مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي وعلاقته بمعتقداتهن نحوه

إعداد

د/ جبير بن سليمان سمير الحربي

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية-

جامعة القصيم

أ/ مرام بنت صالح بن أحمد الشريف

طالبة ماجستير بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية-
جامعة القصيم

مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي وعلاقته بمعتقداتهن نحوه

جبير بن سليمان سمير الحربي [1]، مرام بنت صالح بن أحمد الشريف [2].

[1]قسم المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية- جامعة القصيم.

[1]البريد الالكتروني: Dr-jobeer@hotmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي، والتعرف على معتقداتهن نحوه، والعلاقة بين مستوى ممارساتهن لمهارات التدريس التأملي ومعتقداتهن نحوه، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق هذا الهدف تم اعداد قائمة بمهارات التدريس التأملي، وتم اعداد مقياس لمهارات التدريس التأملي، ومقياس للمعتقدات كأدوات للدراسة في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة، وقد استهدفت الدراسة مجتمع الدراسة كامل؛ فكان عدد المستجيبات من معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية (418) معلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي في محور التخطيط، والتنفيذ، والتقويم جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت أن معتقدات معلمات العلوم الشرعية نحو التدريس التأملي جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة عند (01.) بين معتقدات المعلمين نحو التدريس التأملي وبين مستوى ممارساتهن له، وأن هنالك علاقة طردية بين المتغيرين، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت بعدد من التوصيات، واقتراح عدد من البحوث والدراسات.

الكلمات المفتاحية: التدريس التأملي، مهارات التدريس التأملي، معتقدات المعلمات نحو التدريس التأملي.

The Level of Reflective Teaching Skills Practices among Religion Teachers at the Primary Stage and Their Beliefs Towards These Skills

Jubeir bin Suleiman Samir Al-Harbi [1], Maram bint Saleh bin Ahmed Al-Sharif [2].

[1]Department of Curriculum and Methods of Teaching Sharia Sciences - Qassim University.

1Email: Dr-jobeer@hotmail.com

ABSTRACT:

The study aimed to identify the level of sharia female teachers' practices of reflective teaching skills and their believes. The researcher has used the correlational descriptive approach. To meet this end, a list of reflective teaching skills, a scale of reflective teaching skills, and a scale of believes have been prepared. The population of study is composed of all the female teachers of Sharia subjects at the elementary schools at Makkah city. The study targeted the whole population, and the number of respondents were 418 during the first semester of the academic year. The study results showed that the level of Sharia sciences teachers' practices for the skills of reflective teaching in the focus of planning, implementation and evaluation was high and also showed that the beliefs of the Sharia science teachers towards reflective teaching was greatly accepted upon by participants. There was a significant positive correlation between the teachers believes towards the reflective teaching and the level of practice. There was a one to-one correlation between the two variables.

Keywords: Reflective Teaching, Reflective Teaching Skills, Teachers' Beliefs towards Reflective Teaching.

مقدمة:

لقد دعت التربية في الإسلام إلى تجويد العملية التربوية وإتقانها، لما فيه مصلحة الفرد والأمة، ولكي تتحقق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة، وقد احتلت خاصية التجويد والإتقان جزءًا من مقومات السلوك الإنساني في أقواله وأعماله، وجاءت الدعوة للتجويد انسجامًا مع قوله تعالى: ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيءٍ خَلَقَهُ﴾ [السجدة:7].

فإصلاح وتجويد وتطوير التعليم تُعد اعتبارات ضرورية لا يُمكن تجاهلها في مناقشات الأوساط التربوية، وذلك لأنَّ المجتمعات في وقتنا الراهن تجد نفسها وسط تيارات كبيرة من التحديات المحلية، والعالمية، وعالم بات التغير السريع أبرز ملامحه وسماته، فيتحتم عليها ضرورة التجديد والتطوير في النظم التربوية، والهياكل التعليمية، لمواكبة هذه التطورات، ومسايرتها (الجبر، 2013).

ونظرًا لأن المعلم يُعد من أهم مدخلات العملية التعليمية، وأكثرها تأثيرًا في تعلم الطلاب، إذًا فهو الدعامة الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح والتجديد التربوي، لذا فعملية التطور والتغير تبدأ وتنهي منه. وباعتبار أن التطورات الحديثة في المنظومة التربوية تتطلب من المعلمين إعادة تشكيل معارفهم، ومعتقداتهم حول عمليتي التعليم والتعلم باستمرار؛ بُغية إحداث تغيرات إيجابية في العملية التعليمية لمواكبة التطورات والتغيرات ومسايرتها (ريان، 2014)؛ فمسؤولية المعلمين حول إخضاع عمليتي التعليم والتعلم إلى التحليل الناقد يضع على عاتقهم تحسين ممارساتهم التدريسية باستمرار، وانطلاقًا من أن التأمل يُعتبر عاملًا مركزيًا في عمليتي التعلم والتعليم، ورؤية التربويين أن التأمل في العملية التعليمية محاولة قوية لإيجاد تطوير وتغيير وإصلاح تربوي؛ لذا كانت هذه التوجهات من العوامل التي ساهمت في انبعاث فكرة الممارسات التأملية في الحقل التربوي. (Farrell, 2008:2)

وقد أخذت الاتجاهات التربوية الحديثة التركيز على التدريس التَّأمُّلي بوصفه أسلوبًا فعالًا، وعاملًا رئيسًا في تطوير الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلمون سعيًا إلى تعليم أنفع وأجدى (العياصرة، 2018)، حيث يرى اوسترمان وكوتكامب (2002) أن ممارسة التدريس التأملي تقود إلى تجويد الأداء، بحيث يصبح الصف الدراسي مختبراً لتطوير الممارسات التدريسية الجيدة، وفي ذلك يؤكد المزروع (2005) أن التدريس التأملي يؤدي إلى تغيير في السلوك التدريسي للمعلمين بحيث يقود إلى مستوى أداء أفضل من خلال ملاحظة وتحليل القناعات والمعتقدات التي يحملها المعلمون تجاه أدوارهم ومسؤولياتهم المهنية.

ويُعد جون ديوي أول من استخدم مصطلح التَّأمُّل ليشير به إلى التبصر الدقيق للأعمال والذي يتطلب تحليل وتقويم جميع الإجراءات والقرارات والنتائج (Pollard, 2002. 4)، وقد أعرب ديوي عن اعتقاده أن التَّأمُّل هو السّمة الأكثر أهمية التي يجب أن يمتلكها المعلّم، والتي لها التأثير الأكبر على جودة التعليم، ما يُساهم في التنمية المهنية المستدامة من خلال توفير الوقت الكافي للتفكير والتنفيذ والمتابعة، ويُحقق الربط بين النظرية والتطبيق، ويُسهم في استكشاف نماذج جديدة وتطبيقها وتجربتها في الواقع، ويستطيع المعلّم أداء الدور المزدوج كمستخدم ومنتج للمعرفة في الوقت نفسه (بوقحوص، 2017). وقد أشار فلوريس Florez, (2001, 15) إلى أن التدريس التأملي مفهوم للتنمية المهنية يتصف بالاستمرارية والشمولية لتحسين الممارسات التدريسية بمجالاتها المختلفة والمعتقدات والاتجاهات حولها.

ومما يُعزز الاهتمام بتنمية مهارات التدريس التَّأمُّلي لدى المعلّمين أن المملكة العربية السعودية قد شهدت في السنوات الأخيرة تغيرًا وتطورًا في أدوار ومهام المعلّم وفق مبادئ ومعايير التنمية المهنية المستدامة معتمدًا في ذلك على عدة منطلقات من أهمها: التَّأمُّل المهني (الذاتي والتعاوني) القائم على المعايير المهنية، والجودة في الأداء المهني المتفق مع المعايير المهنية، والتعاون والمشاركة في إطار مفهوم المجتمعات المهنية المتعلِّمة، وذلك بإفراد المعيار الحادي عشر والذي ينص على "التأمل في الممارسات المهنية وتقييمها للوصول إلى تطوير فعال"، ويندرج تحت هذا المعيار عدة مؤشرات ترتكز على ممارسة المعلم للتدريس التأملي (المركز الوطني للقياس والتقويم، 2017)، وهذه دلالة على أهمية أسلوب التدريس التأملي وذلك من خلال تضمينها بشكل أساسي في المعايير المهنية للمعلمين.

وتعرض الأدبيات التربوية مجموعة من مهارات التدريس التَّأمُّلي والمتمثلة في (القدرة على جمع البيانات الوصفية، وتحليلها، وتقييمها، والتخطيط لكيفية وضع أنشطة وبدائل مختلفة عما سبقها، والتفكير في المعتقدات التي تكمن وراءها، وتعميم الخطة التي تتضمن رؤى جديدة؛ لتحسين الممارسات التدريسية، واتخاذ القرارات ومراقبة التأثيرات، بحيث تستمر هذه العملية بشكل دائري) (pawn, 2003)، فالتدريس التأملي يُيَسر تطوير المعلّمين لفلسفتهم التدريسية والممارسات التربوية فيُصبح أكثر قدرة على التحليل والنقد والتفكير فيما يقوم به من إجراءات، ففي تخطيط الدرس يُفيد المعلم في توجيهه لكيفية الاختيار من بين البدائل، وفي تنفيذه يُساعده على مراقبة مدى التقدم في الدرس، وفي تقويمه يُساعده على استرجاع الدرس والتفكير حول ما تم عمله ومالم يتم عمله، كما أنها تجعل المعلم أكثر قدرة على اتخاذ قرار التغيير أو الإبقاء عليها (Krause, 2004)، وهذا يجعل من المعلّم الذي يُمارس التدريس التَّأمُّلي معلمًا فعَّالًا بحيث يكون متعلّمًا طوال حياته الوظيفية، مما يُسهم بصورة فعَّالة على نموه المهني، وينعكس بصورة إيجابية على الطلاب أنفسهم (حسن، 2013)، وقد أبرزت عدد من الدراسات التربوية أهمية التدريس القائم على الممارسات التَّأمُّليَّة في تطوير وعي المعلمين وأدائهم كما في دراسة (بخش، 2003؛ وأحمد، 2009؛ والكلثم، 2016؛ والعياصرة، 2018).

وأكدت سعاد عمر (2009) أن مكاسب وآثار ممارسة المعلم للتدريس التأملي يمكن ملاحظتها على مختلف أعمال وأداء المعلم، خاصة في زيادة قدرته على تحديد أولويات احتياجاته، وزيادة وعيه بأساليب التدريس، وإعادة التفكير فيما يحاول تدريسه، وتجديد طرق التدريس، وابتكار نظريات تعليمية، وتأمل نجاح طلابه ومراقبة مدى تطوره، وقدرته على تنفيذ مسؤوليات التدريس التي تشمل: مهارات إدارة الفصل، الحوار والمناقشة، وحسن الإنصات للمتعلمين، ومهارات طرح الأسئلة باختلاف أنواعها، وقيادة وتوجيه العمل التعاوني.

وقد أشارت أمل الحارثية (2014) إلى أن ممارسة المعلمين لأي أسلوب أو طريقة تدريس ترتبط بالمعتقدات التي يحملها هؤلاء المعلمون نحوها، والتي لها دور في توجيه سلوكياتهم واتجاهاتهم. لذا فقد تتأثر ممارسات المعلمون للتدريس التأملي بمعتقداتهم نحوه، حيث أن باجارس(Pajaes,1992) ذكر بأن المعتقدات أهم متنبئ للسلوك البشري، وأن معتقدات المعلمين تؤثر في إدراكهم وحكمهم على الأمور، والتي في المقابل تؤثر في سلوكهم. وقد عُرفت معتقدات المعلم بأنها "بناء شخصي يحمله المعلم تجاه فرد، أو مجموعة من الأفراد، أو حدث أو سلوك بما يُسهم ويُؤثر في عمليات صنع القرار التربوي" (الطوخي، 2017، ص166).

فالمعلمون يتأثرون في مواقف التعليم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات حولها، فهي تؤثر الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم للإستراتيجيات التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، وعلى القرارات التي يتخذونها (بقيعي، 2013، ص1021)، لذا يُنظر إلى المعتقدات على أنها متغير ذو شأن في التربية، فهي تلعب دورًا مهمًا في التعرف على سلوك المعلم وتنظيم معارفه ومعلوماته، وتنبع أهمية تحري معتقدات المعلم من تأثيرها الكبير على ما يسلكه من تدريس، واعتبارها حاسمة ومهمة عند الرغبة في فهم ممارساته التدريسية وقراراته الصفية. (الفارسية، 2010، ص73)

فدراسة المعتقدات تمثل مدخلًا لتطوير الممارسات التدريسية وجعلها منسجمة مع التوجهات الحديثة في التعليم والتعلم. كما أن نتائج الكشف عنها تنعكس على عمليات التطوير في برامج التنمية المهنية وبرامج اعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة، ولا يلزم استمرارية المعتقدات لدى المعلمين بل يمكن تعديلها، وهذا ما يدعوا إلى أهمية الكشف عنها باستمرار (الغدوني، 2018).

إذًا فمعتقدات المعلمين تؤثر في تصوراتهم وقراراتهم، والتي تؤثر بدورها في ممارساتهم، وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات السابقة عن وجود علاقة موجبة بين معتقدات المعلم وممارساته، كدراسة (العقيلي، 2005؛ الحارثي، 2008؛ Prestridge, 2012؛ والنغيمشي، 2018)، والتي تؤكد على أن ممارسات المعلمين تعكس توجهاتهم النظرية ومعتقداتهم حول التعلم والتدريس.

ونظرًا لهذه الأهمية فقد حظيت معتقدات المعلمين في الآونة الأخيرة والتي تتمحور نحو الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التدريسية وبعض القضايا التربوية باهتمام العديد من الباحثين؛ وبناءً عليه فقد أوصت بعض الدراسات بإجراء المزيد من الأبحاث عن معتقدات المعلمين كدراسة (العقيلي، 2005؛ الزدجالي، 2006؛ والفارسية، 2010).

مشكلة الدراسة:

يتضح من استقراء الأدبيات السابقة في مجال التعليم والتعلم وأساليب التدريس الحديثة ما أكدت عليه من أهمية كبيرة في ممارسة التدريس التَّأَمُّلي باعتباره عنصر رئيس لنجاح العملية التعليمية والابتعاد عن الطرق التقليدية، كما أنه يُعد من أبرز عناصر التدريس الفعَّال إذ أن امتلاك المعلم له يُسهم وبشكل كبير في تحقيق أهداف التعلم، ودوره الفعَّال في تجويد وتطوير الأداء المهني والتدريسي للمعلّم، وزيادة إنتاجيته التعليمية، والذي ينعكس إيجاباً على مُجمل مُخرجات العملية التعليمية التعلُّميَّة، لذا فهو يحتل مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية، كونه منطلقًا لعملية التحسين والتطوير في العملية التعليمية.

وفي ضوء اهتمام الباحثان لُوحظ أن هناك غموضًا في مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي ولتدعيم الإحساس بمشكلة الدراسة فقد تم استطلاع رأي (24) مشرفة من مشرفات العلوم الشرعية بمكة المكرمة عن مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية للتدريس التأملي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تباين في أراء مشرفات العلوم الشرعية نحو أداء معلمات العلوم الشرعية للتدريس التأملي، حيث بلغت نسبة المشرفات اللاتي يرين أنها بدرجة قليلة (33.3%)، ونسبة المشرفات اللاتي يرين أنها بدرجة متوسطة (41,7%)، ونسبة المشرفات اللاتي يرين أنها بدرجة كبيرة

(25%)، مما يبرز أهمية الوقوف على مستوى ممارسة معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي.

كما تسعى الدراسة الحالية للكشف عن معتقدات المعلمات نحو التدريس التأملي، باعتبار أن الكشف عن المعتقدات وكما أشار (عشوش، 2015) أمر حيوي يزيد من فهم سلوك المعلمين، كما أنها تؤثر في تصوراتهم وأحكامهم، والتي تؤثر بدورها على سلوكهم، كما أن فهم تلك المعتقدات ضروري لتحسين وتطوير أداء المعلمين وممارساتهم التدريسية، وقد لُوحظ قِلَّة في الدراسات العربية التي بحثت عن معتقدات المعلمين نحو التدريس التَّأَمُّلي على وجه الخصوص (في حدود علم الباحثان)، وذلك من خلال الرجوع إلى قواعد البيانات المتاحة للأبحاث العربية، واستجابة الى العديد من التوصيات نحو الكشف والتعرف على المزيد من معتقدات المعلمين حول الأساليب والقضايا التربوية كدراسة (العقيلي، 2005؛ الزدجالي، 2006؛ والفارسية، 2010)، مما يُبرر الحاجة إلى استهداف هذا المجال بحثاً بالتزامن مع جهود التحديثات التي تمر بها المنظومة التربوية في المملكة العربية السعودية والتي تسعى وبشكل مستمر لتطوير مهارات المعلمين، لذا فستتجه الدراسة الحالية للكشف عن مستوى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي وعلاقته بمعتقداتهن نحوه.

تساؤلات الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

1-ما مهارات التدريس التَّأَمُّلي اللازمة لمُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس؟

2- ما مستوى ممارسات مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التَّأَمُّلي في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس؟

3- ما معتقدات مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية نحو التدريس التَّأَمُّلي؟

4- ما العلاقة بين معتقدات مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية نحو التدريس التَّأَمُّلي ومستوى ممارستهن له؟

أهداف الدراسة:

يسعى الباحثان من خلال هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:

أ- تحديد مهارات التدريس التَّأَمُّلي اللازمة لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس.

ب- التعرف على مستوى ممارسات مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التَّأَمُّلي في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس.

ت- التعرف على معتقدات مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية نحو التدريس التَّأَمُّلي.

ث- الكشف عن علاقة معتقدات مُعَلّمَات العلوم الشرعية نحو التدريس التَّأَمُّليّ بمستوى ممارستهن له.

أهمية الدراسة:

- توجيه أنظار المُعَلّمَات إلى أهمية ممارسة مهارات التدريس التَّأَمُّليّ على العملية التعليمية.
- قد تُسهم في حل الكثير من المفاهيم والأفكار المؤثرة على سلوك المعلمين وممارساتهم وذلك من خلال الكشف عن المعتقدات.
- لفت انتباه واضعي برامج اعداد المعلم إلى أهمية مهارات التدريس التأملي، وضرورة تكثيف تضمينه في برامج اعداد المعلم لدوره الفعَّال والمؤثر خلال عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس.
- قد يستفيد الباحثون من هذه الدراسة في التعرف على مستوى ممارسة مهارات التدريس التأملي، مما قد يساعدهم في تطبيقها بشكل عملي على المجتمعات المختلفة في المملكة العربية السعودية.
- قد تُفيد أداة الدراسة الحالية المعلمون/ المعلمات في توجيه ممارساتهم التدريسية، والقادة/ القائدات، والمشرفين/ والمشرفات في توظيفها كمؤشرات لتقويم السلوك التأملي للمعلمين/ المعلمات.
- قد تُفيد هذه الدراسة المشرفون/المشرفات في توجيه المعلمون/المعلمات نحو تصويب المعتقدات الخاطئة حول التدريس التأملي، وتوجيههم التوجيه السليم لتُصبح هذه المعتقدات جزءًا من ممارساتهم.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التدريس التَّأَمُّليّ (Reflective Teaching Skills)

يُعرّف سليم (2009) التدريس التَّأَمُّليّ بأنها "إخضاع المعلّم ممارساته ومعارفه كافة لنوع من التحليل الناقد المستمر من أجل علاج جوانب القصور الموجودة لديه، والإسهام بفعالية في نموه المهني"(ص12).

ويُعرّفها الباحثان إجرائيًّا وفق مقتضيات هذه الدراسة: "بأنها مجموعة من الإجراءات الذهنية والأدائية التي تقوم من خلالها معلمات العلوم الشرعية أثناء (تخطيط الدرس- وتنفيذه- وتقويمه) بمراجعة ممارساتهن التدريسية، وتحليلها، وإعادة تنظيمها، لتشكيل معرفة وخبرات جديدة تُساعدهن على التطوير من ممارساتهن التدريسية في المستقبل، وتُقاس من خلال استجابة أفراد العينة على المقياس (استبانة) المعد لقياس مستوى ممارسة معلمات العلوم الشرعية لمهارات لتدريس التأملي".

المعتقدات (Beliefs):

عرَّفها ساهين وستابلس (sahin; Stables, 2002: 373) بأنها " أفكار المعلمين وتفسيراتهم لأعمالهم والمتضمنة مشاعرهم، واتجاهاتهم، وخبراتهم، وقراراتهم".

ويُعرفها الباحثان إجرائيًّا وفق مقتضيات هذه الدراسة بأنها: "مجموعة الأفكار والآراء التي تحملها معلمة العلوم الشرعية نحو التدريس التأملي، والتي لها الدور في تشكيل سلوكياتهن وممارساتهن، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة من المقياس (استبانة) المُعد خصيصًا لهذا الغرض".

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

أولًا: الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مستوى ممارسات مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة لمهارات التدريس التَّأَمُّليّ في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس، وعلى معتقدات مُعَلّمَات العلوم الشرعية للمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة نحو التدريس التَّأَمُّليّ.

ثانيًا: الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

ثالثًا: الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي1441-1442هـ.

الإطار النظري،

أولًا: التدريس التأملي:

التأصيل الإسلامي للتدريس التأملي:

اهتم القرآن الكريم بتنمية قدرة الإنسان على التفكير والتأمل والتدبر، باعتباره مدخلًا ضروريًا لكل عبادة، فدعوة الإنسان إلى النظر في آفاق الكون من حوله والتفكر في آلاء الله، تفتح أمام العقل البشري آفاقًا واسعة للتأمل في دلالاتها، وتعرفه بخالقه سبحانه وتعالى، وفي ذلك ذكر البدري(1995) "إن القرآن العظيم يستخدم كل وسيلة ليوقظ القلوب من همود الحس، ورتابة المألوف، لترى آيات ربها بقلوب حية وبصيرة مستنيرة"(ص121)، وجاءت الكثير من النصوص القرآنية الداعية الى ذلك صريحة وواضحة، كما في قوله تعالى: ﴿ أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السماء كيف رفعت﴾ [الغاشية:17-18].

التأمل، والتفكر في دقائق الحياة هو سند الداعي المسلم في نشره، ودعوته للعلم، وهو أسلوبه في حفز الأذهان، وإثارة العقول، وهو ميزة الآدمي يسمو بها على الحيوان، وجاء الفضل لمن تفكَّر وتأمل، ففي الصحيحين: "سَبْعَةٌ يُظِلُّهُمُ اللَّهُ فِي ظِلِّهِ يَوْمَ لا ظِلَّ إِلَّا ظِلُّهُ"، وذكر منهم "رَجُلٌ ذَكَرَ اللَّه خالِيًا فَفَاضَتْ عَيْنَاهُ" البخاري (440/1) رقم الحديث (1423)، مسلم (715/2) رقم الحديث (1031)، فهو بطبيعته حكم شرعي نصت عليه شريعة الإسلام السمحة، حيث توافقها، وبما جاءت به من دعوات، وأحكام، ونصوص، وتكاليف مع حاجات العقل البشرى داعية إليه وإلى التبحر في تلك الأحكام، والنصوص، والتكاليف، وقد نعت آيات كثيرة على المشركين عدم تأملهم فيما تُشاهده أعينهم ويقع تحت أيديهم من عجائب صنع الله وتعطيلهم لهذه العبادة، لأن تعطيلها يحجب الإنسان عن الوصول إلى الحقائق والعبادة الحقة، قال

تعالى: ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا ۚ أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾ [الأعراف:179] (عناية، 1996، 166).

ولقد تأصَّل منهاج التأمل في النصوص القرآنية الكثيرة، ولم يرد لفظ التأمل في القرآن الكريم صراحة، بل أشار إليها في عدد من الآيات التي تأمر بالنظر في خلق الله، والتثبت في رؤية عجائب الكون، وآثار السابقين، قال تعالى: ﴿وفي الأرض قطع متجاورات وجنت من أعناب وزرع وتخيل صنوان وغير صنوان يسقى بماء واحد ونفضل بعضها علن بعض في الأكل إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون﴾ [الرعد:4]، وقال تعالى: ﴿أفلم يهد لهم كم أهلكنا قبلهم من القرون يمشون في مساكنهم إن في ذلك للآيات لأولي النهى﴾ [طه:128]. (أبو عين، 2017).

ولعله من قبيل التأمل والتفكير القول بأن استخدام العقل بالتأمل والتفكر من دلالات النبوة، وبشائرها، فالنبي صلى الله عليه وسلم نزل عليه الوحي (عليه السلام) بالرسالة، وهو في أحوال الاستخدام العقلي في التأمل والتفكر في مخلوقات الله، وعجائبه، وآياته عندما كان في غار حراء، روى البخاري عن عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها أنها قالت: أول ما بدء به رسول الله ﷺ من الوحي الرؤيا الصالحة في النوم، فكان لا يرى رؤيا إلا جاءت مثل فلق الصبح- أي في الوضوح- ثم حبب إليه الخلاء فكان يخلو بغار حراء يتحنث فيه الليالي ذوات العدد، قبل أن ينزع إلى أهله ويتزود لذلك، ثم يرجع إلى خديجة فيتزود لمثلها حتى جاءه الحق وهو في غار حراء، فجاءه الملك فقال: اقرأ قال: ما أنا بقارئ ، القصة إلى أن قال﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴾ [العلق:1-3]. (3:1) كتاب بدء الوحي، باب (كيف كان بدء الوحي الى رسول الله ﷺ)

وكان التأمل من منهجه عليه الصلاة والسلام في تعليم أصحابه رضوان الله عليهم، فكان عليه الصلاة والسلام يلون الحديث لأصحابه ألوانًا كثيرة، حيث كان يختار من الأساليب أحسنها وأفضلها وأوقعها في نفس المخاطب وأقربها إلى فهمه وعقله وأشدها تثبتًا للعلم في ذهنه، منها مراعاته لطبيعة وظروف وقدرات المتلقين، روى البخاري عن أنس بن مالك رضي الله عنهما قال: بينما نحن في المسجد مع رسول الله صلى الله عليه وسلم إذ جاء أعرابي فقام يبول في المسجد، فقال أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم: مه، مه، فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: "لا تُزرموه، دعوه" فتركوه حتى بال، ثم إن رسول الله صلى الله عليه وسلم دعاه، فقال له: "إن هذه المساجد لا تصلح لشيء من هذا البول والقذر، إنما هي لذكر الله، والصلاة وقراءة القرآن"- أو كما قال عليه الصلاة والسلام- قال: وأمر رجلًا من القوم، فجاء بدلو من ماء فشنه عليه" (30/8) كتاب الأدب، باب (الرفق في الأمر كله) رقم: (6025). من هنا يظهر لنا أن رحمة رسول الله صلى الله عليه وسلم ورفقه بالمخاطبين وتأمل أحوالهم وإرادته الخير لهم انعكاس طبيعي لشدة همه وحرقة قلبه صلى الله عليه وسلم رغبةً منه في إخراج من يدعوهم من الظلمات إلى النور بإذن ربه.

معلم الأمة ﷺ كان يحرص في تعليمه لأصحابه رضوان الله عليهم على تنشيط وإعمال عقولهم بالتفكر والتأمل للوصول إلى الحق والهداية، فكان عليه الصلاة والسلام في بعض الأحيان يُجمل الأمر في حديثه لحضَّ المخاطب على السؤال، وتشويقه إلى الاستكشاف عنه، مما يُحفز المخاطب على التفكر والتأمل، ويشد انتباهه، ثم يأتي الشرح فيزيد الفكر رسوخًا وثباتًا، روى مسلم عن أبي قتادة الأنصاري رضي الله عنه "أن رسول الله ﷺ مُرَّ عليه بجنازة، فقال: "مستريح أو مستراح منه"، فقالوا يا رسول الله: ما المستريح، وما المستراح منه؟، فقال صلى الله

عليه وسلم: "العبد المؤمن يستريح من نصب الدنيا، والعبد الفاجر يستريح منه العباد والبلاد والشجر والدواب". (7:20) كتاب الجنائز، باب (ما جاء في مستريح ومستراح منه) رقم: (1642).

من خلال تتبع النصوص من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة نجد بأن الإسلام اهتم بالتفكير والنظر والتأمل اهتمامًا كبيرًا، فقد أخذ مساحة واسعة في كتاب الله-عزوجل- وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، فالمتأمل لآيات القرآن الكريم يجد أن فيها إثارة للتفكير، وإشارات ذات دلالة لتنمية القدرات العقلية لدى الانسان المسلم؛ لما له من أثر في حياة الإنسان الدنيوية والأخروية، حيث ذكر أحمد(2013) أن "مدار الفلاح والفوز في الدنيا ولآخرة يعتمد على مدى استخدام الانسان لعقله، وتبصره في وجوده، واستخدامه لقدراته العقلية فيما يعود عليه بالنفع في دينه ودنياه" (ص45).

طالما أن التأمل والتفكر يحصل به النفع، فأن على التربية والمربين بصفة عامة، ومربي العلوم الشرعية بصفة خاصة اتخاذه منهجًا لهم، وبالأخص أنهم مسؤولون عن تعليم كتاب الله وسنة رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم ومسؤولون عن تربية الطلاب التربية الايمانية الصادقة.

الجذور التاريخية للتدريس التأملي:

ظهر التأمل في ميدان التربية بصورة مقننة في العصر الحديث على يد جون ديوي Dewey (1910) في أوائل القرن العشرين (علي، 2018)، ويعتبر جون ديوي من أشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي، ويعود إليه فضل عظيم في إثراء الفكر التربوي، وقد أرسى دعائم التدريس التأملي إذ تعتبر أعماله القاعدة الأساسية التي تستخدم لدعم العملية التعليمية، وقد قدَّم ديوي في كتابه (كيف نفكر؟) والذي يعد من -أهم المصادر التي تعكس الفكر المتعلق بالتدريس التأملي- رؤية واضحة عن التأمل، وأنه إمعان للنظر والتفكير الواعي لأي ممارسة تربوية، ويرى فيه أن عملية التأمل بالنسبة للمعلم تبدأ عندما يواجه خبرة، أو موقفا صعبًا أثناء عملية التدريس ولا يستطيع أن يجد حلا سريعًا فيعود متأملًا لخبرته السابقة، أو خبرات الآخرين للبحث عن حل، ويتم ذلك أثناء الموقف التعليمي أو بعده، وأكد فيه أيضًا على أهمية التأمل بقوله: أن الخبرة هي أساس التعليم والتعلم، ولا يتم ذلك الا بالتأمل، فالتأمل مرتبط بالعمل، وأن العملية التأملية تجمع بين النظرية والتطبيق. (الشمري، 2013)

وقد ازداد الاهتمام بالتأمل وأصبح أكثر نضوجًا على يد شون Schon (1983) الذي أعتبر من أوائل المهتمين بالممارسة التأملية، حيث اعتبر عملية التأمل من صميم العملية التعليمية لذلك حرص على تطوير الممارسة التأملية وأنظمة التعلم في المجتمعات والمؤسسات التعليمية. (الحنان، 2015)

وفي عام (1989) اقترح شون Schon ثلاث مراحل تدريسية تأملية يمكن للمعلم أن يتأملها وهي:

1-التأمل في التخطيط للتدريس: وفي هذه المرحلة يتبع المعلم طرقًا ذهنية يعي من خلالها النشاطات المراد تنظيمها والسلوكيات التعليمية المرغوب إتباعها والنتاجات المراد تحقيها.

2-التأمل أثناء تنفيذ التدريس: وفي هذه المرحلة يتبع المعلم طرقًا ذهنية يعي من خلالها واقع ممارساته التعليمية، ويترتب على ذلك اتخاذ القرارات المناسبة بإجراء التعديلات المناسبة على القضايا غير المرغوبة.

3-التأمل في تقويم التدريس: وفي هذه المرحلة يتبع المعلم طرقًا ذهنية يعي من خلالها نتائج سلوكياته التعليمية، ويترتب على ذلك نقد هذه السلوكيات ذاتيًا مما يساعده على وضع تصورات لسلوكيات معدلة. (الأستاذ، 2011)

مما سبق يتضح من خلال التدرج في الاهتمام بالممارسات التأملية مدى تأثيره الايجابي على العملية التعليمية بما يحقق الأهداف المرجوة من التعليم والوصول به إلى درجة الجودة والإتقان والحصول على الفائدة المرجوة.

ماهية التدريس التأملي:

يأتي الحديث عن التدريس القائم على الممارسات التأملية في الأدبيات مرة باسم التدريس التأملي، ومرة التأمل في التدريس، ومرة التدريس القائم على الممارسات التأملية، وجميعها تنصب إلى ما أشار إليه شاهين (2011) "أن التأمل في التدريس مصطلح عام للمفكرين، وأن المهارات والأنشطة التأملية التي ينجذب إليها الفرد تهدف لاكتشاف خبرة جديدة من أجل أن تقود إلى مفاهيم وتقديرات جديدة" (ص186)، ولقد عرَّف العديد من الباحثين والكتَّاب الممارسة التأملية والتدريس التأملي، إلا أنَّ الأدب التربوي لم يُحدد تعريف بشكل واضح وعالمي إلى هذا الوقت (الزغلول، 2016، ص12)، لذا فقد ظهرت اختلافات متنوعة ووجهات نظر وآراء كثيرة لمفهوم التدريس التأملي، وفيما يلي عرض لأهم التعريفات والمصطلحات المتعلقة به:

عرَّف أوسترمان وكوتكامب (2002) الممارسات التأملية بأنها "العمليات التي يقوم من خلالها المعلم بتوليد الوعي الذاتي؛ لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام، بحيث يستعرض ذهنيًا، ويُحلل ويُراجع، ويُقوّم ويستخلص العبر؛ لتشكيل معرفة وخبرات جديدة تُعزز لديه إجراء تعديل وتطوير على ممارساته المهنية" (ص40)، وعرفت الشمري (2013) التدريس التأملي "بأنه التدريس الذي يقوم من خلاله المعلم بالتقييم والمراجعة المستمرة لممارساته التدريسية اليومية، للعمل على تحسين هذه الممارسات ذاتيًا للوصول إلى المستويات العليا في التدريس بكافة الطرق الممكنة" (ص130)، وتعرف (حسن، 2014) مهارات التدريس التأملي بأنها "مهارة تحليلية ناقدة يستخدمها المعلم للتفكير فيما يقوم به من إجراءات لتخطيط الدرس وتنفيذه، قبل القيام بها لاتخاذ القرارات، وفي أثناء القيام بها، وبعدها لتقويمها واتخاذ قرارات بالتغيير أو الإبقاء على تلك الإجراءات" (ص141).

يستنتج الباحثان من خلال ما تم عرضه من تعريفات للتدريس التأملي ما يلي:

1- التدريس التأملي عملية مراجعة متأنية وهادئة للخبرات والمعارف التربوية، مما يحقق فهم أعمق للممارسات المهنية، إذًا فهو فرصة للتحسين والتطوير.

2- التدريس التأملي طريقة متكاملة للتفكير والفعل، مركزة على التعلم والسلوك.

3- التدريس التأملي توضيح للخطوات والإجراءات التي يتبعها المعلم في كافة مراحل عملية التدريس، فتزيد من وعيه بأداءاته التعليمية، وتسهم في الوصول بالأداء إلى درجة الإتقان، وبالتالي حصول الجودة المطلوبة في العمل.

أهمية التدريس التأملي:

ممارسة التأمل ضروري ومهم للمربين في مؤسسات التعليم عمومًا؛ وذلك لأن التعليم يُعتبر عملًا مُعقدًا ويتطلب بذل الكثير من الوقت والجهد وقدرًا كبيرًا من الحكمة والاستبصار، كونه يتم في بيئات متنوعة ومتعددة المتغيرات، وبالتالي يُنظر للتدريس التأملي كبديل لطرق التطوير المهني التقليدية؛ لأنها تؤدي لزيادة الوعي الذاتي، وتطوير معارف جديدة ذات صلة بالتأمل في التدريس، وفهم أوسع للمشكلات (أبو عمشة، 2006)، لذلك يرى سليم؛ وعود (2009) "أن معلمي التدريس التأملي يتميزوا بامتلاكهم بدائل كثيرة تساعدهم للتغلب على المواقف الصعبة التي تواجههم أثناء التدريس، فالمعلم المتأمل يخضع نفسه للتقويم المستمر والملاحظة الذاتية التي تجعله يحلل المواقف التعليمية لإيجاد أنسب الحلول"(ص13).

وقد لخصت العديد من الدراسات الأدبية أهمية ممارسة التدريس التأملي للمعلمين في النقاط التالية:(عمر، 2009، ص 102؛ الزهراني،2019، ص36؛ الحنان، 2015، ص273)

- ✓ أن التدريس التأملي يعزز النمو المهني للمعلمين ويسهم في إحداث تغييرات أو تحسينات إيجابية في الأداء التعليمي للمعلم في سياق الفصول الدراسية، كما يتيح للمعلمين الوقت الكافي للتأمل في ممارساتهم التدريسية والاهتمام بقراراتهم التعليمية.
- ✓ أن التدريس التأملي يساعد على توضيح وتحليل القناعات والمعتقدات المغروسة تحت مستوى الوعي لدى المعلم لتحقيق تغير سلوكي وأداء أفضل لديه ولدى طلابه.
- ✓ أن التدريس التأملي يحول عملية التعلم من التعلم السطحي إلى التعلم المتعمق.
- ✓ أن التدريس التأملي يعزز التغيير المفاهيمي والقدرة على الاستفسار لدى المعلمين.
- ✓ التدريس التأملي يشيع روح الحيوية، والنشاط داخل الفصل، فالمعلم يُخضع ممارساته داخل الفصل وبصفة دائمة لعملية نقاش مما يجعل التدريس بمثابة تحدٍ لقدراته يدفعه للأجود.
- ✓ أن التدريس التأملي يمكن المعلم من مواجهة التحديات التي تواجهه، والتي فرضتها ظروف التغيير والتطور المستمر في جميع مجالات الحياة، مثل: الزيادة في المعرفة والتطورات في مجالات التربية بما ينمي شخصيته، ويساعده في الوصول إلى معايير الجودة المطلوبة في العملية التعليمية.

كما أن إيجابية التدريس التأملي تظهر أيضًا على الطلاب فهو يمنح المتعلمين حرية التفكير، إضافة إلى أنه يمنحهم حرية التعبير عن الرأي واستخدام الأسلوب الحواري القائم على الإمتاع والإقناع بالأدلة والبراهين، وبقبل الاختلاف في الرأي والتباين في الفكر، والإنصات للآخرين واحترام آرائهم، والتروي قبل إبداء الرأي وإصدار حكم عليهم، ويراعي التدريس التأملي

الفروق الفردية بين المتعلمين سواء في مواهبهم أو قدراتهم بغض النظر عن اختلافاتهم الثقافية أو الفكرية أو النوعية. (علي، 2018، ص92)

مما سبق يرى الباحثان أن ممارسة المعلمين للتدريس التأملي يُعد ضرورة في العملية التعليمية (للمعلم والمتعلم)، وتزداد أهميته على طلاب المرحلة الابتدائية؛ لأن المتعلم وكما ذكر علماء النفس في هذه المرحلة تنضج لديه تدريجيًا القدرة على الابتكار، ويزداد مدى الانتباه ومدته وحدته، وتزداد لديه القدرة على تعلم ونمو المفاهيم كالصواب والخطأ، ويزداد استعداد الطالب لدراسة المناهج الأكثر تعقيدًا، ويزداد لديه حب الاستطلاع فيتحمس لمعرفة الكثير، ويلاحظ النقد الموجه والنقد الذاتي، لذا فهذه الخصائص تفرض على المعلم في هذه المرحلة الاهتمام بممارسة التأمل في التدريس، والبحث عن كل ما يحسن عملية التعليم، ويتلاءم مع مقتضيات العصر الحديث والذي يعتبر التفكير بشتى أنواعه محور مهم في العملية التعليمية.

خصائص التدريس التأملي:

ذكر عبد القوي (2017) أن للتدريس التأملي خصائص تميزه عن التدريس التقليدي، وهذه الخصائص هي:

1-أنه نشاط ذكي يهتم بأهداف ونتائج الممارسات التدريسية اليومية التي تشكل المسؤولية الأولى للمعلم، بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي تؤثر على هذه الممارسات مثل العوامل الاجتماعية والسياسية، كما أنه يهتم بوسائل تحقيق الأهداف التدريسية، والكفاءة الفنية لعملية التدريس.

2-أنه عملية دائرية مرنة يقوم المعلمون من خلاله بإعداد المخططات التدريسية ومراجعتها في ضوء فلسفة التدريس التأملي، وتنفيذ وتقييم عمليات التدريس بشكل تأملي، والممارسات التدريسية التي يقوم بها داخل الفصل، وتحديد مواطن القوة والضعف فيها، واقتراح البدائل، ووضع التصورات المستقبلية للتحسين المستمر للأداء التدريسي.

3-أنه يُؤسس على فردية الممارسات التربوية؛ فكل موقف تدريسي يواجهه المعلم المتأمل هو عملية فردية، تحتاج إلى فحص وتحليل وتقييم، ولا تخضع للتعميمات الجاهزة.

4-أنه يتطلب التمكن من أساليب ملاحظة وفحص ما يتم داخل الفصل، وتعزيز خطوات التقدم نحو الأهداف التعليمية المرجوة في إطار مستوى عالٍ من التدريس قائم على الوعي بطبيعة المواقف التدريسية وخصائص المتعلمين ونواتج التعلم المستهدفة.

5-أنه يتطلب أن يمتلك المعلمون مهارات المراجعة الدقيقة والبحث المستمر، وجمع الأدلة والتحليل والتقويم واتخاذ القرارات التي تُسهم بفاعلية في تحسين العملية التعليمية، من خلال التأمل الواعي للممارسات التدريسية.

6-أنه يعتمد بشكل كبير على رأي المعلم وحكمه على الأدلة التي يجمعها من المصادر المختلفة.

7-أن الأحكام التي يُصدرها المعلم حول عملية التدريس يجب أن تُبنى على استراتيجيات واضحة ويمكن التحقق من صحتها وتعمل على بناء أُطر جيدة لعملية التعليم والتعلم.

8-أن للتعاون والحوار مع الزملاء دور كبير في تنفيذ التدريس التأملي وتحقيق أهدافه.

9-أنه عملية لا تهتم فقط بالتقييم والحكم على نتائج العملية التعليمية ووسائل الوصول إليها، ولكن تتعدى ذلك إلى التقييم والحكم على الأهداف والقيم التربوية الأخرى. (ص41)

أدوات ووسائل التدريس التأملي:

يعتمد نجاح التدريس التأملي- بشكل أساسي- على البيانات التي يحصل عليها المعلم حول عمليات التدريس والعوامل التي تؤثر عليها، ومدى دقة وجودة هذه البيانات، ولكي يستطيع المعلم أن يحصل على بيانات جيدة، تتوافر فيها معايير الصدق لابد من الاستعانة بأدوات تُساعده في ممارسة التأمل وهذه الأدوات عديدة، وأكثرها استخدامًا الاتي:

1-يوميات المعلم (Teacher Dairies): وتعني انخراط المعلم في كتابة تأملية نقدية لما يقوم به من ممارسات تدريسية بشكل يومي؛ لإيجاد الحلول المناسبة للعقبات التي تواجهه أثناء التدريس.

2-البحوث الإجرائية (Action Research): ويقصد بها إعداد بحوث إجرائية قصيرة، ومبنية على التأمل في الممارسات التدريسية، لظاهرة ما تحدث داخل المدرسة تستدعي الاهتمام وتسليط الضوء عليها، ومن ثم يدخل النتائج التي يتوصل إليها في بحثه بخططه وتدريسه المستقبلي.

3-المناقشة الجماعية (Group Discussion): تشير إلى عقد لقاءات حوارية جماعية بين المعلمين مع بعضهم البعض، أو المشرف التربوي؛ للمناقشة النقدية الهادفة للقضايا التعليمية والتربوية، وما يتعلق بها من استراتيجيات التدريس والتقويم من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

4-ملاحظة الأقران (Peer Observation): وهي وسيلة من وسائل النمو المهني المستمر، يتمكن من خلالها المعلم بحضور حصص صفية لمعلم آخر وملاحظته في أثناء الشرح؛ بهدف تقييم ممارساته التدريسية، وتقديم التغذية الراجعة، وتبادل المقترحات لتحسين مهارات التدريس.

5-التقييم الذاتي (Self-Evaluation): استخدام المعلم لمجموعة من المعايير والمحكات حول ممارساته التدريسية الجيدة بهدف تقييم ممارساته التدريسية وردود الأفعال التي تصدر منه في الموقف التعليمي لتصحيح جوانب الضعف فيها، وتعزيز جوانب القوة؛ لضمان استمرارية التنمية المهنية. (Pollard, 2002, 40-46)

مهارات التدريس التأملي:

يحتاج المعلم المتأمل إلى أن يُجيد مجموعة من المهارات التي تُمكنه من ممارسة التدريس التأملي بطريقة ناجحة، ولقد جاء عند كلًا من (الحازمي، 2008، ص76؛ وأحمد، 2009، ص71؛ وحسن، 2013، ص689) مجموعة من مهارات التدريس التأملي منها:

- ✓ جمع البيانات الوصفية حول ما يجري في الفصول الدراسية، وهذه البيانات يمكن الحصول عليها من الكتابات الخاصة للممارسين حول تجاربهم، وتجارب زملائهم ومن الأدبيات.

- ✓ تحليل البيانات التي تم جمعها، والمتعلقة بالمواقف والافتراضات، والمعتقدات، والأهداف، والعلاقة بينها، والنتائج التي توحي به، فيتم طرح مجموعة من الأسئلة تتم الإجابة عليها من خلال البيانات التي تم جمعها.
- ✓ التخطيط في كيفية وضع أنشطة أو بدائل يمكن أن تكون مختلفة عما سبقها، والتفكير كذلك في المعتقدات التي تقف وراءها، مما يوسع نطاق التفكير ما وراء البيانات التي جمعها.
- ✓ ابتكار خطة(حل) لدمج الفهم الجديد؛ لأن التأمل يجري من أجل تحسين الممارسة التعليمية، وذلك من خلال الربط بين الفهم العميق الذي اكتسبه الممارس من العملية التأملية، وبين التغيرات التي صنعوها في قاعة التدريس، سواء كانت هذه التغيرات ضخمة أو صغيرة يمكن أن يكون لها تأثير على التعليم والتعلم، وأهم شيء هو أن الممارسين يدمجون فهمهم الجديد في تخطيطهم المستمر، واتخاذ القرارات وملاحظة التأثير ومواصلة الدورة التأملية.

ثانيًا: المعتقدات:

أهمية المعتقدات:

يُنظر إلى المعتقدات على أنها متغير ذو شأن في التربية، فهي تلعب دورًا مهمًا في التعرف على سلوك المعلم وتنظيم معارفه ومعلوماته، وتنبع أهمية تحري معتقدات المعلم من تأثيرها الكبير على ما يسلكه من تدريس، واعتبارها حاسمة ومهمة عند الرغبة في فهم ممارساته التدريسية وقراراته الصفية (الفارسية، 2010، 73)، فهي تقوم بدور مهم في توجيه مدركات الانسان وسلوكه نحو قضية ما، كما تسهم في بناء العمليات المعرفية والانفعالية لديهم في الممارسة الصفية، فالمعتقد المناسب يجعل المعلم أكثر ادراكًا لأهمية تلك الممارسات، ويُقبِل بقناعة على تفعيل المستجدات التربوية في الغرف الصفية (عشوش، 2015، ص8).

وبما أن المعلمون يقفون في قلب المنظومة التعليمية روادًا للتطوير والإبداع، ووقادة للتغيير والابتكار، أصبح من المهم التعرف على معتقداتهم والكشف عنها، ومدى قربها وبعدها عن الإبداع غاية ووسيلة (فضل الله، وقنوي، وطه، 2010، ص145)، فهي تؤثر في أحكامهم، وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم للاستراتيجيات التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، وعلى القرارات التي يتخذونها، كما أنها تقدم نوعًا من المعرفة الذاتية الصحيحة للمعلمين، والتي تكون متضمنة في كل موقف تعليمي، وتحدد جودة التعليم. (بقيعي، 2013، ص1021)

مفهوم المعتقدات:

لقد تعددت التعريفات حول المعتقدات، حيث أن موسوعة علم النفس والتحليل النفسي عرفت المعتقدات بأنها "التصديق الزائد بشيء أو قضية أو فكرة"(طه، 2003، ص776)، وقد لخص (الحارثي، 2008، ص37) تعريف المعتقدات وفق ما أجمعت عليه مجموعة من الأدبيات بأنها "مجموعة التركيبات النفسية التي تتضمن الفهم، والفرضيات، والتصورات، والاقتراحات الممثلة للحقيقة كما يراها الفرد؛ وهي دافع وداعم لسلوكياته وقراراته".

أما التبصر عن مفهوم معتقدات المعلمين في الأدبيات التربوية يتضمن اختلافًا في وجهات النظر والرؤى، وربما يعود ذلك إلى ما أشار إليه باجارس (Pajares, 1992) أن الصعوبة في دراسة معتقدات المعلمين هي معرفة كيفية تحديد وفهم المعتقدات وبُنيتها، وأن العديد من المفاهيم في الأدب التربوي تتداخل مع المعتقدات كـ(الاتجاهات، والقيم، والادراكات، والمفاهيم، والاحكام، والتصورات، ووجهات النظر)، ولذا فمن الضرورة تحديد معنى واضح للمعتقدات وتمييزه عن غيره من المصطلحات التي غالبًا ما تستخدم مع المعتقدات، حيث عرفها البعض بأنها "مجموعة الأفكار العقلية لدى المعلمين، والتي تكونت لديهم من خبراتهم ومعارفهم السابقة، والتي تعد كمعيار ومرشد لسلوكهم في حياتهم العملية في التدريس" (اللوغاني؛ والهولي؛ وجوهر، 2007، ص58)، وعُرفت أيضًا بأنها "أفكار المعلمين وقناعاتهم الشخصية التي يؤمنون بها عن موضوع أو شيء معين" (خضر، 2011، ص242).

تشكيل وتكوين المعتقدات:

أورد كلًا من (الحارثي، 2008، ص38؛ وابراهيم، 2016، ص6) أن معتقدات الشخص عن الأشياء تتشكل من خلال الملاحظة المباشرة باستخدام الحواس وتدعى عندها بالمعتقدات الوصفية، كأن يعتقد باللون والشكل والطعم على سبيل المثال، أو تتكون من خلال إما الخبرات المتعلَّمة مسبقًا، أو عمليات ربط العلاقات المنطقية بالأشياء التي لا يمكن ملاحظتها باستخدام الحواس كأمانة الشخص أو لطف تعامله، وجميع الخواص المتعلقة بسماته الشخصية وتدعى بالمعتقدات الاستنتاجية او الاستدلالية، أو تتكون بواسطة معلومات وحقائق مستمدة من مصادر خارجية مثل: (الصحف، والتلفاز، والكتب) وتدعى بالمعتقدات المعلوماتية.

وكما ذكر لوبون (Le Bon, 2019) مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي قد تساهم في تشكيل المعتقدات منها الاتي: العوامل الداخلية كـ (التلقين- والانطباع الأول- والألفاظ والصيغ والصور)، والعوامل الخارجية كـ (الحرص- والاحتياجات- والمثل الأعلى).

وقد أوضح ريتشاردس (Richards, 2001) أن معتقدات المعلمين تتشكل في فترة مبكرة من إعدادهم في كليات التربية، ومعاهد إعداد المعلمين، وهذه المعتقدات تستمر في الظهور في أثناء فترة التدريب على مناهج التدريس في الجامعة، وتصير ذات قوة أساسية في حجرة الدراسة التي يدخلها الطالب المعلم، ففي هذه الفترة يشكلون انطباعات عن أنفسهم، وعن قدراتهم، وعن طبيعة المعرفة، والكيفية التي يحدث- من خلالها- التعلم، وإذا جرب المعلمون مداخلات جديدة لا تتوافق مع تلك المعتقدات، ولا المبادئ السابقة وأثبتت تلك المداخلات نجاحها، ففي هذه الحال يُتبنى المعتقد، أو المبدأ البديل فيحدث التطور والتغيير، وبالنسبة للخبرة الصفية والتفاعل اليومي مع الزملاء فهي ذات قدرة على التأثير على علاقات معينة بين المعتقدات، والمبادئ، فيمكن أن تثبت بعضًا منها، ويمكن أن تغيره، كما أشار بأنه قد لا تتكون المعتقدات لدى المعلم، بل تنتقل إليه من معلمين آخرين لكثرة تداولها بينهم واستخدامها المتكرر في مواقف كثيرة، وهذا حسن فيما إذا كانت هذه المعتقدات إيجابية وصحيحة فيرجع أثرها على المعلم وعلى الطالب، ولكن تكمن خطورة هذا الانتقال فيما إذا كانت هذه المعتقدات خاطئة وسلبية.

الكشف عن معتقدات المعلمين وقياسها:

إن التعرف على معتقدات المعلم، وقياسها بدقة يعتبر أمرًا ذا أهمية بالغة؛ وذلك نظرًا للدور الذي يؤديه المعلم في التأثير في حياة الطلاب، وتعلمهم، كما تُعد خطوة أولى، ومتطلبًا قبليًا يتوقف على نتائجه تحديد الأليات المناسبة للتحسين من تلك المعتقدات إذا كان يشوبها بعض السلبية، وتشجيعها وتعزيزها إذا كانت إيجابية. (Pajares,1992)

ومن طرق الكشف عن المعتقدات الآتي:

- ✓ استخدام طرق مباشرة غير الاستنتاجية، والتي تُعتبر من أقدم المعايير التي استخدمت لتقييم معتقدات المعلمين كاستخدام (الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد، أو مقاييس لوجهات النظر، أو الاستبانات).
- ✓ الطرق التي تعتمد على لغة المعلم الوصفية، وهي مجموعة من الوسائل التي تستخدم في الكشف عن معتقدات المعلمين من خلال عد الكلمات التي تتكرر في وصف المعلم، أو الاستعارة أو التشبيهات (Metaphors) حول مدركات وتوقعات المعلم عن عمله في العملية التعليمية وعن دور الطالب فيها.
- ✓ الخرائط المفاهيمية، والتي تركز على النواحي المعرفية للمعتقدات، بحيث يعطى المشارك نقطة انطلاق ويُطلب منه أن يقوم بعملية عصف ذهني لجميع المصطلحات المرتبطة بالمصطلح الأول وان يضع تلك المصطلحات في شجرة معان مرتبطة بعضها مع بعض، إلا أنه يُعاب على خرائط المفاهيم اختصارها الطبيعة المعقدة لتفكير المعلم في سلسلة من الأشكال المترابطة.
- ✓ استخدام التقارير المكتوبة من قبل المعلمين طريقة للكشف عن المعتقدات، ويكون التقرير المكتوب وصفًا لموقف تعليمي افتراضي، أو وصفًا لموقف تعليمي سابق.
- ✓ استخدام أساليب البحث النوعي للكشف عن المعتقدات كاستخدام (المقابلات، والملاحظات الصفية)، فالمقابلات تعطي المشارك فرصة للتعبير عن وجهة نظره، كما تعطي الباحث الفرصة في توجيه أسئلة متعمقة للكشف عن معتقدات المشارك، والملاحظات الصفية تعطي الباحث فرصة لمشاهدة سلوك المعلم في مواقف حقيقية، الأمر الذي يمكنه من وصف العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية. (Pajaes,1992, p. 307؛ فرهود، 2000، ص54؛ العمري، 2006، ص19)

تعديل وتحسين المعتقدات:

يتضح مما سبق أن المعتقدات تُعد الموجه الرئيس لسلوك المعلمين، وتؤثر بدورها على قرارات وإدراك المعلمين، كما أضاف الفرهود (2000) أنها "تحدد الإصلاحات المدرسية" (ص52)، - بمعنى لو أردنا أن يحصل التغيير والتطوير في ممارسات المعلمين فلابد من توسيع مداركهم وتطوير نظم معلوماتهم ومعتقداتهم- حيث يرى لفن وادماني (Levin & Wadmany, 2006) أن المعتقدات الشخصية التي يحملها المعلمون تتأثر وبقوة مما يتعلمونه من خطط الإصلاح وبرامج التطور المهني، والتي تؤثر بدورها على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج، وممارسات التدريس، بمعنى أن تطبيق أفكار الإصلاح وإحداث التغيرات المطلوبة في الممارسات

التدريسية في مجال التعلم والتعليم لا يمكن أن يتحقق بدون معلمين مدركين لهذا التوجه ويتمثلون معتقدات إيجابية نحوها. (p. 157)

فالمعتقدات ليست مستقرة أو ثابتة بل هي قابلة للتعديل والتغيير والتطوير. فهي ذات خصائص نوعية، وأن أهم ما يميزها هو التنوع والتباين سواء أكان في قوتها، أو نوعها، أو درجة أهميتها (خميس، 2013)، وقد أظهرت نتائج دراسة فلوريس (Florez, 2001) أن معتقدات المعلمين ليست مقولبة-جامدة وغير متطورة- بل ديناميكية، ونسبية، فمن الممكن أن يعاد تثبيتها، أو تعديلها، أو تغييرها، من خلال تزايد المعرفة المكتسبة في أثناء فترة إعداد المعلم، أو من خلال المرور بالخبرات المهنية المختلفة، كما أكدت دراسة رمضان والظايط (2002) أن من سمات المعتقدات قابليتها للتغير والتعديل، حيث تمتاز المعتقدات بأنها ظاهرة عالمية، ومعقدة ومتشابكة، ولها خاصية التعدد في طرق الانتقال من فرد لآخر، أو من جماعة لأخرى، كما أنها قابلة للتغيير والتعديل، كذلك تعد منبهات للسلوك الصادر من الفرد، وقد أشار النغيمشي (2018) أن التغيير بالمعتقدات أو تحسينها أو تطويرها لدى المعلمين يحدث من خلال عدة عوامل منها: مواجهتهم للتحديات، أو من خلال تجاربهم وخبراتهم التي يمحصون فيها عن أفكارهم، أو تلك الخبرات التي يتلقونها من أقرانهم، أو من خلال تغيير البيئة التي ينشطون ويتفاعلون فيها، أو التغيير في أساليب التفكير وحل المشكلات، أو من خلال النمو المهني، أو في مواصلة التعلم الذاتي من خلال القراءة والبحث، أو عن طريق التدريب لتعديل المعتقدات أو تطويرها. (ص34)

العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم:

ذكر باجارس (Pajaes,1992) أن المعتقدات أهم متنبئ للسلوك البشري، وأن معتقدات المعلمين تؤثر في إدراكهم وحكمهم على الأمور، والذي بالمقابل يؤثر في سلوكهم وممارساتهم التعليمية.

ولأهمية العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم جعل العديد من الباحثين والمهتمين يسعون الى دراسة هذه العلاقة، حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية، كدراسة (Prestridge, 2012؛ والنغيمشي، 2018)، وقد أشار (فضل الله وآخرون، 2010، ص150) إلى أن معتقدات المعلمين تؤثر على الممارسات التدريسية للمعلم؛ حيث تبدو كأنها مصفاة أو مرشح يُفَسِر من خلالها المعلمون تجاربهم أثناء احتكاكهم بالطلاب وبمواضيع التخصص، لكن في نفس الوقت فإن معتقدات المعلمين تنشأ وتتشكل من الخبرات التعليمية داخل الصف، ومما يظهر أن العلاقة بين المعتقدات والممارسات التدريسية هي علاقة تبادلية أكثر من أنها علامة خطية بين سبب ومؤثر.

في المقابل أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة عدم وجود علاقة ارتباطية بين معتقدات المعلمين وممارساتهم، كدراسة (الحارثية، 2014؛ وعشوش، 2015؛ الغدوني، 2018)، وقد ذكر آجوري وسبير (Agurrie & Speer, 1999) أن ما يعتقد به المعلمون قد لا يتسق دائمًا مع ما يفعلونه من ممارسات داخل الفصول الدراسية، وذلك نتيجة لتدخل عوامل أخرى قد تؤثر على ممارساتهم، ولقد أشارت أمل الحارثية (2014) إلى بعض العوامل التي قد

تجعل المعلم يُمارس ويستخدم أساليب تدريسية قد لا تتفق مع معتقداته، أولها التأثير الاجتماعي والذي ينتج من توقعات التلاميذ والمهتمين وأولياء الأمور بالتعليم، وبناء المناهج ومنظومتها، ونظم التقدير في المدارس، والعامل الآخر مستوى وعي المعلم وشعوره بمعتقداته ومستوى تقديره لذاته والذي يجعله يسعى إلى تحويل معتقداته إلى ممارسات، وقد تكون هناك عوامل أخرى.

مما سبق يرى الباحثان على الرغم من تناقض نتائج الدراسات السابقة في اثبات العلاقة الارتباطية بين معتقدات المعلمين وممارساتهم إلا أنه على الأغلب أن العلاقة بين المعتقدات والممارسات علاقة متبادلة، وذلك كما أكدته العديد من الكتابات المتخصصة، وقد يكون هناك عدم وجود علاقة وهذا يرجع لعوامل مؤثرة كما ذُكر مسبقًا.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات التي تمكن الباحثان من الوصول إليها بعد الرجوع إلى المصادر العلمية المختلفة، مع بيان أهدافها، ومنهجها، وعينتها، وأدواتها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، ثم مقارنتها بالدراسة الحالية ومدى توافقها معها، وسيتم عرضها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم الى الأحدث من خلال محورين هما:

المحور الأول: دراسات تناولت التدريس التأملي: استهدفت دراسة فروانة (Ferwana, 2006)معرفة مستوى التدريس التَّأمُّليّ لدى الطلبة معلمي اللغة الانجليزية في جامعات غزة (الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر) ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي/التحليلي، واستعمل أدوات مختلفة لجمع البيانات المطلوبة (استبانة، وبطاقة ملاحظة)، وطبّق الباحث أدوات الدراسة على عينة عشوائية من الطلبة المعلمين بلغت (66) طالبًا معلمًا وطالبة معلمة، حيث أشارت النتائج إلى وجود مستوى منخفض لطلبة الجامعتين في مستوى ممارساتهم للتدريس التَّأمُّليّ، كما أكّدت الدراسة وجود اتجاه إيجابي مرتفع حول التدريس التَّأمُّليّ لدى طلبة الجامعتين، ودراسة الشمري (2013) استهدفت معرفة مدى ممارسة مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لمهارات التدريس التَّأمُّليّ كمدخل للتنمية المهنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وللحصول على البيانات تم استخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ أغلب مُعَلّمَات العلوم الشرعية (عينة البحث) لا يُمارسن مهارات التدريس التَّأمُّليّ كمدخل من مداخل التنمية المهنية الذاتية، ودراسة المحرج (2015) هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق الهدف الدراسة تم إعداد قائمة بمهارات التدريس التأملي اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وبطاقة ملاحظة لقياس مستوى ممارسة المعلمين للمهارات التي سبق تحديدها، وطُبقت على عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في منطقة الرياض، قوامها (22) معلمًا، وقد توصلت الدراسة إلى أن مهارات التدريس التأملي في التخطيط والتنفيذ تُمارس بدرجة كبيرة لدى معلمي اللغة العربية، ومهارات التدريس التأملي في التقويم تُمارس بدرجة متوسطة لدى معلمي اللغة العربية، ودراسة الزغلول (2016) استهدفت الكشف عن مستوى الممارسات التَّأمُّليّة لدى المعلمين وعلاقتها بكفايتهم المهنية في التدريس، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين: مقياس الممارسات التَّأمُّليّة لدى المعلمين في التدريس، ومقياس الكفايات المهنية لدى المعلمين

في التدريس المعرَّب والمعدَّل والمطوَّر من قِبَل الباحثة، وقد تكونت عينة الدراسة من (600) معلمًا ومعلمة من معلمي مديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الممارسات التَّأَمُّليّة كان متوسطًا في كل من مستويات ما قبل التأمل والتأمل السطحي، ومرتفع في كل من التأمل التربوي والتأمل الناقد، كما أظهرت النتائج أيضًا أن مستوى الكفايات المهنية لدى المعلمين في التدريس كان مرتفعًا، ودراسة عفاشة (2019) استهدفت التعرف على درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/التحليلي، ولجمع البيانات استخدمت الدراسة مقياس الممارسات التأملية، وتكونت عينة الدراسة من (129) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة يُقدرن ممارساتهن التأملية بدرجة كبيرة فيما يتعلق بالتخطيط وتنفيذ الدروس والتقويم، وبدرجة متوسطة فيما يتعلق بالنمو المهني.

المحور الثاني: دراسات تناولت المعتقدات: أجرى الزدجالي (2006) دراسة استهدفت التعرف على مستوى ممارسة معلمي العلوم لتطبيقات النظرية البنائية في التدريس وعلاقتها بمعتقداتهم نحوها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ولجمع البيانات قد استخدمت الدراسة أداتين وهي (مقياس للمعتقدات خماسي التدرج، وبطاقة ملاحظة)، وتم تطبيقها على عينة قوامها (39) معلم ومعلمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط معتقدات معلمي العلوم عن التدريس في ضوء النظرية البنائية جاءت بدرجة محايدة، كما كشفت الدراسة أن معلمي العلوم نادرًا ما يمارسون تطبيقات النظرية البنائية في التدريس، وأنه لا توجد علاقة دالة احصائيًا بين معتقدات معلمي العلوم عن التدريس وممارساتهم الصفية، ودراسة برستردغ (Prestridge, 2012) هدفت إلى الكشف عن تأثير معتقدات المعلمين على ممارساتهم التدريسية في استخدام التقنية الحديثة، واستخدم الباحث المنهج المختلط الكمي والنوعي، وتألفت عينة الدراسة من معلمي أربع مدارس ابتدائية في أستراليا والبالغ عددهم (48)معلمًا، واستخدم الباحث (استبانة) لجمع البيانات الكمية فيما استخدم (المقابلة شبه المقننة) لجمع البيانات النوعية، وتشير نتائج الدراسة أن هنالك علاقة ارتباطية بين معتقدات المعلمين ومستوى ممارساتهم لاستخدام التقنية في تدريسهم لطلاب المرحلة الابتدائية، ودراسة عشوش (2015) استهدفت التعرف على مدى اتساق معتقدات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية وممارساتهم الصفية حول استخدام أسلوب التعلم باللعب، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة، والتي تمثلت في مقياس المعتقدات، وبطاقة ملاحظة لقياس الممارسة الصفية، وتكونت عينة الدراسة من (34) معلمًا تم اختيارهم عشوائيًا من بين معلمي رياضيات الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وقد أظهرت النتائج وجود اعتقاد قوي لدى المعلمين (عينة الدراسة) حول استخدام أسلوب التعلم باللعب، كما كشفت الدراسة أن ممارسة المعلمين لأسلوب التعلم باللعب داخل صفوفهم كانت بدرجة متوسطة، كما كشفت عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين معتقدات المعلمين نحو أسلوب التعلم باللعب وممارستهم له، ودراسة النغيمشي (2018) استهدفت التعرف على معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، وعلى درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، ودرجة العلاقة

الارتباطية بين المعتقدات وبين درجة استخدامهم له، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ الارتباطي، ولجمع البيانات تم اعداد (استبانة المعتقدات- درجة الاستخدام) ، وتكونت عينة الدراسة من (56) معلمًا، و (393) من طلابهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان أبرز معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط تمثلت في المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط، كم أظهرت أن أفراد العينة من الطلاب موافقون على ان معلميهم يشجعونهم على حل جميع الأنشطة في كتاب النشاط، وأن المعلم يربط المعلومات في كتاب النشاط مع كتاب الطالب، كما أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات وأنواعها نحو كتاب النشاط لدى معلمي اللغة العربية ودرجة استخدامهم له.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1-تنوعت أهداف الدراسات السابقة من حيث: الكشف عن مستوى ممارسة المعلمين للتدريس التأملي، والكشف عن معتقدات المعلمين نحو مختلف القضايا التربوية ك (نحو كتاب النشاط، ونحو أسلوب التعلم باللعب، ونحو النظرية البنائية في التدريس، ونحو استخدام التقنية الحديثة).

2-استهدفت الدراسات السابقة المعلمين في التخصصات الدراسية المختلفة: (العلوم الشرعية، اللغة العربية، العلوم، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية)، كما استهدفت مراحل دراسية مختلفة: (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).

3-تبين وجود تفاوت في درجة ممارسة التدريس التَّأمُّليّ لدى العينات المستهدفة، بين مستوى مرتفع كما في دراسة (عفاشة، 2019؛ والمحرج، 2015)، ومتوسط كما في دراسة (الزغلول 2016)، ومتدنٍ كما في دراسة (Ferwana, 2006؛ والشمري، 2013).

4-اختلفت نتائج الدراسات السابقة في اثبات وجود علاقة بين المعتقدات والممارسات، فبعضها أثبت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية، كدراسة (Prestridge, 2012؛ والنغيمشي، 2018)، والبعض الآخر أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين معتقدات المعلمين وممارساتهم، كدراسة (الحارثية، 2014؛ والزدجالي، 2006؛ وعشوش، 2015).

5-اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في إجراء الدراسة على مجتمع المعلمين، بينما اختلفت الدراسات الأخرى في إجراءها الدراسة على الطلبة المعلمين منها دراسة (Ferwana, 2006)

6-اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اتباعها للمنهج الوصفي، واختلفت مع دراسة (Prestridge, 2012) حيث اتبعت المنهج المختلط الكمي والنوعي.

7-اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات في اجراء الدراسة باستخدام (الاستبانة) كأداة لقياس مستوى التدريس التأملي، واختلفت مع دراسة (فروانة، 2006؛ والمحرج، 2015) حيث استخدمت (بطاقة ملاحظة)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اجراء الدراسة باستخدام أداة (الاستبانة) لقياس المعتقدات.

8-تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ستكشف عن معتقدات مُعَلّمَات العلوم الشرعية نحو التدريس التَّأمُّليّ، وأنها أجريت على مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمملكة

العربية السعودية، حيث بيّنت الدراسات السابقة قلة الدراسات التي تناولت التدريس التَّأمُّليّ من الجانب الذي تستهدفه هذه الدراسة.

8- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة أمور من أبرزها: صياغة مشكلة الدراسة، وأسئلتها، واختيار المنهج المناسب، والأساليب الإحصائية، وإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وبناء أدوات الدراسة، ومناقشة وتفسير النتائج وربطها بالجهود السابقة وفهمها بشكل أعمق.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

- **منهج الدراسة:**

اعتمدت الدراسة الحالية على اتباع المنهج الوصفي/ الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، لأنه يهتم بتوفير أوصاف دقيقة عن الظاهرة المراد دراستها، عن طريق جمع البيانات ووصف الطرق المستخدمة، كما يُعين في تنظيم هذه البيانات، ووصف النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة، ويمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقات بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، 1437هـ).

- **مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مُعَلّمَات العلوم الشرعية في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة والبالغ عددهن (1,111) معلمة حسب احصائية وزارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة للعام الدراسي1440-1441هـ، وقد استهدفت الدراسة مجتمع الدراسة كامل؛ وذلك لأنه تم ارسال أدوات الدراسة من قبل إدارة التعليم الكترونيًا وكان عدد المستجيبات من معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية (418) معلمة.

- **أدوات الدراسة:**

الأداة الأولى: مقياس مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي، وقد تم اتباع الاتي:

- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع التي تناولت التدريس التأملي ومهاراته مثل: (اوسترمان وكوتكامب،2002؛ سليم؛ وعود، 2009؛ عبد القوي، 2017).
- الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالتدريس التأملي والمتضمنة مقاييس لمهارات التدريس التأملي، كدراسة: (عبد القوي، 2007؛ والشمري، 2013؛ والمحرج، 2015؛ وأبو سلطان، وأبو عسكر، 2017؛ وعفاشة، 2019).
- من خلال الخطوتين السابقتين قام الباحثان بإعداد قائمة مبدئية بمهارات التدريس التأملي اللازمة لمعلمات العلوم الشرعية، وذلك بعد ضبطها والتعديل عليها كي تتوافق وطبيعة الدراسة الحالية، وأهدافها، وسياقها، وقد تضمنت (52) مهارة، موزعة على ثلاثة محاور وهي: (التخطيط وتحتوي على 15 مهارة، والتنفيذ وتحتوي على 24 مهارة، والتقويم ويحتوي على 13 مهارة).

- تم وضع هذه المهارات في استبانة مبدئية، وتم تحديد الاستجابة على المفردات في صورة مقياس ثلاثي (دائمًا، أحيانًا، أبدًا).

الخصائص السيكوماترية لمقياس مهارات التدريس التأملي:

- **صدق الأداة:**

للتحقق من صدق المقياس تم الاعتماد على صدق المحكمين حيث تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الجامعات السعودية، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخل للمقياس، كما يلي:

- صدق المحكمين:

حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين، وذلك للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول مدى مناسبة المهارات التي تضمنه، وسلامة الصياغة اللفظية لهذه المهارات، واقتراح طرق تحسينه وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد حصلت أغلب عبارات المقياس على اجماع المحكمين على وضوحها ومناسبتها، عدا البعض من العبارات حصلت على رأي البعض من المحكمين بإعادة صياغتها، واستبعاد البعض منها لعدم وضوحها وملائمتها، وقد تم الاخذ بهذه الملاحظات وإجراء التعديلات اللازمة وفق مرئيات المحكمين، وبذلك تم التوصل إلى المقياس بصورته النهائية وقد تكون من (48) مهارة من مهارات التدريس التأملي اللازمة لمعلمات العلوم الشرعية.

- صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لعبارات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية، قوامها (27) من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وذلك بقصد التعرف على مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة (المقياس) بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة ودرجة المقياس كامل، وكذلك لمعرفة مدى الترابط بينهما، وجاءت نتائج ذلك وفق الآتي:

جدول (1)

علاقة الارتباط بين محاور مقياس المهارات والمقياس الكلي للمهارات

م	المحور	معامل الارتباط	الدلالة
1	محور التخطيط	.912**	عالي
2	محور التنفيذ	.956**	عالي
3	محور التقويم	.865**	عالي

(**) دالة إحصائيًّا عند (0,01)

يتبين من الجدول رقم (1) أن جميع معاملات الارتباط داله إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل محور من محاور الاستبانة (التخطيط، التنفيذ، والتقويم) بالدرجة الكلية للمقياس وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي

لمحاور المقياس مما يدل أن المقياس يُعدّ صادق لما وضع لقياسه، وتحقق الهدف من الدراسة؛ مما يؤكد إمكانية الاعتماد على نتائج الدراسة الحالية.

-ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات درجات المقياس، تم حساب ثبات الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لدرجات محاور المقياس، وجمع هذه الدرجات لكي نحصل على درجة كلية تعبر عن درجة ثبات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات الكلي له (0.963-965.)، وهو نسبة ثبات عالي، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في هذا المقياس، لذلك يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

الأداة الثانية: مقياس معتقدات معلمات العلوم الشرعية نحو التدريس التأملي، وذلك من خلال ما يلي:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية ومراجعة الدراسات والبحوث المتضمنة مقاييس لمعتقدات المعلمين.
- اعداد قائمة مبدئية بمعتقدات المعلمات نحو التدريس التأملي وقد تكونت من (30) عبارة.
- تم تحديد الاستجابة على المفردات في صورة مقياس خُماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، والتقديرات (5-4-3-2-1) للعبارات الموجبة، والتقديرات (1-2-3-4-5) للعبارات التي صيغت بصورة سالبة.

الخصائص السيكوماترية لمقياس معتقدات معلمات العلوم الشرعية نحو التدريس التأملي:

- **صدق الأداة:**

للتحقق من صدق الاستبانة تم الاعتماد على صدق المحكمين حيث تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الجامعات السعودية، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخل للمقياس، كما يلي:

- صدق المحكمين:

حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين، وذلك للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول مدى مناسبة العبارات التي تضمنه، وسلامة الصياغة اللفظية لهذه العبارات، واقتراح طرق تحسينه وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد حصلت أغلب عبارات المقياس على إجماع المحكمين على وضوحها ومناسبتها، عدا البعض من العبارات حصلت على رأي البعض من المحكمين بإعادة صياغتها، واستبعاد البعض منها لعدم وضوحها وملائمتها، وقد تم الاخذ بهذه الملاحظات واجراء التعديلات اللازمة وفق مرئيات المحكمين، وبذلك تم التوصل إلى المقياس بصورته النهائية وقد تكون من (27) عبارة من

معتقدات معلمات العلوم الشرعية نحو التدريس التأملي، وتضمن (22) عبارة موجبة، و(5) عبارات سالبة.

- صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لعبارات المقياس، قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها (27) من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وذلك بقصد التعرف على مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة (مقياس المعتقدات) بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة ودرجة المقياس كامل، وكذلك لمعرفة مدى الترابط بينهما، وجاءت نتائج ذلك وفق الآتي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين عبارات كل آلية والدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.749**	15	.899**
2	.717**	16	.795**
3	.787**	17	.822**
4	.858**	18	.899**
5	.752**	19	.743**
6	.834**	20	.887**
7	.579**	21	.899**
8	.743**	22	.814**
9	.758**	23	.477*
10	.754**	24	.415*
11	.705**	25	.290
12	.754**	26	.542**
13	.880**	27	.423*
14	.851**		

(**) دالة إحصائيًّا عند (0,01) (*) دالة إحصائيًّا عند (0,05)

يتضح من الجدول رقم (2) أن هنالك علاقة ارتباطية موجبة عند درجة (5.. و01.) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة على حدة وبين المتوسط العام لفقرات الاستبانة مما يدل على صدق الاداة وإمكانية الوثوق بنتائجها.

- **ثبات الأداة:**

وللتحقق من ثبات درجات المقياس، تم حساب ثبات الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لدرجات محاور المقياس، وجمع هذه الدرجات لكي نحصل على درجة كلية تعبر عن درجة ثبات المقياس، حيث أن عبارات مقياس المعتقدات بلغ معامل الثبات الكلي له (0.931-945.)، وهو نسبة ثبات عالي وفقًا لمعامل ثبات ألفا كرونباخ، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في هذا المقياس، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ لذلك يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

- تطبيق أدوات الدراسة على مجتمع الدراسة.

- تحليل النتائج وتفسيرها.

- تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية:

بناءً على طبيعة الدراسة الحالية والاهداف التي تسعى الى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بالاعتماد على الأساليب الاحصائية التالية:

1- التكرارات (Frequencies) والنسب المئوية (Percent) في وصف خصائص عينة الدراسة.

2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى ممارسة مُعَلّمَات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التَّأَمُّليّ.

3- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة وأبعادها المختلفة.

4- ومعامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach s Alpha) للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.

5- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من العلاقة ارتباطية بين ممارسات معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي ومعتقداتهن نحوه.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول والذي ينص على" ما مهارات التدريس التَّأَمُّلي اللازمة لـمُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس؟

للإجابة على هذا السؤال، تم اتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع التي تناولت التدريس التأملي ومهاراته مثل: (اوسترمان وكوتكامب،2002؛ سليم؛ وعود، 2009؛ عبد القوي، 2017).

- الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالتدريس التأملي والمتضمنة مقاييس لمهارات التدريس التأملي، كدراسة: (عبد القوي، 2007؛ والشمري، 2013؛ والمحرج، 2015؛ وأبو سلطان، وأبو عسكر، 2017؛ وعفاشة، 2019).
- من خلال الخطوتين السابقتين قام الباحثان بإعداد قائمة مبدئية بمهارات التدريس التأملي اللازمة لمعلمات العلوم الشرعية، وذلك بعد ضبطها والتعديل عليها كي تتوافق وطبيعة الدراسة الحالية، وأهدافها، وسياقها، وقد تضمنت (52) مهارة، موزعة على ثلاثة محاور وهي: (التخطيط وتحتوي على 15 مهارة، والتنفيذ وتحتوي على 24 مهارة، والتقويم ويحتوي على 13 مهارة)، ولكي يتأكد الباحثان من صلاحية هذه القائمة تم عرضها على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الجامعات السعودية، وذلك للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول سلامة الصياغة اللفظية لهذه المهارات، واقتراح طرق تحسينه وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمين ملاحظات تم الأخذ بها وإجراء التعديلات اللازمة وفق مرئياتهم، وبذلك تم التوصل إلى القائمة بصورتها النهائية وقد تكونت من (48) مهارة من مهارات التدريس التأملي اللازمة لمعلمات العلوم الشرعية، وفيما يلي قائمة المهارات:

أولًا: مهارات التدريس التأملي في التخطيط:

1-التفكير مسبقًا في سيناريو عرض الدرس اليومي قبل دخول الحصة.

2-إعداد خطة تفصيلية لتدريس الدرس اليومي.

3-تقييم كل عنصر من عناصر خطة التدريس في ضوء معايير جودة هذه العناصر.

4-مراجعة خطة التدريس بعد الانتهاء من إعدادها.

5-مقارنة خطة الدرس مع مخططات بعض الزميلات المتميزات في نفس التخصص.

6-تقييم مدى جودة عناصر خطة الدرس بعد انتهائه في ضوء ظروف التنفيذ الفعلي.

7-تعرف مدى ملاءمة الوقت المخطط للتنفيذ مع وقت التنفيذ الفعلي.

8-تدقيق النظر في تحديد احتياجات الطالبات الفعلية من دراسة مواد العلوم الشرعية.

9-التفكير في كافة الاحتمالات الممكنة قبل إصدار أي حكم أو قرار يتعلق بالممارسات التدريسية.

10-وضع حلول مقترحة مسبقًا للمشكلات المتوقع حدوثها في الموقف التدريسي.

11-التفكير في الإجراء التالي أثناء الحصة قبل تنفيذه.

12-تحديد الإجراءات التدريسية التصحيحية الممكن اتخاذها في ضوء نتائج مراجعة وتحليل وتقييم الممارسات التدريسية السابقة.

13-الاستفادة من التغذية الراجعة المقدمة من الأخرين (قائدة، مشرفة، معلمات، طالبات).

14-التعديل والتجديد في المخطط التدريسي باستمرار في ضوء نتائج تحليل وتقييم الممارسات التدريسية السابقة.

مهارات التدريس التأملي في التنفيذ:

15-ملاحظة كل خطوة من خطوات تعلم الطالبات.

16-إجراء حوار مع الطالبات بهدف التعرف إلى حاجاتهن وتوقعاتهن.

17-التعرف على الخبرات السابقة للطالبات للبناء عليها وتقديم فرص تعليم ذي معنى.

18-توظيف التغذية الراجعة في اتخاذ القرار المناسب بشأن عمليات التعلم.

19-مراقبة مدى التقدم نحو تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

20-تقييم مدى النجاح في افتتاح الدرس وجذب انتباه الطالبات نحوه.

21-تقييم مدى النجاح في عرض الدرس على الطالبات.

22-تقييم مدى الاستخدام الجيد لاستراتيجيات التدريس ومناسبتها لأنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات.

23-مراجعة جدوى الوسائل التعليمية التي تم استخدامها في الدرس.

24-تعرف مدى ملاءمة أنشطة الدرس للطالبات في ضوء ظروف التنفيذ الفعلي.

25-تقيم مشاركة الطالبات في أنشطة الدرس المختلفة.

26-تعرف مدى مناسبة أدوات تقويم الدرس وتقييم جدوى استخدامها

27-تقييم جودة التواصل مع الطالبات أثناء التدريس.

28-تقييم مدى الاستفادة من الأجهزة والمعدات والتسهيلات الأخرى الموجودة بالفصل.

29-تعرف مدى مناسبة تنظيم الفصل لاستراتيجيات وأهداف التدريس.

30-تقييم الأسلوب الذي تستخدمه المعلمة في إدارة الفصل.

31-تحديد المشكلات التي تواجه المعلمة في الفصل.

32-تقييم مدى الإدارة الجيدة لوقت التدريس.

33-ملاحظة الزميلات أثناء تنفيذ دروسهن.

34-تدوين التجارب الناجحة للمعلمات في تدريس مواد العلوم الشرعية.

35-الاحتفاظ بسجلات الأعمال السنوية (خطط، وسائل، أوراق عمل..) وملف الإنجاز.

ثالثًا: مهارات التدريس التأملي في التقويم:

36-جمع معلومات من الطالبات حول المعلمة وعملية التدريس.

37-حليل المعلومات التي تم الحصول عليها من الطالبات.

38-وضع معايير للحكم على الممارسات التدريسية.

39-تقييم الممارسات التدريسية في ضوء المعايير التي تضعها المعلمة.

40-مقارنة الحصص التي نُفذت بحصص سابقة تم تنفيذها.

41-تحديد الإجراءات المتشابهة في الممارسات التدريسية المختلفة.

42-توثيق الملاحظات في سجل خاص لتلافيها في المستقبل.

43-تحليل نتائج تقويم تحصيل الطالبات للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديهن للاستفادة منها في تطوير الاداء.

44-تحليل الحوارات التي تتم بين المعلمة والطالبات.

45-تجنب إصدار الأحكام على أداء وأعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها.

46-تحليل المناقشات حول الممارسات التدريسية مع الزميلات.

47-مراجعة لقاءات تقييم الأداء للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف.

48-الاستعانة بالتسجيلات (الصوتية أو المرئية) للحصص التي يتم تنفيذها من أجل التقويم والتطوير.

ثانيًا: إجابة السؤال الثاني الذي ينص على" ما مستوى ممارسات مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التَّأمُّلي في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس؟

أولاً: مهارات التدريس التأملي في التخطيط

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الأول الذي يتكون من 14 عبارة تتناول مهارات التدريس التأملي في التخطيط، من وجهة نظر معلمات العلوم الشرعية. والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

جدول (3)

استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات على مهارات التدريس التأملي لمحور التخطيط (العدد 418)

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات أبدًا	أحيانًا	دائمًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1.	أفكر مسبقًا في سيناريو عرض الدرس اليومي قبل دخول الحصة.	ك	3	75	340	1.81	.41	دائمة	1
		٪	0.7	17.9	81.3				
2.	أقوم بإعداد خطة تفصيلية لتدريس	ك	6	86	326	1.77	.46	دائمة	4
		٪	1.4	20.6	78.0				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
			أبدًا	أحيانًا	دائمًا				
	الدرس اليومي.								
3.	أقيم كل عنصر من عناصر خطة التدريس في ضوء معايير جودة هذه العناصر.	ك	10	173	235	1.54	.55	دائمة	13
		٪	2.4	41.4	56.2				
4.	أراجع خطة التدريس بعد الانتهاء من اعدادها.	ك	15	132	271	1.61	.56	دائمة	9
		٪	3.6	31.6	64.8				
5.	أقارن خطة الدرس مع مخططات بعض الزميلات المتميزات في نفس التخصص.	ك	56	213	149	1.22	.66	أحيانا	14
		٪	13.4	51.0	35.6				
6.	أقيم مدى جودة عناصر خطة الدرس بعد انتهائه في ضوء ظروف التنفيذ الفعلي.	ك	28	177	213	1.44	.63	دائمة	13
		٪	6.7	42.3	51.0				
7.	أتعرف مدى ملاءمة الوقت المخطط للتنفيذ مع وقت التنفيذ الفعلي.	ك	6	108	304	1.71	.48	دائمة	6
		٪	1.4	25.8	72.7				
8.	أدقق النظر في تحديد احتياجات الطالبات الفعلية من دراسة مواد العلوم الشرعية.	ك	8	118	292	1.68	.51	دائمة	7
		٪	1.9	28.2	69.9				
9.	أفكر في كافة الاحتمالات الممكنة قبل اصدار أي حكم أو قرار يتعلق بممارساتي التدريسية.	ك	3	91	324	1.77	.44	دائمة	3
		٪	0.7	21.8	77.5				
10.	أضع حلول مقترحة مسبقًا للمشكلات المتوقع حدوثها في الموقف التدريسي.	ك	14	143	261	1.59	.56	دائمة	10
		٪	3.3	34.2	62.4				
11.	أفكر في الإجراء التالي	ك	14	147	257	1.58	.56	دائمة	13

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات أبدًا	أحيانًا	دائمًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
	أثناء الحصة قبل تنفيذه.	٪	3.3	35.2	61.5				
12.	أحدد الإجراءات لتدريسية التصحيحية الممكن اتخاذها في ضوء نتائج مراجعة وتحليل وتقييم الممارسات التدريسية السابقة.	ك	10	142	266	1.61	.53	دائمة	8
		٪	2.4	34.0	63.6				
13.	أستفيد من التغذية الراجعة المقدمة من الأخرين (قائدة، مشرفة، معلمات، طالبات).	ك	3	79	336	1.80	.42	دائمة	2
		٪	0.7	18.9	80.4				
14.	أقوم بالتعديل والتجديد في المخطط التدريسي باستمرار في ضوء نتائج تحليل وتقييم الممارسات التدريسية السابقة.	ك	6	106	306	1.72	.48	دائمة	5
		٪	1.4	25.4	73.2				
	المحور ككل					1.63	.52	دائمة	

وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة نحو محور التخطيط، فإن المتوسط الحسابي العام لمحور مهارات التدريس التأملي في التخطيط هو1.63 وانحراف معياري 52. ما يدل أن ممارسات معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي في محور التخطيط كانت بدرجة دائمة من وجهة نظرهن. وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور فقد تفاوتت إجابات المبحوثات وحصلت كل ممارسات المعلمات المتعلقة بمحور التخطيط بصورة دائمة ما عدا العبارة رقم (5) والتي تنص على " أقارن خطة الدرس مع مخططات بعض الزميلات المتميزات في نفس التخصص" بدرجة أحيانًا. وكانت العبارة التي حصلت على أعلى تقدير هي العبارة رقم (1) والتي تنص " أفكر مسبقًا في سيناريو عرض الدرس اليومي قبل دخول الحصة"؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي1.81 الانحراف المعياري 41.

ثانياً: مهارات التدريس التأملي في التنفيذ:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الأول الذي يتكون من 21 عبارة تتناول مهارات التدريس التأملي في التنفيذ من وجهة نظر معلمات العلوم الشرعية. والجدول رقم (14) يوضح ذلك.

جدول (4)

استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات على مهارات التدريس التأملي لمحور التنفيذ (العدد 418)

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
			أبداً	أحيانا	دائما				
15	ألاحظ كل خطوة من خطوات تعلم الطالبات.	ك	2	73	343	1.82	.40	دائمة	1
		٪	0.5	17.5	82.1				
16	أحرص على إجراء حوار مع الطالبات بهدف التعرف إلى حاجاتهن وتوقعاتهن.	ك	2	79	337	1.80	.41	دائمة	3
		٪	0.5	18.9	80.6				
17	أتعرف على الخبرات لسابقة للطالبات للبناء عليها وتقديم فرص تعليم ذي معنى.	ك	8	74	336	1.78	.46	دائمة	6
		٪	1.9	17.7	80.4				
18	أوظف التغذية الراجعة في اتخاذ القرار المناسب بشأن عمليات التعلم.	ك	7	81	330	1.77	.46	دائمة	9
		٪	1.7	19.4	78.9				
19	أراقب مدى التقدم نحو تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.	ك	4	85	329	1.78	.44	دائمة	7
		٪	1.0	20.3	78.7				
20	أقيم مدى النجاح في افتتاح الدرس وجذب انتباه الطالبات نحوه.	ك	6	71	341	1.80	.43	دائمة	4
		٪	1.4	17.0	81.6				
21	أقيم مدى النجاح في عرض الدرس على الطالبات.	ك	3	72	343	1.81	.41	دائمة	2
		٪	0.7	17.2	82.1				
22	أقيم مدى الاستخدام الجيد لاستراتيجيات التدريس ومناسبتها لأنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات.	ك	3	110	305	1.72	.46	دائمة	17
		٪	0.7	26.3	73.0				
23	أراجع جدوى الوسائل التعليمية التي تم استخدامها في الدرس.	ك	6	123	289	1.68	.50		19
		٪	1.4	29.4	69.1				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
			أبداً	أحيانا	دائما				
24	أتعرف مدى ملاءمة أنشطة الدرس للطالبات في ضوء ظروف التنفيذ الفعلي.	ك	5	103	310	1.73	.47	دائمة	16
		٪	1.2	24.6	74.2				
25	أقيم مشاركة الطالبات في أنشطة الدرس المختلفة.	ك	6	72	340	1.80	.44	دائمة	5
		٪	1.4	17.2	81.3				
26	أتعرف مدى مناسبة أدوات تقويم الدرس وتقييم جدوى استخدامها.	ك	8	1.9	1.9	1.72	.49	دائمة	18
		٪	100	23.9	23.9				
27	أقيم جودة التواصل مع لطالبات أثناء التدريس.	ك	5	84	329	1.78	.45	دائمة	8
		%	1.2	20.1	78.7				
28	أقيم مدى الاستفادة من الأجهزة والمعدات والتسهيلات الأخرى الموجودة بالفصل.	ك	7	93	318	1.74	.47	دائمة	14
		٪	1.7	22.2	76.1				
29	أتعرف مدى مناسبة تنظيم الفصل لاستراتيجيات وأهداف التدريس.	ك	6	96	316	1.74	.47	دائمة	15
		٪	1.4	23.0	75.6				
30	أقيم الأسلوب الذي استخدمه في إدارة الفصل.	ك	6	92	320	1.75	46	دائمة	12
		٪	1.4	22.0	76.6				
31	أحدد المشكلات التي تواجهني في الفصل.	ك	9	88	321	175	48	دائمة	13
		٪	2.2	21.1	76.8				
32	أقيم مدى الإدارة الجيدة لوقت التدريس.	ك	4	88	326	1.77	.44	دائمة	11
		٪	1.0	21.1	78.0				
33	ألاحظ الزميلات أثناء تنفيذ دروسهن.	ك	26	146	246	1.53	.61	دائمة	22
		٪	6.2	34.9	58.9				
34	أدون التجارب الناجحة للمعلمات في تدريس مواد العلوم الشرعية.	ك	17	110	291	1.66	.55	دائمة	20
		٪	4.1	26.3	69.6				
35	أحتفظ بسجلات الأعمال السنوية (خط-ط، وسائل، أوراق عمل..) وملف الإنجاز.	ك	8	79	331	1.77	46	دائمة	10
		٪	1.9	18.9	79.2				
	الإجمالي					1.75	.47	دائمة	

وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة نحو محور مستوى ممارسة معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي في التنفيذ، فإن المتوسط الحسابي العام للمحور هو

1.74 وانحراف معياري 47. مما يدل أن مستوى ممارسة معلمات العلوم الشرعية للتدريس التأملي يتم بصورة دائمة بحسب وجهة نظرهن. وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور فجميع عبارات المحور حصلت على درجة عالية جدًا، وحصلت العبارة رقم (15) على أعلى تقدير والتي تنص على "ألاحظ كل خطوة من خطوات تعلم الطالبات" والتي حصلت على متوسط حسابي رقم 1.820 وانحراف معياري قدره 41. وبدرجة عالية جدا، فيما حصلت العبارة رقم (34) والتي تنص على "ألاحظ الزميلات أثناء تنفيذ دروسهن." على أقل تقدير؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي 1.53 وانحراف معياري 61.

ثانياً: مهارات التدريس التأملي في تقويم الدروس

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الثالث الذي يتكون من 13 عبارة تتناول مهارات التدريس التأملي في التقويم، من وجهة نظر معلمات العلوم الشرعية. والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات على مهارات التدريس التأملي لمحور التقويم

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
			أبدًا	أحيانًا	دائمًا				
36	أجمع معلومات من الطالبات حول المعلمة وعملية التدريس.	ك	42	164	212	1.41	0.67	دائمة	13
		٪	10.0	39.2	50.7				
37	أحلل المعلومات التي تم الحصول عليها من الطالبات.	ك	29	159	230	1.48	0.62	دائمة	12
		٪	6.9	38.0	55.0				
38	أضع معايير للحكم على ممارساتي التدريسية.	ك	21	5.0	5.0	1.50	0.59	دائمة	11
		٪	169	40.4	40.4				
39	أقيم ممارساتي التدريسية في ضوء المعايير التي أضعها.	ك	15	158	245	1.55	0.57	دائمة	10
		٪	3.6	37.8	58.6				
40	أقارن الحصص التي أنفذها بحصص سابقة قمت بتنفيذها.	ك	14	126	278	1.63	0.55	دائمة	4
		٪	3.3	30.1	66.5				
41	أحدد الإجراءات المتشابهة	ك	12	142	264	1.60	0.55	دائمة	6

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات: أبدًا	أحيانًا	دائمًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
	في ممارساتي التدريسية المختلفة.	٪	2.9	34.0	63.2				
42	أحرص على توثيق الملاحظات في سجل خاص لتلافيها في المستقبل.	ك	27	112	279	1.60	0.61	دائمة	7
		٪	6.5	26.8	66.7				
43	أحلل نتائج تقويم تحصيل الطالبات للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديهن للاستفادة منها في تطوير الاداء.	ك	6	97	315	1.74	0.47	دائمة	1
		٪	1.4	23.2	75.4				
44	أحلل الحوارات التي تتم بيني وبين الطالبات.	ك	19	133	266	1.59	0.58	دائمة	8
		٪	4.5	31.8	63.6				
45	أتجنب إصدار الأحكام على أداء وأعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها.	ك	11	102	305	1.70	0.51	دائمة	2
		٪	2.6	24.4	73.0				
46	أحلل المناقشات حول الممارسات التدريسية مع الزميلات.	ك	12	136	270	1.62	0.54	دائمة	5
		٪	2.9	32.5	64.6				
47	أراجع لقاءات تقييم الأداء للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف.	ك	11	126	281	1.65	0.53	دائمة	3
		٪	2.6	30.1	67.2				
48	أستعين بالتسجيلات (الصوتية أو المرئية) للحصص التي أنفذها من أجل التقويم والتطوير.	ك	36	100	282	1.59	0.64	دائمة	9
		٪	8.6	23.9	67.5				
	المتوسط العام					1.59	.57	دائمة	

وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة نحو محور مستوى ممارسة معلمات العلوم الشرعية للتقويم، فإن المتوسط الحسابي العام للمحور هو 1.59 وانحراف معياري 47. مما يدل أن مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي في محور التقويم تتم بصورة دائمة، وذلك بحسب وجهة نظرهن. وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور فجميع عبارات المحور حصلت على درجة عالية جدًا، وحصلت العبارة رقم (44) على أعلى

تقدير والتي تنص على "أحلل نتائج تقويم تحصيل الطالبات للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديهن للاستفادة منها في تطوير الاداء" والتي حصلت على متوسط حسابي قدره 1.74 وانحراف معياري قدره 47. وبدرجة عالية جدا، فيما حصلت العبارة رقم (37) والتي تنص على "أجمع معلومات من الطالبات حول المعلمة وعملية التدريس" على أقل تقدير، بمتوسط حسابي 1.14 وانحراف معياري 67.

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي في محور التخطيط مرتفع، وأن أبرز مهارات التدريس التأملي في محور التخطيط لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية تتمثل في "التفكير في سيناريو عرض الدرس اليومي قبل دخول الحصة"، وتُفسر هذه النتيجة بأن معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية يحرصن على التخطيط والاعداد الجيد للتعلم، وعلى فهم وتطوير أسس عملهن داخل الصف، مما يساعدهن على تنظيم طريقة تفكيرهن وزيادة قدرتهن على ضبط ممارساتهن التدريسية وبالتالي تحقيق النتائج المرغوب بها، وهذا مؤشر إيجابي حيث أن ممارسة التأمل والتفكير يُظهر مدى استفادتهن من نتائج مراجعة ممارساتهن السابقة وتقييمها وتحليلها ومحاولة اتخاذ الإجراءات التصحيحية، وهذا يدل أنهن على استعداد للتعلم من أخطائهن والرغبة في تحسين ممارساتهن، كما يُظهر مدى التعمق في العملية التعليمية والحرص على الابتعاد عن السطحية في التعليم، كما يتضح أن مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي في محور التنفيذ مرتفع، و أن أبرز مهارات التدريس التأملي في التنفيذ لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية تتمثل في " ملاحظة كل خطوة من خطوات تعلم الطالبات "، وتُفسر هذه النتيجة بأن معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية يحرصن على مراقبة وتقييم كل العمليات والخطوات التدريسية مع الطالبات، ومحاولة الفهم الكامل لطبيعة عملية التعلم وذلك من أجل اتخاذ القرارات الصائبة والمناسبة بشأن بيئة التعلم بما يعمل على تحقيق التنوع في طرائق وأساليب التدريس المتخصصة، وتوفير الفرص المتكافئة لجميع الطالبات ومراعاة الفروق الفردية بينهن، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الشمري، 2013) حيث أظهرت أن هذه المهارة جاءت ضمن العبارات التي حصلت على نسبة كبيرة من عدم ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لها، كما يتضح أن مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي في محور التقويم مرتفع، وأن أبرز مهارات التدريس التأملي في التقويم لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية تتمثل في " تحليل نتائج تقويم الطالبات للتعرف على نقاط القوة والضعف والاستفادة منها في تطوير الآداء "، وتُفسر هذه النتيجة بأن معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية يحرصن على السعي نحو تنمية أنفسهن مهنيًا بما يُسهم في احداث التغيرات والتحسينات الإيجابية في الأداء التعليمي، والقدرة على الوصول إلى معايير الجودة المطلوبة في العملية التعليمية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عفاشة، 2019) حيث أظهرت نتائجها أن عبارة (الاستفادة من تحليل نتائج اختبارات الطلاب لتطوير الأداء) حصلت على أقل تقدير لممارسات (معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية) التأملية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (عفاشة، 2019) حيث توصلت الدراسة الى أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمدينة المنورة يُمارسن التدريس التأملي بدرجة

كبيرة في مرحلة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وتتفق مع دراسة (المحرج، 2015) حيث توصلت الدراسة الى أن مهارات التدريس التأملي في مرحلتي التخطيط والتنفيذ تُمارس بدرجة كبيرة لدى معلمي اللغة العربية، وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة (الزغلول، 2016) حيث توصلت الى أن مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما تختلف مع دراسة (الشمري، 2013) حيث توصلت الدراسة الى أن أغلب معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لا يُمارسن مهارات التدريس التأملي كمدخل من مداخل التنمية المهنية رغم أهميته الكبيرة، وتختلف مع دراسة (فروانة، 2006) حيث أشارت الدراسة الى وجود مستوى منخفض للطلبة معلمي اللغة الإنجليزية في مستوى ممارستهم للتدريس التأملي.

ثالثًا: السؤال الثالث: اجابة السؤال الثالث الذي ينص على "ما معتقدات مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية نحو التدريس التَّأَمُّلي"؟

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول معتقدات معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية نحو التدريس التأملي من خلال إجابتها على مقياس يتكون من 27 فقرة على مقياس ليكرث الخماسي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (6)

استجابات أفراد العينة من المعلمات على مقياس المعتقدات (العدد 418)

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
	أرى أن التدريس التأملي...										
1.	يُكون لدى المعلمة صورة واضحة حول أدائها.	ك	2	0	12	129	275	4.61	.59	كبيرة	1
		٪	0.5	0	2.9	30.9	65.8				
2.	يُزود المعلمة بالفهم العميق لعملية التدريس والممارسات المصاحبة لها.	ك	0	2	14	138	264	4.58	.58	كبيرة	5
		٪	0	0.5	3.3	33.0	63.2				
3.	يُوفر إطار عمل لتحديد الموضوعات والقضايا التي يجب التحقيق فيها.	ك	0	4	32	158	224	4.44	.67	كبيرة	22
		٪	0	1.0	7.7	37.8	53.6				
4.	تحتاجه المعلمة في كافة الإجراءات والمواقف	ك	0	0	18	157	243	4.5	.57	كبيرة	17
		٪	0	0	4.3	37.6	58.1				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
	التعليمية التي تواجهها.										
5.	يُسهم في الوصول إلى معايير الجودة المطلوبة في العملية التعليمية.	ك	0	3	26	159	230	4.47	.64	كبيرة	21
		٪	0	0.7	6.2	38.0	55.0				
6.	يحقق الربط بين النظرية والتطبيق.	ك	0	0	16	142	260	4.58	.56	كبيرة	6
		٪	0	0	3.8	34.0	62.2				
7.	تستطيع المعلمة من خلاله دمج المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة وتعديلها للوصول إلى معرفة جديدة.	ك	0	2	10	142	264	4.59	.56	كبيرة	2
		٪	0	0.5	2.4	34.0	63.2				
8.	يُسهم في ربط الأفكار الجديدة للتدريس مع لخبرات السابقة للطالبات.	ك	0	5	11	151	251	4.55	.61	كبيرة	12
		٪	0	1.2	2.6	36.1	60.0				
9.	يعين المعلمة على تحقيق الأهداف قصيرة وطويلة المدى.	ك	2	2	19	147	248	4.52	.65	كبيرة	20
		٪	0.5	0.5	4.5	35.2	59.3				
10.	يُتيح للمعلمة فرصة التقييم الذاتي للأداء.	ك	0	2	14	142	260	4.57	.58	كبيرة	8
		٪	0	0.5	3.3	34.0	62.2				
11.	يتناسب مع طبيعة تدريس مواد العلوم الشرعية.	ك	0	1	18	141	258	4.56	.58	كبيرة	9
		٪	0	0.2	4.3	33.7	61.7				
12.	يُكسب المعلمة تجاهات إيجابية نحو التدريس.	ك	1	1	13	136	267	4.59	.58	كبيرة	3

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
		٪	0.2	0.2	3.1	32.5	63.9				
13.	يزيد من اهتمام المعلمة على متابعة تعليم الطالبات.	ك	1	0	16	138	263	4.58	.59	كبيرة	7
		٪	0.2	0	3.8	33.0	62.9				
14.	يُنمي لدى المعلمة شعور الثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.	ك	1	1	20	139	257	4.55	.62	كبيرة	10
		٪	0.2	0.2	4.8	33.3	61.5				
15.	يُقدم للمعلمة فهم أوسع للمشكلات والصعوبات التي تواجهها داخل الصف.	ك	1	0	26	149	242	4.50	.63	كبيرة	19
		٪	0.2	0	6.2	35.6	57.9				
16.	يُوفر فرص التعلم المتكافئة لجميع الطالبات بما يُراعي الفروق الفردية.	ك	1	2	17	145	253	4.54	.62	كبيرة	15
		٪	0.2	0.5	4.1	34.7	60.5				
17.	يُنتج طالبات أكثر استقلالية وتحمل للمسئولية.	ك	3	0	18	140	257	4.55	.64	كبيرة	13
		٪	0.7	0	4.3	33.5	61.5				
18.	يجعل من المعلمة ميسرة وموجهة للطالبات في إنتاج المعرفة بدلًا من تلقيها.	ك	0	3	12	155	248	4.55	.59	كبيرة	14
		٪	0	0.7	2.9	37.1	59.3				
19.	يمنح الطالبات حرية التعبير عن الرأي والأسلوب الحواري القائم على الامتاع والاقناع.	ك	1	2	16	152	247	4.53	.61	كبيرة	18
		٪	0.2	0.5	3.8	36.4	59.1				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
20.	يُعزز الخبرات التشاركية للمعلمة والمكتسبة من خلال أنشطة الحوار والمناقشة.	ك	1	0	10	145	262	4.59	.56	كبيرة	4
		٪	0.2	0	2.4	34.7	62.7				
21.	يُمكن المعلمة من الانفتاح على الأفكار الجديدة والأساليب الحديثة.	ك	0	2	19	142	255	4.55	.60	كبيرة	11
		٪	0	0.5	4.5	34.0	61.0				
22.	يجعل المعلمة أكثر وعيًا بمستوى تقدمها وتقدم طالباتها.	ك	1	3	17	144	253	4.54	.63	كبيرة	16
		٪	0.2	0.7	4.1	34.4	60.5				
23.	يأخذ وقتًا طويلًا لممارستها.	ك	139	107	88	72	12	2.45	1.41	ضعيفة	24
		٪	33.3	25.6	21.1	17.2	2.9				
24.	يزيد من العبء التدريسي على المعلمة.	ك	137	96	85	16	84	2.55	1.47	ضعيفة	23
		٪	32.8	23.0	20.3	3.8	20.1				
25.	يُضعف من دافعية المعلمة نحو تحسين الذات.	ك	141	145	75	11	46	2.22	1.25	ضعيفة	25
		٪	33.7	34.7	17.9	2.6	11.0				
26.	يُسبب التأخر في تغطية كامل عناصر الدرس.	ك	155	127	75	13	48	2.21	1.29	ضعيفة	26
		٪	37.1	30.4	17.9	3.1	11.5				
27.	يُقلل من قدرة المعلمة على التفكير المنظم لأداء المهام.	ك	163	122	69	10	54	2.21	1.33	ضعيفة	27
		٪	39.0	29.2	16.5	2.4	12.9				
	الاستبانة ككل							4.14	.40	كبيرة	

وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة نحو معتقدات معلمات العلوم الشرعية نحو التدريس التأملي، فإن المتوسط الحسابي العام للمحور هو4.14 وانحراف معياري 63. مما

يدل أن معتقدات لدى معلمات العلوم الشرعية كانت بدرجة كبيرة من وجهة نظرهن. وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور فقد تفاوتت إجابات المبحوثات وحصلت العبارات الإيجابية على درجة كبيرة جدًا والعبارات السلبية على درجة ضعيفة، وكانت أعلى عبارة هي: العبارة رقم (1) والتي نصها "تُكون لدى المعلمة صورة واضحة حول أدائها" والتي حصلت على متوسط حسابي 4.61 وانحراف معياري قدره 59. وبدرجة كبيرة جداً، فيما كانت أقل العبارات تقديرًا من وجهة نظر عينة الدراسة هي العبارة رقم (27) والتي تنص " تُقلل من قدرة المعلمة على التفكير المنظم لأداء المهام" على أقل تقدير؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي2.21 والانحراف المعياري 1.33 مما يدل أن المعلمات لا يوافقن على أن التدريس التأملي يقلل من قدرة المعلمة على التفكير المنظم لأداء المهام.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى التحديثات التي دخلت على المنظومة التربوية في المملكة العربية السعودية والاهتمام الكبير والمتواصل لإحداث نقلة نوعية لكافة المعلمين وذلك من خلال جهودها المبذولة والتي تتمثل في إقرارها للمعايير المهنية التي تتضمن التدريس التأملي، وكذلك جهودها من خلال تكليف إدارات التدريب والاشراف التربوي في بث ثقافة الممارسات التأملية بين المعلمات، وهذا يتضح في عدد من إدارات التدريب في منطقة مكة المكرمة، حيث وجدنا من ضمن خطط التدريب برامج تُعنى بالتدريس التأملي، حيث توجد حقائب متعددة في (مجتمعات التعلم المهنية، وفي بحث الدرس، وفي البحث الاجرائي، والتدريس التأملي). (الخطة الزمنية للبرامج التدريبية، 1440). وهذا الاهتمام رُبما كان سببًا في تكوين المعتقدات الإيجابية لدى معلمات العلوم الشرعية نحو أهمية التدريس التأملي على العملية التعليمية، والنتائج المترتبة من ممارستهن وتطبيقهن له، فقد أشار هارون؛ ووشاح (2009) إلى أن معتقدات المعلمين تمثل عاملًا مهمًا في تحديد مدى تقبل المعلمين للأفكار والتوجهات الجديدة في التعليم، ومستوى حماسهم لأي برنامج أو منهج تطويري مقترح مثل (التدريس التأملي)، كما تُفسر الباحثة إيجابية معتقدات المعلمات نحو التدريس التأملي الى أن معلمات العلوم الشرعية يحرصن على البحث عن كل ما يُساعدهن على التطوير والتغيير في ممارساتهن التدريسية وكل ما يؤدي الى التحسين في مخرجات التعليم وبالتالي قد يكون هذا سببًا في رُسوخ بعض المعتقدات الإيجابية لديهن نحو بعض الأساليب والطرائق التدريسية مثل التدريس التأملي، وهذا يتفق مع ما أشار إليه لوبون (Le Bon, 2019) إلى أن الحرص الذي يوليه بعض الأفراد تجاه شيء ما قد يكون مصدرًا في تكوين الآراء والمعتقدات.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (فروانة، 2006) في وجود اتجاهات إيجابية وعالية نحو التدريس التأملي لدى الطلبة المعلمين تخصص اللغة الإنجليزية، كما تتفق هذه الدراسة في وجود معتقدات إيجابية وعالية لدى المعلمين نحو البعض من أساليب وطرائق واستراتيجيات التدريس المختلفة كدراسة (عشوش، 2015) حيث أظهرت النتائج وجود اعتقاد قوي لدى المعلمين حول استخدام أسلوب التعلم باللعب، وتختلف مع دراسة (الزدجالي، 2006) حيث أظهرت أن هناك معتقدات منخفضة لدى المعلمين.

رابعًا: إجابة السؤال الرابع الذي ينص على "ما العلاقة بين معتقدات مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية نحو التدريس التَّأمُّلي ومستوى ممارستهن له"؟

للإجابة عن سؤال الدراسة، قامت الباحثة بحساب العلاقة الارتباطية بين معتقدات المعلمات نحو مهارات التدريس التأملي ومستوى ممارساتهن له وذلك باستخدام معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بينهما.

جدول (7)

العلاقة الارتباطية بين معتقدات أفراد العينة من المعلمات وممارساتهن

	المتغيرات		المعتقدات	المهارات
1	المعتقدات	معاملات ارتباط بيرسون	1	.550**
		قيمة الدلالة		.000
		العدد	418	
2	الممارسات	قيمة معاملات بيرسون	المعتقدات	المهارات
		قيمة الدلالة	.550**	1
		العدد	418	.000

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن هنالك علاقة ارتباطية موجبة عند (.01) بين معتقدات المعلمين نحو التدريس التأملي وبين مستوى ممارساتهن له، وأن هنالك علاقة طردية بين المتغيرين، فكلما كانت معتقدات معلمات العلوم الشرعية موجبة نحو التدريس التأملي كلما انعكس ذلك على مستوى ممارستهن له، وهذا يتفق هذا مع ما أشار إليه فضل الله (2010) أن العلاقة بين المعتقدات والممارسات التدريسية هي علاقة تبادلية أكثر من أنها علامة خطية بين سبب ومؤثر، وتُفسر هذه النتيجة بأن امتلاك معلمات العلوم الشرعية للقناعات اللازمة نحو التدريس التأملي يجعلهن مدركات لأهميته، وهذا ما يُعزز من ممارستهن له.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة في اثبات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم، كدراسة (Prestridge, 2012؛ والنغيمشي، 2018)، بينما تختلف مع دراسة (الزدجالي، 2006؛ وعشوش، 2015) حيث أظهرت أنه لا توجد علاقة دالة احصائيًا بين معتقدات المعلمين وبين ممارساتهم.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة التي بينت مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأملي وعلاقته بمعتقداتهن نحوه، فإن الباحثان يوصيان بعدد من التوصيات والمقترحات:

1-تعزيز مهارات التدريس التأملي لدى معلمات العلوم الشرعية؛ وذلك من خلال تبني إجراءات تُساعد في تحقيق هذه الغاية ومن أهمها: البحث الاجرائي، تدريب الأقران، تفعيل المشاركة التبادلية بين زميلات التخصص.

2-زيادة الوعي لدى معلمات العلوم الشرعية نحو أدوات التدريس التأملي، وذلك من خلال إقامة دورات تدريبية عن الكتابة التأملية، واليوميات، وكتابة التقارير التأملية، وطرق جمع المعلومات من الطالبات.

3-تشجيع معلمات العلوم الشرعية على تبادل الزيارات الصفية مع الزميلات في المدرسة ومدارس أخرى لتحصل الفائدة.

4-توجيه معلمات العلوم الشرعية بالاستفادة من المخططات التدريسية المتميزة لزميلات التخصص.

5-الحرص على توسيع مدارك معلمات العلوم الشرعية وتطوير نظم معلوماتهن ومعتقداتهن وذلك من خلال تكثيف فرص التأهيل والتدريب.

ويقترح الباحثان إجراء أبحاث ودراسات حول فاعلية برامج تدريس مقترحة قائمة على التدريس التأملي (مهاراته- أدواته) وأثرها بمتغيرات متعددة مثل: (حل المشكلات الصفية، تحصيل الطلاب، تغيير وتحسين المعتقدات التدريسية، الممارسات الصفية)، كما يقترحان اجراء المزيد من الدراسات تستقصي معتقدات المعلمين نحو المزيد من القضايا التربوية، وطرائق التدريس، والاستراتيجيات التدريسية، وعلاقتها بالممارسات التدريسية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، بسام عبد الله. (2016). معتقدات معلمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*-غزة-فلسطين، 24 (3)، 1-15.

أبو عين، منتهى صالح. (2017). دور التأمل في الوصول الى الحكمة. تم الاسترجاع من موقع https://2u.pw/S0AOh

أبو عمشة، خالد حسين. (2006). *أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية للدراسات العليا- كلية العلوم التربوية للدراسات العليا، الأردن.

أوسترمان وكوتكامب. (2002). *الممارسة التأملية للتربويين*. منير الحوراني (ترجمة). العين: دار الكتاب الجامعي.

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

بخش، هالة طه. (2003). فعالية برنامج مقترح للتدريس التَّأَمُّليّ في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. ع (90)، 271-295.

بقيعي، نافز أحمد. (2013). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. *دراسات العلوم التربوية*- الأردن، مج40، 1021-1035

بلجون، كوثر جميل. (2010). *مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التَّأَمُّليّ وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم*. اللقاء السنوي الخامس عشر بالجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 706-732.

بوقحوص، خالد أحمد. (2017). علاقة التفكير التَّأَمُّليّ بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، 41(1)، 39-65.

البدري، مالك. (1991). *التفكر من المشاهدة الى الشهود*. *المنصورة*: دار الوفاء للطباعة والنشر.

الجبر، جبر محمد. (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التَّأَمُّليّ في تنمية حَلّ مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (33)، 91-128.

حسن، سعاد جابر. (2013). برنامج قائم على التدريس التَّأمُّليّ لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى مُعَلّمَات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة-المجمعة*، 2(7)، 659-682.

الحارثي، علي بن سالم. 2008. *العلاقة بين معتقدات معلمي العلوم حول استخدام استراتيجية التعلم المبني على الاستقصاء وممارستهم الصفية له*. (رقم المنشور963438) [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس- عمان]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

الحارثية، أمل بنت محمد. (2014). *معتقدات معلمي العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي عن الجدل العلمي وعلاقتها بممارساتهن الصفية له*. (رقم المنشور962450) [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس- عمان]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

الحازمي، حشيمة علي. (2008). *أثر استخدام التدريس التأملي على الأداء الصفي للطالبات المعلمات تخصص اللغة الإنجليزية واتجاهاتهن نحوه*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية للبنات-جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

الحنان، أسامة محمود. (2015، مايو). *برنامج اثرائي قائم على التدريس التأملي في الرياضيات لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. المؤتمر العلمي الثالث لشباب الباحثين، كلية التربية-جامعة أسيوط، مصر، 258- 293.

خضر، عادل سعد. (2011). معتقدات التقييم وعلاقتها بكل من استراتيجيات ما وراء المعرفة في اعداد الاختبارات والتحصيل الدراسي لدى طلبة الدبلوم العام. مجلة كلية التربية- عين شمس- مصر، 4 (35)، 235-300.

خميس، محمد عبد الرؤوف. (2013). نموذج تدريسي قائم على الممارسات التَّأمُّليّة وأثره في تحسين الأداء التدريسي والمعتقدات التدريسية لدى الطلبة معلمي الفلسفة بكلية التربية. *التربية المعاصرة*، 30(95)، 55-126.

راضي، زهور جبار. (2013). أثر أنموذج التدريس التأملي لتطوير مهارات معلم التربية الفنية الجامعي. *مجلة كلية التربية الأساسية*- العراق، (80)، 315-330.

ريان، عادل عطية. (2014). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 20 (1)، 141-170.

رمضان، سويس؛ ظايط، محمد. (2002). المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديمغرافية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المنيا-كلية الآداب، مصر.

الزدجالي، أحلام بنت أحمد. (2006). *معتقدات معلمي العلوم عن التدريس في ضوء النظرية البنائية وعلاقتها بالممارسة الصفية*. (رقم المنشور962332)، [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس- عمان]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

الزغلول، سخاء جمعة. 2016. *مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس*. (رقم المنشور819828)، [رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية-كلية الدراسات العليا، الأردن]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

الزهراني، أحمد يحيى أحمد. (2019). واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس التأملي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (115)، 22- 27.

سليم، خيري عبد السلام؛ عود، ميشيل عبد المسيح. (2009). *الأسس النفسية والاجتماعية*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

شاهين، محمد عبد الفتاح. (2012). واقع الممارسات التَّأمُّليّة لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، 14(2)، 181-208.

الشمري، مستورة عبيد. (2013). تقويم مدى ممارسة مُعَلّمَات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة للتدريس التَّأمُّليّ كمدخل للتنمية المهنية. *مجلة القراءة والمعرفة*- مصر، (135)، 119-164.

طه، فرج عبد القادر. (2003). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الطوخي، هيثم محمد؛ عبد الغني، نسرين محمد. (2017). تنمية الثقافة التربوية للمعلم لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين. مجلة *العلوم التربوية*، 25 (3)، 152-196.

عبد القوي، أشرف بهجات. (2017). *التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية*. مصر: رابطة التربويين العرب.

عشوش، إبراهيم محمد. (2015). مدى اتساق معتقدات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية وممارساتهم الصفية حول استخدام أسلوب التعلم باللعب. *مجلة تربويات الرياضيات*- مصر، 18(7)، 6-53.

عفاشة، هنادي بنت محمد إسماعيل. (2019). الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة. *مجلة الدراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (105)، 261-286.

علي، فاطمة أحمد. (2018). الممارسات التأملية في برنامج اعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت ودرجة استخدام الطالبات المعلمات لها في التدريس. (رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت-الكويت)، تم الاسترجاع من موقع https://2u.pw/klVXc.

عمر، سعاد محمد. (2009). فاعلية استخدام التدريس التَّأمُّليّ في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس*- مصر، ع (147)، 15-65.

عناية، غازي. (1996). عناصر المنهج العلمي في القرآن والسنة. عارف، نصر محمد (محرر)، *قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية*. تم الاسترجاع من موقع https://2u.pw/1juaj

العقيلي، عبد المحسن بن سالم. (2005). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية. *المجلة التربوية*- الكويت، 19 (76)، 253-301.

العمري، علي عبد الهادي. (2006). *معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم والتعليم وعلاقتها بسلوكهم التعليمي*. (رقم المنشور575200)، [أطروحة دكتوراة، جامعة عمَّان- كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن]، قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

العياصرة، محمد عبد الكريم. (2018). أثر الممارسة التَّأمُّليّة في تطوير الأداء التدريسي لمُعَلّمَات التربية الإسلامية في سلطنة عمان. *المجلة التربوية*، الكويت، 32(128)، 135-181.

الغدوني، عبد الله بن محمد. (2018). واقع معتقدات طلاب الدبلوم العام في التربية تخصص العلوم الشرعية نحو المهارات التدريسية وعلاقتها بممارساتهم التدريسية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26 (3)، 269-295.

فرهود، نداء محمود. (2000). *معتقدات المعلمين حول دور المشاركة في صنع القرارات المدرسية في التطور المهني وعلاقة ذلك بالرغبة في المشاركة*. (رقم المنشور686789)، [رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت-كلية الدراسات العليا، فلسطين]، قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

فروانة، ممدوح خضر. (2006). م*ستوى التدريس التَّأمُّليّ لدى الطلبة معلمي اللغة الإنجليزية في جامعات غزة*. (رقم المنشور695229). [رسالة ماجستير، كلية التربية- الجامعة الاسلامية، فلسطين]، قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

فضل الله، محمد؛ وطه، شحاته؛ وقناوي، شاكر. (2010، مارس28-29). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. *مستقبل اعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي*، المؤتمر العلمي السادس عشر- جامعة حلوان- كلية التربية، مج1، 143-206.

الفارسية، مريم بنت درويش. (2010). *معتقدات معلمات العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند الى الدماغ*. (رقم المنشور963708) [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس-عمان]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

الكلثم، حمد مرضي. (2016). فاعلية التدريس التَّأمُّليّ في تنمية الكفايات اللازمة في تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب معلمي التربية الإسلامية بجامعة أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*- القصيم، 9(2)، 369-420.

اللوغاني، أحمد؛ والهولي، عبير؛ وجوهر، سلوى. (2007). معتقدات طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت عن الابداع. *مجلة مستقبل التربية العربية- مصر*، 13 (44)، 41-88.

المحرج، زياد بن عبد الله. (2015). *مدى ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية- كلية العلوم الاجتماعية، السعودية.

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (2017). *المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية: المعايير المشتركة لمعلمي جميع التخصصات*. الرياض: مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم.

النغيمشي، سليمان بن عبد العزيز. (2018). *معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط المقرر لغتي الجميلة ودرجة استخدامهم له*. (رقم المنشور919767) [رسالة ماجستير، جامعة القصيم- السعودية]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

Ibrahim, B. A. (2016). The beliefs of science teachers in UNRWA schools in Jordan about the nature of science and its relationship to some variables. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies - Gaza - Palestine, 24 (3), 1-15.

Abu Ein, M. S. (2017). The role of meditation in access to wisdom. Retrieved from https://2u.pw/S0AOh

Abu Amsha, K. H. (2006). The importance of reflective thinking and its impact on student learning, unpublished doctoral thesis. Amman Arab University for Graduate Studies - College of Educational Sciences for Graduate Studies, Jordan.

Ostermann and Kotkamp (2002). Contemplative practice for educators. Munir Al-Hourani (translation). University Book House.

Al-Ostaz, M. H. (2011). The level of reflective thinking ability of science teachers at the primary stage in Gaza. Journal of Al-Azhar University-Gaza. 13(1), 1329–1370.

Bakhsh, H. T. (2003). The effectiveness of a proposed reflective teaching program in developing practical education at the faculties of education in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Studies in Curriculum and Instruction, 90, 271-295.

Baqei, N. A. (2013). Cognitive beliefs and the need for knowledge among university students. Educational Sciences Studies - Jordan, 40, 1021-1035

Belgoun, K. J. (2010). The extent to which science teachers master reflective teaching practices and its relationship to their level of teaching competence. The fifteenth annual meeting of the Saudi Association for Educational and Psychological Sciences: Education development visions, models and requirements. College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, 706-732.

Boqhous, K. A. (2017). The relationship of reflective thinking with the teaching performance of student teachers, majoring in science and mathematics. International Journal of Educational Research, 41(1), 39-65.

Al-Badri, M. (1991). Reflection from witness to witnesses. Dar Al-Wafaa for Printing and Publishing.

Algebra, J. M. (2013). The effectiveness of using reflective teaching tools in developing a solution to classroom management problems among student teachers in the sciences major at Teachers College, King Saud University. International Journal of Educational Research, (33), 91-128.

Hassan, S. J. (2013). A program based on reflective teaching to develop teaching skills according to quality standards and to modify the teaching theory orientation of pre-service female teachers of Arabic and Islamic studies in Egypt and Saudi Arabia. International Specialized Educational Journal - Majmaah, 2(7), 659-682.

Al-Harthy, A. S. (2008). The relationship between science teachers' beliefs about the use of the inquiry-based learning strategy and their classroom practice. (Publication No. 963438), Master thesis, Sultan Qaboos University - Oman. House of the system database, university theses.

Al-Harithiya, A. M. (2014). The beliefs of science teachers in the schools of the second cycle of basic education about the scientific debate and its relationship to their classroom practices. (Publication No. 962450), Master thesis, Sultan Qaboos University - Oman. House of the System Database, University Theses.

Hazmi, H. A. (2008). The effect of using reflective teaching on the classroom performance of female English language teachers and their attitudes towards it, unpublished master's thesis. College of Education for Girls, Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia.

Elhanan, O. M. (2015, May). An enrichment program based on reflective teaching in mathematics to develop achievement and some habits of mind among primary school students. The Third Scientific Conference for Young Researchers, Faculty of Education - Assiut University, Egypt, 258-293.

Khader, A. S. (2011). Assessment beliefs and their relationship to each of the metacognitive strategies in preparing tests and academic achievement among general diploma students. Journal of the College of Education - Ain Shams - Egypt, 4(35), 235-300.

Khamis, M. A. (2013). A teaching model based on reflective practices and its impact on improving the teaching performance and teaching beliefs of student teachers of philosophy at the College of Education. Contemporary Education, 30(95), 55-126.

Radi, Z. J. (2013). The effect of the reflective teaching model on developing the skills of the university art education teacher. Journal of the College of Basic Education - Iraq, (80), 315-330.

Ryan, A. A. (2014). The degree of contemplative practices of mathematics teachers and their relationship to the effectiveness of the teaching self. Al-Manara Journal for Research and Studies, 20 (1), 141-170.

Ramadan, S.; Zayt, M. (2002). Beliefs and attitudes towards mental illness and their relationship to some demographic variables. unpublished master's degree. Minia University-Faculty of Arts, Egypt.

Al-Zadjali, A. A. (2006). Science teachers' beliefs about teaching in the light of constructivist theory and its relationship to classroom practice. (Publication No. 962332), Master Thesis, Sultan Qaboos University - Oman. House of the system database, university theses.

Zaghloul, S. J. (2016). The level of teachers' reflective practices and their relationship to their professional competencies in teaching. (Publication No. 819828), master's thesis. The Hashemite University-College of Graduate Studies, Jordan. House of the system database, university theses.

Al-Zahrani, A. Y. A. (2019). The status-quo of the teaching performance of Arabic language teachers at the intermediate stage in the light of reflective teaching skills. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (115), 22-27.

Selim, K. A.; Oud, M. A. (2009). Psychological and social foundations. Modern Book House.

Shaheen, M. A. (2012). The status-quo of the contemplative practices of the faculty members at Al-Quds Open University and their relationship to their attitudes towards professional self-development in the light of some variables. Journal of Al-Azhar University in Gaza, 14(2), 181-208.

Al-Shammari, M. O. (2013). Evaluating the extent to which female Sharia science teachers practice reflective teaching at the intermediate stage as an entry point for professional development. Journal of Reading and Knowledge - Egypt, (135), 119-164.

Taha, F. A. (2003). Encyclopedia of psychology and psychoanalysis. Dar Gharib for Printing, Publishing and Distribution.

El-Toukhi, H. M.; Abdel-Ghani, N. M. (2017). Developing the educational culture of the teacher to face the transformations of the twenty-first century. Journal of Educational Sciences, 25(3), 152-196.

Abdul Qawi, A. B. (2017). Reflective teaching: an introduction to professional development. Arab Educators Association.

Ashush, I. M. (2015). The consistency of primary school mathematics teachers' beliefs and classroom practices about the use of learning by playing. Journal of Mathematics Education - Egypt, 18(7), 6-53.

Afasha, H. M. I. (2019). Contemplative practices of social studies and national education teachers at the secondary stage in Medina. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (105), 261-286.

Ali, F. A. (2018). Reflective practices in the program for preparing Arabic language teachers for the primary stage in the College of Education at Kuwait University and the degree to which female students use it in teaching, master thesis, College of Graduate Studies, Kuwait University-Kuwait), retrieved from https://2u.pw/klVXc.

Omar, S. M. (2009). The effectiveness of using reflective teaching in teaching philosophy on developing creative thinking and attitude towards the subject among first year secondary students. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods - Egypt, (147), 15-65.

Inaya, G. (1996). Elements of the scientific method in the Qur'an and Sunnah. Aref, Nasr Muhammad (Editor), Methodological Issues in Islamic and Social Sciences. Retrieved from https://2u.pw/1juaj

Al-Aqili, A. S. (2005). Theoretical and applied trends of Arabic language teachers in the city of Riyadh and its relation to the constructivist theory. The Educational Journal - Kuwait, 19(76), 253-301.

Al-Omari, A. A. (2006). Science teachers' beliefs about the nature of science and education and its relationship to their educational behavior. (Publication No. 575200), [PhD thesis, Amman University - College of Higher Educational Studies, Jordan], Dar Al-Manthama Database.

Al-Ayasra, M. A. (2018). The effect of contemplative practice in developing the teaching performance of female Islamic education teachers in the Sultanate of Oman. Educational Journal, Kuwait, 32(128), 135-181.

Al-Ghodoni, A. M. (2018). The reality of the beliefs of students of the General Diploma in Education majoring in Sharia sciences towards teaching skills and their relationship to their teaching practices. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 26 (3), 269-295.

Farhoud, N. M. (2000). Teachers' beliefs about the role of participation in school decision-making in professional development and its relationship to the desire to participate. (Publication No. 686789), Master's Thesis, Birzeit University-College of Graduate Studies, Palestine, Dar Al-Manthama Database, University Theses.

Farwana, M. K. (2006). The level of reflective teaching among students of English language teachers in Gaza universities. (publication number 695229). Master's Thesis, College of Education - Islamic University, Palestine. Dar Al-Manthama Database, University Theses.

Fadlallah, M.; Wata, S.; Waqnawi, S. (2010, March 28-29). The effectiveness of a program based on the reflective approach in modifying the cognitive beliefs of the student, the Arabic language teacher, and directing his teaching practices towards creative teaching. The future of teacher preparation in faculties of education and the efforts of scientific societies in development processes in the Arab world, Sixteenth Scientific Conference - Helwan University - Faculty of Education, 1, 143-206.

Al-Farisia, M. D. (2010). The beliefs of science teachers in the second cycle of basic education schools towards strategies consistent with the principles of brain-based learning. (Publication number 963708), master thesis, Sultan Qaboos University-Oman. House of the system database, university theses.

Al-Kaltham, H. M. (2016). The effectiveness of reflective teaching in developing the necessary competencies in reciting and memorizing the Noble Qur'an among Islamic education teachers at Umm Al-Qura University. Journal of Educational and Psychological Sciences - Qassim, 9(2), 369-420.

Al-Loghani, A.; Al-Houli, A.; Jowhar, S. (2007). The beliefs of students of the College of Basic Education in the State of Kuwait about creativity. Journal of the Future of Arab Education - Egypt, 13 (44), 41-88.

Al-Mohreg, Z. A. (2015). The extent to which Arabic language teachers at the primary stage practice reflective teaching skills. master thesis. Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University - College of Social Sciences, Saudi Arabia.

The National Center for Measurement and Evaluation in Higher Education (2017). Professional standards for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia: common standards for teachers of all disciplines. Riyadh: King Abdullah Project for the Development of Education.

Al-Nughimshi, S. A. (2018). Beliefs of Arabic language teachers towards the activity book of My Beautiful Language and the degree of their use of it. (Publication No. 919767), master thesis, Qassim University - Saudi Arabia. House of the system database, university theses.

المراجع الأجنبية:

Aguirre, J., & Speer, N. (1999). Examining the Relationship between beliefs and goals in teacher practice. *Journal of Mathematical Behavior*, 18(3), 327- 356.

Farrell, Thomas, S.C. (2008): Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language & Learners. CAEL A network Brief: Available online at: www.cal.org/ caelanetwork.

Florez, M. C. (2001). *Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings*. ERIC Digest.

Krause, L. (2004). Reflective teaching. Educational psychology for learning and teaching, 13(1), 1-44.

Sahin, C, Bullock, K. & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practice in relation to their beliefs about Questioning at key stage 2. *Educational Studies,* 28(4): 371-384.

Pollard, A. (2002). *Reading for Reflective teaching*. London, New York: Continuum.

Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58, 449–458.

Pawan. Faridah (2003): Reflective teaching online, Tech Trends Volume 47. Issue 4. pp 30-34 H

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research* 62 (3), 307-332.

Richards, J.C., Gallo, P.B., Renandya, W.A. (2001) Exploring teachers' beliefs and the processes of change. PAC Journal, 1, 41–58.