بتغذية راجعة معلوماتية وليست تقويميه	٣,٢٦	١,٥٨	متوسطة

يظهر من الجدول (٩) أن درجة ممارسة التغذية الراجعة جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٧٢)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣,٢٦ - ٤,١١)، حيث كان أعلاها الفقرة (٤) والتي تنص على" يؤكد يشارك معلم التربية الاسلامية بالتغذية الراجعة الجوهرية حول بعض القضايا ذات الطبيعة الجدلية " بدرجة ممارسة مرتفعة، وبينما كان أدناها للفقرة (٣) والتي تنص على "يزود معلم التربية الاسلامية المتعلقة بتغذية راجعة معلوماتية وليست تقويميه" بدرجة ممارسة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالاجابة على السؤال التانى

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات المشرفين التربويين لممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة الإشرافية، المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) لقياس الفروق بين المتوسطات الحسابية لموافقة الأفراد المبحوثين على مهارات التفكير التأملي تبعاً لخصائصهم الشخصية التي تتمثل في (الجنس)، كما تم أيضاً تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق بين المتوسطات الحسابية لموافقة الأفراد المبحوثين على مهارات التفكير التأملي تبعاً لخصائص هؤلاء الأفراد الشخصية والوظيفية، والتي تتمثل في: (الخبرة الاشرافية، المؤهل العلمي)، الجدول (١٠) يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١٠)

نتائج اختبار (t) والفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم المشرفين لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية تعزى جنس المشرف

مهارة	مستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	Sig
المعرفة ذات معنى	ذكر	٤,٠٩	٠,٤٩	١,٨٨-	٠,٠٧
	أنثى	٤,٦٣	٠,٢٨		
التفاعل مع الآخرين	ذكر	٤,١٣	٠,٥٤	٠,٨٦-	٠,٤٠
	أنثى	٤,٤١	٠,٤٥		
مهارة حل المشكلة	ذكر	٤,١٣	٠,٤٣	٠,١٣-	٠,٩٠
	أنثى	٤,١٧	٠,٨٤		
الحوار التأملي حول الإنجاز	ذكر	٤,٠٦	٠,٤٩	٠,٠٣	٠,٩٨
	أنثى	٤,٠٥	٠,٨٢		
التغذية الراجعة	ذكر	٣,٧١	٠,٧٩	٠,٢٦-	٠,٨٠
	أنثى	٣,٨٣	١,٠٠		
الاداة ككل	ذكر	٤,٠٥	٠,٢٦	١,٢٣-	٠,٢٣
	أنثى	٤,٢٥	٠,٥٠		

يظهر من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقييم المشرفين لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية اعزى لمتغير الجنس، إذ كانت جميع قيم (T) لمجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس غير دالة إحصائية.

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم المشرفين لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية تعزى المؤهل العلمي للمشرف

المهارة	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الاحصائية
المعرفة ذات معنى	دبلوم عالي	٤,٢٤	٠,٥١	١,٢٧	٠,٢٩
	ماجستير	٤,٠٨	٠,٥٠		
	دكتوراه	٤,٦١	٠,٣٩		
التفاعل مع الآخرين	دبلوم عالي	٤,٠٤	٠,٥٦	٠,١٠	٠,٩٠
	ماجستير	٤,١٦	٠,٥٥		
	دكتوراه	٤,١٧	٠,٢٤		
مهارة حل المشكلة	دبلوم عالي	٤,٣٦	٠,٤٢	٠,٨٣	٠,٤٤
	ماجستير	٤,١٢	٠,٤٣		
	دكتوراه	٣,٩٥	١,٠٦		
الحوار التأملي حول الإنجاز	دبلوم عالي	٣,٧١	٠,٦١	٢,٦٠	٠,٠٩
	ماجستير	٤,١٢	٠,٤٨		
	دكتوراه	٣,٥٧	٠,٠٠		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التغذية الراجعة	دبلوم عالي	٣,٤٧	٠,٨٧	٠,٥٦	٠,٥٧
	ماجستير	٣,٧٧	٠,٧٩		
	دكتوراه	٣,٣٣	٠,٧١		
الاداة ككل	دبلوم عالي	٤,٠٢	٠,٣١	٠,١٢	٠,٨٩
	ماجستير	٤,٠٧	٠,٢٨		
	دكتوراه	٣,٩٩	٠,٢٩		

يظهر من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقييم المشرفين لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت جميع قيم (F) لمجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي غير دالة إحصائية.

الجدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على المتوسطات الحسابية لتقييم المشرفين لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية تعزى للخبرة الإشرافية للمشرف

المهارة	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الاحصائية
المعرفة ذات معنى	أقل من ٥سنوات	٤,٢١	٠,٤٢	١,٣٣	٠,٢٧
	من ٥-١٠سنوات	٤,٠٧	٠,٦٣		
	أكثر من ١٠سنوات	٣,٨٧	٠,٥١		
التفاعل مع الآخرين	أقل من ٥سنوات	٤,٠٥	٠,٥٧	١,٢٦	٠,٢٩
	من ٥-١٠سنوات	٤,٣٠	٠,٤٢		
	أكثر من ١٠سنوات	٤,٣٠	٠,٥٦		
مهارة حل المشكلة	أقل من ٥سنوات	٤,١٩	٠,٤٦	٠,٩٣	٠,٤٠
	من ٥-١٠سنوات	٤,١٣	٠,٤٨		
	أكثر من ١٠سنوات	٣,٩٣	٠,٣٦		
الحوار التأملي حول الإنجاز	أقل من ٥سنوات	٤,١٠	٠,٤٥	٠,٧٧	٠,٤٧
	من ٥-١٠سنوات	٣,٩٠	٠,٦١		
	أكثر من ١٠سنوات	٤,١٦	٠,٥٤		
التغذية الراجعة	أقل من ٥سنوات	٣,٦٧	٠,٧٧	٢,٢٩	٠,١١
	من ٥-١٠سنوات	٣,٥٠	٠,٨٦		
	أكثر من ١٠سنوات	٤,٢٦	٠,٥٤		
الاداة ككل	أقل من ٥سنوات	٤,٠٧	٠,٢٩	٠,١٤	٠,٨٧
	من ٥-١٠سنوات	٤,٠٢	٠,٢٣		
	أكثر من ١٠سنوات	٤,٠٩	٠,٣٥		

بين المتوسطات الحسابية لتقييم المشرفين لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة الاشرافية، إذ كانت جميع قيم (F) لمجالات الدراسة والأداة ككل غير دالة إحصائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل عرض لمناقشة نتائج الدراسة للتعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين، كما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

- ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي معلمي ومعلمات التربية الإسلامية حول أهمية التفكير التأملي ومكانته لما يتركاه في نفوس الطلبة من تفاعل نشط تبعدهم عن السآمة والملل اللذين تولدها الأساليب الاعتيادية في التدريس، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استعمال التفكير التأملي بحكمة وتدرج يتوافق مع أهداف التربية الحديثة؛ إذ إنها تعزز من التفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلم، كما يمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ميل معلمي ومعلمات التربية الإسلامية إلى تنويع الأساليب التربوية المستخدمة في تدريس طلبتهم إذ إنهم لا يفضلون إتباع أسلوب واحد في تدريسهم لمادة التربية الإسلامية، وذلك تماشياً مع طبيعة التربية الإسلامية التي تهتم بتنوع الأساليب التربوية لمراعاة خصائص النمو المختلفة العقلية منها والنفسية والوجدانية، ومراعاة مستوى الإدراك، فضلا عن استخدام الحوافز المؤثرة والدوافع التي يمكن أنّ تثير المشاعر، وتهيئ النفوس للتلقي والتعلم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي معلمي التربية الإسلامية نحو ما يعود على الطلبة من خلال توافر هذه المهارات من فهم المادة الدراسية بطريقة مشوقة وحديثة، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى وعي معلمي التربية الإسلامية حول أهمية ممارسة مهارات التفكير التأملي في تفسير الأدلة الشرعية ومساعدتهم في دعم طريقة تفكير الطلبة من خلال تنمية مهارات الاستنتاج والتحليل والتقويم؛ ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتوافق مع أهداف التربية والتعليم في الأردن مع التوجه العلمي في التركيز على أهمية التفكير التأملي، وذلك فيما يخص معلمي التربية الإسلامية وتدريبهم على استخدام هذا النوع من التفكير مع طلبتهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يمارسون مهارات التفكير التأملي في مساعدة الطلبة في حصولهم على المعلومات والبحث عن المعلومات وسهولة الحصول عليها؛ مما يؤدي ذلك إلى زيادة استجابة ومشاركة جميع الطلبة من خلال تدوين الملاحظات والمعلومات التي يمكن أن يقولها المعلم وهذا أدى إلى تفاعلهم داخل الغرفة الصفية مما يعود ذلك إلى رفع تحصيلهم الدراسي ورفع قدراتهم على التفكير التأملي من حيث الانتباه والتركيز وتحليل الأحكام الشرعية والآثار التي تثبت تقادم الأجيال والآثار نشوء حضارات جديدة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام مهارات التفكير التأملي قد يساعد المعلم على التأكد من صحة الروايات من خلال الرجوع إلى هذه المصادر والمراجع والتأكد من صحة الأحداث والروايات التاريخية، كما يفسر الباحث هذه النتيجة بأن المعلمين يرون أن استخدام هذه المهارات تساهم في زيادة قدرتهم على إيصال المعلومة للطلبة بالطريقة المناسبة ويقلل الملل لدى الطلبة بسبب فهمهم الدرس بطريقة سهلة وموثقة، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين حول أهمية أثر اتجاه فكر الكاتب في مصداقية الوثيقة وعرض الروايات والأحداث دون تحيز وبشكل موضوعي؛ إذ أنها تساعد المعلم على توصيل المعلومات بشكل موثق وصحيح للطلبة مما يزيد من دافعيتهم نحو تعلم مادة التربية الإسلامية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال فاعلية مهارات التفكير التأملي؛ إذ أنها قد تساهم في جعل الطالب في موقف إيجابي متفاعل مع الدرس باعتماده على الإصغاء الجيد، بدلاً من الموقف السلبي الذي يعتمد فيه على المعلم؛ لذا فإن معلمي التربية الإسلامية يدركون أهمية هذه المهارات لتحقيق الأهداف التربوية الحديثة بجعل الطالب محور العلمية التعليمية، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى أن معلمي ومعلمات التربية الإسلامية يدركون أن ممارسة التفكير التأملي يسهم في جعل عنصر الاشتراك عاماً بين طلبتهم، كما يفسر الباحث هذه النتيجة من خلال ما يوفره التفكير التأملي من متعة خلال فترة الدراسة؛ مما يعزز من رغبة الطلبة بالتفوق ويساهم التفكير التأملي في شد من انتباه الطلبة وزاد من تركيزهم بوصفه أسلوباً تدريسياً جديداً، ومن ثم زيادة درجات التحصيل لدى الطلبة لكونه أسلوباً تحفيزياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً من خلال إدراك معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لأهمية التفكير التأملي كعامل من عوامل نجاحهم أو فشلهم، كما أنّهم يدركون أن التفكير التأملي الذي يتبعه المعلم مع طلبته في تنفيذ المنهج يترتب عليه تحقيق الأهداف التربوية أو عدم تحقيقها، مما يجعلهم يهتمون باختيار نوع التفكير المناسب مع المرحلة العمرية للطلبة، كما يفسر الباحث هذه النتيجة بأن معلمي ومعلمات التربية الإسلامية يرون أن هذه المهارات تساهم في تكوين السلوك العام للطالب بما يلائم حقائق مادة التربية الإسلامية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأستاذ (٢٠١١) التي أظهرت أن مستوى القدرة على التفكير التأملي الذي ظهر من خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يقل عند المعدل الافتراضي (٧٠%)، ودراسة هنية(٢٠١١) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتفكير التأملي في مديريات التربية والتعليم لمحافظة معان والبتراء، ودراسة التكريتي(٢٠١٧) التي أن درجة ممارسة معلمي تاريخ لمهارات التفكير التأملي في مديرية تربية صلاح الدين جاءت مرتفعة من وجهة نظرهم.

-ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات المشرفين التربويين لممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة الإشرافية، المؤهل العلمي)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات المشرفين التربويين لممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة الإشرافية، المؤهل العلمي)، ويعزو الباحث ذلك إلى جميع المشرفين والمشرفات قد درسوا في نفس التخصص وتشابه المساقات في مختلف الكليات والجامعات بالإضافة إلى اشتراكهم في دورات تدريبية تعقدها وزارة التعليم لذا يحرصوا جميعهم على اكتساب مهارات التقويم وتطبيقها؛ مما يجعلهم متشابهين في وصف درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التأملي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرفين والمشرفات على مختلف خبراتهم الوظيفية ومؤهلاتهم العلمية على قدرة على التحكم بمعارفهم وطرق اكتسابهم؛ إذ إنهم يتميزون بقدرة عالية على تفهم وتنوع ومواكبة الأحداث والاستفادة من المعلومات المتاحة؛ مما يجعلهم قادرين على تنويع مصادر معارفهم، مما يجعلهم أكثر قدرة على ممارسة مهارات التفكير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستنتاجات

في ضوء النتائج السابقة يستنتج الباحث ما يلي:

- **أن معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها يمارسون مهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن بدرجة مرتفعة.**
- **لا تختلف آراء المشرفين التربويين حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- محاولة استثمار مهارات التفكير التأملي لدى معلمين في تنمية بعض المهارات لدى طلبتهم مثل مهارات التفكير الناقد أو الإبداعي.
- حرص القائمين على وضع المناهج في وزارة التعليم على توظيف مهارات التفكير التأملي في كتب التربية الإسلامية وتنميتها لدى الطلبة.
- إجراء دراسات مماثلة تشمل مناطق تعليمية أخرى ومتغيرات دراسية جديدة.
- خلق البيئة التعليمية تخدم التفكير بأنواعه يجب أن تنهض في سياق عام، فالمدرسة بإدارتها وطاقمها يجب أن تعي أهمية التفكير ومن ضمنها التفكير التأملي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، إلهام.(٢٠١١). دور معلمي اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي: دراسة ميدانية بمدارس محلية أمدرمان، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

إبراهيم، مجدي.(٢٠٠٦). التّفكير من منظور تربوي تعريفه وطبيعته ومهاراته وأنماطه، العين: دار الكتاب للنشر.

ابن منظور، محمد بن مكرم.(١٩٩٣). لسان العرب، بيروت: دار صادر للنشر.

أبو بشير، أسماء. (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير "غير منشورة"، جامعة الأزهر، غزة.

أبو جادو، صالح محمد علي. (٢٠١٤). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو جبين، عطا محمد. (٢٠١١). التفكير الإبداعي في اللغة العربية – تطبيقات علمية-، ط١، الأردن: دار الحنين للنشر والتوزيع.

الأستاذ، محمود حسن. (٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، (١٣)١، ١٣٢٩-١٣٧٠.

بركات، زياد. (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلبة الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٦)، ٩٧-١٢٦.

بلعاوي، منذر يوسف، وأبو سليمان، بهجت عبد المجيد. (٢٠١٥). أثر برنامج تدريس مهارات التفكير التأملي في دافعية التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٦ (١٥)،٢٢١– ٢٧٢.

بني أحمد، عودة مصطفى علي. (٢٠١٣). علاقة التربية الإسلامية بالتفكير التأملي، عمان، الأردن: فضاءات للنشر والتوزيع.

بيدس، هالة. (٢٠٠٤). درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن مفهوم التفكير التأملي وممارسته له وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الإداري. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

التكريتي، وضاح رجب حسن. (٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي التاريخ في مديرية تربية صلاح الدين لمهارات التفكير التأملي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

جروان، فتحي. (٢٠١١). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٠). التربية الاسلامية في الاردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية، عمان، المعهد العالمي للفكر الاسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الاسلامية ودار المنار.

الحارثي، حفصة. (٢٠١١). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

حميد، شادي عبد الحافظ. (٢٠١٣). أثر أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

خفاف، إيمان عباس. (٢٠١١). الذكاءات المتعددة –برنامج تطبيقي-، ط١، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخوالدة، أكرم. (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
رمزي، عبدالقادر. (١٩٩٨). مفهوم التربية الاسلامية عند التربويين المسلمين في الوقت الحاضر: رؤية التربية الاسلامية في نطاق منظومة المفاهيم الاسلامية، عمان: دار الضياء للنشر والتوزيع.
ريان، عادل. (٢٠١٠). دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية، مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (٢٠)، ص ٢٩ - ٤١.
الزعبي، علي. (٢٠٠٩). مدى مراعاة كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التعليم الذاتي، مجلة دراسات العلوم التربوية، (٣٦)١٢، ٦٤-٧٩.
سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٣). تدريس مهارات التّفكير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: دار الشرق للنشر.
السعيدي، عوض مبرد عوض. (٢٠١٧). درجة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع في منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
السليتي، فراس محمود. (٢٠٠٦). التفكير الناقد والابداعي واستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص. ط١، عمان: عالم الكتب الحديث لنشر والتوزيع.
الشكعة، علي. (٢٠٠٧). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدّراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، فلسطين، ٢١(٤)، ١١٤٥-١١٦٢.
الشمري، احمد حمزة. (٢٠١٠). بناء برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال لمديري المدارس الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
طاشمان، غازي مرسال. (٢٠١٠). التفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية، ط١، عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
طافش، محمود. (٢٠٠٤). تعليم التفكير مفهومه أساليبه مهاراته، عمان: دار جهينة للنشر.
العارضة، محمد. (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
عبد الوهاب، فاطمة. (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، مجلة التربية العلمية، ٤(٨)، ١٥٩-٢١٢.
عبدالكافي، إسماعيل عبدالفتاح. (٢٠٠٩). تنمية الإبداع عند الأطفال، ط١، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
عبيد، وليم وعفانة، عزو. (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي، ط١، العين: مكتبة الفلاح.
العتوم، عدنان. (٢٠١٣). تنمية مهارات التّفكير نماذج وتطبيقات، عمان: دار المسيرة للنشر.
العتيبي، خالد بن ناهس. (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض المملكة العربية السعودية.
عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
العظمة، رند تيسير. (٢٠٠٦). التوحد: تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت، عمان: دار ديبونو للنشر.
عفانة، عزو واللولو، فتحية. (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، ٥(١)، ١-٢٦.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العفون، نادية. (٢٠١٢). الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط١، عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
عودات، ميسر. (٢٠٠٦). أثر استخدام طرائق العصف الذهني القبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد. (٢٠١٠). سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.
القطراوي، عبد العزيز. (٢٠١٠). أثر استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
الكبيسي، إبراهيم نافع عبيد. (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
الكبيسي، إبراهيم نافع. (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت.
كشكو، عماد جميل حمدان. (٢٠٠٥). اثر برنامج تقني مقترح في ضوء الاعجاز العلمي بالقرآن علي تنمية التفكير التأملي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
الكيلاني، عبد الله، والشريفين، نضال. (٢٠٠٧). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٨). المعجم الوسيط. مصر: مكتبة الشروق الدولية للنشر.
مجيد، سوسن. (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، عمان: دار صفاء للنشر.
المرشد، يوسف بن عقلا. (٢٠١٤). مستويات التفكير التأملي لدى طلبة جامعة الجوف، مجلة جامعة طيبة التربوية. ٩(٢٠)، ١٨٤-١٦٣.
مصطفى، نمر. (٢٠١١). استراتيجيات تعليم التفكير، عمان: دار البداية للنشر.
المغيصيب، عبد العزيز. (٢٠٠٦). تعليم التفكير الناقد: قراءة في تجربة تربوية معاصرة، منشورات كلية التربية، جامعة قطر.
النقيب، عبد الرحمن. (١٩٩٦). التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، القاهرة: دار الفكر العربي.
يالجن، مقداد. (١٩٨٦). أهداف التربية الاسلامية وغاياتها، الرياض: مطابع القصيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع الأجنبية

Amir, D. and Souderpandian, J. (٢٠٠٢). Complete Business Statistics, (١), MC Graw- Hill.٣٢-٦٢

Chack.A. (٢٠٠٠). Reflection on the self: Am experience in a preschool. Reflective Practice, ٧(١), ٣١-٤٢.

Demir, S. (٢٠١٥). Evauation of Critical Thinking and Reflective Thinking Skills among Science Teacher Candidates. Journal of Education and Practice, ٦(١٨), ١٧-٢٢.

Given ,Barbara . k (٢٠٠٠). Teaching To The Natural Brains Learning. Association For Supervision and System Curriculum Development Virginia USA .ABCD.

classroom. Journal Goddard, Mark (٢٠٠٢). What Do We Do With These Computers?:Reflection on technology in the Vol. ٣٥, No.١١١-١٣٢ .Technology in Education of Research on

Kim, A.(٢٠٠٥). Cultivating reflective thinking tool on learning performance and meta cognitive awareness in the context of on line learning. Unpublished doctoral dissention, The Pennsylvania state University.

Kirk, R. (٢٠٠٠)."A study of the use of a private chat room to increase reflective thinking in pre-service teachers", College Student Journal, ٣٤(١), ٨-١١٥.

Kovalik, S and Olsen, K (٢٠١٠). Kids Eye View Of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-٦, first edition, U.S.A.

Lie, L. (٢٠٠٦). Students reflective development in a PBL environment.

Lyons, N (٢٠١٠). Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry, U.S.A: Sppringe.

Phan, H. (٢٠٠٧). An examination of reflective thinking learning approaches and self-efficacy beliefs at the University of the South Pacific: a path analysis approach. Educational Psychology, ٢٧, ٧٨٩-٨٠٦.

Rodgers, C. (٢٠٠٢). Defining reflection: another look at john Dewey and reflective thinking. Teachers College Record, ١٠٤,P: ٨٤٢-٨٦٦.

Ross,D. (١٩٩٩). Programmatic Structures for the Preparation of Reflective Teacher. A Research on Teacher Reflective Thinking, Vol. ٤٨, No. (٦), PP. ٢٣-٥٤.

Schon, D.A.(١٩٩٠). Educating The Reflective Practitioner. San Frances-co: Jossey Bass.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحق

ملحق رقم (١)

قائمة بأسماء المحكمين

اسم المحكم	التخصص	الجامعة
أ.د طه الدليمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
أ. د احمد الكيلاني	مناهج تدريس التربية الاسلامية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
أ. د عبد الرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنية
أ. د صالح ذياب هندي	مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها	الجامعة الهاشمية
د. سعاد الوائلي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الهاشمية
د. مكي فرحان الابراهيمي	مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها	جامعة القادسية
د. فاضل ناهي عبد عون	مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها	جامعة القادسية
د. حمود عليمات	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت
ممدوح السرور	علم اجتماع	جامعة آل البيت
د. قاسم البري	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٢)

طلب التحكيم

الدكتور/ الدكتورة:.....المحترم/ المحترمة

التخصص:..... مكان العمل..... الرتبة الأكاديمية.....

الموضوع: طلب التحكيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يجري الباحث دراسة بعنوان "درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين" ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث أداة دراسة وهي عبارة عن استبانة لاستطلاع آراء المشرفين التربويين في محافظات الوسط وذلك كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير من جامعة آل البيت.

ولأغراض التأكد من صدق أداة الدراسة فإن الباحث يأمل التكرم منكم بالاطلاع عليها، وإبداء ما ترونه مناسباً بشأنها من حيث الصياغة والسلامة اللغوية، بالإضافة إلى أي ملاحظات أخرى ترونها مناسبة.

علما بأن الباحث سيعتمد تدريج ليكرت الخماسي كما هو موضح في الجدول التالي:

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
٥	٤	٣	٢	١

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	العبارة	انتماء العبارة للمجال		وضوح الصياغة		مناسبة العبارة	
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة
١.	يقوم معلم التربية الإسلامية بتوضيح المعرفة التي سيعلمها لطلابه.						
٢.	يمارس معلم التربية الإسلامية نقل بعض القيم والعادات إلى طلابه بما يتناسب مع الإسلام.						
٣.	يربط معلم التربية الإسلامية بين خبرات الطالب السابقة واللاحقة.						
٤.	يقارن معلم التربية الإسلامية بين الاعتقادات الصحيحة والخطأ في العالم.						
٥.	يتقبل معلم التربية الإسلامية الحوار مع الآخرين من أي موضوع كان.						
٦.	يتحمل معلم التربية الإسلامية المسؤولية الكاملة في تدريسه وتعليمه للطلبة.						
٧.	نجد عند معلم التربية الإسلامية حبًا لمهنته واندفاعًا لها كرسالة مقدسة.						
٨.	يكلف معلم التربية الإسلامية طلابه بواجبات تعتمد على المبحث التقني.						
٩.	يستخدم معلم التربية الإسلامية تكنولوجيا التعليم في تدريسه فروع التربية الإسلامية.						
١٠.	يستخدم معلم التربية الإسلامية استخدام مهاراته في حل المشكلة.						
١١.	يذكر معلم التربية الإسلامية بعض الممارسات الاعتقادية الخطأ المنتشرة في المجتمع ويقدم لها العلاج المناسب.						
١٢.	يربط معلم التربية الإسلامية تدريسه بأمثله واقعيه من المجتمع الذي يعيشه.						
١٣.	يستخدم معلم التربية الإسلامية التفكير الناقد لنقد الاتجاهات والقيم السلبية المنتشرة في المجتمع.						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٤.	يستخدم معلم التربية الإسلامية الوقت الكافي في الحصة الدراسية لإيصال رأي الإسلام في القضايا المطروحة بفعالية.						
١٥.	يشارك معلم التربية الإسلامية الدور في تعليم الطلبة ما بين التعليم من الطلبة والتعليم منه أحيانًا حسب الوقت التعليمي.						
١٦.	يوجه معلم التربية الإسلامية طلابه للعمل في تجولات تعاونية لمعالجة بعض القضايا الفقهية والعقيدية المطروحة.						
١٧.	يدرس معلم التربية الإسلامية وفقاً للنظرية البيالوجيا (وضع نتاجات تعليميه لكل درس).						
١٨.	ينتهج معلم التربية الإسلامية الفرصة أمام بطيء التعليم كي يلتحقوا بالمستوى التعليمي مع زملائه.						
١٩.	يذكر معلم التربية الإسلامية طلابه بالموضوعات الخاصة للتعامل مع الكتب المدرسية، وممتلكات المدرسة.						
٢٠.	معلم التربية الإسلامية يستخدم كل الأفكار المطروحة داخل الصف ويناقشها بأسلوب مهني فعال.						
٢١.	يركز معلم التربية الإسلامية في معالجة التدريس بالأساليب الاستقرائية القائمة من الجزء إلى الكل ومن الأمثلة للقاعدة.						
٢٢.	يقدم معلم التربية الإسلامية لطلابه بدائل متعددة لبعض المشكلات المطروحة.						
٢٣.	يستخدم معلم التربية الإسلامية الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة في التدريس.						
٢٤.	يركز معلم التربية الإسلامية على الإجابات المتميزة ويكتبها على السبورة.						
٢٥.	يستخدم معلم التربية الإسلامية الرأي المخالف لرأيه ويناقشه حتى الوصول إلى الحل والحق.						
٢٦.	يعطي معلم التربية الإسلامية المجال للكل للتعبير عن رأيه وفق ضوابط المشاركة الصفية.						
٢٧.	استخدام اسلوب الإقناع والتشويق في الحوار والوصول إلى الحق.						
٢٨.	يعود معلم التربية الإسلامية طلابه على التفكير بصوت عالٍ قبل تقديم الحلول المناسبة.						
٢٩.	يستخدم معلم التربية الإسلامية الفيديو والصور للتأمل وتحليلها قبل تقديم الحلول.						
٣٠.	يذكر معلم التربية الإسلامية بعض القوانين والأنظمة الملائمة لرأي القرآن والسنة في بلده.						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٣)

الاستبانة النهائية

جامعة آل البيت
المعهد العالي للدّراسات الإسلامية
مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها

السيد المشرف / المشرفة .....الفاضل /الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها من جامعة آل البيت.

لذا يرجى التكرم بالإجابة على الأسئلة الواردة في الاستبانة المرفقة بدقه وموضوعية وذلك لأهمية آرائكم في وصول الباحث إلى نتائج دقيقة وتحقيق الغاية العلمية المنشودة، علماً بأن إجاباتكم ستُعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتقبلوا منا كل الاحترام والتقدير

البيانات الأولية (المعلومات الشخصية):

يرجى وضع علامة (√) في المكان الذي ينطبق عليك:

١- الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

٢ـــ الخبرة الاشرافية:

☐ أقل من ٥ سنوات ☐ ٥ سنوات أقل من١٠ سنوات ☐ ١٠ سنوات فأكثر

٣ـــ المؤهل العلمي:

☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الأول: المعرفة ذات المعنى

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
١	يقوم معلم التربية الإسلامية بتوضيح المعرفة التي سيعلمها لطلابه.					
٢	يمارس معلم التربية الإسلامية نقل بعض القيم والعادات إلى طلابه بما يتناسب مع الإسلام.					
٣	يربط معلم التربية الإسلامية بين خبرات الطالب السابقة واللاحقة.					
٤	يقارن معلم التربية الإسلامية بين الاعتقادات الصحيحة والخطأ في العالم.					
٥	يتقبل معلم التربية الإسلامية الحوار مع الآخرين من أي موضوع كان.					
٦	يتحمل معلم التربية الإسلامية المسؤولية الكاملة في تدريسه وتعليمه للطلبة.					
٧	نجد عند معلم التربية الإسلامية حبًا لمهنته واندفاعًا لها كرسالة مقدسة.					
٨	يكلف معلم التربية الإسلامية طلابه بواجبات تعتمد على المبحث التقني.					
٩	يستخدم معلم التربية الإسلامية تكنولوجيا التعليم في تدريسه فروع التربية الإسلامية.					

المجال الثاني: التفاعل مع الآخرين

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
١	يذكر معلم التربية الإسلامية طلابه بالموضوعات الخاصة للتعامل مع الكتب المدرسية، وممتلكات المدرسة.					
٢	يذكر معلم التربية الإسلامية بعض الممارسات الاعتقادية الخطأ المنتشرة في المجتمع ويقدم لها العلاج المناسب.					
٣	يربط معلم التربية الإسلامية تدريسه بأمثله واقعيه من المجتمع الذي يعيشه.					
٤	يستخدم معلم التربية الإسلامية التفكير الناقد لنقد الاتجاهات والقيم السلبية المنتشرة في المجتمع.					
٥	يستخدم معلم التربية الإسلامية الوقت الكافي في الحصة الدراسية لإيصال رأي الإسلام في القضايا المطروحة بفعالية.					
٦	يشارك معلم التربية الإسلامية الدور في تعليم الطلبة ما بين التعليم من الطلبة والتعليم منه أحيانًا حسب الوقت التعليمي.					
٧	يوجه معلم التربية الإسلامية طلابه للعمل في تجولات تعاونية لمعالجة بعض القضايا الفقهية والعقيدية المطروحة.					
٨	يدرس معلم التربية الإسلامية وفقاً لنظرية البيالوجيا (وضع نتاجات تعليميه لكل درس).					
٩	ينتهج معلم التربية الإسلامية الفرصة أمام بطيء التعليم كي يلتحقوا بالمستوى التعليمي مع زملائه.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثالث: مهارات حل المشكلة

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
١	يستخدم معلم التربية الإسلامية استخدام مهاراته في حل المشكلة.					
٢	معلم التربية الإسلامية يستخدم كل الأفكار المطروحة داخل الصف ويناقشها بأسلوب مهني فعال.					
٣	يركز معلم التربية الإسلامية في معالجة التدريس بالأساليب الاستقرائية القائمة من الجزء إلى الكل ومن الأمثلة للقاعدة.					
٤	يقدم معلم التربية الإسلامية لطلابه بدائل متعددة لبعض المشكلات المطروحة.					
٥	يستخدم معلم التربية الإسلامية الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة في التدريس.					
٦	يركز معلم التربية الإسلامية على الإجابات المتميزة ويكتبها على السبورة.					
٧	يستخدم معلم التربية الإسلامية الرأي المخالف لرأيه ويناقشه حتى الوصول إلى الحل والحق.					
٨	يعطي معلم التربية الإسلامية المجال للكل للتعبير عن رأيه وفق ضوابط المشاركة الصفية.					
٩	استخدام اسلوب الإقناع والتشويق في الحوار والوصول إلى الحق.					
١٠	يعود معلم التربية الإسلامية طلابه على التفكير بصوت عالٍ قبل تقديم الحلول المناسبة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الرابع: الحوار التأملي حول الإنجاز

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
١	يشارك معلم التربية الاسلامية في الحوارات المستمرة حول الانجاز الفعّال					
٢	يشارك معلم التربية الاسلامية في المناقشات التأملية باقتدار ومرونة					
٣	يكون معلم التربية الاسلامية متأمل: يعمل على مراجعة كل ما فعلته خلال اليوم الدراسي					
٤	يكون معلم التربية الاسلامية متأمل: يعمل على رفع مستوى التأمل لديه بوضع مقياس للإيجابيات والسلبيات					
٥	يؤكد معلم التربية الاسلامية أن التحديات القديمة هي مصادر جديدة للإبداع					
٦	يستخدم معلم التربية الإسلامية الفيديو والصور للتأمل وتحليلها قبل تقديم الحلول.					
٧	يذكر معلم التربية الإسلامية بعض القوانين والأنظمة الملائمة لرأي القرآن والسنة في بلده.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

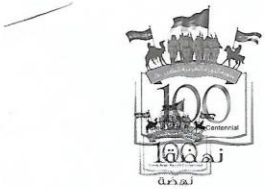
المجال الخامس: التغذية الراجعة

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
١	يزود معلم التربية الاسلامية المتعلمين بتغذية راجعة عن صحة أدائهم بهدف تشجيع تطورهم					
٢	يزود معلم التربية الاسلامية المتعلمين بتغذية راجعة فورية					
٣	يزود معلم التربية الاسلامية المتعلقة بتغذية راجعة معلوماتية وليست تقويميه					
٤	يشارك معلم التربية الاسلامية بالتغذية الراجعة الجوهرية حول بعض القضايا ذات الطبيعة الجدلية					
٥	يصرف معلم التربية الاسلامية النظر عن التغذية الراجعة السلبية من الآخرين					
٦	يحلل معلم التربية الاسلامية سير الأحداث الصفية، ويتأمل فيها ويعدلها					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٤)

كتب تسهيل المهمة



الرقم ٩٦٥٥/١/٧
التاريخ ١٤٣٨/٤/٢١ هـ
الموافق ٢٠١٧/١/١٨ م

مديرية التربية والتعليم قصبة عمان

٣+٣

السيد مشرف التربية الإسلامية
بوساطة رئيس قسم الإشراف التربوي

الموضـوع / تسهيل مهمة

الســـلام عليكم ورحمـــة الله وبركاتـــه،،،،،

إشـارة لكتـاب جامعـة آل البيت رقم5439/1/9 الموافق 2017/4/9.

ارجو تسهيل مهمة الطالب رياض علي احمد بتطبيق أداة الدراسة الموسومة بـ :

" درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين "

آملاً تسهيل مهمة الباحث المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له على أن يتم مطابقة أداة الدراسة المرفقة مع أداة الدراسة المطبقة.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
عاطف أعبد الرواشدة

نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .

نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والأشراف التربوي .

نسخة : عضو قسم الإشراف.

المرفقات : أدوات الدراسة (6 صفحات) .

تلفون :(6 – 5699181 -06) فاكس : (06-5699580) ص.ب : (9579 اللويبدة)
هاتف : ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢ + فاكس : ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢ + ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن . الموقع الإلكتروني : www.moe.gov.jo

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جامعة آل البيت
AL aL BAYT UNIVERSITY

Office of the president

مكتب الرئيس
الرقم: ٥٤٥٦/١/٩
التاريخ: ١٢ رجب ١٤٣٨هـ
الموافق : ٩ نيسان ٢٠١٧م

السيد مدير التربية والتعليم المحترم

عمان الكبرى

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة والإبعاز لمن يلزم لتسهيل مهمة طالب **رياض علي أحمد** لتطبيق أداة الدراسة الموسومة بـ:

" درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين"

شاكرين ومقدرين اكم اهتم امكم وحسن تعاونكم ودعمكم الموصول لجامعة آل البيت.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،

نائب رئيس الجامعة لشؤون الكليات الإنسانية

الدكتور محمد الخلايلة

هاتف (٠٢-٦٢٩٧٠٠٠)، فاكس (٠٢-٦٢٩٧٠٢٥)، ص.ب (١٣٠٠٤٠) المفرق ٢٥١١٣ المملكة الأردنية الهاشمية
Tel. (02-6297000), Fax (02-6297025), P.O.Box (130040), Mafraq 25113, The Hashemite Kingdom of Jordan

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Degree of practicing the meditative thinking skills by Islamic education teachers with the upper basic stage students in Jordan from the perspective of educational supervisors

Prepared by;

Riad Ali Ahmed

Supervised by;

Prof. Ibrahim Al-Zoubi

Abstract

The study aimed to identify the extent of practicing the meditative thinking skills by the Islamic education teachers with the students of the upper basic stage in Jordan from the perspective of the educational supervisors. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach and prepared a questionnaire to collect the data from the members of the study sample. The questionnaire consisted of (٤١) items; after confirming the tool's validity and reliability, it was distributed to the study sample consisting of (٤٦) male and female supervisors in the middle governorates. The study concluded several findings, most important of which include that the male and female Islamic education teachers use the meditative thinking skills while dealing with the students of the upper basic stage in Jordan to a high degree, and that the views of the educational supervisors on the degree of practicing the meditative thinking skills by the Islamic

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

education teachers with the students of the upper basic stage did not change according to their personal variables.

Keywords: degree of practicing, Islamic education teachers, meditative thinking skills, students of the upper basic stage, educational supervisors.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com