واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن

د. جواهر بنت سعد بنت عبدالله الخلف*

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمنطقة الرياض من وجهة نظرهن في ضوء متغير المؤهل والخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت قائمة بالممارسات التأملية تكونت من (٤١) مهارة موزعة على ٣ محاور (تأمل إجراءات التخطيط، تأمل إجراءات التنفيذ، تأمل إجراءات التقويم) طُبقت على عينة الدراسة البالغ عددها (١٨٥) معلمة من معلمات العلوم الشرعية، وأظهرت النتائج أن معلمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات محور تأمل إجراءات التخطيط دائما حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (٢.٣٥)، بينما يمارسن مهارات محور تأمل إجراءات التنفيذ أحيانا حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (٢,٢٦) وكذلك يمارسن مهارات محور تأمل إجراءات التقويم أحيانا حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (٢,١٠)، وقد أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر كل من المؤهل والخبرة في مستوى الممارسات التأملية، ومن أهم التوصيات: عقد دورات لمعلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام، لتزويدهن بمفهوم التدريس التأملي ومجالات تطبيقه في مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم، بالإضافة إلى أهمية تضمين برامج إعداد المعلم الخبرات التربوية الحديثة المتصلة بالتدريس التأملي ومتطلباته.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، معلمات العلوم الشرعية، مراحل التعليم العام.

المقدمة

إن المستقرئ لكتاب الله وسنة رسوله ﷺ يجد أنهما كثيرا ما يؤكدان على التأمل والنظر والتفكر وقد ورد في القرآن ما يدل على هذه المعاني في ١٧ آية، أما كلمة التدبر فقد وردت في أربع آيات، منها قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ﴾ سورة محمد ٢٤

والتفكر عبادة فعلها الأنبياء وواظب عليها سيدنا محمد ﷺ، عن عَائِشَةَ رضي الله عنها قَالَتْ: " كَانَ أَوَّلُ مَا بُدِئَ بِهِ رَسُولُ اللهِ ﷺ مِنَ الْوَحْيِ الرُّؤْيَا الصَّادِقَةَ فِي النَّوْمِ. فَكَانَ لاَ يَرَى رُؤْيَا إِلاَّ جَاءَتْ مِثْلَ فَلَقِ الصُّبْحِ. ثُمَّ حُبِّبَ إِلَيْهِ الْخَلاَءُ، فَكَانَ يَخْلُو بِغَارِ حِرَاءٍ يَتَحَنَّثُ فِيهِ، (وَهُوَ التَّعَبُّدُ) اللَّيَالِيَ أُولاَتِ الْعَدَدِ " [(١)] عَنْ أبي يَعْلَى شَدَّادِ بْن أَوْسٍ رضي الله عنه عن النَّبيّ ﷺ قَالَ :الكَيِّس مَنْ دَانَ نَفْسَهُ، وَعَمِلَ لِما بَعْدَ الْموْتِ،

(١) صحيح مسلم – كتاب الإيمان ، باب بدء الوحي إلى رسول الله ﷺ، حديث ٢٦٣.

* أستاذ المناهج و طرق تدريس العلوم الشرعية المساعد – قسم المناهج و طرق التدريس – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

البريد الالكتروني: gw22saad@hotmail.com

وَالْعَاجِزُ مَنْ أَتْبَعَ نَفْسَه هَوَاهَا، وتمَنَّى عَلَى اللَّهِ رواه التِّرْمِذِيُّ وقالَ: حديثٌ حَسَنٌ " [٢] ، ودان نفسه أي: تأمل في أمرها وحاسبها.

كما أن عمر رضي الله عنه استحضر هذا المعنى وأشار إليه بقوله: "حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا، وَزِنُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُوزَنُوا، فَإِنَّهُ أَهْوَنُ عَلَيْكُمْ فِي الْحِسَابِ غَدًا، أَنْ تُحَاسِبُوا أَنْفُسَكُمُ الْيَوْمَ، وَتَزَيَّنُوا لِلْعَرْضِ الأَكْبَرِ، يَوْمَئِذٍ تُعْرَضُونَ لا تَخْفَى مِنْكُمْ خَافِيَةٌ " [٣]

ويؤكد عطية (٢٠١٥: ٢٢) أن من لا يعقل ولا يتفكر لا يضطلع بالمهمة التي أرادها الله للإنسان وهي سيادة الأرض وإدارة الحياة ومواجهة التحديات والتكيف مع التقلبات.

وعلى أساس ما تقدم من أهمية التأمل والتفكر في حياة الإنسان، فإن أهميته تتضاعف وتزداد في حق المعلم حيث " إن الممارسات التأملية تصنع المعلم الجيد الذي ينطلق بأدائه من إيمان ذاتي بضرورة كون المتعلمين مركز اهتمامه الدائم لاتخاذ القرارات الصائبة في المواقف التدريسية، فهي البوصلة التي تساعد المعلم في تحديد اتجاه أدائه التدريسي المناسب واتخاذ القرارات المناسبة وفقا للخبرات التدريسية التي يمر بها" (Farrell,2012).

ولذا اعتنى المهتمون بالتربية والتعليم بالتدريس التأملي الذي يعد أحد التوجهات الضرورية لتطوير العملية التعليمية وإحداث النمو المهني للمعلم، ويُقصد به إخضاع المعلم كافة ممارساته، ومعارفه لنوع من التأمل والتفكر والتحليل الناقد المستمر من أجل تقوية جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف لديه. (سليم وعودة، ٢٠٠٩: ١٢)

وقد تزايد الاهتمام بالممارسة التأملية أكثر فأكثر وأصبح أكثر نضوجا على يد schon الذي كان من أوائل المهتمين بها وذلك بعد ملاحظته للفنانين، وأصحاب المهن الأخرى في تناولهم للمشكلات التي تواجههم، فقد لاحظ انهماكهم في مناقشات مفتوحة لاتخاذ القرارات وتقويم الأهداف، ومراجعة النتائج. (المزروع، ٢٠٠٥)

واقترح schon (١٩٨٩) ثلاث مراحل تدريسية تأملية يمكن أن يتأملها المعلم، وهي:

- التأمل في التخطيط للتدريس: وفي هذه المرحلة يتبع المعلم طرقا ذهنية يعي من خلالها النشاطات المراد تنظيمها والسلوكيات التعليمية المرغوب اتباعها والنتاجات المراد تحقيقها.
- التأمل أثناء تنفيذ التدريس: وفي هذه المرحلة يتبع المعلم طرقا ذهنية يعي من خلالها واقع ممارساته التعليمية، ويترتب على ذلك اتخاذ القرارات المناسبة.
- التأمل في تقويم التدريس: وفي هذه المرحلة يتبع المعلم طرقا ذهنية يعي من خلالها نتائج سلوكياته التعليمية، ويترتب على ذلك نقد هذه السلوكيات ذاتيا مما يساعده على وضع تصورات أفضل.

وقد أوضحت العديد من الدراسات أهمية الممارسات التأملية، ودورها في المجال التربوي، مثل دراسة (الشكعة، ٢٠٠٧) ودراسة (بو قحوص، ٢٠١٧) ودراسة (شاهين، ٢٠١٢) ودراسة (الرشيدي، ٢٠١٨).

وأكد ستانلي (١٩٨٨) على أن التدريس التأملي يسهم في تحقيق التنمية المهنية الذاتية للمعلمين من خلال فحص المعتقدات والممارسات وأثرها على المعلمين والطلبة وعملية التعليم.

---

[٢] النووي - شرح رياض الصالحين / ج ١ ص ٣٠٩

[٣] رواه ابن أبي الدنيا في – محاسبة النفس، ص ٢٢

بالإضافة إلى أن التعليم القائم على الممارسة التأملية من شأنه أن يُكسب الطلبة القدرة على التنظيم الذاتي للتعلم والاستفادة من الخبرات السابقة في استنتاج معارف جديدة، وتحليل المواقف وإدراك العلاقات بين المعارف التي تعلموها والربط بينها، ومراجعة البدائل والبحث عن الحلول المناسبة، بحيث يصبح الطالب منتجا للمعرفة (أحمد، ٢٠١٤).

تأسيسا على ما سبق يمكن القول بأن تمكن المعلمة من مهارات التدريس التأملي ليس مهما للمعلمة فحسب، بل للطالبة وللبيئة التعليمية بأكملها، فحرص المعلمة على التدريس التأملي يُنتج بكل تأكيد متعلمات تأمليات، لديهن استقلالية ومبادرة ونشاط واعٍ، كما أنهن يمتلكن قدرًا كبيرًا من المسؤولية في العملية التعليمية، بالإضافة إلى تعاونهن مع زميلاتهن في الصف، ويتبادلن المعارف والأفكار، ويؤكد على ذلك الجلاد (٢٠٠٧: ٣٤) بقوله " ينبغي أن يتصف المعلم بصفات تؤهله ليكون مؤثرا في الآخرين، مؤثرا في اتجاهاتهم الإيجابية نحو العلم والتعلم، وفي تعديل سلوكهم وإكسابهم القيم الإسلامية الفاعلة، وفي تكوينهم العقلي والإدراكي، القادر على تفجير طاقات التفكير والبحث والاستكشاف والإبداع"

وحيث إن العلوم الشرعية ترتبط ارتباطا وثيقا بحياة الطالبة وعلاقتها مع ربها ونفسها ومجتمعها وتجمع بين النظرية والتطبيق وبين المهارة والمعرفة؛ فإن ذلك يستلزم معلمة مبدعة لديها الرغبة في النمو المهني ورفع مستوى الأداء الوظيفي، بما يُحقق أهداف مقررات العلوم الشرعية، ويربط العلم الشرعي النظري بحياة الطالبة العملية، ويوجه سلوكها ويهذّب أخلاقها، وينمي لديها التفكير والتأمل الذي يساعدها على بناء شخصيتها بناءً سليما يُحصنها من الشبهات والانحرافات.

وبناء على ذلك جاءت هذه الدراسة التي تحاول الوقوف على واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام.

مشكلة الدراسة:

إن الاتجاهات الحديثة في برامج التنمية المهنية للمعلمين بدأت تركز على مفهوم التدريس التأملي استجابة للمتطلبات التربوية المعاصرة لإعداد معلمي المستقبل، الذي يهدف إلى تطوير مستمر للممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم، وبالتالي ضمان تعليم أفضل للمتعلمين. (أبو النجا، ٢٠٠٨)

وقد دعت العديد من المؤتمرات والندوات العلمية إلى ضرورة إيجاد معلم متميز ملم بمهارات التدريس واستراتيجياته الحديثة، ومنها التدريس التأملي ومهارات التفكير ومهارات القرن الحادي والعشرين، ومن أهمها:

- المؤتمر التربوي الثالث (نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل) بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان (٢٠٠٤)، المؤتمر الدولي الرابع (معلم المستقبل إعداده وتطويره) بكلية التربية، جامعة الملك سعود (١٤٣٦ه)، المؤتمر الثاني لوزراء التربية العرب (٢٠١٢) والذي يهدف إلى الارتقاء بالمعلم العربي في جوانب التكوين والتمكن المهني، المؤتمر الدولي لتقويم التعليم (مهارات المستقبل، تنميتها وتقويمها) (٢٠١٨) المقام في مدينة الرياض.

وقد أسهمت هذه الأمور في تعميق إحساس الباحثة بالحاجة الملحة إلى الوقوف على واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام من وجهة نظرهن.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

_ ما واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الممارسات التأملية التي يجب أن تمارسها معلمة العلوم الشرعية؟
- ما درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مدينة الرياض تُعزى لمتغير المؤهل؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مدينة الرياض تُعزى لمتغير الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

- درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمنطقة الرياض من وجهة نظرهن.
- الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مدينة الرياض في ضوء متغير المؤهل.
- الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مدينة الرياض في ضوء متغير الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

_ الاهتمام الكبير الواضح بالممارسات التأملية في العملية التعليمية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم.

_ تبصير معلمات العلوم الشرعية بمراحل التعليم العام بضرورة تطوير ومراجعة ممارساتهن التدريسية التأملية.

_ كونها مؤشرا يمكن الإفادة منه على مستوى وزارة التعليم للعمل على تعزيز أوجه القوة، ومعالجة نواحي الضعف، وفتح آفاق وأولويات بحثية جديدة.

_ توفر هذه الدراسة أداة لتأمل معلمات العلوم الشرعية ممارساتهن التدريسية، وقد تساعد في تحسين أدائهن باستمرار.

_ قد تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول التدريس التأملي ومدى استخدام أدواته في عملية التدريس.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام، وتشمل (تأمل إجراءات التخطيط والتنفيذ والتقويم)، بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠- ١٤٤١ه.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات التأملية: التأمل والفحص الناقد المستمر، لمجموعة الممارسات التدريسية في العلوم الشرعية من جهة المعلمة نفسها، بالإضافة إلى ما تتلقاه من الأخريات بغرض تحسين وتطوير بعض المهارات التدريسية لديها سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها في جميع مراحل التدريس التخطيط والتنفيذ والتقويم.

معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام: هن المعلمات اللاتي يدرسن في المدارس الحكومية المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التدريس التأملي:

اختلفت الرؤى حول تعريف التدريس التأملي من قبل التربويين والمختصين بحسب اختلاف منطلقاتهم الفكرية وتوجهاتهم التربوية على النحو الآتي:

يرى شون (١٩٨٣: ٤٩) أن التأمل هو: استقصاء ذهني نشط واع ومتأن للفرد حول معتقداته، وخبراته ومعارفه المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه بما يمكن من حل المشكلات العلمية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي من جديد ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات خبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل.

ويذكر عبدالسلام (٢٠٠٩: ١٤٢) أن التدريس التأملي يعني " النظرة في كل ما يحدث داخل الفصل الدراسي، والتفكير فيما نفعل، والتفكير فيه إذا حدث بالفعل، فعملية الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي كل ذلك بواسطة عملية جمع المعلومات نستطيع أن نميز ونستكشف عملية التأمل الخاص بنا، ومن ثم يؤدي ذلك إلى التغييرات والتحسينات في التعليم".

في حين عرّفه راشد (٢٠٠٣: ١٥٩) بأنه: ما يقوم به المعلم من ممارسات تدريسية ليبتكر ما يراه مناسبا من استراتيجيات تدريسية ومواد تعليمية.

وأشار عفانة واللولو (٢٠٠٢: ٢) إلى أنه قدرة المعلم على تبصر المواقف التعليمية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية في هذه المواقف، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناء على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمي.

وأوضح سليم وعودة (٢٠٠٩: ١٢) أن التأمل في التدريس يعني أن يُخضع المعلم كافة ممارساته ومعارفه لنوع من التحليل الناقد المستمر من أجل علاج جوانب القصور الموجودة لديه، والمساهمة بفاعلية في نموه المهني.

والمتأمل للتعريفات السابقة للتدريس التأملي يجد أن بينها نقاط مشتركة وتؤكد على أنه:

- يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية بشكل أفضل.
- يركز على جميع مراحل التدريس الثلاث: التخطيط، التنفيذ، التقويم.
- ينمي القدرة على الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال تأمل المعلم لأعماله التدريسية.
- وسيلة مهمة للمعلم يستطيع من خلالها تطوير مستواه المهني بشكل مستمر.
- يزيد من شعور المعلم بالمسؤولية تجاه العملية التعليمية، والطلاب.

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه:

التأمل والفحص الناقد المستمر، لمجموعة الممارسات التدريسية في العلوم الشرعية من جهة المعلمة نفسها، بالإضافة إلى ما تتلقاه من الأخريات بغرض تحسين وتطوير بعض المهارات التدريسية لديها سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها في جميع مراحل التدريس التخطيط والتنفيذ والتقويم.

صفات المعلم المتأمل:

يرى ديوي أن المعلم المتأمل لابد أن يتحلى ببعض الصفات التي تمكنه من القيام بعمله على أكمل وجه، على النحو الآتي: سليم وعودة (٢٠٠٩: ١٤)

١. سعة الأفق: بمعنى أن تكون لديه رغبة صادقة في التحاور مع نفسه بمنطقية بعيدا عن الانفعال، إلى جانب اهتمامه بوجهات نظر الآخرين من أصحاب الخبرة، رغبة في التغلب على صعوبات المواقف التدريسية، واستبدال المفاهيم الخطأ بمفاهيم صحيحة.
٢. المسؤولية: وتكمن في قيامه باستمرار بفحص الأساليب والطرق التي يستخدمها في التدريس وتحليلها وتقرير مدى جديتها واستبدال غير الفعال منها.
٣. الإخلاص والتفاني في العمل: فالمعلم المتأمل يُجري فحصا مستمرا لما لديه من معلومات ليستبعد ما هو نمطي أو قليل الفائدة مدعما ما له تأثيرا إيجابيا على أداء طلابه، كما يُخضع نفسه دائما للنقد الذاتي ليقينه بأن أي تعديل إيجابي في أدائه التدريسي له تأثيره الإيجابي أيضا في أداء المتعلمين.

ويؤكد (Pollard A.et al. 2003:12-13) على ذلك بقوله " يجب أن يكون لدى المعلم ثلاث صفات توضح اتجاهاته الإيجابية نحو عملية التعليم والتعلم وهي: العقلية المتفتحة، الإحساس بالمسؤولية، والإخلاص في العمل"

أهمية التدريس التأملي:

مما لاشك فيه أن التدريس التأملي أحد التوجهات الضرورية للنمو المهني للمعلم؛ لأنه يتطلب منه الاستقصاء والتأمل في ممارساته التدريسية وفحصها، وتعزيز مواطن القوة لديه ومعالجة جوانب الضعف، وبالتالي يصل إلى مرحلة أكثر نضوجا وعطاءً وتقدمًا، وللتدريس التأملي أهمية كبيرة أشار إليها عطاري وآخرون (٢٠٠٥) على النحو الآتي:

- يزيد التفكير في تحسين التعليم والاطلاع على الأفكار الجديدة،
- يزيد الوعي بحاجات الطلاب والإمكانات التعليمية والمواد.
- يُعزّز معتقدات المدرسين الإيجابية نحو التدريس، وكذلك نحو مكانتهم الذاتية.
- يثري التوجه نحو حل المشكلات.

وتضيف المزروع (٢٠٠٩: ٣) أنه يساعد على توضيح وتحليل القناعات والمعتقدات المغروسة تحت مستوى الوعي لدى المعلم؛ لتحقيق تغير سلوكي وأداء أفضل عنده وعند طلابه.

من خلال ما سبق يتضح أن التدريس التأملي عملية تبادلية نشطة بين المعلمة والطالبة، فإذا تمكّنت المعلمة من مهارات التدريس التأملي انعكس ذلك بشكل إيجابي على الطالبة وتفكيرها وتعاملها في الصف.

خصائص التدريس التأملي:

ذكرت بثينة محمود (٢٠١٧: ٣٥) عددا من الخصائص منها:

- دعم النمو المهني والأكاديمي المستمر للمعلمين.
- دعم العمل التعاوني والحوار بين المعلمين وتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر.
- التأمل في الممارسات التدريسية بما تتضمنه من تخطيط وتنفيذ وتقويم.
- القدرة على توظيف الاستقصاء وجمع البيانات والأدلة والبراهين حول عملية التدريس.
- الاستناد إلى الأدلة والبراهين التي يجمعها المعلم من المصادر المختلفة للحكم على الأداء التدريسي وفق معايير علمية واضحة.

ويضيف (Pollard A.et al. 2003) من خصائصه أيضا التركيز على نتائج الممارسات التدريسية اليومية والعوامل التي تؤثر عليها، وتقويم عملية التدريس كما تحدث في الواقع الفعلي داخل الصف الدراسي.

مهارات التدريس التأملي:

اقترح شون (١٩٨٩) ثلاث مراحل تدريسية تأملية يمكن أن يتأملها المعلم، وهي:

- التأمل في التخطيط للتدريس: وفي هذه المرحلة يتبع المعلم طرقا ذهنية يعي من خلالها النشاطات المراد تنظيمها والسلوكيات التعليمية المرغوب اتباعها والنتاجات المراد تحقيقها.
- التأمل أثناء تنفيذ التدريس: وفي هذه المرحلة يتبع المعلم طرقا ذهنية يعي من خلالها واقع ممارساته التعليمية، ويترتب على ذلك اتخاذ القرارات المناسبة.
- التأمل في تقويم التدريس: وفي هذه المرحلة يتبع المعلم طرقا ذهنية يعي من خلالها نتائج سلوكياته التعليمية، ويترتب على ذلك نقد هذه السلوكيات ذاتيا مما يساعده على وضع تصورات أفضل.

بينما أوردت زهور جبار (٢٠١٣: ٣٢٠) تفصيلا لهذه المهارات على النحو الآتي:

- جمع البيانات الوصفية عن كل ما يحدث داخل الفصل، باستخدام وسائل مختلفة.
- تحليل البيانات في ضوء الاتجاهات والفروض والأفكار والأهداف للوقوف على النتائج التي توضحها هذه البيانات.
- كيفية تناول الأنشطة الدراسية بطريقة مختلفة، من خلال البحث عن بدائل وأفكار جديدة، لتقديم المادة العلمية بطريقة فعّالة.
- عمل خطة تتضمن أفكارا جديدة، بحيث يربط المعلم بين المعلومات التي حصل عليها وأفكاره ومعتقداته لتفسير الأداء داخل الفصل الدراسي.

المشكلات المرتبطة بالتدريس التأملي:

يذكر نونن (١٩٩٣) بعض المشكلات المرتبطة بتطبيق التدريس التأملي فيما يلي:

- عدم وجود الوقت الكافي لممارسته.
- نقص الخبرة لدى العديد من المعلمين.

- عدم توافر المساعدة المستمرة من جانب المعلمين ذوي الخبرة.
- خشية السخرية عند كشف نقاط الضعف أمام الزملاء.
- الخوف من كشف نتائج ما يمارسه المعلم خاصة الضعيفة منها أمام من ليسوا على علاقة وطيدة به.

ويمكن أن تضيف الباحثة مشاكل أخرى تتمثل في أن بعض المعلمات يصعب عليهن تغيير طريقتهن التي اعتدن عليها، وربما تعلمن عن طريقها بل يرين أن هذه الطريقة هي الأمثل في العملية التعليمية.

بالإضافة إلى كثرة الأعمال المنوطة بالمعلمة، وكثرة عدد الطالبات في الصف، وبعض الظروف الأخرى التي تحول دون استخدام التدريس التأملي أو تضعفه، كما أن عدم معرفة المعلمة بماهية التدريس التأملي وأهميته وعدم تمكنها من مهاراته يؤدي حتما إلى مشكلة في تطبيقه.

الدراسات السابقة:

أجرى شاهين (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة، تكونت عينة الدراسة من (١١٧) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، تم تطبيق أداة الدراسة المكونة من بعدين: الأول يتعلق بالممارسات التأملية، والثاني يتعلق باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجة الممارسات التأملية للأعضاء هيئة التدريس كانت عالية.

في حين قامت حسن (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى تعرف فعالية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى الطالبات المعلمات في برنامجي إعداد معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وذلك في مصر والسعودية أثناء التربية العملية، حيث توصلت الدراسة إلى تدني مستوى الممارسات، واستخدام الطالبات المعلمات للممارسات التأملية في مرحلة التنفيذ للدروس بدرجة أكبر من التخطيط والتقويم.

بينما استهدف أبو عسكر وآخرون (٢٠١٧) التعرف على درجة تقدير معلمي العلوم لممارساتهم التأملية في محافظة شمال غزة من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثان المنهج الوصفي (التحليلي) وتم تطبيق أداة الاستبانة على عينة مكونة من (١٣١) معلما ومعلمة وأظهرت نتائج الدراسة أن الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم جاءت بدرجة متوسطة.

واهتمت دراسة علي (٢٠١٨) بمعرفة الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت بمستوياتها وأدواتها، ودرجة استخدامها في التدريس لدى الطالبات المعلمات، واعتمدت المنهج الوصفي المختلط، واستخدمت استبانة على (١٢٠) طالبة معلمة، وملاحظة (١٩) طالبة مقيدة في مقرر التربية العملية، وأشارت النتائج إلى أن اكتساب الممارسات التأملية في البرنامج جاء بدرجة كبيرة، كما أشارت إلى أن مستوى الممارسات المكتسبة جاء بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بدرجة استخدام الممارسات التأملية في التدريس لدى الطالبات المعلمات فقد جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث جاء بدرجة أداء عالٍ في (التخطيط) ودرجة أداء متوسط في (التنفيذ والتقويم).

كما أجرت الرشيدي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تقدير درجة الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة بريدة من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٧) معلما من معلمي المرحلة

الثانوية وباستخدام المنهج الوصفي طبق مقياس الممارسات التأملية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المعلمين للممارسات التأملية متوسطة.

وهدفت دراسة سينج (Seng, 2001) إلى فحص الممارسات التأملية للطلبة المعلمين في إحدى كليات إعداد المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٣) طالبا معلما، ولقياس الممارسات التأملية استخدم الباحث النسخة المعدلة لمقياس التفكير التأملي التدريسي الذي أعده سباركس وزملاؤه في عام ١٩٩٠، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين نادرا ما يتأملون حيث تبين وجود مستوى متدن من التفكير التأملي التدريسي لدى الطلبة المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ما يأتي:

- اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على المنهج الوصفي (التحليلي) مثل دراسة (شاهين، ٢٠١٢) ودراسة (أبو عسكر وآخرون، ٢٠١٧) ودراسة (علي، ٢٠١٨) ودراسة (الرشيدي، ٢٠١٨) ودراسة (Seng, 2001) ويتفق البحث الحالي معهم في اعتماد هذا المنهج في البحث.
- أجريت بعض الدراسات على عينة من أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة (شاهين، ٢٠١٢) بينما أجرى البعض الآخر الدراسة على عينة الطالبات المعلمات مثل دراسة (حسن، ٢٠١٣) ودراسة (علي، ٢٠١٨) كما أجريت بعض الدراسات على المعلمين مثل دراسة (أبو عسكر وآخرون، ٢٠١٧) ودراسة (الرشيدي، ٢٠١٨) وقد أجري هذا البحث على عينة من معلمات العلوم الشرعية.
- طُبّقت الدراسات السابقة على مراحل مختلفة من التعليم العام والجامعي، بينما شمل هذا البحث جميع مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)
- أجمعت أكثر الدراسات على أهمية التدريس التأملي للمعلم والطالب في جميع المراحل التعليمية.
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد الجانب النظري، وتصميم أداة البحث وتميز البحث الحالي عنها كونه تناول واقع الممارسات التأملية لمعلمة العلوم الشرعية في جميع مراحل التعليم العام بمدينة الرياض.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، لاعتماده على وصف الظاهرة وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرًا كميًا.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة باعتبارها ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة للحصول على معلومات وبيانات ذات العلاقة بدرجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٨٥) معلمة من معلمات العلوم الشرعية بمدينة الرياض، وقد روعي في اختيارهن تمثيلهن للمجتمع الأصلي للدراسة، والجدول الآتي (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة (%)
دبلوم	٢١	١١.٤
بكالوريوس	١٥٨	٨٥.٤
ماجستير أو دكتوراه	٦	٣.٢
المجموع	١٨٥	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن ٨٥.٤% من أفراد العينة مؤهلهن بكالوريوس، وأن ١١.٤% منهم مؤهلهن دبلوم، وأن ٣.٢% منهم مؤهلهن ماجستير أو دكتوراه.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
٥ سنوات فأقل	١٧	٩.٢
٦ – ١٠ سنوات	٦٧	٣٦.٢
أكثر من ١٠ سنوات	١٠١	٥٤.٦
المجموع	١٨٥	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن ٥٤.٦% من أفراد العينة عدد سنوات خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات، وأن ٣٦.٢% منهن عدد سنوات خبرتهن من ٦ – ١٠ سنوات، وأن ٩.٢% منهن عدد سنوات خبرتهن من ٥ سنوات فأقل.

أداة الدراسة:

أعدّت الباحثة أداة لقياس درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية، ولجمع البيانات اللازمة لبناء المقياس، اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات والمراجع ذات العلاقة مثل دراسة (شاهين، ٢٠١٢، الرشيدي، ٢٠١٨، الأستاذ، ٢٠١١) وقد تكونت الاستبانة من (٤٣) فقرة موزعة على ٣ محاور، هي: تأمل إجراءات التخطيط، تأمل إجراءات التنفيذ، تأمل إجراءات التقويم) وتتم الاستجابة عن الاستبانة وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي (دائما، أحيانا، أبدا).

المتوسط	درجة الممارسة
٢.٣٤ – ٣	دائماً
١.٦٧ – ٢.٣٣	أحياناً
١ – ١.٦٦	أبداً

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (٩) لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها للعينة، وإبداء الملحوظات من إضافة وحذف، وبعد التعديل وفقا لآراء المحكمين تكونت في صورتها النهائية من (٤١) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٣) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

الجدول(٣) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
تأمل إجراءات التخطيط	٠.٩٢٢
تأمل إجراءات التنفيذ	٠.٩٦٢
تأمل إجراءات التقويم	٠.٨٨٣
كامل الاستبانة	٠.٩٧٤

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه نقوم بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٤) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط		
	تأمل إجراءات التخطيط	تأمل إجراءات التنفيذ	تأمل إجراءات التقويم
١	**٠.٦٢٢	**٠.٧٢٦	**٠.٧٧٩
٢	**٠.٧١٤	**٠.٨١٤	**٠.٧٩٨
٣	**٠.٦٣٧	**٠.٨٢٣	**٠.٨١٦
٤	**٠.٥٦٩	**٠.٨٢٤	**٠.٣١٦
٥	**٠.٦٥٤	**٠.٨٥٠	**٠.٣٣٤
٦	**٠.٥٦٦	**٠.٧٢٤	**٠.٨٣١

تابع جدول (٤) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط		
	تأمل إجراءات التخطيط	تأمل إجراءات التنفيذ	تأمل إجراءات التقويم
٧	**٠.٥٠٠	**٠.٨٢٤	**٠.٧٩٠
٨	**٠.٧٣٣	**٠.٨٩٠	**٠.٥٣٨
٩	**٠.٨٠١	**٠.٨٤٧	**٠.٦٧٦
١٠	**٠.٤٥٩	**٠.٨١٩	**٠.٨٦٣
١١	**٠.٧٩٤	**٠.٤٢٠	
١٢	**٠.٧٢١	**٠.٨٨٢	
١٣	**٠.٧٦٦	**٠.٩٠٤	
١٤	**٠.٨٣٥	**٠.٨٨٣	
١٥	**٠.٧٢٨	**٠.٨١١	
١٦	**٠.٧٣٢		

(**) دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. معامل ألفا كرنباخ لحساب ثبات الأداة.

٢. معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٣. التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة.

٤. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة.

٥. اختبار كروسكال - والس (**Kruskal – Wallis**) لمعرفة الفروق الإحصائية.

٦. اختبار مان - ويتني (**Mann-Whitney**) لمعرفة مصدر الفروق الإحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما الممارسات التأملية التي يجب أن تمارسها معلمة العلوم الشرعية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحديد مهارات التدريس التأملي التي يجب أن تمارسها معلمة العلوم الشرعية، من خلال الاطلاع على بعض الكتب والمراجع والدراسات السابقة التي تناولت التدريس التأملي ومهاراته مثل دراسة (شاهين، ٢٠١٢، الرشيدي، ٢٠١٨، الأستاذ، ٢٠١١) تم بناء الاستبانة من (٤٣) فقرة موزعة على ٣ محاور، هي: تأمل إجراءات التخطيط، تأمل إجراءات التنفيذ، تأمل إجراءات التقويم) في صورتها الأولية، ثم عُرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم الشرعية لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها للعينة، وإبداء الملحوظات من إضافة وحذف، وبعد التعديل وفقا لآراء المحكمين تكونت في صورتها النهائية من (٤١) فقرة.

المحور الأول: تأمل إجراءات التخطيط:

- أتأمل نواتج التعلم في ضوء المعايير الخاصة بها
- أتأمل مناسبة طرائق التدريس لنواتج التعلم المستهدفة.
- أتأمل مناسبة الوسائل التعليمية المختارة لنواتج التعلم المستهدفة.
- أتأمل مناسبة الأنشطة التعليمية لعناصر الموقف التعليمي.
- أتأمل مناسبة أساليب التقويم المختارة لنواتج التعلم المستهدفة.
- أراجع خطة التدريس في ضوء المعايير قبل تنفيذها.
- أعمل على تحديث الخطط الدراسية دائما.
- أحدد احتياجات الطالبات وتوقعاتهن من دراسة العلوم الشرعية.
- أحرص على تلقي التغذية الراجعة من الطالبات لتطوير مهاراتي.
- أستفيد من التغذية الراجعة التي تقدمها القائدة والمشرفة التربوية.
- أحرص باستمرار على معرفة المعارف السابقة للطالبات.

- أعمل على تنويع ممارساتي التدريسية لاختيار الأفضل منها.
- أفكّر في المشكلات المتوقع حدوثها أثناء عملية التدريس وأتجنبها.
- أفكّر فيما سأقوم بتدريسه للطالبات.
- أبحث عن الإمكانات والتجهيزات المتاحة وأتدرب على كيفية استخدامها.
- أسعى إلى الاطلاع على خبرات المعلمات في التخصصات الأخرى لاختيار المناسب منها.

المحور الثاني: تأمل إجراءات التنفيذ:

- أشجّع الطالبات على التفكير والتأمل في الأنشطة والحوارات التفاعلية.
- أضع الطالبات في مشكلات وقضايا حقيقية تتطلب التأمل لتفسير النتائج في ضوء الأسباب.
- أحرص على طرح الأسئلة التي تتطلب تفكيرا تأمليًا.
- أشجّع الطالبات على التفاعل للحصول على أفكار متطورة وحلول متعددة.
- أحفز الطالبات على النظر للمشكلات من زوايا مختلفة.
- أسمح لزميلاتي الأخريات بمشاهدة حصصي.
- أناقش ممارساتي التربوية مع زميلاتي.
- أسعى إلى توظيف معارفي الجديدة في التدريس وربطها بواقع الطالبة.
- أمنح الطالبات فرصة لتزويدي بالتغذية الراجعة أثناء تدريسي.
- أشجع الطالبات على الاعتماد في تحصيل المعلومات الجديدة على أنفسهن.
- أتقبل أفكار الطالبات بصدر رحب حتى وإن عارضت أفكاري.
- أحرص على معرفة تصورات الطالبات عن المشكلات والقضايا المطروحة.
- أشجع الطالبات على ذكر الأمثلة والربط بالواقع المحلي والعالمي.
- أحفز الطالبات على إعطاء تبريرات عقلية ومنطقية ذات بعد إسلامي.
- أنهي الدرس بربط عناصره وأنشطته وأساليب التقويم بنواتج التعلم المستهدفة.

المحور الثالث: تأمل إجراءات التقويم:

- أعمل على تقييم أدائي بشكل ذاتي.
- أعطي الفرصة للطالبات للوصول إلى النتائج بأنفسهن.
- أعمل على تحليل نتائج الطالبات للاستفادة منها في تقييم أدائي.
- أتجنب إصدار الأحكام على أعمال الطالبات قبل التأكد من محتواها العلمي بشكل دقيق.

- أسمح للمشرفة بتقييم أدائي.
- أعمل على تنويع أساليب التقويم الخاصة بالطالبات بما يحقق النواتج التعليمية.
- أحرص على تلقي التغذية الراجعة من الطالبات بعد انتهاء كل جزء في الدرس.
- أستعين بتسجيلات صوتية للحصة التي أنفذها لمشاهدتها لاحقا.
- أوثق ملحوظاتي في سجل خاص لتلافيه في المستقبل.
- أقترح بدائل مناسبة للتغلب على مواطن الضعف في الممارسات التدريسية مستقبلا.

السؤال الثاني: ما درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التأملية لدى المعلمات، والجداول رقم (٥) و (٦) و (٧) توضح ذلك.

- **المحور الأول: تأمل إجراءات التخطيط**

جدول (٥) يبين رأي أفراد العينة حول تأمل إجراءات التخطيط

م	العبارة		درجة الممارسة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً			
١	أتأمل نواتج التعلم في ضوء المعايير الخاصة بها	ك	٦٧	١١٤	٤	٢.٣٤	٠.٥١٨	٩
		%	٣٦.٢	٦١.٦	٢.٢			

تابع جدول (٥) يبين رأي أفراد العينة حول تأمل إجراءات التخطيط

م	العبارة		درجة الممارسة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً			
٢	أتأمل مدى مناسبة طرائق التدريس لنواتج التعلم المستهدفة.	ك	٩٨	٨٢	٥	٢.٥٠	٠.٥٥٢	٣
		%	٥٣	٤٤.٣	٢.٧			
٣	أتأمل مدى مناسبة الوسائل التعليمية المختارة لنواتج التعلم المستهدفة.	ك	٨٣	١٠١	١	٢.٤٤	٠.٥٠٨	٥
		%	٤٤.٩	٥٤.٦	٠.٥			
٤	أتأمل مدى مناسبة الأنشطة التعليمية لعناصر الموقف التعليمي.	ك	٦٥	١١٩	١	٢.٣٤	٠.٤٨٨	٨
		%	٣٥.١	٦٤.٣	٠.٥			
٥	أتأمل مدى مناسبة أساليب التقويم المختارة لنواتج التعلم المستهدفة.	ك	٨٠	١٠٢	٣	٢.٤١	٠.٥٢٦	٦
		%	٤٣.٢	٥٥.١	١.٦			
٦	أراجع خطة التدريس في ضوء المعايير قبل تنفيذها.	ك	٨٥	٨٩	١١	٢.٤٠	٠.٦٠٠	٧
		%	٤٥.٩	٤٨.١	٥.٩			
٧	أعمل على تحديث الخطط الدراسية	ك	٥٧	١١٨	١٠	٢.٢٥	٠.٥٤٧	١٢

م	العبارة		درجة الممارسة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً			
	دائما.	%	٣٠.٨	٦٣.٨	٥.٤			
٨	أحدد احتياجات الطالبات وتوقعاتهن من دراسة العلوم الشرعية.	ك	٧٢	٩٦	١٧	٢.٢٩	٠.٦٢٨	١٠
		%	٣٨.٩	٥١.٩	٩.٢			
٩	**أحرص على تلقي التغذية الراجعة من الطالبات لتطوير مهاراتي.**	ك	٨٠	٧٦	٢٩	٢.٢٧	٠.٧١٨	١١
		%	٤٣.٢	٤١.١	١٥.٧			

تابع جدول (٥) يبين رأي أفراد العينة حول تأمل إجراءات التخطيط

م	العبارة		درجة الممارسة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً			
١٠	أستفيد من التغذية الراجعة التي تقدمها القائدة والمشرفة التربوية.	ك	١٠٥	٧٤	٦	٢.٥٣	٠.٥٦١	٢
		%	٥٦.٨	٤٠	٣.٢			
١١	أحرص باستمرار على معرفة المعارف السابقة للطالبات.	ك	٧٧	٧٤	٣٤	٢.٢٣	٠.٧٤٠	١٤
		%	٤١.٦	٤٠	١٨.٤			
١٢	أعمل على تنويع ممارساتي التدريسية لاختيار الأفضل منها.	ك	٨٩	٩٣	٣	٢.٤٦	٠.٥٣١	٤
		%	٤٨.١	٥٠.٣	١.٦			
١٣	أفكّر في المشكلات المتوقع حدوثها أثناء عملية التدريس وأتجنبها.	ك	٧٥	٧٧	٣٣	٢.٢٢	٠.٧٣١	١٥
		%	٤٠.٥	٤١.٦	١٧.٨			
١٤	أفكّر فيما سأقوم بتدريسه للطالبات.	ك	١١٦	٥٤	١٥	٢.٥٤	٠.٦٤٢	١
		%	٦٢.٧	٢٩.٢	٨.١			
١٥	أبحث عن الإمكانات والتجهيزات المتاحة وأتدرب على كيفية استخدامها.	ك	٦٥	١٠٠	٢٠	٢.٢٤	٠.٦٣٤	١٣
		%	٣٥.١	٥٤.١	١٠.٨			
١٦	أسعى إلى الاطلاع على خبرات المعلمات في التخصصات الأخرى لاختيار المناسب منها.	ك	٦٨	٨٢	٣٥	٢.١٧	٠.٧٢٦	١٦
		%	٣٦.٨	٤٤.٣	١٨.٩			
المتوسط الحسابي العام = ٢.٣٥ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٤١٤								

يتضح من الجدول (٥) والخاص بواقع ممارسة معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي في محور: تأمل إجراءات التخطيط، أن المهارات ذات الأرقام (١٤، ١٠، ٢، ١٢، ٣، ٥، ٦، ٤، ١) تمارسها معلمات العلوم الشرعية بشكل دائم، حيث تراوح المتوسط الحسابي لهذه المهارات بين ٢,٣٤ إلى ٢,٥٤ ، وتعزو الباحثة هذه النسبة إلى مدى اهتمام معلمات العلوم الشرعية بعمليات التخطيط لعناصر التدريس المتمثلة في وضع الخطة والأهداف واختيار الاستراتيجيات والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة، إيمانا منهن بأهميتها؛ حيث تساعدهن على تحقيق الأهداف، وتنظيم الوقت مما يجعلهن أكثر ثقة وعطاءًا واهتماما، ويجنبهن الكثير من المواقف المحرجة، كما ظهر أيضا استفادة المعلمات من التغذية الراجعة التي تقدمها القائدة، والمشرفة التربوية وهذا من الإيجابيات التي قد تساهم في تطوير مستوى المعلمات فيما يتعلق بممارسات التدريس التأملي.

في حين جاءت المهارات ذات الأرقام (٨، ٩، ٧، ١٥، ١١، ١٣، ١٦) بنسبة أقل حيث تمارسها معلمات العلوم الشرعية أحيانا، وتراوح المتوسط الحسابي لهذه المهارات بين ٢,٢٩ إلى ٢,١٧ وتعزو الباحثة هذه النسبة إلى أن معلمات العلوم الشرعية لم يعتدن بشكل جيد على ممارسة التأمل في سلوكياتهن التعليمية، واعتدن على الطريقة التقليدية في التعليم والتعامل مع الطالبات، وركزن على الالتزام بخطة المنهج وعناصره الأساسية، مع قلة الاهتمام بالطالبة واحتياجاتها الفعلية، والتغذية الراجعة التي تقدمها؛ على الرغم من أن مواد العلوم الشرعية مهمة جدا للطالبة فهي تتعلق بسلوكها مع ربها ونفسها ومجتمعها، ولديها الكثير من الاحتياجات التي ينبغي أن تهتم بها المعلمة وتلبيها؛ حتى لا تشعر الطالبة بالإهمال وبالتالي تعزف عن تعلم مواد العلوم الشرعية، والتأمل من قبل المعلمة في هذه الممارسات يعود بالنفع عليها وعلى الطالبة فتكتسب مهارات التفكير التأملي.

وجاءت مهارة رقم (١٦) أقل درجة في هذا المحور حيث بلغ المتوسط الحسابي لها ٢,١٧، ولعل هذا يدل على وجود قناعة لدى المعلمات بأن مواد العلوم الشرعية لها طابعها الخاص الذي لا يتناسب مع ما يستخدم في مختلف التخصصات، وهذا غير صحيح بل يمكن الاستفادة من خبرات المعلمات في التخصصات الأخرى بما يتلاءم مع طبيعة موادهن.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢.٣٥) أن أفراد العينة يمارسن عبارات هذا المحور دائماً، وهذا بلا شك من الإيجابيات التي تدل على أن لدى معلمات العلوم الشرعية وعيا بأهمية التخطيط للتدريس وتأمل إجراءاته، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة علي (٢٠١٨) حيث أشارت إلى أن الممارسات التأملية لدى الطالبات المعلمات في مرحلة التخطيط كانت عالية، وتختلف مع دراسة حسن (٢٠١٢) التي أشارت إلى تدني مستوى استخدام المعلمات للممارسات التأملية في مرحلة التخطيط.

المحور الثاني: تأمل إجراءات التنفيذ

جدول (٦) يبين رأي أفراد العينة حول تأمل إجراءات التنفيذ

م	العبارة		درجة الممارسة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً			
١	أشجّع الطالبات على التفكير والتأمل في الأنشطة والحوارات التفاعلية.	ك	١٠١	٧٣	١١	٢.٤٨	٠.٦٠٨	٢
		%	٥٤.٦	٣٩.٥	٥.٩			
٢	أضع الطالبات في مشكلات وقضايا حقيقية تتطلب التأمل لتفسير النتائج في ضوء الأسباب.	ك	٥١	٩٨	٣٦	٢.٠٨	٠.٦٨٢	١٣
		%	٢٧.٦	٥٣	١٩.٥			
٣	أحرص على طرح الأسئلة التي تتطلب تفكيرا تأمليًا.	ك	٧٥	٧٢	٣٨	٢.٢٠	٠.٧٥٧	١١
		%	٤٠.٥	٣٨.٩	٢٠.٥			
٤	أشجّع الطالبات على التفاعل والمشاركة للحصول على أفكار متطورة وحلول متعددة.	ك	٩٩	٦١	٢٥	٢.٤٠	٠.٧١٦	٤
		%	٥٣.٥	٣٣	١٣.٥			
٥	أحفز الطالبات على النظر للمشكلات من زوايا مختلفة.	ك	٧٧	٧٥	٣٣	٢.٢٣	٠.٧٣٥	٧
		%	٤١.٦	٤٠.٥	١٧.٨			
٦	أسمح لزميلاتي الأخريات بمشاهدة حصصي	ك	٤٣	٩٤	٤٨	١.٩٧	٠.٧٠٢	١٥
		%	٢٣.٢	٥٠.٨	٢٥.٩			

تابع جدول (٦) يبين رأي أفراد العينة حول تأمل إجراءات التنفيذ

م	العبارة		درجة الممارسة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً			
٧	أناقش ممارساتي التربوية مع زميلاتي.	ك	٥٥	٩٠	٤٠	٢.٠٨	٠.٧١٣	١٤
		%	٢٩.٧	٤٨.٦	٢١.٦			
٨	أسعى إلى توظيف معارفي الجديدة في التدريس وربطها بواقع الطالبة.	ك	٩٤	٥٣	٣٨	٢.٣٠	٠.٧٩٠	٦
		%	٥٠.٨	٢٨.٦	٢٠.٥			
٩	أمنح الطالبات فرصة لتزويدي بالتغذية الراجعة أثناء تدريسي.	ك	٧١	٦٨	٤٦	٢.١٣	٠.٧٨٥	١٢
		%	٣٨.٤	٣٦.٨	٢٤.٩			
١٠	أشجع الطالبات على الاعتماد في تحصيل المعلومات الجديدة على أنفسهن.	ك	٧٢	٨٣	٣٠	٢.٢٢	٠.٧٠٨	٨
		%	٣٨.٩	٤٤.٩	١٦.٢			
١١	أتقبل أفكار الطالبات بصدر رحب حتى وإن عارضت أفكاري.	ك	١٣٧	٤٢	٦	٢.٧٠	٠.٥٢٢	١
		%	٧٤.١	٢٢.٧	٣.٢			
١٢	أحرص على معرفة تصورات الطالبات عن المشكلات والقضايا المطروحة.	ك	٧٤	٧٩	٣٢	٢.٢٢	٠.٧٢٤	٩
		%	٤٠	٤٢.٧	١٧.٣			

تابع جدول (٦) يبين رأي أفراد العينة حول تأمل إجراءات التنفيذ

م	العبارة		درجة الممارسة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً			
١٣	أشجع الطالبات على ذكر الأمثلة والربط بالواقع المحلي والعالمي.	ك	١١٠	٤٢	٣٣	٢.٤١	٠.٧٧٦	٣
		%	٥٩.٥	٢٢.٧	١٧.٨			
١٤	أحفز الطالبات على إعطاء تبريرات عقلية ومنطقية ذات بعد إسلامي.	ك	٧٦	٧٣	٣٦	٢.٢١	٠.٧٤٩	١٠
		%	٤١.١	٣٩.٥	١٩.٥			
١٥	أنهي الدرس بربط عناصره وأنشطته وأساليب التقويم المستخدمة بنواتج التعلم المستهدفة.	ك	٩٣	٦٥	٢٧	٢.٣٥	٠.٧٢٤	٥
		%	٥٠.٣	٣٥.١	١٤.٦			
المتوسط الحسابي العام = ٢.٢٦ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٥٧٩								

يتضح من الجدول (٦) الخاص بواقع ممارسة معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي في محور: تأمل إجراءات التنفيذ، أن المهارات ذات الأرقام (١١، ١، ١٣، ٤، ١٥) تمارسها معلمات العلوم الشرعية بشكل دائم، حيث تراوح المتوسط الحسابي لهذه المهارات بين ٢,٧٠ إلى ٢,٣٥، وتعزو الباحثة هذه النسبة إلى وعي المعلمة بأهمية مشاركة الطالبة في الصف، وتفاعلها مع المحتوى المقدم وكذلك الأنشطة، وهذا أمر إيجابي ويحسب لصالح المعلمة كما يعود بالنفع على الطالبة.

بينما جاءت المهارات ذات الأرقام (٨، ٥، ١٠، ١٢، ١٤، ٣، ٩، ٢، ٧، ٦) بنسبة أقل حيث تمارسها معلمات العلوم الشرعية أحيانا، وتراوح المتوسط الحسابي لهذه المهارات بين ٢,٤٨ إلى ١,٦٧

وتعزو الباحثة هذه النسبة إلى أن معلمات العلوم الشرعية لازلن يركزن على الأساليب التقليدية في تنفيذ الدرس لطالباتهن المعتمدة على التلقين والحفظ، والاهتمام بالكم وليس الكيف، وتوجيه الأسئلة المباشرة التي لا تسمح للطالبة بالتفكير والتأمل وإيجاد الحلول لمشكلات الحياة الواقعية، بحجة أن العلوم الشرعية لا تقبل التفسير والتبرير العقلي، وهذا غير صحيح بل يجب على معلمة العلوم الشرعية بناء عقلية الطالبة بناءً متوازنا بحيث تتمكن من التحليل والتفسير والمناقشة والتقويم لكل الأفكار التي تمر بها.كما أنهن يغفلن عن أهمية ربط الدروس والقضايا الشرعية بواقع الطالبة؛ ولذا نجد أن هناك فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق لدى الطالبة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢.٢٦) أن أفراد العينة يمارسن عبارات هذا المحور أحياناً، ويمكن القول بأن ممارسة هذه المهارات يتطلب مستوى عالٍ من الكفاءة التدريسية التي قد لا تتوافر لدى جميع المعلمات، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (علي، ٢٠١٨) التي أشارت إلى أن درجة الممارسات التأملية لدى الطالبات المعلمات في مرحلة التنفيذ متوسطة، وتختلف مع دراسة (حسن،٢٠١٢) التي أشارت إلى تدني مستوى استخدام الطالبات المعلمات للممارسات التأملية في هذه المرحلة.

- **المحور الثالث: تأمل إجراءات التقويم**

جدول (٧) يبين رأي أفراد العينة حول تأمل إجراءات التقويم

م	العبارة		درجة الممارسة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً			
١	أعمل على تقييم أدائي بشكل ذاتي.	ك	٦٨	٧٨	٣٩	٢.١٥	٠.٧٤٦	٥
		%	٣٦.٨	٤٢.٢	٢١.١			
٢	أعطي الفرصة للطالبات للوصول إلى النتائج بأنفسهن.	ك	٦٦	٧٣	٤٦	٢.١٠	٠.٧٧٢	٦
		%	٣٥.٧	٣٩.٥	٢٤.٩			
٣	أعمل على تحليل نتائج الطالبات للاستفادة منها في تقييم أدائي.	ك	٥٧	٧٢	٥٦	٢.٠١	٠.٧٨٣	٨
		%	٣٠.٨	٣٨.٩	٣٠.٣			

تابع جدول (٧) يبين رأي أفراد العينة حول تأمل إجراءات التقويم

م	العبارة		درجة الممارسة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً			
٤	أتجنب إصدار الأحكام على أعمال الطالبات قبل التأكد من محتواها العلمي بشكل دقيق.	ك	١١٦	٦١	٨	٢.٥٨	٠.٥٧٥	١
		%	٦٢.٧	٣٣	٤.٣			
٥	أسمح للمختصين بتقييم أدائي.	ك	١٠٨	٦٨	٩	٢.٥٣	٠.٥٨٩	٢
		%	٥٨.٤	٣٦.٨	٤.٩			
٦	أعمل على تنويع أساليب التقويم الخاصة بالطالبات بما يحقق النواتج التعليمية.	ك	٧٥	٧٦	٣٤	٢.٢٢	٠.٧٣٦	٣
		%	٤٠.٥	٤١.١	١٨.٤			
٧	أحرص على تلقي التغذية الراجعة من الطالبات بعد انتهاء كل جزء في الدرس.	ك	٧٩	٦٢	٤٤	٢.١٨	٠.٧٩٥	٤
		%	٤٢.٧	٣٣.٥	٢٣.٨			

م	العبارة		درجة الممارسة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	أبداً			
٨	أستعين بتسجيلات صوتية للحصة التي أنفذها لمشاهدتها لاحقا.	ك	٢١	٣٧	١٢٧	١.٤٢	٠.٦٨٨	١٠
		%	١١.٤	٢٠	٦٨.٦			
٩	أوثق ملحوظاتي في سجل خاص لتلافيه في المستقبل.	ك	٢٥	٨٠	٨٠	١.٧٠	٠.٦٩٤	٩
		%	١٣.٥	٤٣.٢	٤٣.٢			
١٠	أقترح بدائل مناسبة للتغلب على مواطن الضعف في الممارسات التدريسية مستقبلا.	ك	٥٥	٩١	٣٩	٢.٠٨	٠.٧٠٩	٧
		%	٢٩.٧	٤٩.٢	٢١.١			
المتوسط الحسابي العام = ٢.١٠ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٤٩٧								

يتضح من الجدول (٧) الخاص بواقع ممارسة معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي في محور: تأمل إجراءات التقويم، أن المهارات ذات الأرقام (٤ ، ٥) تمارسها معلمات العلوم الشرعية بشكل دائم، حيث تراوح المتوسط الحسابي لهذه المهارات بين ٢,٥٨ إلى ٢,٥٣، وتعزو الباحثة هذه النسبة إلى وعي معلمة العلوم الشرعية بأهمية العدل والصدق والأمانة في عملية الحكم على أعمال الطالبات، بالإضافة إلى أهمية التزامها بعملها المنوط بها والسعي إلى تطويره من خلال السماح للمختصين بتقييم أدائها وتبصيرها بنقاط القوة والضعف لديها.

بينما جاءت المهارات ذات الأرقام (٦، ٧، ١، ٢، ١٠، ٣، ٩) بنسبة أقل حيث تمارسها معلمات العلوم الشرعية أحيانا، وتراوح المتوسط الحسابي لهذه المهارات بين ٢,٢٢ إلى ١,٧٠ وتعزو الباحثة هذه النسبة إلى عدم وضوح الممارسات التأملية المتعلقة بمرحلة التقويم، بالإضافة إلى غياب تبادل الخبرات بين المعلمات، وشعورهن بالخجل والخوف من انتقادات الزميلات، كما أن المعلمات اعتدن على طريقة واحدة في التقييم وهي اختبار الورقة والقلم ويرين أنها أدق وأسهل طريقة لقياس مستوى الطالبة، وتعلّل بعض المعلمات ذلك لزيادة الحصص وضيق الوقت وكثرة عدد الطالبات في الصف والتحرز من الوقوع في الظلم.

وجاءت المهارة رقم (٨) والتي تنص على "أستعين بتسجيلات صوتية للحصة التي أنفذها لمشاهدتها لاحقا" بمتوسط حسابي بلغ ١,٤٢ حيث لا تمارسها معلمات العلوم الشرعية أبدا؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف إيمان المعلمة بأهمية التسجيلات الصوتية في تحسين أدائها وتطوير النمو المهني لديها والذي ينعكس بشكل إيجابي على طالباتها والعملية التعليمية بأكملها.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢.١٠) أن أفراد العينة يمارسن عبارات هذا المحور أحياناً، ويمكن القول بأن ممارسة هذه المهارات يتطلب مستوى عالٍ من الكفاءة التدريسية التي قد لا تتوافر لدى جميع المعلمات، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أبو عسكر وآخرون،٢٠١٧) ودراسة (الرشيدي، ٢٠١٨) ودراسة (علي، ٢٠١٨) التي أشارت إلى أن درجة الممارسات التأملية لدى الطالبات المعلمات في مرحلة التنفيذ متوسطة، وتختلف مع دراسة (حسن، ٢٠١٢) التي أشارت إلى تدني مستوى استخدام الطالبات المعلمات للممارسات التأملية في هذه المرحلة، ودراسة (شاهين، ٢٠١٢) التي أشارت إلى أن الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس مرتفعة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≤ 0.05) بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مدينة الرياض تُعزى لمتغير المؤهل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار كروسكال - والس (Kruskal – Wallis) لمعرفة الفروق الإحصائية للمجالات بالنسبة لمتغير المؤهل والجدول رقم (٨) أدناه يوضح ذلك:

جدول (٨) يوضح اختبار كروسكال والس لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير المؤهل

المحور	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تأمل إجراءات التخطيط	دبلوم	٢١	١٢٣.٣٣	١٠.٨٦	٢	*٠.٠٠٤
	بكالوريوس	١٥٨	٨٧.٦٦			
	ماجستير أو دكتوراه	٦	١٢٧.٥٠			
تأمل إجراءات التنفيذ	دبلوم	٢١	١٢٢.٧١	١٤.٠٤	٢	*٠.٠٠١
	بكالوريوس	١٥٨	٨٧.٠٩			
	ماجستير أو دكتوراه	٦	١٤٤.٧٥			
تأمل إجراءات التقويم	دبلوم	٢١	١١٦.٧٦	٩.٩٧	٢	*٠.٠٠٧
	بكالوريوس	١٥٨	٨٨.٠٩			
	ماجستير أو دكتوراه	٦	١٣٧.١٧			

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتبين من الجدول رقم (٩) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول تأمل إجراءات التخطيط، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من مؤهلهن دبلوم ومن مؤهلهن بكالوريوس لصالح من مؤهلهن دبلوم، والجدول رقم (٩) يبين ذلك:

جدول (٩) يوضح اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير المؤهل

المحور	المؤهل	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
تأمل إجراءات التخطيط	دبلوم	١٢٠	٢٥٣٩.٥٠	١٠٠٩.٥٠	*٠.٠٠٤
	بكالوريوس	٨٥.٨٩	١٣٥٧٠.٥٠		
	دبلوم	١٣.٤٠	٢٨١.٥٠	٥٠.٥٠	٠.٤٥٩
	ماجستير أو دكتوراه	١٦.٠٨	٩٦.٥٠		
	بكالوريوس	٨١.٢٧	١٢٨٤٠.٥٠	٢٧٩.٥٠	٠.٠٨٨
	ماجستير أو دكتوراه	١١٤.٩٢	٠.٦٨٩.٥٠		

(*) دالة عند ٠.٠٥

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول تأمل إجراءات التنفيذ، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) واتضح أنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين من مؤهلهن دبلوم ومن مؤهلهن بكالوريوس لصالح من مؤهلهن دبلوم، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من مؤهلهن بكالوريوس ومن مؤهلهن ماجستير أو دكتوراه لصالح من مؤهلهن ماجستير أو دكتوراه، والجدول رقم (١٠) يبين ذلك:

جدول (١٠) يوضح اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير المؤهل

المحور	المؤهل	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
تأمل إجراءات التنفيذ	دبلوم	١٢١	٢٥٤١	١٠٠٨	*٠.٠٠٣

تابع جدول (١٠) يوضح اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير المؤهل

المحور	المؤهل	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
	بكالوريوس	٨٥.٨٨	١٣٥٦٩		
	دبلوم	١٢.٧١	٢٦٧	٣٦	٠.١١١
	ماجستير أو دكتوراه	١٨.٥٠	١١١		
	بكالوريوس	٨٠.٩٢	١٢٧٥١.٥٠	١٩٠.٥٠	*٠.٠١٣
	ماجستير أو دكتوراه	١٢٩.٧٥	٧٧٨.٥٠		

(*) دالة عند ٠.٠٥

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول تأمل إجراءات التقويم، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من مؤهلهن دبلوم ومن مؤهلهن بكالوريوس لصالح من مؤهلهن دبلوم، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من مؤهلهن بكالوريوس ومن مؤهلهن ماجستير أو دكتوراه لصالح من مؤهلهن ماجستير أو دكتوراه، والجدول رقم (١١) يبين ذلك:

جدول (١١) يوضح اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير المؤهل

المحور	المؤهل	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
تأمل إجراءات التقويم	دبلوم	١١٥.٠٥	٢٤١٦	١١٣٣	*٠.٠١٨
	بكالوريوس	٨٦.٦٧	١٣٦٩٤		
	دبلوم	١٢.٧١	٢٦٧	٣٦	٠.١١٢
	ماجستير أو دكتوراه	١٨.٥٠	١١١		

المحور	المؤهل	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
	بكالوريوس	٨٠.٩٢	١٢٧٨٥	٢٢٤	*٠.٠٢٨
	ماجستير أو دكتوراه	١٢٤.١٧	٧٤٥		

(*) دالة عند ٠.٠٥

يتبين من الجداول السابقة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل لصالح من مؤهلهن دبلوم، كما يتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل لصالح من مؤهلهن العلمي (ماجستير أو دكتوراه)، وتدل هذه النتيجة أن لديهن قدرا كبيرا من المعرفة حول التخصص واستراتيجيات تدريسه أسهم بشكل كبير في رفع مستواهن، وتختلف هذه الدراسة عن دراسة (أبو عسكر وآخرون، ٢٠١٧) ودراسة (شاهين، ٢٠١٢) ودراسة (الرشيدي، ٢٠١٨) حيث أشارت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq a$) بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مدينة الرياض تُعزى لمتغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار كروسكال - والس (Kruskal – Wallis) لمعرفة الفروق الإحصائية للمجالات بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة والجدول رقم (١٢) أدناه يوضح ذلك:

جدول (١٢) يوضح اختبار كروسكال والس لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تأمل إجراءات التخطيط	٥ سنوات فأقل	١٧	٦٣.٣٢	١٢.٠٥	٢	*٠.٠٠٢
	٦ – ١٠ سنوات	٦٧	٨٣.٣٣			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠١	١٠٤.٤١			
تأمل إجراءات التنفيذ	٥ سنوات فأقل	١٧	٥٦.١٥	٢٠.٠٥	٢	*٠.٠٠
	٦ – ١٠ سنوات	٦٧	٧٩.٨١			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠١	١٠٧.٩٥			
تأمل إجراءات التقويم	٥ سنوات فأقل	١٧	٦٣.٨٥	٢٠.٣٠	٢	*٠.٠٠
	٦ – ١٠ سنوات	٦٧	٧٦.٥٣			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠١	١٠٨.٨٣			

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٣) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول تأمل إجراءات التخطيط، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية أصغر من (٠.٠٥) بين من عدد سنوات خبرتهن من ٥ سنوات فأقل ومن ٦ – ١٠ سنوات ومن عدد سنوات خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات لصالح من عدد سنوات خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات، والجدول رقم (١٣) يبين ذلك:

جدول (١٣) يوضح اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
تأمل إجراءات التخطيط	٥ سنوات فأقل	٣٤.٠٣	٥٧٨.٥٠	٤٢٥.٥٠	٠.١٠٨
	٦ – ١٠ سنوات	٤٤.٦٥	٢٩٩١.٥٠		
	٥ سنوات فأقل	٣٨.٢٩	٦٥١	٤٩٨	*٠.٠٠٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٦٣.٠٧	٦٣٧٠		
	٦ – ١٠ سنوات	٧٢.٦٨	٤٨٦٩.٥٠	٢٥٩١.٥٠	*٠.٠١٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٢.٣٤	٩٣٢٦.٥٠		

(*) دالة عند ٠.٠٥

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول تأمل إجراءات التنفيذ، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية أصغر من (٠.٠٥) بين من عدد سنوات خبرتهم من ٥ سنوات فأقل ومن ٦ – ١٠ سنوات ومن عدد سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات لصالح من عدد سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، والجدول رقم (١٤) يبين ذلك:

جدول (١٤) يوضح اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
تأمل إجراءات التنفيذ	٥ سنوات فأقل	٣٣.٢٦	٥٦٥.٥٠	٤١٢.٥٠	٠.٠٨٠
	٦ – ١٠ سنوات	٤٤.٨٤	٣٠٠٤.٥٠		
	٥ سنوات فأقل	٣١.٨٨	٥٤٢	٣٨٩	*٠.٠٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٦٤.١٥	٦٤٧٩		
	٦ – ١٠ سنوات	٦٨.٩٧	٤٦٢١	٢٣٤٣	*٠.٠٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٤.٨٠	٩٥٧٥		

(*) دالة عند ٠.٠٥

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول تأمل إجراءات التقويم، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية أصغر من (٠.٠٥) بين من عدد سنوات خبرتهم من ٥ سنوات فأقل ومن ٦ – ١٠ سنوات ومن عدد سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات لصالح من عدد سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، والجدول رقم (١٥) يبين ذلك:

جدول (١٥) يوضح اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
تأمل إجراءات التقويم	٥ سنوات فأقل	٣٧.١٥	٦٣١.٥٠	٤٧٨.٥٠	٠.٣١٠

تابع جدول (١٥) يوضح اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
	٦ – ١٠ سنوات	٤٣.٨٦	٢٩٣٨.٥٠		
	٥ سنوات فأقل	٣٥.٧١	٦٠٧	٤٥٤	*٠.٠٠٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٦٣.٥٠	٦٤١٤		
	٦ – ١٠ سنوات	٦٦.٦٧	٤٤٦٧	٢١٨٩	*٠.٠٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٦.٣٣	٩٧٢٩		

(*) دالة عند ٠.٠٥

يتبين من الجداول السابقة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية أصغر من (٠.٠٥) لجميع المحاور تُعزى لمتغير الخبرة، لصالح من خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات، ولعل هذا يدل على أثر الخبرة على ممارسات المعلمات واستفادتهن من تجاربهن السابقة، بحيث تتأمل المعلمة طريقتها في التدريس وتبذل المزيد من الجهد لتطوير مستواها المهني.

وتختلف هذه الدراسة عن دراسة أبي عسكر وآخرون (٢٠١٧) حيث أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- عقد دورات لمعلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام، لتزويدهن بمفهوم التدريس التأملي ومجالات تطبيقه في مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- تضمين برامج إعداد المعلم الخبرات التربوية الحديثة المتصلة بالتدريس التأملي ومتطلباته.
- ضرورة لفت انتباه المشرفات التربويات إلى أهمية متابعة أداء معلمات العلوم الشرعية في مجال الممارسات التأملية وتعزيزه.
- تشجيع معلمات العلوم الشرعية على تأمل ممارساته التأملية، بهدف تطوير الأداء التدريسي.
- وضع حوافز مناسبة للمعلمات اللاتي يتبادلن عددا محددا من الزيارات الصفية، والخبرات التعليمية مع زميلاتهن في المدرسة، والمدارس الأخرى ويكتبن تقريرا وافيا عن ذلك.

- ضرورة نشر ثقافة التدريس التأملي لدى الهيئة الإدارية والتعليمية والإشراف التربوي، وتوفير الكتب والمراجع، باعتباره مدخلا جديدا للنمو المهني.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، والتوصيات التي قُدّمت تقترح الباحثة ما يأتي:

- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات التربوية التي تتناول مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمات وعلاقتها بمتغيرات أخرى.
- إجراء دراسات تتناول برامج تدريبية مقترحة لتنمية الممارسات التأملية لدى المعلمات أثناء الخدمة وقبلها.

المراجع باللغة العربية

- ابن أبي الدنيا، أبو بكر عبدالله (١٤٠٦). محاسبة النفس. بيروت: دار الكتب العلمية.
- أبو عسكر، محمد، أبوسلطان، عبدالنبي (٢٠١٧). الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظة شمال غزة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٧ العدد (١) ص ص: ٢١٢-٢٤٣.
- أبو النجا، عبدالله عبد النبي (٢٠٠٨). فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. الثقافة والتنمية، مصر، المجلد(٨) ، العدد (٢٦)، ص ص: ١٨٠- ٢٥٠.
- أحمد، سناء (٢٠١٤). أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، العدد (٣٥)، ص ص: ١٢٣- ١٤٧.
- الأستاذ، محمود حسن (٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية. مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (١٣) العدد١، ص ص: ١٣٢٩-١٣٧٠.
- بلجون، كوثر جميل سالم (٢٠١٠). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، السعودية، ص ص: ٧٠٦-٧٣٠.
- بوقحوص، خالد (٢٠١٧). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات المتحدة ١(٤١)، ص ص: ٣٩-٦٥.
- جامعة السلطان قابوس (٢٠٠٤). المؤتمر التربوي الثالث نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.
- جامعة الملك سعود (١٤٣٦ه). توصيات مؤتمر معلم المستقبل إعداده وتطويره، المنعقد خلال الفترة ٢١-٢٢ ذو الحجة ١٤٣٦ه، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- الجلاد، ماجد زكي (٢٠٠٧). مهارات تدريس القرآن الكريم. دار المسيرة: عمان.

- حسن، سعاد (٢٠١٣). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية. المجلة الدولية المتخصصة، ٢ العدد (٧) ص ص: ٦٥٩-٦٨٢.
- راشد، حازم محمود (٢٠٠٣). فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائيي اللغة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٥) ص ص: ١٥١- ١٩٤.
- راضي، زهور جبار (٢٠١٣). أثر أنموذج التدريس التأملي لتطوير مهارات معلم التربية الفنية الجامعي، مجلة كلية التربية الأساسية، مج (١٩) العدد (٨٠)، ص ص: ٣١٥- ٣٣٠.
- الرشيدي، فاطمة (٢٠١٨). تقدير درجة استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة بريدة من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (٣٨)، ص ص: ٢٨٤- ٢٩٤.
- سليم، خيري، عودة، ميشيل (٢٠٠٩). التدريس التأملي والنمو المهني. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- شاهين، محمد (٢٠١٢). واقع الممارسات التأملية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٤ العدد (٢)، ص ص: ١٨١- ٢٠٨.
- الشكعة، علي عادل(٢٠٠٧). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، فلسطين.
- عبدالسلام، مصطفى(٢٠٠٩). تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة، دار الفكر العربي: القاهرة.
- عطاري، عارف وآخرون(٢٠٠٥). الإشراف التربوي. مكتبة الفلاح: الكويت.
- عطية، محسن (٢٠١٥). التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجياته تعليمه. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- عفانة، عزو، اللولو، فتحية (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية، مجلة التربية العملية، جامعة عين شمس، مج (١) ص ص: ١٠-٣٦.
- علي، فاطمة أحمد (٢٠١٨). الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت ودرجة استخدام الطالبات المعلمات لها في التدريس. رسالة ماجستير، مناهج وطرق تدريس، كلية الدراسات العليا: جامعة الكويت.
- الغامدي، فريد بن علي (٢٠٠٩). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الابتكاري، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج ١ ص: ٣١١.
- محمد، بثينة محمود (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريسي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية العدد ٨٣، ص ص: ٢٣ - ٥٢.
- المزروع، هيا (٢٠٠٩). تدريب الزملاء برنامج تدريبي للنمو المهني. مكتبة الرشد: الرياض.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج (٢٠١٠). صحيح مسلم. دار الكتب العلمية: لبنان.
- النووي، يحيى بن شرف (٢٠٠٢). شرح رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، ج ١، القاهرة: دار البيان الحديثة

- وزارة التربية (٢٠١٢). المؤتمر التربوي الدولي الثاني للجودة الشاملة في التعليم. الفترة من ١٠ - ١٢ يناير ٢٠١٢، الكويت، وزارة التربية.

المراجع الأجنبية:

- Farrell,T.(2012): Reflecting on reflective practice: (Re) visiting Dewey and schon TESOL journal 3(1), 7-16 doi:10.1002/twsj.10. http://www.ipl.edu.my/BM/penyelidk/an/2001/21.
- Nunan. D. (1993): Action research in language education In Edge, J. and K. Richards 1993. Teachers Develop Teachers Research, Heinemann, pp. 39-50
- Pollard, A., et al. (2003): Reflective Teaching: Effective and Evidence- informed Professional Practice, London Continuum.
- Schon, D. (1987): Educating the Reflective Practitioner, San Francisco. Jossey-Bass.
- Seng, T. (2001): Measuring Practicum Student Teachers' Reflectivity: The Reflective Pedagogical Thinking Scale.

The reality of reflective practices with respect to female teachers of Sharia (Islamic Law) Sciences in public education levels in Riyadh Region from their point of view

Jawaher bint Saad bin Abdullah Al Khalaf

Imam Mohamed Bin Saud Islamic University

Abstract:

Reflective education is considered as one of the necessary practices for education development and professional development of teachers. Reflective education means that the teacher subject all his practices and knowledge to a sort of reflection, contemplation and continuous critical analysis in order to strengthen his strengths and treat his weaknesses. The aim of this study is to identify the degree of reflective practices with respect to female teachers of Sharia (Islamic Law) Sciences in all the entire educational levels in Riyadh Region; from the view point of those female teachers, in the light of competence and experience variables. To achieve the objectives of this study, the researcher employed the descriptive approach, and prepared a list of reflective practices which consist of forty-one (41) skills itemized into three (3) different dialogues as follows: i) Reflection on Planning Procedures, ii) Reflection on Implementation Procedures, iii) Reflection on Evaluation Procedures. A study sample of (185) female Islamic law teachers was employed, and the results indicated that, female Islamic Law Teachers practiced the skills of reflection of Planning Procedures all the time where the overall weighted average was (2.35), while they (female teachers) irregularly practiced reflective dialogues of both implementation and evaluation procedures. The results also indicated that there is a statistically significant difference due to the effect of both competence and experience in the levels of reflective practices.

Keywords: reflective practices, female teachers of Sharia Sciences, the entire educational levels