ممارسات الحوار التأملي ودورها في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية

(رؤية تحليلية)

إعـــداد

أ/ جمال عبد الحميد أحمد عبد السميع

المدرس المساعد، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر

الأستاذ الدكتور

محمد المصيلحي محمد إبراهيم سالم

أستاذ أصول التربية بالكلية

الدكتور

محمد السيد إبراهيم سالم زيدان

مدرس أصول التربية بالكلية

ممارسات الحوار التأملي ودورها في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية

جمال عبد الحميد أحمد عبد السميع[1]، محمد المصيلحي محمد إبراهيم سالم، محمد السيد إبراهيم سالم زيدان

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

1البريد الالكتروني للباحث الرئيس: gamaal01095118573@gmai.com.

ملخص البحث:

هدف البحث الوقوف على الممارسات التربوية للحوار التأملي ، بالإضافة إلى التعرف على دورها في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ، من خلال رؤية تحليلية لمفهوم وأدبيات الممارسات التربوية للحوار التأملي من حيث المبادئ والفلسفة والأهداف التي يستند إليها الحوار التأملي. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي بهدف وصف وتحليل أدبيات الحوار التأملي والوقوف من خلالها على أهم الممارسات التربوية المعتمدة والمنبثقة من ذلك المفهوم والتي ينبغي على أعضاء هيئة التدريس القيام بها في أدائهم التدريسي لما لها من دور في تحسين الأداء وصقل الممارسات. وتوصل البحث إلى نتائج مهمة منها: تحديد قائمة بأهم الممارسات التربوية للحوار التأملي المتعلقة بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكليات التربية والتي بدورها تعمل على تحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكليات التربية، وتحديد أهم ملامح الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس حال استخدامهم الممارسات التربوية للحوار التأملي في قاعات الدراسة والمناقشة مع الطلاب والزملاء.

الكلمات المفتاحية: الممارسات، الممارسات التأملية، الحوار التأملي.

The role of Reflective Dialogue Practices to improve Faculty Members Teaching Performance in Faculties of Education "Analytical Vision"

gamal abdelhamed ahmed abdelsamea[1], Mohamed Elmisilhy Mohamed salim, Mohammed Elsayed Ibrahim salim

Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University in Cairo.

[1]**Corresponding author E-mail**: **gamaal01095118573@gmai.com**

Abstract:

The research aims to identify the educational practices of reflective dialogue, besides identifying their role in improving faculty members teaching performance faculties of education, this is done through an analytical vision of the concept and literature of reflective dialogue educational practices including principles, philosophy, and goals where the reflective dialogue is based. The research relied on the descriptive analytical method to describe and analyze the literature of reflective dialogue and to identify the most important educational practices adopted and emanated from that concept, that is important for faculty members in their teaching performance due to its importance in improving performance. The research resulted in : Determining a list of the most important educational practices for reflective dialogue, which in turn aims to improve faculty member teaching performance in faculties of education, and identifying the features of faculty members teaching performance during using educational practices for reflective dialogue inside classroom and using it through making discussion with students and colleagues.

Key words: practices, The reflective dialogue, The reflective practices.

.

مقدمة:

لقد زاد الاهتمام بمفهوم الحوار التأملي **Reflective dialogue** منذ ظهوره في بدايات العقد الأخير من القرن المنصرم؛ وذلك نظرًا لما يحمله هذا المفهوم من إمكانات يمكن أن يكون لها تأثير فاعل في الكثير من الجوانب التربوية بصفة عامة، وفي الارتقاء بتعلم أعضاء منظمة التعلم، وزيادة قدراتهم على تبادل الخبرات من أجل تفعيل نموهم العلمي وإثراء خبراتهم وذلك من خلال تطوير الممارسات التربوية **Educational practices** من أجل تحسين الأداء لتدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

ويعد الحوار التأملي من المفاهيم التي أصبحت أكثر استخدامًا في المجال التربوي في العقود الأخيرة على الرغم من جذوره المرتبطة بتاريخ الفلسفات على مر العصور، ومما لا شك فيه أن للحوار التأملي دورًا مهمًا في تحسين أداء المعلم الجامعي بكليات التربية بما يشتمل عليه من الأداء التدريسي، والبحثي، ومناشط خدمة الجامعة والمجتمع، إضافة إلى إحداث نقلة نوعية في التنمية المهنية والممارسات التربوية التي يؤديها، وفي ذات الوقت لتغيير الواقع وجعله ملائمًا للتغيرات العالمية، فيقاس نجاح التربية بمدى تكيفها مع التغيرات المحلية والعالمية المتسارعة، ووعيها بما يشهده العالم من تحولات جذرية حيث تتداخل الظواهر الثقافية مع التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتتشابك فيها العلاقات الدولية وما ينتج عنها من حوار للثقافات.

ومن جانب آخر أدت التغيرات الحديثة في التعليم والتعلم إلى تبني وجهات نظر موجهة نحو جعل التعلم عملية نشطة، وكان من أهم الأسباب التي أدت إلى هذا التحول وتبني تلك التوجهات ضعف الطريقة التقليدية، وفي ضوء ذلك تم اعتبار الحوار التأملي بمثابة الحل الأمثل للمشاكل التي يواجهها عضو هيئة التدريس في ظل تلك التحديات والتغيرات الحديثة، التي ترى أن التعلم عملية نشطة حيث يتأمل أعضاء هيئة التدريس في معارفهم وخبراتهم الحالية من أجل توليد أفكار ومفاهيم جديدة(Fouad, 2011, p 241).

وقد ظهر الحوار التأملي كردة فعل تجاه الطرق التقليدية في التدريس التي باتت عاجزة عن الوفاء باحتياجات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمعالجة مشاكلهم العملية، وقد بلغ الحوار التأملي قمة تأثيره في العملية التعليمية في فترة التسعينيات، ولا يزال مهيمنًا بشكل كبير إلى يومنا هذا بحيث لا يستطيع أي شخص شارك في العملية التعليمية والتدريسية أن ينكر دور الحوار التأملي في هذا المجال(Akbari, R, 2007. P199).

ويحسن الحوار التأملي من قدرة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على التعليم بنجاح، ويجعلهم قادرين على ضمان تعلم أفضل للطلاب، وذلك من خلال الصفات التأملية التي يتصف بها عضو هيئة التدريس، والتي أشار إلى بعضها جون ديوي في أن يكون منفتحًا مسئولًا ومتحمسًا، فالحوار التأملي يزود عضو هيئة التدريس بصفة عامة والتربويين منهم خاصة- بفهم أعمق وأكثر استنارة لعملية التدريس التي يمارسها بما يعود بالنفع على الطلاب المعلمين، ويعد جون ديوي أول من استخدم مصطلح التأمل ليشير إلى التبصر الدقيق للأعمال والذي يتطلب تحليل وتقويم كافة الإجراءات والقرارات والنتائج (عمر، سعاد 2009، ص 16).

والمستقرئ للدراسات والكفايات التربوية في الآونة الأخيرة يلحظ اهتمامًا واضحًا من أغلب الدول بمراجعة وتقويم وتطوير برامج إعداد عضو هيئة التدريس بالجامعة، فقد ظهرت الكثير

من التصورات المقترحة لبرامج تدريسية لأعضاء هيئة التدريس، ومع التطور التربوي ظهرت برامج لهم قائمة على التأمل **Reflective** (Pollard, A.et al 2002, p 4).

وجدير بالذكر أن الحوار التأملي ليس عملية بسيطة تقتصر على مراجعة الممارسات التدريسية، وإنما هو تفاعل بين أفكار عضو هيئة التدريس ونظرياته وممارساته وبين تعلم طلابه والسياق الاجتماعي المحيط بهم، ومن الضروري تفهم الممارسات المطلوب توافرها في عضو هيئة التدريس الذي يرغب في حفز التعلم الجيد عند طلابه، ويتطلب منه ذلك أن يجعل تدريسه متمركزًا حول المتعلم؛ ولن يصل لذلك ما لم يدقق ويتأمل فيما يقدمه لطلابه، فالحوار التأملي ينشأ وينمو من داخل عضو هيئة التدريس ذاته، ويتتطلب تحقيق ذلك امتلاك الدافعية الذاتية للقيام به.

وتؤكد النظريات الحديثة في التعلم على ضرورة الممارسة التأملية في المعارف، وعدم قبولها كما هى دون إخضاعها للفحص والنقد، إضافة إلى أهمية تركيز عضو هيئة التدريس على تنمية التفكير العلمي والروح الناقدة والفحص والتروي والتأمل لدى طلابه، وأن إعطاء الوقت الكافي للحوار التأملي يساعد على الوصول إلى المعنى والاستجابة للمواقف الجديدة، ومن خلاله يصبح أعضاء هيئة التدريس أكثر حساسية ووعيًا للأنماط السلوكية الخاصة بهم. ويستنتج من ذلك أن الحوار التأملي أكثر المظاهر تقدمًا لامتلاك النفاذ إلى العقل البشري، وبالتالي يصبح من المهم بناء ممارسات الحوار التأملي بشكل هادف في البنية المعرفية لأعضاء هيئة التدريس والمتعلمين معًا. فأعضاء هيئة التدريس الناجحون هم الذين يقيمون ذواتهم وطلابهم ويسعون إلى تطوير ممارساتهم التربوية؛ لأن مستقبل التعليم والتدريس يعتمد على دور عضو هيئة التدريس والمعلم المؤهل الميسر للتعلم، والذي يحرص على قيمة الممارسة التأملية فيما يقدمه من خبرات.

وفي الواقع نجد الأهمية الكبيرة والاهتمام الملحوظ للحوار التأملي في تعليم أعضاء هيئة التدريس وتنميتهم وتحسين ممارساتهم في السنوات الأخيرة هو مفتاح التطوير، وأصبح الحوار التأملي جزءًا لا يتجزأ من تعليمهم. والتأكيد على إجماع أعضاء هيئة التدريس على أهمية الاهتمام بإعداد وتطوير عضو هيئة التدريس، وهذا يتضمن الحوار التأملي الذاتي وما يرتبط به من اجراءات وممارسات على مستوى تعليمه.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الارتباط بموضوع البحث, وسوف يتم عرض الدراسات العربية أولاً، يليها الدراسات الأجنبية حسب الترتيب الزمني لتلك الدراسات، ثم يلي ذلك استخلاص لمشكلة البحث.

أولًا: الدراسات العربية:

استهدفت **دراسة هيا المزروع 2008م** بحث واختبار برامج تدريب المعلم وأثرها على النمو المهني له مستخدمًا نظرية تعليم الكبار في التدريب فيما يعرف بالتدريب الأندراجوجي، والتي تؤسس على مبادئ اليافعين وعلى مبادئ النظرية البنائية في التعلم، وأسس الممارسة التأملية، وقد وضعت الدراسة تصورًا مقترحًا لآليات تنفيذ برامج التدريب المؤسس على تلك المبادئ والنظريات بما يحسن عمليات النمو المهني المستمر واستخدام الممارسات التأملية في التدريس.

واستهدفت **دراسة أحمد سمير 2010م** بحث الممارسات التربوية للمعلم في ضوء مفهوم التفكر ومتطلباته. وقامت الدراسة بتحديد مفهوم التفكر وأهميته لمجتمع التعلم المهني، والكشف عن أهم الممارسات اللازمة لجعل المعلم ممارسًا مهنيًا مفكرًا، وتوصلت الدراسة إلى أهم ممارسات المعلم في ضوء مفهوم التفكر ومتطلباته، وأوصت الدراسة بالتشجيع على البحوث الهادفة إلى اختبار مردود الممارسات داخل العملية التعليمة ككل.

كما استهدفت دراسة **عبد الفتاح شاهين 2012م** التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة الذين يشرفون على المقررات الالكترونية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق أداة الدراسة المكونة من بعدين: الأول يتعلق بالممارسات التأملية, والثاني يتعلق باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي بعد التحقق من صدقهما وثباتهما على عينة مكونة من (117) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من أعضاء هيئة التدريس العاملين في فروع جامعة القدس المفتوحة في الضفة الغربية الذين اشرفوا على مقررات التعليم الإلكتروني خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2011/2010م والبالغ عددهم 224 عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس عالية , كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغيرات المؤهل العلمي, والكلية, وعدد سنوات الخبرة, والحالة الوظيفية , كذلك تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين اتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي ودرجة ممارساتهم التأملية.

واستهدفت **دراسة الجبر 2013م** التعرف على فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية المعلمين جامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من 21 فردًا، اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على أسلوبين هما: الكمي والنوعي، حيث تم تطبيق استبانة احتوت على عدد من مشكلات الإدارة الصفية التي يواجهها الطلاب المعلمون في التدريب الميداني منها: ضعف القدرة على إدراة الوقت، وزيادة النشاط والحركة داخل الصف. كما تم توجيه أسئلة مفتوحة لأفراد العينة حول محاور الاستبانة. وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية القدرة على حل المشكلات الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود.

وقامت **سعاد حسن 2013م** بدراسة هدفت إلى تعرف برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وفق معايير جودة التدريس وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، وتكونت عينة الدراسة من 16 معلمة مصرية، و 40 معلمة سعودية، حيث تم تطبيق مقياس التدريس التأملي ومقياس النظرية التدريسية وبطاقة مهارات التدريس. وكان من أهم نتائج الدراسة: تدني مستوى ممارسة التدريس التأملي لدى المعلمات، وتبني نظرية تدريس تقليدية، وتأكيد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التدريس لدى المجموعتين، وظهرت أنماط متعددة للتأمل في مراحل التدريس الثلاثة لدى المجموعتين وهى: الوصفي والتفسيري والمقارن والتقويمي بنسب مختلفة، كما أدى تطبيق البرنامج إلى تحسين توجه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى النمط البنائي. وأوصت الدراسة بدمج التدريب على التدريس التأملي في برامج إعداد المعلم، وتوفير قاعدة نظرية عند التدريب على التدريس التأملي لتكون إطارًا مرجعيًا للتأمل، وضرورة تعريف معلمات قبل الخدمة بمعايير جودة التدريس.

واستهدفت **دراسة ولاء الدين 2013م** بيان فاعلية برنامج قائم على النصوص الفلسفية في تدريس الفلسفة لتنمية ثقافة الحوار والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وكان مبعث الاهتمام بهذا الموضوع هو التمسك القوي بطرق التدريس التقليدية القائمة على الإلقاء، والحفظ الكثير من قبل مدرسي الفلسفة، بما لا يتلائم مع طبيعة المادة وموضوعاتها الجدلية، والتي من إمكاناتها توفير مساحة وفرص وفيرة لممارسة الحوار التأملي.

وقامت **دراسة ياسين المقوسي 2019م** بالكشف عن درجة مماسرة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي تبعًا لمتغيرات الجنس والمؤهل التربوي والخبرة التدريسية، وتم اتباع المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة لمهارات التفكير التأملي من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (103) معلمًا ومعلمة يدرسون بالمرحلة الثانوية مادة التربية الإسلامية في مدارس مديرية قصبة بعمان-الأردن، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة بأن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي بعامة فوق المتوسط، ووجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ولمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

استهدفت دراسة مويلز وآخرين **Moyles, et al, 2002** أثر الحوار التأملي في تفعيل الممارسة المهنية للمعلمين، واعتمدت الدراسة على تسجيل فيديو حوارات تأملية متنوعة ل (36) معلمًا، صممت بينهم الحوارات حول ممارساتهم المهنية في المدارس خلال مقابلات وورش عمل، وأظهرت الدراسة أن المعلمين تأملوا في أدائهم من زوايا مختلفة، وأن هذه الحوارات التأملية كان لها أثر كبير في تحسين أدائهم وتنميتهم مهنيًا.

هدفت دراسة فيرا وماركوس **Vieira& Marques 2002** التعرف على العلاقة بين التأمل وتطوير الممارسة المهنية، واشتملت عينة الدراسة على (7) معلمين في المدارس الثانوية، و (3) أعضاء هيئة تدريس بالجامعة، و (5) مشرفين جامعيين، أجريت معهم مقابلات فردية وجماعية، تبين من خلالها أن التأمل يرتبط بالممارسة ويعمل على تحسينها، ويمثل أحد معايير جودة أداء المعلم، وأوصت الدراسة بضرورة توفير مناخ مدرسي يعزز ممارسة التأمل ويتيح فرصًا للحوارات التأملية والتعلم الجماعي والثقة المتبادلة.

كما أجرى ماك إلبن **McAlpine 2004** بدراسة استهدفت معرفة تأثير الحوار التأملي في تحسين التعلم، وقام بها مع (6) من أعضاء هيئة التدريس مختصين بالرياضيات، واستخدم الباحث المقابلة بالأسئلة المفتوحة قبل تدريبهم على الحوار التأملي ثم أتبع ذلك بمقابلة بعدية بعد التدريب، وتوصلت الدراسة إلى ثلاثة أنواع من التأمل وهي: معرفة المعلم حول التعليم والتعلم، والأساليب التعليمية المناسبة لإيصال الطلبة لفهم المعلومات، والتأمل الدقيق في الأنشطة والتقييم، وقد تم ذلك بمراجعة المعلم لمعتقداته حول التعلم، أما النوع الثاني من التأمل فيقود إلى مساعدة المعلمين على فهم الأسباب التي أحدثت لديه تغييرا في أساليبهم، والنوع الثالث هو نوع من تحفيز التأمل لدى المعلمين مما يساعدهم على اتخاذ قرارات حول تغيير الأنشطة وأساليب التعلم وصولًا لتحسين النتائج.

وأجرى **Pedro 2005** دراسة للكشف عن كيفية تشكيل المعلمين للممارسة التأملية، حيث تمَّ مقابلة (6) معلمين حول تسعة مواضيع في العمليات التأملية وأبرزت النتائج أهمية الممارسة

التأملية في إعداد المعلم، وأنَّ المعلمين لديهم معرفة عامة في التأمل، وأنهم تعلموا ممارسة التأمل في بيئات متعددة، وأوصت الدراسة بأهمية التركيز على الممارسين التأمليين في مؤسسات التعليم العالي من أجل تشجيعهم للتعلم من خلال التأمل في خبراتهم المهنية .

كما استهدفت دراسة **راريا 2005 Rarieya** إلى إشراك الطلاب في الممارسة التأملية من خلال وحدة تعليمية في برنامج الماجستير في جامعة- معهد الآغا خان للتنمية والتربية بكراتشي. وتم استخدام المنهج النوعي، وكانت عينة الدراسة طلاب برنامج الماجستير في جامعة الآغا بكراتشي. وأظهرت النتائج التي انبثقت عن الأنشطة التأملية، وتسليط الضوء على النجاحات والتحديات المتمثلة في تعزيز التفكير بالطرق المذكورة إلى قضايا مهمة في أهمية دور الحوار التأملي في مساعدة المعلمين الباكستانيين في التعبير عن أنفسهم، وذلك من خلال الحوار التأملي والكتابة التأملية مع الذات والآخرين، مما يؤدي إلى سهولة تبادل الخبرات، وتعديل المسارات، وتمكين المعلمين.

وهدفت دراسة **بولبيت ومارتن 2005 Bulpitt & Martin** إلى معرفة الطرق التي يتيحها المنهج لتنمية الحوار التأملي من وجهة نظر طلاب الدبلوم المشتركين في برنامج مهني تدريبي، واتضح أن الطلاب لا يعرفون مصطلح الحوار التأملي ويحتاجون إلى معرفته نظريًا وتطبيقيًا. ومن خلال ست جلسات للمناقشة، اتضح تحسين في معرفة الطلاب وتوافق تعريفاتهم للحوار التأملي مع المفاهيم العلمية الواردة في الأدبيات.

وقام لي 2005 Lee بدراسة تهدف إلى تصميم إطار لدعم الحوار التأملي في دراسة مقرر الحاسب لطلاب الجامعة جمع بين جانبين، الجانب الأول لدعم الحوار التأملي وشمل مجموعة العمل والمشاركة في التفكير وصحف ومقالات التأمل، والجانب الثاني اشتمل على مبادئ التصميم وهى الوعي الاجتماعي والتفكير التصوري والمحادثة وما وراء المعرفة، وقد قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، الأولى هى مجموعة أدوات الحوار التأملي التعاوني، والثانية هي مجموعة أدوات الحوار التأملي الفردي، والمجموعة الثالثة بدون حوار تأملي. وكان من أهم النتائج تفوق المجموعة الأولي وهى مجموعة أدوات الحوار التأملي التعاوني على المجموعتين الآخرتيين في الآداء الأكاديمي.

واستهدفت دراسة **تشارك 2006 Chark** الإجابة عن سؤالين هما: السؤال الأول وينص: ما الذي يجعل المعلم الجيد جيدًا؟، والسؤال الثاني: ما الذي يعطي قيمة لممارسات المعلم؟. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، والتي كانت عينتها (8) مدرسين. وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الكبير للحوار التأملي في تحسين ممارسات المعلمين أثناء التدريس.

كما استهدفت دراسة اوجنور وبادموس **2006 Ogonor and Badmus** أثر التدريس التأملي على معتقدات الطلبة المعلمين نحو أدوارهم المستقبلية، ولتحقيق هذه الغاية تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من(٣٠٤) طالًبا وطالبة من طلبة إحدى الجامعات في نيجيريا وممن هم في مستوى السنة الدراسية الأخيرة في تخصص التربية، تم جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانة تضمنت أسئلة مفتوحة وزعت على مجالات متعددة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلبة المعلمين للتدريس التأملي قد تمثلت في التأثير على معارفهم الحالية والسابقة في التربية، وعلى نموهم المهني وعلى خبراتهم السابقة، كما أشار معظم أفراد العينة إلى أن التدريس التأملي يحفزهم على الإصرار نحو التميز.

كما أجرى سكوت وعيسى **Scott and Issa 2007** دراسة حالة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الممارسات التأملية للمعلمين ورضا الطلاب ومخرجات التعلم، وقد شملت الدراسة ٤٥ طالبا،

وتم استخدام عدة أدوات لجمع البيانات منها الاستبانة ولقاءات مع الطلاب ومدونات المعلمين، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة بين الممارسات التأملية ومعدل التحليل المدرسي، كما أنها زادت من مستوى رضا الطلاب واستجاباتهم طوال العام، وأن جودة المخرجات تزايدت تدريجيا عاما بعد عام ودعمت تدريسا جيدا وساهمت في تطوير تحديات معرفية للمعلمين في مجال التقويم.

وقام أجورياداس وريس Agouridas & Race 2007 بدراسة استهدفت مناقشة قيمة الحوار التأملي في تحسين آداء المعرفة في التعليم العالي، ودعم أعضاء هيئة التدريس في تصميم التعلم من خلال ممارسات تأملية باقتراح إطار للحوار التأملي في أنشطة التدريس والتعلم، وأكدت على بعض المبادئ الأساسية هى" التأمل في طرق التدريس والتعلم، والتأمل في محتوى التدريس والتعلم.

هدفت دراسة ماهردال وآخرون **Mahardale et al 2007** التعرف على الفروق في مستوى التفكير التأملي بين الطلبة الذين يدرسون في بيئات تعلم تقليدية، وبين الطلبة الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية ممن يدرسون في صفوف تعليم تقليدية كمجموعة ضابطة، في حين تكونت المجموعة التجريبية من (54) طالب وطالبة. وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في جميع المستويات لصالح المجموعة التجريبية في مستويات" الفهم- التأمل- النقد".

وقام مينوت **Minott 2007** بدراسة للتعرف على مدى استخدام المعلمين لمبادئ التدريس التأملي أثناء تخطيط الدروس، والتطبيق، والتقويم، طبقت الدراسة على (4) معلمين، تم جمع بيانات الدراسة من خلال أدوات البحث الكيفي وتضمنت مقابلات حول الخبرة والملاحظة ذات العلاقة بمجالات الدراسة، بالإضافة إلى تحليل وثائق المعلمين (خطط الدروس)، أظهرت نتائج الدراسة أن (3) معلمين يطبقون التأمل في تدريسهم وكل ما يتعلق بطلبتهم والأنشطة التي يمارسونها، وقد تم تصنيفهم ضمن فئة المعلمين الأكثر تأملا، وفيما يتعلق بمجال التطبيق تبين أن جميع المعلمين يطبقون مستوى التأمل أثناء الحدث كأحد عناصر التدريس التأملي، وأن (3) معلمين يستخدمون مبادئ التدريس التأملي الأخرى مثل التقييم الذاتي، والتأمل في المواقف التدريسية، والمعتقدات والقيم الشخلية حول التدريس، وأن يستخدمون مبادئ التدريس التأملي أثناء تقييم الدرس، كما أظهرت النتائج أن اتخاذ القرارات والتبريرات حول عمليات التخطيط والتطبيق والتقويم المبنية على التأمل يؤثر على السياقات والمواقف التدريسية؟

واستهدف دراسة اليسون **Ellison 2008** تناول فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي لدى معلمي المدارس الأساسية، طبقت الدراسة على (٦) معلمين توزعوا على مجموعتين تكونت المجموعة الأولى من (٣) معلمين لمقرر الرياضيات وتكونت المجموعة الثانية من (٣) معلمين لمقرر العلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع البيانات باستخدام بطاقة للملاحظة الصفية، أظهرت نتائج الدراسة وجود مخرجات إيجابية لتطبيق هذا البرنامج على الممارسات الصفية للمعلمين المشاركين في البرنامج، تمثلت في الاستمتاع بالاندماج التشاركي، والحوار التأملي الناقد، وتطوير المناهج الدراسية، وهذا بالتالي انعكس إيجابا على مخرجات تعلم الطلبة داخل الصف من خلال الاندماج في الأنشطة الصفية والمناقشات التعاونية.

واستهدفت **دراسة شيهان وآخرون Sheehan et al 2009** تنمية الذكاء العاطفي لدى طلاب الجامعة، وقسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، درست إحداها بطريقة تنظيم الصف من خلال أنشطة الحوار التأملي والتعلم الموجه ذاتيًا، ودرست المجموعة الثانية باستخدام المحاضرة، بينما درست المجموعة الأخيرة باستخدام طريقة المناقشة، واتضح من النتائج تفوق المجموعة الأولى على المجموعتين في تنمية كفايات الذكاء العاطفي.

وقام هيدبارج Hedbarg 2009 بدراسة استهدفت بيان أهمية تدريس الطلاب الجامعيين لماذا ينبغي أن يكونوا متأملين، وتزويدهم بالمهارات التي تساعدهم في اكتساب ممارسات الحوار التأملي، وقام الباحث بتصميم خريطة مفاهيمية لتطبيق التعلم التأملي، اشتمل الجانب الأول على نقاط التركيز في التأمل وهى(التعلم التأملي للمادة، التعلم التأملي الشخصي، التعلم التأملي النقدي)، واشتمل الجانب الآخر على كل من(مستويات التحليل، طرق الاستكشاف، التوقيت، وكان من أهم ما يميز هذا النموذج أنه جمع بين أبعاد التعلم وكيفية إدارة الحوار التأملي.

وأشارت دراسة لاكشمي **lakshmi 2014** إلى أن الممارسة التأملية من خلال ملاحظة الأقران، واليوميات، كانت وسيلة فعالة للتقويم الذاتي، وساعدت المعلم في تطوير الاهتمام بتعلم الطلاب، وفهم القضايا الصفية بوجه أعمق، وتطوير تصورات بديلة للممارسات التدريسية، وتطبيقها.

ووجدت دراسة فاريل **Farrell 2015** أن المعلم من خلال التعبير عن معتقداته والتأمل فيها يصبح أكثر وعيًا بمعنى هذه المعتقدات، وتأثيرها في ممارساته الصفية.

وأظهرت نتائج دراسة ديرفينت **Dervent 2015** أن أساليب الممارسة التأملية ساعدت الطلاب المعلمين في التعلم من خبراتهم، وتطبيق معرفتهم، وتكوين الوعي بنموهم المهني، وأن المناقشة وفرت سياقًا قويًا لتعزيز التفكير التأملي لديهم، ليس فقط في التبرير والدفاع عن أفكارهم، بل كذلك في إعادة تفسير المشاكل، وتقديم الحلول البديلة.

وفي دراسة ورانكر **Waronker 2016** التي أجريت خلال ثلاثة أشهر وفق منهجية النظرية المؤسسة، باستخدام أدوات نوعية تمثلت في الوثائق، ومقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية، مع عينة من (22) معلمًا موزعين على ستة فرق من ثلاث مدارس في مدينة نيويورك، وهدفت لاستكشاف تصورات المعلمين المشاركين حول ما يحدث في فرقهم، والعلاقة بين الممارسة التأملية وتدريسهم، وفهم العوامل التي قد تسهم في جعل هذا النوع من التعلم فعالًا؛ وأظهرت النتائج تحولًا في القناعات، وتغييرًا عميقاً في الممارسة لدى أعضاء الفرق التي ظهر لديها تعلم تعاوني الحلقة بالتساؤل حول الأسباب الكامنة ومعالجتها، في حين كان التغيير سطحيًا بتعديلات فنية مؤقتة في الممارسة لدى أعضاء الفرق التي ظهر لديها تعلم فردي الحلقة بالقفز إلى استنتاجات لحل المشكلة دون التأمل في الافتراضات.

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق من دراسات تتضح أهمية الحوار التأملي وما الذي يمكن أن يؤدي إليه هذا المفهوم حال استخدامه استخدامًا صحيحًا، حتى يتم التوصل إلى نوعية معينة من الممارسات التربوية التي تصبح أساسًا يمكن اتباعه من منظور الحوار التأملي، بحيث إن تلك الممارسات تحقق تعلمًا أفضل لكل من المعلم الجامعي بكليات التربية والطلاب معًا، كما أن توجه الأدبيات في

مجال التدريس يسير صوب القضايا المعاصرة والتي من بينها الحوار التأملي. مثل (دراسة فان دام 2012م Van Dam)، وغيرها من الدراسات(Bannink & Jet Van Dam, 2012, p 103.).

كما أن إنخراط المعلمين في أنشطة التنمية المهنية القائمة على التفكر والتأمل والتعلم من خلال المشكلات، من شأنه أن يلبي احتياجاتهم الحقيقية أكثر من خضوعهم لبرامج تقوم على تلقين بعض المعارف عن الممارسات المهنية(Davis, J . Clayton. C and Broome, J. 2015). وهناك من يرى أن المعلم الجامعي الفعال هو الذي يحسن نوعية التعليم، ويؤدي دورًا أساسيًا في التحصيل الأكاديمي لطلابه بشكل عام، وفي نوعية هؤلاء الطلاب ونتاجاتهم التعليمية، وتؤكد الدراسات أن التعليم الفعال يعتمد على المعلمين وما يقومون به من ممارسات تدريسية وبحثية وخدمية من خلال الطرق والأساليب التي يتبنونها في عملهم ووجهات نظرهم ومعتقداتهم حول التعليم الفعال(Babai, H. 2010, p 7.). حيث تشكل هذه الممارسة التأملية الواعية مدخلًا للنمو المهني لأنها تعتمد على تحليل الأفعال والممارسات وكشف الفجوات بين النظرية والتطبيق.

ويمكن صوغ مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية:

1- ما الإطار المفاهيمي والفلسفي للحوار التأملي ؟
2- ما الممارسات التربوية المعتمدة على الحوار التأملي المتعلقة بالأداء التدريسي للمعلم الجامعي بكليات التربية ؟
3- ما دور ممارسات الحوار التأملي المتعلقة بالأداء التدريسي في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ؟
4- ما أهم المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في توسيع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للممارسات التربوية المعتمدة على الحوار التأملي المتعلقة بالأداء التدريسي من أجل تحسين أدائهم التدريسي.

أهداف البحث:

هدفت البحث تحليل ماهية الحوار التأملي والمفاهيم ذات الارتباط وفلسفته وأهدافه وأهم مبادئه ومبررات استخدامه في العملية التعليمية بكليات التربية، والتعرف على أهم الممارسات التربوية المتعلقة بالأداء التدريسي للمعلم الجامعي بكليات التربية كما يعكسها الحوار التأملي، بجانب الوقوف على دور تلك الممارسات في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وصولًا إلى وضع قائمة بالمقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في توسيع استخدام المعلم الجامعي بكليات التربية للممارسات التربوية المتعلقة بالأداء التدريسي القائمة على الحوار التأملي من أجل تحسين الأداء.

أهمية البحث:

ترجع أهمية الحوار التأملي إلى دوره المعزز لمستوى الدافعية والاستعداد لدى المعلم الجامعي بكليات التربية، وكذلك تعزيز القدرة على الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال فهمهم لممارساتهم في عملية التدريس والبحث ومناشط خدمة الجامعة والمجتمع، إضافة إلى وعيهم بالقناعات والفرضيات التي ينطلق منها التدريس، وتحمل مسئولية النمو المهني، وكذلك الاتجاه إلى استخدام أساليب تدريسية تتمركز حول المتعلم كالاستقصاء، وحل المشكلات، والانفتاح على الأفكار الجديدة، ويمكن توضيح أهمية الدراسة أيضًا من خلال النقاط التالية:

1- تؤصل الدراسة للحوار التأملي من حيث المفهوم، والمبادىء الحاكمة، والفلسفة التي يستند إليها، والأهداف التي وضعت من أجله وتم تطبيقها على أرض الواقع في الجانب التربوي بصفة عامة والجانب التعليمي بصفة خاصة كنمط من الحلول لبعض المشكلات التي نجمت عن التغيرات العالمية المعاصرة في التعليم الجامعي بكافة صوره وأشكاله.
2- تكشف الدراسة عن الممارسات التربوية المتعلقة بالأداء التدريسي للمعلم الجامعي بكليات التربية بمصر من منظور الحوار التأملي، والوقوف على المردود التربوي لتلك الممارسات على تحسين الأداء التدريسي للمعلم الجامعي بكليات التربية، حتى نصل إلى مدى فاعلية تلك الممارسات بالنسبة لعضو هيئة التدريس بكليات التربية.
3- إذا كان المعلم الجامعي بكليات التربية لا يستخدم الممارسات التربوية ذات الاهتمام بتطويره وتحسين أدائه المهني من وجهة نظر الحوار التأملي بطريقة مناسبة فهذا ينبه بإعادة النظر في إعداد برامج عضو هيئة التدريس من أجل إعداد برامج قادرة على مواكبة التوجهات العالمية في التعليم الجامعي ومنها الحوار التأملي.
4- يعد الاهتمام بالحوار التأملي استجابة للمطلب التربوي المعاصر الذي يؤكد على ضرورة تنمية تفكير أعضاء هيئة التدريس ووعيهم بطرق تعليمهم وتعلمهم وتقويم ذواتهم.
5- الحوار التأملي مدخلًا بنائيًا لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، فهو عملية دائرية تقود إلى بناء المعنى الذي لا يتكون إلا من خلال تشجيع الطلاب على الملاحظة المستمرة للمعلومات والخبرات وتحليلها لتحديد أوجه تطبيقها.
6- مساعدة المعلم الجامعي بكليات التربية على وضع استراتيجيات لتطبيق المعرفة الجديدة في المواقف المعقدة، والتقييم المستمر لمعتقداتهم في ضوء المعلومات المتاحة، وجعلهم أكثر وعيًا بمستوى تقدمهم وتقدم طلابهم التعليمي، وأكثر قدرة على اختيار الاستراتيجيات والطرق لبناء المعرفة التي يحتاجونها لحل المشكلات.
7- توجيه أنظار العاملين في الحقل التربوي نحو الممارسات التأملية، باعتبارها من الأفكار المستجدة على الميدان التربوي في مصر.
8- توفر أداة لممارسات الحوار التأملي المتعلقة بالأداء التدريسي، تساعد أعضاء هيئة التدريس في توجيه ممارساتهم التدريسية، والباحثين لاستخدامه في دراسات أخرى، والمشرفين في توظيفه كمؤشرات لتقويم السلوك التأملي للمعلمين.

مبررات البحث:

تتجلى مبررات البحث في النقاط التالية:

1- لم يحظ مفهوم الحوار التأملي خاصة في مرحلة التعليم الجامعي بمصر بالدراسة الكافية والبحث كغيره من الموضوعات والقضايا الثقافية الأخرى، ومن ثم كانت هذه الدراسة المقترحة للربط بين المتغيرين الممارسات التربوية للحوار التأملي وتحسين أداء المعلم الجامعي بكليات التربية.
2- يعد الحوار التأملي في الجانب التعليمي السبيل الأمثل لحل كثير من المشكلات التي ترتبط بعضو هيئة التدريس بكليات التربية في ضوء التوجهات العالمية، ولا يمكن الاعتماد على ذلك إلا إذا تم تناوله بصورة أكاديمية من خلال دراسات يعتمد عليها وتتميز بالموضوعية.
3- جاءت الدراسة كنتيجة لتوصيات بعض الدراسات والبحوث التي أوصت بإكساب عضو هيئة التدريس ممارسات الحوار التأملي للقدرة علي مواكبة التحديات المستقبلية والتوجهات العالمية التي تدخل برمتها في إطار الحوار التأملي.

منهج البحث وأداته:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة تشتمل على بنود تغطي أهم الممارسات التربوية المتعلقة بالأداء التدريسي التي يجب توافرها لدى المعلم الجامعي بكليات التربية من منظور الحوار التأملي، وتم عرضها على عينة ممثلة من خبراء التربية للوقوف على أهمية تلك الممارسات التربوية من أجل الكشف عن دورها في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

مصطلحات البحث:

يستدعي البحث صياغة بعض التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات الآتية:

الممارسات: تعرف الممارسات في معجم المصطلحات الاجتماعية بأنها: التطبيق العملي للاقتراحات النظرية، وهي طريقة لاختبار صحة وخطأ تلك الافتراضات، كما أنها المقياس السليم لما هو ممكن وما هو مستحيل، وتقتضي توفير الحرية والمسئولية(بدوي ، أحمد، 1986، ص323).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: التطبيق العملي للأفكار والآراء والنظريات التربوية في ميدان الواقع.

الحوار التأملي: Reflective dialogue

يقصد به قدرة عضو هيئة التدريس على تبصر الأحداث والمواقف التعليمية التي تتم داخل قاعة الدراسة وتحليل عناصرها للوصول إلى استنتاجات وتفسيرات تساعده في إجراء التعديلات المطلوبة لحل ما يعترضه من مشكلات تدريسية وبحثية وخدمية، لتحقيق الأهداف التعليمية(عبد الرحمن، محمد 2005، ص 22)

كما يعرفه **Thornton** بأنه مدخل من مداخل التدريس يتحول فيه أعضاء هيئة التدريس إلى صناع قرار، يتأملون ويفكرون فيما يقومون به من ممارسات تدريسية متأملين دورهم وكيفية الربط بين النظرية والتطبيق مع تشخيصهم لمهارات وفنيات التدريس بما يناسب حاجات الطلاب المعلمين(**Thornton**, 2001, p 25)

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: الاستقصاء الذهني النشط الذي يتسم بالوعي والتأني، والذي يمارسه عضو هيئة التدريس مع ذاته وأقرانه وطلابه حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه.

الإطار النظري للبحث:

سيتم تناول الإطار النظري من خلال عدة محاور هى:

المحور الأول: الحوار التأملي (The reflective dialgue):

يؤكد التربويون أن نجاح الجهود التي تبذل لتحسين التعليم هى رهن بفاعلية المعلم؛ الذي يعد عصب العملية التعليمية وأداة نجاحها، فالتعليم الفعال يعتمد على المعلم، وما يقوم به من ممارسات تدريسية وبحثية وخدمية في تحقيق الأهداف التعليمية، ويعد الحوار التأملي أحد أدوات التنمية المستدامة للمعلمين، ذلك أنه يساعدهم على تقديم ممارسات مهنية واعية، ويكسبهم مستوى أعلى من نفاذ البصيرة وعمق النظر حول أدائهم وسلوكهم، بحيث يعمل على

تطويره وتغييره وتحسينه، وذلك باستخدام أدوات الحوار التأملي المتعددة، وتدوين الملاحظات بشكل منهجي ومنظم، وكذلك مشاركته في الحوارات التأملية مع ذاته ومع الآخرين، مما يجعله يقف على مستوى أدائه التدريسي والبحثي والخدمي، الأمر الذي يشجعه على اتخاذ قرارات مستقبلية لتحسين تلك الأداءات، وتدفعه دائمًا نحو التعلم والتقدم جنبًا إلى جنب مع طلابه.

وقد تناول ديوي مفهوم التأمل باعتباره ممارسة يتبناها المعلم ويحرص على الالتزام بها في ممارساته اليومية، فالحوار التأملي فعل وأع يخرج بالمعلم من دائرة الانخراط دون وعي في ممارساته التقليدية غير الفعاله إلى دائرة النقد والتحليل، حيث ينظر المعلم إلى جدوى ما يقوم به من أفعال خلال أدائه، ويحاول التغلب على المشكلة المتمثلة بين النظرية التي يستند إليها في ممارساته وبين نتائج تلك الممارسة ليصل إلى أفكار جديدة موجهة للممارسة من شأنها تعديل الممارسات وزيادة جدواها.(Kraft, P. 2002, p 32).

ويعد التأمل في الممارسة المهنية بمثابة خبرة تعليمية يمر بها المعلم ويفيد منها في تعديل ممارساته وجعلها أكثر فائدة، والنظر إلى التأمل باعتباره خبرة تعليمية واحدة من عدة تصورات طرحت من قبل المهتمين حول مفهوم التأمل الذي له ثلاثة معانٍ محددة هى: النظر إلى عملية التأمل باعتبارها انخراطًا عميقًا في التفكر بشأن الممارسات والأفعال، أو النظر إليها باعتبارها مفاضلة بين ممارسات جيدة متنافسة من أجل الوقوف على أفضلها وأكثرها فاعلية، والنظر إليها باعتبارها خبرة تعليمية يجب أن تنتهي بتحديد الوسائل والامكانات الجديدة للممارسة أو الفعل(.Ellison, C. 2008, p 191).

التطور التاريخي لمفهوم الحوار التأملي:

مفهوم الحوار التأملي لدى جون ديوي(Dewey):

بدأ الحوار التأملي في بداية كتابات ديوي (Dewey) وغيره من المربين، والذي عرفه بأنه ممارسة يتبناها المعلم ويحرص على الالتزام بها في ممارساته اليومية كنوع من التفكر الذي يهدف إلى تطوير النمو المهني للمعلمين من خلال مراجعة الإجراءات المستخدمة في تدريسهم, واكتشاف نقاط القوة والضعف وتعديلها. وازداد هذا الاهتمام لدى التربويين المعاصرين في القرن الحالي مثل شون (Schon)، وبولارد (Pollard)، وكورثجان (Korthagen)، وهندرسون (Henderson)، وفونت (Font)، لأن التأمل يبني لدى المعلم وعياً لذاته مما يساعده على إدراك ممارساته ومشاعره ومعتقداته(الخالص، بعاد محمد، 2008م، ص 18).

ويمكن أن يتم الحوار التأملي بالاعتماد على وسائل وطرق عدة يتم فيها جمع البيانات من زيارات الأقارن ونقدهم لبعضهم البعض, أو كتابة صحائف التأمل اليومية, وكتابة المقالات للرجوع إليها وتقويم ما أمكن من الإجراءات المتبعة(.Redmond, B. 2006, p 13).

ويعد جون ديوي كما يشير (العارضة وآخرون 2009م، ص 465) أول من طرح مفهوم الحوار التأملي في كتابه كيف نفكر؟ (How We Think?) الذي أعده للمعلمين, وقد كان افتراض ديوي الأساسي هو أن التعلم يتحسن إلى حد أنه ينشأ عن عملية التأمل (التفكير العميق)، ثم تكاثرت بعد ذلك المصطلحات الخاصة بالتأمل بمرور الزمن وتولد منها مصطلحات كثيرة مثل. التفكير الناقد (Critical Thinking)، وحل المشكلة (Problem Solving)، والتفكير ذو المستوى العالي (Higher level thought).

وجادل جون ديوي بأن العمليات التأملية لا يمكن فصلها عن ما يسمى "بالتجربة". لذلك يتبع أن الممارسين التأمليين استخدموا مصطلح "تجربة"، وأكد أيضا أنه ليس كل تجربة مقصورة على المعلمين، على سبيل المثال، هل يمكنك تذكر العيش من خلال الأحداث التي خرجت منها (على ما يبدو) دون تغيير؟ هل شعرت يومًا أنك لم تتعلم الدروس التي تعلمها الآخرون بعد أن مررت بنفس التجربة التي تعلمتها؟(Wallace CS, Oliver JS 2003, pp 170.). وكتب ديوي أنه لتعلم حدوث ذلك، يجب أن تتضمن التجربة عنصرين رئيسيين. **الأول** هو الاستمرارية، هذا يعني أنه لتعلم شيء ما، يجب أن تكون قادرًا على ربط جوانب التجربة الجديدة بما تعرفه بالفعل، هذا قد يضيف إلى ما تعرفه بالفعل ويمكن القيام به وتعديله أو تحسينه. **والثاني** هو التفاعل، وهذا يعني أنه لتعلم شيء ما، عليك أن تتفاعل بنشاط مع الآخرين في مكان عملك باستمرار، واختبار وتعديل ما تتعلمه في شركة الآخرين(Yerrick, Ross, Molebash, 2005, p366.).

وأكد ديوي أن العملية التأملية تتألف من عدة خطوات وهى(Ghaye, T. 2007, p 79.):

(1)"الحيرة والارتباك والشك" بسبب طبيعة الوضع الذي يجد نفسه فيه، (2) "ترقب تخميني وتفسير مبدئي" لعناصر معينة أو معاني الموقف وعواقبها المحتملة؛ (3) الفحص واستكشاف التفتيش، وتحليل جميع الاعتبارات التي يمكن تحقيقها والتي قد تحدد وتوضح المشكلة التي يواجهها المرء، (4) وضع مؤقت واقتراح الفرضيات، (5) اتخاذ قرار بشأن "خطة عمل" أو "القيام بشيء ما" حول النتيجة المرجوة. إن التسلسل الصحيح من هذه الخطوات التأملية تشكل تجربة تأملية، والتي بدورها يمكن أن تؤدي إلى التحليل والتقييم، ومن ثم إلى مزيد من العمل التأملي.

مفهوم الحوار التأملي لدى شون (Schon):

ساهم (شون) بقدر كبير في فهمنا للحوار التأملي في كتابه **(The Reflection Practitioner** 1983)، ونجد عددًا من الأفكار الرئيسية لشون والتي تحدد مفهوم الحوار التأملي لديه، مثل "العقلانية التقنية" و "المعرفة" وتتمثل في الفعل، وفي العمل، ومع العمل وهى كالتالي.

(أ) العقلانية التقنية:

يحتوي عمل شون على نقده للعقلانية التقنية، ويرتبط بأفكار وممارسات يجري فصلها عن النظرية، ويجادل شون أن العقلانية التقنية هي طريقة مهيمنة لعرض العلاقات بين توليد المعرفة والممارسة المهنية، باختصار يتم إنشاء المعرفة "النظرية" في مؤسسات التعليم العالي، مثل الجامعات ومراكز البحوث، وهي تدور حول كيفية تحقيق غايات معينة، على سبيل المثال ، تعتبر مهمة المعلمين تطبيق هذه المعرفة النظرية في الجامعات أو "الأكاديميات"، لحل مشاكل التدريس الخاصة بهم. وهناك مشاكل حقيقية في الإبقاء على هذه النظرة الفنية. فمثلًا، نادراً ما يتم إصلاح نهايات التعليم أو منتجاته، والتشكيك في فائدة المعرفة التي يتم إنتاجها من السياق الذي سيتم تطبيقه عليه، والافتراض أن مشاكل التدريس يمكن حلها فقط من خلال تطبيق معرفة شخص آخر لممارساته، ويقلل من فن ومهارة التدريس في أوضاع معينة(إبراهيم محمد، 2016م، ص 389.).

(ب) المعرفة في العمل:

المعرفة في العمل هي فكرة شون، وهي تدور حول المحترفين، فالمعرفة التي نستخدمها في ممارستنا اليومية لها جزءان **الأول**. يبدأ بتحسين التعليم وتطوير المعلم من التفكير فيما نحن

عليه في الواقع وما يقوم به، على التدريس والخبرة الخاصة به، هذا التأمل يولد معارف مفصلة مستمدة من الممارسة. **والثاني** هو أن هذه المعرفة تستخدم من قبلنا في تعليمنا "معرفة العمل". تنعكس على ما نقوم به ، وكيف ندرس و نشجع على التعلم، كثير من هذه المعرفة غالبا ما يكون من الصعب القيام بها لفظيا، غالبًا ما يتم وصف المعرفة بأنها غير واعية وضمنية وحتى المنطقية غير المفصلية ، لكنها تكشف عن نفسها في أعمالنا التعليمية(Laura, & Anna, and et all ,2013,p 162.).

(ج) التأمل في الفعل:

التأمل في الفعل هي الفكرة الرئيسية الثالثة وجادل Schön أنه أمر أساسي "وفن" يتم من خلاله التعامل مع المحترفين وحل مشكلاتهم واهتماماتهم، وممارسة التأمل في الفعل، هو التأمل على كفايات "معرفة العمل" الخاصة بنا، وعادة ما تؤدي هذه العملية نتائجها، عندما نبدأ بإدراك مخزوننا الحالي من المعرفة التي نستخدمها لدينا لم تعد كافية لمساعدتنا في التدريس بكفاءة وبطريقة واثقة، والتأمل في العمل، كما يوحي المصطلح، يحدث في وسط عمل ويستند إلى تفسير سريع للوضع، حيث القرارات السريعة المطلوبة، وخاصة في كيفية التفكر في الحاجة إلى مزيد من الفهم في العلاقة بمفاهيم الإطار الزمني (عند حدوثه) والسياق الذي يحدث فيه(Aarno, L, and Mikko, O 2013, p 608.).

(د) التأمل على الفعل.

التأمل على الفعل هو التركيز الرئيسي وهو يتألف من التفكير بعد الحدث، وربما خارج الوضع في مكان العمل، فهو بمثابة عملية متعمدة وواعية وعامة النشاط، صممت لتحسين العمل في المستقبل، وكذلك هى عملية توليد المعرفة المهنية وتحسين الممارسات، ومن خلال التأمل يمكن وصفها على النحو المناسب بأنها عملية بحث وممارسة، والممارس التأملي هو باحث، والممارسة التأملية يمكن اعتبارها عملية بحث تستخدم فيها ثمار التفكير، وتضخيم القوة وإعادة بناء المعلم الفردي والجماعي معًا(.Laitila,A. 2009. P 113).

الحوار التأملي لدى يورغن هابرماس (Jurgen Habermas):

كان لدى يورغن هابرماس (1974) الكثير ليقوله عن التفكير والتجربة مثل ديوي. ورأى الممارسات التأملية وسيلة لاستجواب التجربة والقيام بها، وتحرير العقل من الافتراضات دون منازع، ورأى أيضا أن التأمل نوع من عملية التحقيق التي لديها القدرة على أن تؤدي إلى التنوير الشخصي والتحرر، ويتماشى عمله أيضًا مع عمل شون بالمعنى الذي آمن به وهو البحث عن المعرفة على أساس الاهتمام الذاتي، ومع ذلك في علاقة العمل، لم ير هابرماس تلك المعرفة الناتجة عن التفكير الفردي (النقدي) بحد ذاتها كافية للعمل الاجتماعي، وكان يعتقد أنه من الضروري الانخراط في العمليات الاستطرادية التي من خلالها جاءوا المشاركين لفهم حقيقي لوضعهم(.Ghaye, T., Melander-Wikman, A., Kisare, M. et al. 2008, p 314).

يبين من العرض التاريخي لمفهوم الحوار التأملي أن (جون ديوي) أول من طرح مفهوم الحوار التأملي في كتابه كيف نفكر؟ (How We Think?) الذي أعده للمعلمين, وقد كان افتراض ديوي الأساسي هو أن التعلم يتحسن إلى حد أنه ينشأ عن عملية التأمل (التفكير العميق)، ثم تكاثرت بعد ذلك المصطلحات الخاصة بالتأمل بمرور الزمن وتولد منها مصطلحات كثيرة مثل. التفكير الناقد (Critical Thinking)، وحل المشكلة (Problem Solving)، والتفكير ذو المستوى العالي

(Higher level thought)، ثم تبلور المفهوم أكثر على يد (شون) من خلال شرحه لمكونات المفهوم وتقديمه بصورة أكثر وضوحًا لاستخدامه في العملية التعليمية.

المحور الثاني: الممارسات التأملية:

مفهوم الممارسة التأملية:

ورد في الأدب التربوي عددٌ من التعريفات للممارسات التأملية؛ منها تعريف (Larrivee, 2008, p351)الذي أكد أنها وصف للممارسات، تشمل مدى واسعاً من السلوكيات التدريسية؛ فقد تكون مجرد مشهد لدرس مفرد، ولكنها تمتد إلى الأخذ في الاعتبار التطبيقات الأخلاقية والاجتماعية والسياسية للممارسة التدريسية؛ ولذلك فهي تنعكس على المهارات والسلوكيات.

وينص قطاع التعلم مدى الحياة وفقًا للمعايير المهنية للمعلمين والمدربين، على أن العاملين في هذا القطاع يجب أن يقدروا" التأمل والتقييم لممارساتهم الخاصة واستمرارية التطوير المهني لهم كمعلمين، بالإضافة إلى استخدام البحث لتطوير الممارسات الخاصة، ومشاركة الممارسات الجيدة مع الآخرين كجزء من ممارستهم المهنية، والانخراط في التطوير المهني المستمر من خلال التأمل، واستخدام التقييم المناسب للبحوث(.Peter, S, 2008, p 19).

وعرف كونلس (Knowles,2008:52) الممارسة التأملية باعتبارها أبعد من التفكير البسيط في الحدث، فهي عملية تفكير عقلي تجمع معا مراحل متعددة للتدارس والتباحث لاكتشاف الأفكار والمشاعر والتقويمات التي تسلط الضوء على مهارات الممارس ومخرجاته، كما أنها عملية تمارس بشكل فردي أو تشاركي، ويقصد بذلك أنه بإمكاننا أن نتعلم من التأمل مع الآخرين كما عليه الحال في تأملنا الذاتي في الممارسة، فمن خلال عملية التأمل فإننا نتحدى قيمنا ومعتقداتنا، وبالتالي فإن الممارسة التأملية تعتبر وسيلة لإعطاء قيمة للممارسات الأخلاقية، وهى تزيد من مستوى المساءلة وهذه العملية يمكن أن تكون تلقائية أو مخططة ومسيرة ويمكن الشروع فيها لتسليط الضوء على عملنا.

ويعرفها (أبو السكران 2006، ص 56.) بأنها نشاط عقلي يتامل فيه الفرد الموقف أو المشكلة التي حدثت ويحللها إلى أجزاء ويضع الفروض ويقترح الحلول المناسبة في ضوء المعلومات والبراهين التي تؤكد صحة الحل المقترح.

(أبو عمشة ، 2006، ص 28.) فقد وضح أن الممارسة تركزت في: تحسين فهم الذات، وزيادة الوعي، والانفتاح على أفكار الآخرين ومعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء، وتحسين قابلية الفرد للتعلم من أخطائه وزيادة الدافعية نحو تحسين الذات والنمو.

ويوضح الجدول (1) التالي أمثلة لتعريف الممارسات التأملية في بعض المجالات المختلفة مثل(Somerville, D. and Keeling, J. 2004, pp 42- 45).

المجال	التعريف
العـــــــلاج الطبيعي	هي عملية يتم من خلالها التوقف والتفكر في ممارستك، وتحليل وصنع القرار بوعي، والاعتماد على النظرية وربطها بما تفعله في الممارسة.
التمريض	هى فحص شخصي للأفكار والأفعال.
طب الأسنان	طبيب الأسنان التأملي هو الذي يشارك فريقه في عملية المناقشة فيما يتعلق بمجموعة متنوعة من الحالات السريرية، والذي يتعلم من كل من الإيجابيات والسلبيات([1]).
التربية	هى عملية التوجيه الذاتي من الأسفل إلى الأعلى في التعلم، والتي يمكن أن تكون رسمية أو غير رسمية في نهجها، وفردية أو تعاونية في طبيعتها.

ويلحظ الباحث من التعريفات السابقة أن الممارسة التأملية عبارة عن عملية عقلية، تهتم بحل المشكلات، وتتضمن أسس التفكر والاستبصار القائم على قدرة المعلم الجامعي على تحليل الموقف الذي أمامه ووضع الفروض والحلول الصحيحة له، وهناك العديد من الفوائد للممارسة التأملية في تطوير أداء المعلمين، كما تنمي القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الموقف بناء على دراسة واقعية ومنهجية وفهم ودراية وتبصر للأمور في الموقف التعليمي، كما أنها تسهم في حفز ودعم عمليات التأمل وتعزيز طاقة الممارسة، إضافة إلى تطوير الجودة الذاتية كالثقة بالنفس وإرساء علاقات داعمة بين الزملاء المعلمين، وتحسين قابلية المعلم نحو المهنة في الممارسات التأملية، وتعزيز القدرة التدريسية من أجل تطوير نقاط القوة في الأداء، وحل المشكلات، وزيادة الميل نحو التأمل.

المحور الثالث: ممارسات الحوار التأملي المتعلقة بالأداء التدريسي ودورها في تحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس:

أولًا: ممارسات الحوار التأملي المتعلقة بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

قام الباحث بتحديد تلك الممارسات التربوية المعتمدة على مفهوم الحوار التاملي والمتعلقة بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس والبالغ عددهم (34) عبارة، من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات ذات الارتباط بمجال الحوار التأملي، وقام الباحث بعرض قائمة الممارسات على عينة ممثلة من خبراء التربية للوقوف على أهمية تلك الممارسات، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك.

والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بترتيب عبارات ممارسات الحوار التأملي المتعلقة بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس حسب أوزانها النسبية:

.

جدول (2)

يوضح ترتيب العبارات الخاصة بممارسات الحوار التأملي المتعلقة بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس حسب أوزانها النسبية (ن=86)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	%	الرتبة	الدرجة الأهمية
1	أنخرط في مناقشات مع الزملاء لتحسين التدريس.	2.9651	0.240	98.84	1	كبيرة
3	عندما انتهي من حل مشكلة ما أتساءل من أجل إيجاد حلول مختلفة.	2.9535	0.262	98.45	2	كبيرة
19	تتعدى ممارستي للتأمل ضرورة تشجيع طلابي على ممارسته.	2.9302	0.336	97.67	3	كبيرة
31	أتفكر باستمرار في بدائل لحل مشكلات التدريس.	2.9186	0.275	97.29	4	كبيرة
28	أفكر فيما يظهر من مشكلات مرتبطة بحجرة الدراسة من زوايا مختلفة.	2.8837	0.357	96.12	5	كبيرة
11	أوظف تعددًا من طرق التدريس لضمان تعلم ومشاركة أوسع لطلابي.	2.8488	0.360	94.96	6	كبيرة
12	أحرص على تلقي التغذية الراجعة من طلابي للاستفادة منها في تطوير أدائي.	2.8372	0.402	94.57	7	كبيرة
15	أتمتع بجاهزية لتقبل النقد من زملائي.	2.8256	0.439	94.19	8	كبيرة
14	حواري مع طلابي يكشف لي عن حاجاتهم وتوقعاتهم.	2.8140	0.473	93.80	9	كبيرة
17	أحاول باستمرار أن يكون لي تأثير إيجابي على طلابي أكثر من تغطيتي للمحتوى.	2.7674	0.546	92.25	10	كبيرة
25	أنخرط في عمليات تطوير المنهج كلما سنحت لي الفرصة.	2.7674	0.477	92.25	11	كبيرة
16	أتفكر بعمق في ممارساتي التدريسية بهدف تطويرها.	2.7558	0.530	91.86	12	كبيرة
10	أبحث عن أدلة لدعم أو رفض قراري.	2.7442	0.578	91.47	13	كبيرة
2	أزيد من فرص الطلاب في ممارسة التأمل.	2.7326	0.518	91.09	14	كبيرة
29	قبل البدء في تقرير أي نشاط أفكر وأخطط في كيفية عمله.	2.7209	0.587	90.70	15	كبيرة
32	أحاول التوصل لطرق أفضل في التدريس.	2.7093	0.591	90.31	16	كبيرة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	%	الرتبة	الدرجة الأهمية
18	التفكر يوجه تدريسي نحو الفاعلية.	2.6977	0.555	89.92	17	كبيرة
5	أضع توقعات عالية للإنجاز الطلابي من أجل إثراء التعلم .	2.6860	0.579	89.53	18	كبيرة
8	أطرح تساؤلات جوهرية قبل التدريس وبعده.	2.6744	0.659	89.15	19	كبيرة
27	أسهل لطلابي فرص التعبير عن خبراتهم.	2.6628	0.545	88.76	20	كبيرة
21	أجعل الدرس فرصة لتعلم طلابي.	2.6512	0.609	88.37	21	كبيرة
6	أشجع تبادل الزيارات الصفية بيني وبين زملائي للحصول على تغذية راجعة.	2.6395	0.612	87.98	22	كبيرة
4	أوفر لنفسي من التساؤلات أكثر مما أجيب عن الأسئلة.	2.6279	0.595	87.60	23	كبيرة
33	أوفر الفرصة لأعضاء مجتمع التعلم المهني لنقدي من أجل تحسين ممارساتي.	2.6163	0.654	87.21	24	كبيرة
9	أقوم باختبار الطريقة التي أتصور بها ذاتي.	2.6047	0.674	86.82	25	كبيرة
23	أصر دومًا على التعلم من طلابي.	2.5930	0.602	86.43	26	كبيرة
7	اهتمامي بطرق اكتشاف المعلومة أكثر أهمية من التوصل للمعلومة ذاتها.	2.5814	0.711	86.05	27	كبيرة
26	أشرك كافة طلابي في المستوى المناسب لفهمهم.	2.5698	0.660	85.66	28	كبيرة
24	أوفر تفسيرات واضحة ومقنعة لتساؤلات طلابي.	2.5581	0.644	85.27	29	كبيرة
22	أستخدم من الأسئلة ما يتحدى عقول طلابي.	2.5465	0.697	84.88	30	كبيرة
20	أستخدم الاستراتيجيات التي تمكن طلابي من ممارسة التأمل.	2.5116	0.808	83.72	31	كبيرة
30	إذا ما قمت بحل مشكلة معينة أعيد اختبار وتقويم أفعالي.	2.4884	0.837	82.95	32	كبيرة
34	التأمل يوجه ممارساتي التدريسية.	2.4767	0.822	82.56	33	كبيرة
13	أتفكر في أدوات التقويم التي تكشف عن مستويات الطلاب الفعلية.	2.3372	0.806	77.91	34	كبيرة
	المجموع	2.70		89.90	-	كبيرة

ويتضح من الجدول السابق (2) حسب استجابات أفراد العينة:

1- أن درجة الممارسات التربوية المعتمدة على الحوار التأملي والمتعلقة بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس قد جاءت بشكل عام كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة **(2.7)**.

2- تراوحت متوسطات درجة الممارسات التربوية المعتمدة على الحوار التأملي ما بين (2.3 – 2.7)، وجاءت جميعها بدرجة كبيرة.

3- حصلت الفقرة رقم (1) على أعلى متوسط حسابي (2.9651)، ونصت على " **أنخرط في مناقشات مع الزملاء لتحسين التدريس** "، ثم جاءت الفقرة رقم (3) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (2.9535)، ونصت على " **عندما انتهي من حل مشكلة ما أتساءل من أجل إيجاد حلول مختلفة** "، وبنفس المتوسط جاءت الفقرة رقم (19) في الترتيب الثالث بوزن نسبي (2.9302) ونصت على " **تتعدى ممارستي للتأمل ضرورة تشجيع طلابي على ممارسته** " ، وفي الترتيب الرابع جاءت الفقرة رقم (31) بمتوسط حسابي (2.9186) ونصت على " **أتفكر باستمرار في بدائل لحل مشكلات التدريس** "، وفي الترتيب الخامس جاءت الفقرة رقم (28) بمتوسط حسابي (2.8837) ، ونصت على " **أفكر فيما يظهر من مشكلات مرتبطة بحجرة الدراسة من زوايا مختلفة** ".

4- أما الفقرات التي احتلت المراكز الأخيرة من المحور على الرغم **(من وقوعها في درجة أهمية كبيرة)** ، فقد جاءت الفقرة رقم (13) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.3372) ، ونصت على " **أتفكر في أدوات التقويم التي تكشف عن مستويات الطلاب الفعلية** "، تليها الفقرة رقم (34) بمتوسط حسابي (2.4767)، ونصت على " **التأمل يوجه ممارساتي التدريسية** "، ثم الفقرة رقم (30) بمتوسط حسابي (2.4884) ، ونصت على " **إذا ما قمت بحل مشكلة معينة أعيد اختبار وتقويم أفعالي** "، وتليها الفقرة رقم (20) بمتوسط حسابي (2.5116)ونصت على " **أستخدم الاستراتيجيات التي تمكن طلابي من ممارسة التأمل** "، وتليها الفقرة رقم (22) بمتوسط حسابي (2.5465) ونصت على " **أستخدم من الأسئلة ما يتحدى عقول طلابي** ".

ثانيًا: دور الممارسات التربوية للحوار التأملي المتعلقة بالأداء التدريسي في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية:

يتضح دور ممارسات الحوار التأملي في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من خلال ممارسة التأمل في التعليم؛ لأنه عمل معقد غير روتيني يتطلب الكثير من الوقت والجهد، وقدرًا كبيرًا من الحكمة والاستبصار، لأنه يتم في سياقات متعددة يجعل مشكلاته تتسم بالغموض، وبالتالي فالممارسات التأملية ضرورة ملحة لعمليات النمو المهني وتحسين الأداء التدريسي بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية؛ لأنها تعمل على زيادة الوعي الذاتي بالممارسة المهنية، وتطوير المعارف الجديدة ذات الصلة بها، إضافةً إلى فهم أوسع للمشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس المتأملون. ويمكن توضيح دور ممارسات الحوار التأملي في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من خلال النقاط التالي:

(1). تتطلب حالة المعلم المؤهل لتعلم المهارات، أن يبدأ المتدربون في ممارسة التطوير المهني المستمر مباشرة منذ بداية تدريبهم عن طريق الاحتفاظ بمجلة التطوير الخاصة بهم، وتستمر هذه الممارسة بعد الانتهاء من التدريب من جميع المعلمين في التعلم مدى الحياة، من أجل الاحتفاظ

برخصتهم للممارسة التأملية، وهناك صفة واحدة فوق كل شيء تجعل المعلم الجيد لديه القدرة على ذلك التأمل في ماذا؟ ولماذا؟ وكيف نفعل الأشياء؟، وأن نتكيف ونطور ممارسة التعلم مدى الحياة، والتأمل هو مفتاح التعلم الناجح للمعلمين والمتعلمين، إضافَّة إلى وجهة النظر المنطقية للتأمل هي أنه ينطوي على مجرد التفكير في الأشياء، وربما التفكير في بنية الكون، أو لماذا أنت اختلفت مع شريكك الليلة الماضية، ويمكن اعتباره تأملًا للآخرين وليست مجرد تكهنات خاملة. ويكون التأمل متعمدًا؛ وهادفًا، ومنظمًا، وربط النظرية والتطبيق، وأن تفعل مع التعلم، وحول التغيير والتطوير، وأن تصبح مدرسًا تأمليًا(Hillier, Y. 2005, p 93).

(2). لديها القدرة على تحسين جودة العمل لصالح المتعلمين والزملاء، والقدرة في التحكم في عملية التعلم، ومن خلال هذا المعنى يمكن القول بأنه ما لم يطور المعلمون ممارسات التفكير، فإنهم يظلون محاصرين في حالة عدم الفحص للأحكام والتفسيرات والافتراضات والتوقعات، والممارسة التأملية تجلب معرفة ومهارات جديدة، وتعزز الوعي الذاتي، والتعلم العميق، ومن خلال تأمل الممارسين يمكن أن نقدر طرق مختلفة للنظر في أفعالهم، فكفاءة المعلم وتطويره من خلال التفكر في الممارسة، والحوار مع الزملاء، تتوقف على جعل الممارسة التأملية جزءًا من حياتهم المهنية والهوية العقلية(General Teaching Council for Northern Ireland 2007, p 12.).

(3). ومن دورها في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أنها مصطلح يستخدمه البعض ليشير إلى استخدام طرق مختلفة، والتي توفر إمكانية مساعدتنا على فهم المواجهات المختلفة مع الآخرين في سياقات اجتماعية معينة. والممارسة التأملية هي أكثر بكثير من كونها مجرد وسيلة، فهى بمثابة. 1- ممارسة تأملية للذات أو تأملية جماعية تختار شيئًا ما من المهم معرفة المزيد عنه أو القيام بشيء ما والذي يتم توجيهه وتنشيط الاهتمام والبصيرة به. **2-** هي طريقة الأفراد والمجموعات والمنظمات في المعلومات التي تم إنشاؤها من خلال استخدام أساليب الحوار التأملي، مثل اليوميات التأملية، ورسم الخرائط الذهنية، والرسومات، والسيناريو، وما إلى ذلك من ممارسات تأملية لديها القدرة في الكشف عن الجديد من المعاني والآراء في لقاءات جماعية، ويمكن أن تقدم فرصة لتقدير قراءة مختلفة للوضع الحالي. **3-** تتأثر الممارسة التأملية بقدرتنا على حوار صريح مع المعلومات التي جمعناها من خلال استخدام طرقها، وهذا يعني أن هذا النوع من الشعور الذي نجربه من تجارب معينة، وأهمية المعاني التي توصلنا إليها، مستمدة من عملية المحادثة والمناقشة مع الآخرين. **4-** هي الطريقة التي نستخدمها لتمكيننا من التشكيك في ما ندعي أننا نصل إلى معرفته، وهى تؤكد على قوة السؤال الإيجابي، وهذا يعني التأكد من موازنة استخدام أسئلة "لماذا ؟ كنوع" مع "كيف؟، فكلمة لماذا غالبا ما ترتبط بالإجابة السلبية. لماذا أنا؟، لماذا الآن؟، لماذا هل علي أن؟، إن السؤال عن السبب كون لدى الكثير من المساهمين الرئيسيين في كثير من الأحيان مصدر قلق، ويمكن أن يكون مصدر القلق استفزاز الناس وجعلهم يتجنبون المخاطر، وعندما تكون الحياة العملية تتطلب منا أن نكون العكس تمامًا من الثقة، والمرونة وخلافة. فإن طرح الأسئلة من نوع لماذا نادراً ما يساعدنا على القلق بشكل أقل. لماذا لا تستطيع؟ لماذا يفعل الناس ذلك؟ لماذا هو دائما لي؟ على عكس السبب. واستخدام الطريقة الشائعة يرتبط كما نأمل بطريقة إيجابية. كيف يمكنني؟، كيف أفعل؟، كيف ينبغي لنا، وربما أن يمكننا؟، فطرح أسئلة حول كيفية الكتابة لا يحدد حلولًا للمشاكل فحسب، بل يمكنه أيضًا فتح مسارات العمل الإيجابي. ويمكن لهذه الأسئلة أيضًا اختبار الاستعداد للتغيير المحتمل(Tony, G. 2011. P 35.).

(4). ويتأتي دور ممارسات الحوار التأملي في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية بكليات التربية من خلال إدراك فوائدها في العملية التعليمية وفي مساعدتهم على الأمور الآتية(السليم، ملاك محمد، 2009م، ص 106):

- ربط المعلومات الجديدة بالفهم السابق.
- التفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة.
- فهم استراتيجيات تفكيرهم وتعلمهم.
- تحليل موضوعات مختلفة وتقييمها.
- تطبيق استراتيجيات جديدة في المواقف غير المألوفة.
- الاتصال بكافة أنواعه.
- تنمية الشعور الذاتي والوعي النفسي.

وفي هذا الصدد يرى فرانسيس وجون باريل أن الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجيه حياته، وأقل انسياقًا للآخرين، واستخدام الممارسة التأملية لا يعني أننا نمتلك فكرًا واضحًا، ولكننا نمتلك السلوك الكمي أيضًا، مما يعطينا ثقة بأنفسنا، وقدرة على حل مشكلاتنا، وعقل متفتح لدينا، مما يجعلنا نستمع لأفكار الآخرين ونتجنب الاندفاع في العمل، والتأني والمرونة(عبد الوهاب، فاطمة محمد، 2005م، ص178.).

(5). هى بمثابة المدخل المثالي لإعداد أعضاء هيئة التدريس؛ لأنها تعتمد على إثارة الوعي الذاتي لديهم، وتضعهم في مركز تطوير أنفسهم؛ لأنهم يحللون ممارساتهم ويقيمونها، كما أن الحوار التأملي يُعدُّ طريقة فعَّالةً، يستطيع المعلم الجامعي من خلالها إخضاع الممارسات التدريسية والبحثية اليومية للتحليل الناقد، والعمل على تحسينها وتقويمها وتطويرها، والتعرف على أوجه القصور لدى كل طالب، وتحديد أسلوب التعلُّم المناسب، وكيفية تعليمه بطريقة أفضل(بلجون 2010م).

(6). تساعد عو هيئة التدريس في اكتشاف الفجوة بين النظريات المعتنقة والنظريات المستخدمة، هذا ما يفسر أنه يمتلك أفكارًا جديدة، ولكن غالبًا ما يستمر سلوكه دون تغيير؛ إذ يخرج من الدورات التدريبية للتطور المهني وهو على وعي كامل بكثير من الأفكار والنظريات والمعتقدات الجديدة، ولكن هذه النظريات المعتنقة حديثًا لا توجه سلوكه، حيث يعود إلى قاعات الدراسة ليمارس سلوكياته السابقة والنابعة من النظريات المستخدمة التي تكونت في اللاوعي على فترات طويلة من الزمن بواسطة الخبرة والثقافة السائدة في المجتمع؛ والتي شكَّلت معتقداتٍ يصعب تغييرها؛ لأنها تقاوم التغيير(أوسترمان وكوتكامب 2002م).

(7). إضافًة بأن نظرة المعلم الجامعي العامة إلى إجراءات التدريس والبحث التي تعبر عن الاعتقادات، والأفكار والمفاهيم التي يحملها المعلم عن التعليم والتعلُّم، كلُّ ذلك يبني عليها نظريته التعليمية المتعلقة بالتدريس والبحث. إضافًة إلى أن ما يحمله المعلم الجامعي من مفاهيم حول التعليم والتعلم وطبيعة العلم، خاصةً في ضوء التوجهات الحديثة المعتمِدة على النظرية البنائية،

والبنائية الاجتماعية التي ترى أن التعلُّم يحدث عند اشتراك المتعلم بطريقة نشطة في عملية التعلم من خلال التأمل الناقد لسلوكياته التي تعتمد على الأفكار والمعتقدات والخبرات السابقة، وترى أن الفرد يبني معرفته بشكل تراكمي من خلال الدمج والتفاعل الاجتماعي مع المحتوى والبيئة المحيطة به، ومواءمة المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة(Farrel,T. 2008, p 447.).

ويرى الباحث أن الممارسة التأملية ضرورية للمعلم، حيث يتطلب التعليم اندماج العقل فيما يتم تعليمه، ونقل ذلك للتلاميذ مما يعزز التفكير في مجالات المحتوى، واذا انتقلت المهارات عبر الموضوعات الدرسية تكونت علاقات بين خبرات حل المشكلات التي يمكن المقارنة بينها والتي تواجههم في اليوم الدراسي.

التوصيات والمقترحات :

أولًا: التوصيات: حيث يوصي البحث بالآتي:

- ضرورة استمرار إدارة الجامعة في توفير مناخات مشجعة على الممارسات التأملية، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو التوجه الإيجابي للمشاركة في النقاشات والحوا رات وورش العمل والأبحاث التي تتم في الجامعة.
- ضرورة تعميم ثقافة التأمل لدى أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية باعتبارها احد المستجدات في الحقل التربوي والتي أصبحت مجال اهتمام غير مسبوق لدورها في التطوير المهني.
- تطبيق دورة الممارسة التأملية بشكل مستمر بالتشارك مع فريق التخصص، وفرق التخصصات الأخرى، والاستعانة بالمصادر الخارجية كالدورات، ومواقع الإنترنت؛ لتوسيع مجال الخبرات، وعدم الاقتصار على الخبرات الذاتية.
- الاعتماد في التأمل والحوار على البيانات التي يمكن الحصول عليها من مصادر عدة، كنتائج الاختبارات، والملاحظات الصفية، والمقابلات مع الطلاب، أو من لهم علاقة بالمشكلة كأولياء الأمور ، أو المرشد.
- توجيه اجتماعات الفرق إلى التركيز على الاستقصاء التشاركي القائم على التأمل والحوار حول وجهات نظر مختلفة، ومن مصادر عدة، وتوسيع مجال هذا الاستقصاء ليشمل الممارسات الصفية، والعلاقات مع الطلاب.

ثانيًا: مقترحات البحث:

بناء على ما ظهر من نتائج البحث؛ يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة لتطوير المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية.

- دراسة للكشف عن أنشطة التطوير المهني التي يمكن أن تسهم في زيادة الوعي المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بممارساتهم، واحتياجات طلابهم.

- دراسة لفهم الكيفية التي يتعلم بها أعضاء هيئة التدريس من خلال الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية باستخدام منهجية النظرية المؤسسة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، محمد خليل & العبيدي، زينب محمد(2016). فاعلية استخدام التدريس التأملي في التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمادة الاحياء، مجلة كلية التربية، 25، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، جامعة واسط، 385- 410.

أبو السكران، حنان مطاوع (2006م). أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر على تنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف السادس بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى بفلسطين، غزة.

أبو عمشة، خالد (2006م). أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، العلوم التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

اوسترمان، كوتكامب(2002م). الممارسات التأملية للتربويين: مشكلة تحسين التعليم والحاجة إلى حلها.ترجمة:منير حوراني، دار الكتاب الجامعي، العين.

بدوي، أحمد ذكي(1986م): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان.

بلجون، كوثر (2010م). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم .اللقاء السنوي الخامس عشر، مجلة جستن، جامعة الملك سعود، الرياض.

حسن، سعاد جابر (2013م). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل وتوجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة،2(3) ، 123- 135.

الخالص، بعاد محمد (2008م). أثر تنمية التفكير التأملي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام المنحى الروائي في تصميم البيئة التعلمية وذكاءات الأطفال المتعددة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الد راسات العليا، الجامعة الأردنية.

داود، جبر محمد (2013م). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 33، جامعة الإمارات.

سعيد، هبة سعدي (2016م). فاعلية برنامج مقترح قائم على توظيف استراتيجية عباءة الخبير لتنمية الممارسات التأملية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأزهر بفلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

السليم، ملاك بنت محمد (2009م). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، دارسات في المناهج وطرق التدريس، 147، يونيو، 90 – 128، القاهرة.

السليم، ملاك محمد (2009م). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، 147، 90- 128.

شاهين، محمد عبد الفتاح (2012م). واقع الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، 14(2)، القاهرة.

صلاح الدين، ولاء محمد (2013). فاعلية برنامج قائم على النصوص الفلسفية في تدريس الفلسفة لتنمية ثقافة الحوار والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 4(39)، يوليو، 139 – 184، السعودية.

العارضة، محمد عبدالله جبر؛ الصرايرة، خالد شاكر& والجعافرة، أسمى عبد الحافظ (2009م). أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، مصر، مجلة بحوث التربية النوعية، (14)، 458- 479.

عبد الرحمن، محمد (2005م). أثر استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية " دراسة حالة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد الوهاب، فاطمة محمد (2005م). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهري، مجلة التربية العملية، (الجمعية المصرية للتربية العملية)، 4(8) ، كلية التربية. 159- 213.

عمر، سعاد محمد (2009م). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الابداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 147، يونيو، 15- 65، القاهرة.

فوزي، أحمد سمير (2010م). الممارسات التربوية للمعلم في ضوء مفهوم التفكر ومتطلباته، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، 144، الجزء الثالث، سبتمبر، 785- 831.

المزروع، هيا (2008م). تدريب الزملاء: رؤية في النمو المهني للمعلم، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، اللقاء الثانوي الثالث عشر، 130- 150.

يوسف، العتوم عدنان(2015). نظريات التعلم، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع العربية مترجمة إلى الأجنبية:

Abdel Wahab, F. M. (2005). The effectiveness of using some meta-knowledge strategies for achieving physics, developing reflective thinking and the tendency to use it among second-year students of Al-Azhar secondary, Journal of Practical Education, (Egyptian Association for Practical Education), 4(8), Faculty of Education, 159-213.

Abu Al-Sukran, H. M. (2006). The effect of teaching a proposed program in Algebra on developing the abilities of deductive thinking among sixth-grade students in Gaza Governorate, (unpublished master's thesis), Girls' Faculty, the joint graduate program between Ain Shams University and Al-Aqsa University in Palestine, Gaza.

Abu Amsha, K. (2006). The importance of reflective thinking and its impact on student education, (unpublished PhD thesis),

Educational Sciences, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Ahmed, S. F. (2010). The educational practices of the teacher based on the concept of reflection and its requirements, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University in Cairo,144,3, September, 785-831.

Ahmed Z. B.(1986). A Dictionary of Social Sciences Terms, Beirut, Library of Lebanon.

Al-Ardah, M. A. J., Al-Sarayrah, K. S. & Al-Jaafrah, A. A. (2009). The effect of a training program for reflective thinking on the method of mental processing in learning among female students of Princess Alia University Faculty, Egypt, Journal of Specific Education Research, (14), 458-479.

Al-Atoum A. Y (2015). Learning Theories, Amman, Jordan, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Khalis, B. M. (2008). The effect of developing the contemplative thinking of kindergarten teachers by using the narrative approach in designing learning environment and the multiple intelligences of children, (an unpublished Ph.D), Faculty of Graduate Studies, University of Jordan.

Al-Saleem, M. M. (2009). The effectiveness of reflective learning in developing chemical concepts, reflective thinking, and self-regulation of learning among secondary school students, studies in curricula and teaching methods, Egypt.

Belgoun, K. (2010). The extent to which science teachers master reflective teaching practices and its relationship to their level of teaching competence. Fifteenth Annual Meeting, Justin Magazine, King Saud University, Riyadh. Jordan.

Haya A. (2008). Peer training: A vision of teacher professional growth, Saudi Association for Educational and Psychological Sciences (Justin), Faculty of Education, King Saud University, Riyadh, the thirteenth secondary meeting, 130-150.

Ibrahim, M. K. & Al-Obaidi, Z. M. (2016). The effectiveness of using reflective teaching in the creative thinking of biology first-grade intermediate students, Journal of the Faculty of Education, 25, Faculty of Basic Education, Al-Mustansiriya University, Wasit University, 385-410.

Dawood, J. M.(2013). The effectiveness of using reflective teaching tools in developing solving classroom management problems among student teachers in the sciences major at Teachers Faculty, King Saud University, International Journal of Educational Research,. 33, UAE University.

Al-Saleem, M. M(2009). The effectiveness of reflective learning in developing chemical concepts, reflective thinking, and self-regulation of learning for secondary school students, Studies in Curricula and Teaching Methods, 147, June, 90 - 128, Cairo.

Shaheen, M. A.(2012). The reality of contemplative practices of faculty members at Al-Quds Open University and their relationship to their attitudes towards self-professional development based on some variables, Al-Azhar University Journal, Human Sciences Series,. 14, , Cairo.

Abdul Rahman, M. (2005). The effect of using reflective teaching in developing teaching skills of English student teachers as a foreign language "case study" (an unpublished master's thesis), Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo.

Ostermann and Cotkamp (2002). Contemplative practices of educators: the problem of improving education and the need to solve it.

Saeed, H. S. (2016). The effectiveness of a proposed program based on employing the mantle of the expert strategy to develop the contemplative practices of female student teachers at Al-Azhar University in Palestine, (an unpublished master's thesis), faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Suad J. H. (2013). A program based on reflective teaching to develop teaching skills according to quality standards and to modify and direct the teaching theory of pre-service teachers of Arabic language and Islamic studies in Egypt and Saudi Arabia, Specialized International Educational Journal, 2(3), 123-135.

Suad M. O. (2009). The Effectiveness of Using Reflective Teaching in Teaching Philosophy on Developing Creative Thinking and Orientation towards Subject among First Year Secondary Students, Studies in Curricula and Teaching Methods, 147, June, 15-65, Cairo.

Walaa M. S. A. (2013). The effectiveness of a program based on philosophical texts in teaching philosophy to develop a culture of dialogue and reflective thinking among secondary school students, Arabic Studies in Education and Psychology, 4(39), July, 139-184, Saudi Arabia.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Aarno, L, and Mikko, O (2013). Focused Dialogues in Training Contexts: A Model

for Enhancing Reflection in Therapist's Professional Practice, Springer Science+Business Media New York, Contemp Fam Ther (35), 599 – 612.1

Agouridas,V. & Race, Ph, (2007). Enhancing knowledge mangement in design education throug systematic reflection practice. Concurrent engineering, 15 (1), 62- 76.

Akbari, R, (2007). Reflectiond on reflection: Acritical appraisal of reflective practices in L2 teacher education system, (35). 2. 192- 207.

Babai, H. (2010). The relationship between Iranian English language teachers' and learners' gender and their perceptions of an effective English language teacher. English language Teaching, 3(3).3-10.

Bannink & Jet Van Dam, (2012). Bootstrapping reflection on classroom interaction; Discourse context of novice teacher's thinking " Evaluation and reseach in education, Vol 20, No 2.

Bulpitt & Martin, P. (2005). Learning about reflection from the student. Active learning in higher education, 6 (3), 207-217.

-Chark, (2006). That aimed to answar two questions: the journal of higher education, vol. 66, no. 6, 616-636.

Clarke, M & Otakey, D. (2006). Reflection on and in teacher education in the united arab emirates. Internationl journal of education development 26, 111- 122. http: // dx. Dio. Org/ 10. 1016/j. ijedudev. 2005, 07, 018.

Davis, J . Clayton. C and Broome, J.(2015), Thinking like researchers: action research and its impact on novice teachers' thinking Journal Educational Action Research, Received 24 Jun 2015, Accepted 04 Jan 2017, Published online: 10 Feb.

Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. Issues in Educational Research, 25(2), 260-275.

Devos, AS, Fouche, CB & Delport, CSL. (2011). Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 4th edition, Pretoria: van schaik, p 60.

Ellison, C, (2008). "Reflective Make-and-take: A Talent Quest Reflective Practice Teacher Model", Reflective Practice, 9(2) , 185 – 195 .

Ellison, C. (2008). "Reflective Make-and-take A Talent Quest Reflective Practice Teacher Model", Reflective Practice9 (2), 185 – 195, .

Farrel,T.(2008). Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners.

Farrell, T., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. Language Teaching Research, 19(5), 594–610

Fouad, B, (2011). Beyond method: the rise of reflective teaching, allamed tobataba university tharan, iran. Vol 1, no 2, 241-251, september, international journal of english linguistics.

General Teaching Council for Northern Ireland (2007). Teaching: the Reflective Profession, Belfast: GTCNI.

Ghaye, T. (2007) 'Is reflective practice ethical? (The case of the reflective portfolio)',

Ghaye, T., Melander-Wikman, A., Kisare, M. et al. (2008). 'Participatory and appreciative action and reflection (PAAR): democratizing reflective practices', Reflective Practice 9(4), 97- 361.

Hedbarg, P. (2009). Learning throug reflection classroom practice: application to educate the reflective manger. Journal of mangement education, 33(1), 10-36.

Hillier, Y.(2005). Reflective teaching in further and adult education. London, continuum.

Knowles, B.(2008). Reflection practices: Curriculum Development Through Research Informed Teaching in Sports Science: http://www.ljmu.ac.uk/lid/lid_docs/.

Kraft, P. (2002). Teacher Research as a Way to Engage in Critical Reflection: a Case Study. Reflective Practice. 3 (2), pp, 23 – 44, p, 32.

Laitila,A.(2009). Reflektiivisyy den kehitta¨minen ja kehittyminen psykoterapiakoulutuksessa (Developing and progression of reflectivity in the context of psychotherapy training, in Finnish). Musiikkiterapia, (24), 108–122.

Lakshmi, B. (2014). Reflective practice through journal writing and peer observation: A case study. Turkish Online Journal of Distance Education, 15(4), 189-204.

Larrive, B., (2008). Development A toll to Assess Teacher' Level of reflective practice. Reflective Practice, 9 (3), August, 341-360

Laura, C & Anna P, and et all (2013). Science education for sustainability, epistemological reflections and educational practices: from natural sciences to trans-disciplinarity, Cult Stud of Sci Educ (8), pp.127–183.

Lee,H. (2005). Design and analysis of reflection supporting tools in computer- supported collaborative learning. International journal of instructional techonolgy, and distance learning. 2 (3), 49- 56.

Mahardal,J, et al.(2007). Reflection thinking in aproblera based english programmed: a study on the development of thinking in elementary students retrieved on 30/ 10/ 2010.

McAlpine, L., Prosser, M., Scott, I., & Trigwell, K. (2004). Academic Development: What Purpose and Whose purpose? In Elvidge, E. M. (Ed.) Exploring academic development in higher education: Issues of engagement. Cambridge: Jill Rogers Associates, 17-27.

Minott, M(2007). "The Extent to Which Seasoned in the Cayman Islands Use Elements of Reflective Teaching in Their Lesson Panning , Implementation , and Evaluation: Implication for Teacher Education and Training Globally and Locally", ERIC Digest , ED 495112.

Moyles, J. & Others (2002). Using Reflective Dialogues as a Tool for Engaging with Challenges of Defining Effective Pedagogy. Early child Development and Care. vol. 172

Ogonor, B. and Badmus, M.(2006). "Reflective Teaching Practice Among Student Teachers: The Case in a Tertiary Institution in Nigeria", Australian Journal of Teacher Education,, 31 (2), 1 – 11.

Pedro, J, (2005). "Reflection in Teacher Education: Exploring Pr-eservice Teachers Meaning of Reflective Practice", Reflective Practice, 6(1), 49-66.

Peter, S,(2008). Teaching in the lifelong learning sector, Mcg raw hill, open university press, P(1), England.

Pollard, A.et al (2002). Reflective teaching effective and evidence informed professional practice, continum, London, New York, p 4.

Rarieya, J, F, A,(2005). Promoting and investhgating students, uptake of reflective practice: Apakistan case. reflective practice, 6(2), 285- 294.

Redmond, B. (2006): Reflection in action: developing reflective practice in health and social services, first edition, U.K : Ashgate Publishing.

Scott, S. and Issa, T.(2007). Closing the Loop: The Relationship Between Instructor Reflective Practices and Student Satisfaction and Quality Outcomes". http://108.cgpublisher.com/proposal/165/index_html.

Sharkey, J. (2004). 'Lives stories don't tell: exploring the untold in autobiographies' in Curriculum Inquiry, OISE, 34 (4), 495–512.

Sheehan et al, (2009). Developing students emotional competency using the classroom – as- organization approach. Journal of mangement education, 33,77- 98.

Somekh, B. (2006) Action Research: a methodology for change and development. Buckingham: Open

Somerville, D. and Keeling, J. (2004). 'A practical approach to promote reflective practice within nursing' in Nursing Times, 100: 12, 42–45.

Taole, MJ (2016). Reflective experiences of post graduate certificate in education students during teaching practice. University of south Africa, research in higher education journal, 1- 11.

Thornton, B & Maher,D, (2001).' Reflective teaching" reflective teaching, 5, (3): 25 July.

Tony, G(2011).Teaching and Learning through Reflective Practice A practical guide for positive action, Second edition, taylor francis group, London and New york, p 35.

Vieira, F. & Marques, I. (2002). Supervising Reflective Teacher Development Practices. ELTED. Vol6

Wallace CS, Oliver JS (2003). Journaling during a school-based secondary methods course: exploring a route to teaching reflection. J Sci Teach Educ 14(3):161–176.

Waronker, S. (2016). Teacher Teams and Refined Praxis: An Investigation of Teacher Perceptions in Schools (Doctoral dissertation). Harvard University, U.S. Retrieved from https://dash.harvard.edu/

Yerrick R, Ross D, Molebash P (2005). Too close for comfort: realtime science teaching reflections via digital video editing. J Sci Teach Educ 16(4):351–375.