

أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان

د. محمد عبدالكريم العياصرة

كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

سلطنة عمان

عائشة ناصر الفارسي

مكتب الإشراف التربوي - وزارة التربية والتعليم

سلطنة عمان

عبدالمجيد عبدالكريم محمد

مديرية التربية والتعليم - وزارة التربية والتعليم

الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (١٦) معلمة مثلن (٢٤,٦٪) من مجتمعها. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها الثلاثة أعد الباحثون برنامجاً تدريبياً متكاملًا في الممارسة التأملية، كما أعدوا ثلاث أدوات: بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي تضمنت (١٥) بنداً. ومذكرة تأمل في المواقف التعليمية، اشتملت (٢٢) بنداً موزعة ضمن خمس مهارات تدريسية رئيسية. ومقابلة مفتوحة من ثلاث مراحل انطوت على (١٥) سؤالاً. وتم التأكد من صدق محتوى البرنامج والأدوات بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال كل منها. كما تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة؛ حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون لها (٠,٨٢)، وبلغ معامل ثبات بطاقة المقابلة (٠,٧٨). وتحليل البيانات استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test) لمجموعتي الدراسة، وحُسب حجم الأثر للبرنامج التدريبي.

ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات التربية الإسلامية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي. وأن متوسط التقييم الذاتي للمعلمات في مذكرة التأمل في المواقف التعليمية التعليمية بلغ (٢,٨٠) وهو متوسط تقييم عال بالنسبة للمعيار المستخدم. وأظهرت الدراسة من خلال نتائج المقابلة وجود أثر إيجابي واضح للممارسة التأملية لدى

المعلومات من جوانب متعددة. وفي العموم كشفت الدراسة أثر الممارسة التأملية في تحسين أداء المعلمات التدريسي وتطوره.

ومن أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة في ضوء نتائجها ضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي والأدوات المختلفة في الممارسة التأملية للارتقاء بالأداء التدريسي للمعلمين والمعلومات.

مقدمة

يعتبر تطوير الأداء التدريسي للمعلم بقصد إكسابه المهارات المهنية والعلمية من أهم أهداف برامج التنمية المهنية سواء أكان ذلك عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أم من خلال التعلم الذاتي. ويتم هذا التطوير بمراجعة الأساليب والبرامج التربوية التي يتم تبنيها في أثناء مسار عملية التدريس، ذلك أن العناية بالتطورات الحديثة في مجال التخصص والمهارات التدريسية مطلب مهم للمعلم أثناء الخدمة، لما له من أهمية بالغة في تعزيز مهاراته وخبراته، وإطلاعه على المستجدات الحديثة في استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، والتخطيط، وإعداد الأنشطة التفكيرية التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

وتعد الممارسة التأملية - التي ظهرت نتيجة للمستويات المتدنية في الأداء التدريسي لدى العديد من المعلمين - بما تنطوي عليه من مكونات - استراتيجية فعالة في استمرارية النمو المهني للمعلمين؛ حيث عدها سويغارد (Sweigard, 2007: 5) "فرصة للاستغراق أو الاندماج في التقويم الذاتي، باعتبارها مفتاحاً للتنمية المهنية". كما عدها أوسترمان وكوتكامب (Osterman & Kottkamp, 2010: 7) "وسيلة لتطوير الوعي بالذات من أجل التطوير المهني" ولذلك أولت الدراسات التربوية اهتماماً بالغاً بالممارسات التأملية التي تتم داخل الغرف الصفية (Ferraro, 2000; Flores, 2001). وأشار عطاري (٢٠٠٥) إلى أن الممارسة التأملية تؤدي إلى نتائج إيجابية منها: تعزيز الاعتقاد بفعالية الذات Self-Efficacy، والمرونة، والمسؤولية الاجتماعية، والوعي، والتمكن. فالمعلم المتأمل كما يؤكد بارسونز وبراون (Parsons & Prown, 2005) يعرف ما يقوم به،

ولماذا يقوم به، ومن ثم يحدد آثار ذلك كله ونتائجه فيما يعرف بممارسة التعليم من منظور تأملي الذي هو ميزة المعلم الكفؤ.

وقد بدأ الحديث عن التأمل بمفهومه التربوي مع بدايات القرن العشرين في كتابات جون ديوي (Dewey)، الذي يعد من أبرز المنظرين التربويين في هذا الميدان حيث نادى بضرورة أن يكون المعلم متأملاً فيما يمارسه أثناء عملية التدريس؛ مما يتطلب أن يكون بذاته ذا عقلية متفتحة Open-minded، ومسؤولاً Responsible، ومتحمساً ومخلصاً Widehearted (Dewey, 1910). ويؤكد موسلي (Moseley, 2005) أن التدريس التأملي يتجاوز مجرد التركيز في الموضوع إلى كيفية تصور المعرفة الكلية، وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية. وبلور ديوي في كتابه الشهير كيف نفكر How we think? (Dewey, 1910) رؤيته للممارسة التأملية؛ فهو يرى أن عملية التأمل تبدأ عند المعلم عندما يواجه خبرة، أو حدثاً ما، أو موقفاً صعباً أثناء عملية التدريس مما يدعوه إلى تأمل خبراته السابقة للوصول إلى حل، وقد يتم ذلك أثناء الموقف الصفّي أو بعده. ويميز ديوي بين نوعين من التدريس: التقليدي، ويعتمد المعلم فيه لحل المشكلات التي تواجهه على النظام المدرسي المعتمد، والقواعد والأسس التي تحكم العملية التعليمية. والتأملي، الذي يتميز أتباعه من المعلمين بامتلاكهم بدائل كثيرة للتغلب على المواقف الصعبة، والمشكلات التي تواجههم في أثناء عملية التدريس؛ حيث يخضعون أنفسهم لنوع من التقويم المستمر، والملاحظة الذاتية لتحليل المواقف التعليمية سعياً للوصول إلى أنسب الحلول لتلك المشكلات. وقد أخذت الاتجاهات الحديثة في برامج التنمية المهنية للمعلمين تركيزاً على التدريس التأملي بوصفه مدخلاً فعالاً، وعاملاً رئيساً في تطوير الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلمون سعياً إلى تعليم أنفع وأجدي (عمر، ٢٠٠٩؛ وأبو النجا، ٢٠٠٨).

مشكلة الدراسة

من شأن أسلوب الممارسة التأملية في التدريس أن يساهم في توفير نوع من الاستقلالية والمرونة للمعلمين بغية القيام بتطوير أدائهم التدريسي ذاتياً دون

التقيد بمكان وزمان محددين. وأثبتت نتائج العديد من الدراسات فاعلية هذا الأسلوب في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين، وفي تطوير نموهم المهني (Al Jabri, 2009؛ والسعدي، ٢٠٠٩؛ وفاروق، ٢٠٠٠).

ومن خلال محاولة تقصي مدى تطبيق أسلوب الممارسة التأملية لدى المعلمين في المدارس العمانية أظهرت مجموعة من الدراسات (Al-Jabri, 2009; Al-Thahab, 2009؛ والسعدي، ٢٠٠٩) أن تأملات المعلمين كانت سطحية ولا تتجاوز - في أغلبها - استرجاع عمليات التعليم والتعلم دون التحليل الدقيق للموقف التعليمي، أو اقتراح بدائل للتطوير. وهذا القصور والضعف البيّن لدى المعلمين يشير إلى حاجتهم إلى مزيد من التدريب في مجال الممارسة التأملية التي من شأنها أن تجعل التدريس أكثر فاعلية ووضوحاً، وذا معنى (Phan, 2006). ويعزز وجود مشكلة في هذا المجال الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحثون على (٢٢) من مشرفي التربية الإسلامية ومشرفاتها، والمعلمات الأوائل ومعلمات التربية الإسلامية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية، وذلك باستخدام بطاقة لملاحظة مدى استخدامهم لأي من أشكال الممارسة التأملية في أثناء التدريس. وكشفت هذه الدراسة وجود ضعف في الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية من جوانب عديدة ذات علاقة بالممارسة التأملية. ولذلك تبدو الحاجة ماسة إلى إجراء مثل هذا النوع من الدراسات التي تعنى بتدريب معلمات التربية الإسلامية على أسلوب الممارسة التأملية باعتباره أحد الوسائل المعينة للارتقاء بأدائهن التدريسي. لا سيما وأن العديد من الدراسات التربوية الحديثة قد أكدت على أهمية وضرورة استخدام المعلمين للتأمل في أثناء تدريسهم لمساهمة الواضحة في تحقيق أهداف العملية التعليمية (أوستر وكوتكامب، ٢٠١٠؛ وبلجون، ٢٠١٠؛ Bleicher & Lindgren, 2005).

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تقصي أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان؟
- ٢ - ما متوسط تقييم معلمات التربية الإسلامية الذاتي لمهارات التخطيط، واستراتيجيات التدريس، والدافعية للتعلم، والإدارة الصفية، والتقويم المتضمنة في مذكرة تأمل المواقف التدريسية بعد مرورهن بخبرة البرنامج التدريبي؟
- ٣ - ما تقديرات معلمات التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان لأثر استخدامهن الممارسة التأملية في تطوير أدائهن التدريسي؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة قيمتها من أهمية الموضوع الذي تطرقت إليه؛ ذلك أنها تبحث في ممارسة التفكير التأملي الذي يتداخل مع كل أنواع التفكير العليا الأخرى، وبشكل محدد فإن أهميتها تتجلى فيما يأتي:

- أ - إمكانية مساهمتها في زيادة الوعي بأهمية الممارسة التأملية من قبل معلمات التربية الإسلامية. وأن توظيفها أثناء التدريس وبعده يعد شكلاً من أشكال التقويم الذاتي.
- ب - أن البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة له قيمة عملية ويمكن أن يساعد معلمات التربية الإسلامية في الميدان في تحسين ممارساتهن التأملية من خلال أدوات الممارسة التأملية التي ينطوي عليها.
- ج - أنه يمكن تطبيق البرنامج التدريبي وأدوات الممارسة التأملية والإفادة منها من قبل المشرفين التربويين، والمعلمين الأوائل خلال الورش والمشاغل التربوية التي يعقدونها لمعلمي التربية الإسلامية ومعلماتها من وقت لآخر.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في حدود مجتمعها الذي يتكون من معلمات التربية الإسلامية اللاتي يدرسن الصفوف من (٥-١٠) في مدارس التعليم الأساسي بولاية سمائل بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، وعددهن (٦٥) معلمة.

مصطلحات الدراسة

البرنامج التدريبي: مجموعة من الخبرات والمعارف والأنشطة ذات الطبيعة التأملية، المنظمة والمخططة مسبقاً، والمعدة بطريقة مترابطة ومتسلسلة منطقياً بما يناسب معلمات التربية الإسلامية من مادة علمية تربوية، وأنشطة مصاحبة، ووسائل معينة لتحقيق أهداف البرنامج.

فاعلية البرنامج التدريبي: قدرة البرنامج القائم على الممارسة التأملية في تحقيق نتائج إيجابية من خلال إظهاره فروق ذات دلالة فيما يتعلق بتتمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية وتطويرها. وتقاس باستخدام بطاقة ملاحظة الأداء، وتطبيق مذكرة التأمل، وإجراء المقابلة.

الممارسة التأملية: عملية تفكيرية يتم من خلالها تحليل الموقف التدريسي للوقوف على طبيعة أداء المعلمة التدريسي، باستخدام أدوات محددة، بقصد تقويم أدائها وتطويره، ويقاس باستخدام بطاقة ملاحظة الأداء، وتطبيق مذكرة التأمل.

الأداء التدريسي: قدرة معلمة التربية الإسلامية على إدارة الموقف التعليمي وتحقيق أهدافه بنجاح من خلال تمكنها من المهارات التي تقيسها استمارة الزيارة الصفية وتستهدف الجوانب الآتية: إعداد خطة يومية مكتملة العناصر، وإثارة الدافعية للتعلم، واستخدام استراتيجيات تدريس فعالة، وإدارة الصف باقتدار، واستخدام أساليب تقويم فعالة. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

الإطار النظري

المتأمل في القرآن الكريم يلاحظ دعوة العديد من الآيات الكريمة إلى التفكير التأملّي باعتباره مدخلاً ضرورياً لكل عبادة؛ لأنه يعرف الإنسان بربه، ويكشف له العظمت والعبر، ويرتقي به في معارج الطاعات والقربات. ومن الآيات الكريمة التي دعت إلى التأمل والتفكير والتدبر، قوله تعالى: ﴿فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ﴾ (الطارق: ٥). وقوله تعالى: ﴿قُلْ أَنْظَرُوا مَاذَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (يونس: ١٠١)، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (١٩٠) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَطْلًا سُبْحَنَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ (آل عمران: ١٩٠-١٩١). وقوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيْحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (البقرة: ١٦٤). وقوله تعالى: ﴿هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ﴾ (لقمان: ١١)، وقوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ﴾ (٧) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ﴾ (٨) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ﴾ (١٩) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾ (الغاشية: ١٧-٢٠).

إن تدبر آيات الله تعالى، وتأمل معانيها وفهمها سبيل إلى خشية جل وعلا، وزيادة الإيمان والقرب منه سبحانه، لقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ (فاطر: ٢٨). وقد ذكر السعدي (٢٠٠٢) في معرض تفسيره للآية الكريمة، بأن كل من كان بالله أعلم، كان له أكثر خشية، وأوجب له خشية الله البعد عن المعاصي، وهذا دليل على فضيلة العلم، كما أن التفكير والنظر في آيات الله المبتوثة في الكون إنما ينتفع بها من يخشى الله تعالى، ويعلم بفكره الصائب الحكمة منها.

كما أن السنة النبوية المطهرة تحفل بالنصوص التي تدعو إلى التفكير والنظر والتأمل. فقد أخرج النسائي عن أبي ذر قال: قام بنا رسول الله ليلة بآية يرددها، وهي قوله تعالى: ﴿إِنْ تُعَذِّبْهُمْ فَإِنَّهُمْ عِبَادُكَ وَإِن تَغْفِرْ لَهُمْ فَإِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ (المائدة: ١١٨). (النسائي، ١٩٨٦، سنن النسائي، ج ١، كتاب الافتتاح، باب ترديد الآية، رقم الحديث: ١٠١٠: ١٧٩). كما روى النسائي عن حذيفة أنه صلى إلى جنب النبي ﷺ ليلة فقراً فكان إذا مر بآية عذاب وقف وتعوذ، وإذا مر بآية رحمة وقف فدعا (النسائي، ١٩٦٨، سنن النسائي، ج ١، كتاب الافتتاح، باب تعوذ القارئ إذا مر بآية عذاب، رقم الحديث: ١٠٠٨: ١٧٦). وقد قال ﷺ: "الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت، والعاجز من أتبع نفسه هواها وتمنى على الله الأمانى"، (النووي، ٢٠٠٢: ٣٠٩)، ودانها أي تأمل في أمرها وحاسبها.

وقد كان الرسول ﷺ يدرّب أصحابه على منهجية التفكير السديد للوصول إلى الحقائق، والاهتداء إلى الحق والصواب. فقد استشار ﷺ المسلمين يوم بدر وأخذ برأي الحباب بن المنذر (ابن هشام، ٢٠١٢). كما استشار ﷺ أصحابه في شأن أسرى بدر أيقتلون أم يفادون (الجزائري، ٢٠٠٣). وكان ﷺ حريصاً على تنشيط عقول أصحابه رضوان الله عليهم من خلال طرح الأسئلة عليهم لتأملها والإجابة عنها ففيما يرويه ابن عمر رضي الله عنه قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَسْقُطُ وَرَقُهَا، وَإِنَّهَا مِثْلُ الْمُسْلِمِ، فَحَدِّثُونِي مَا هِيَ؟" فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ الْبَوَادِي، قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: وَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ فَاسْتَحْيَيْتُ، ثُمَّ قَالُوا: حَدِّثْنَا مَا هِيَ يَا رَسُولَ اللَّهِ؟ قَالَ: "هِيَ النَّخْلَةُ" (العسقلاني، ١٩٩٧، فتح الباري شرح صحيح البخاري، كتاب العلم، باب ٤، حديث رقم ٦١). وقد ورد عن عمر رضي الله عنه أنه "مكث في تعلم سورة البقرة اثنتي عشرة سنة، وأن ابنه عبد الله مكث في تعلمها ثمانين سنين". مما يدل على طول تأملهما فيها (القرطبي، ٢٠٠٦، ج ١، باب كيفية التعلم والفقهاء لكتاب الله تعالى وسنة نبيه ﷺ، ٦٨).

والمساحة الكبيرة التي أفردتها كل من القرآن الكريم والسنة النبوية للتفكير والنظر والتأمل تدل على اهتمامهما البالغ بعقل الإنسان وحواسه لما لها من أثر في حياة الإنسان الدنيوية والأخروية؛ فاستخدام الإنسان لعقله، وتبصره في وجوده يعود عليه بالنفع في دينه ودنياه، وتأمل المسلم في نفسه وقواها، وآفاق النفس ومداها يقوده للوقوف على بعض أسرار الخلق، وحقيقة الحياة الدنيا، وعظمة الخالق، فينطلق للاستدلال بالمسببات على الأسباب، وبالمحسوسات على المجردات، وبالمقدمات على النتائج.

إن معظم آيات القرآن الكريم تتحدث عن ضرورة أعمال العقل، وإمعان الفكر، وإحكام التدبر، وممارسة التأمل في بديع الصنعة الإلهية. فقد حث الإسلام على التأمل من خلال الأوامر الربانية، والهدي النبوي، وجعله - كثمرة للعقل - أساس الإيمان، ومناطق التكليف، وذلك للتأكيد على الأهمية البالغة لتوظيف العقل في التفكير في آيات الله ومخلوقاته المبتوثة في الأنفس والآفاق، لذلك تكررت الدعوة في القرآن الكريم إلى استخدام السمع والبصر باعتبارهما أهم الحواس التي تمد العقل بالمادة الخام التي يتعامل معها؛ فالحواس هي التي تنقل المثيرات إلى الدماغ، فتحث العمليات الإدراكية الحسية.

وقد ورد الفعل (نظر) في القرآن الكريم في مائة وتسع وعشرين آية كريمة، ومن معانيه نظر العين، والتأمل (إسماعيل، ١٩٩٣). ويشير عبد الله (٢٠٠٣) أن نظر العين إدراك حسي، بينما التأمل إدراك عقلي أو معنوي. ولأن معظم المفاهيم الإسلامية مجردة لا محسوسة فقد تضمن القرآن الكريم أساليب متعددة تيسر إدراكها كالتشبيه، وضرب الأمثال. والإدراك العقلي (التأمل) ينطوي على وجود خاصية أساسية لدى الإنسان وهي قدرته على التخيل أو التصور.

وعملية التفكير - كتأمل عميق - وضعها القرآن الكريم في قمة هرم العمليات العقلية لأنها تمكن الفرد من عبور عالم المحسوسات إلى خالق هذا العالم، فيؤمن بأن لا إله إلا الله، ولا رب سواه (عبد الله، ٢٠٠٣). وثمة علاقة

متبادلة بين التفكير (التأمل) والإيمان. فالذي يتفكر يزداد إيماناً، والإيمان يؤدي بدوره إلى نمو عملية التفكير. ولذلك يؤكد البدري (١٩٩١) أن التفكير بعبوره برزخ الدنيا وضيقها إلى سعة الآخرة يحرك جميع نشاطات المؤمن المعرفية الداخلية والخارجية، فهو يستفيد من الخبرات السابقة ويربطها بإدراكه الحسي للمخلوقات التي يتفكر فيها وبرموزها وتعبيراتها التي اكتسبها من استخدامه للغة، ويضفي عليها من تصوراتهِ وخيالاتهِ المقترنة بعاطفة جياشة وخشية صادقة لله تعالى.

وفي الأدب التربوي الحديث يعرف اوسترمان وكوتكامب (٢٠٠٢: ٤٠) الممارسة التأملية بأنها "وسيلة يستطيع الممارسون بموجبها أن يطوروا مستوى أكبر من الوعي بالذات عن طبيعة الأداء وأثره، وعياً يخلق فرصاً للنمو والتطوير المهني". وعرفها كشكو (٢٠٠٥: ٨) بأنها: "نشاط عقلي يُعْمِلُ المعلم المواقف التعليمية التي يؤديها لتحديد ط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناءً على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمي". وعرفها لث (Little, 2011) كما يشير كوينغ (Qing, 2013: 20) بأنها: "القدرة على التفكير، والنقد الذاتي، واتخاذ القرارات وتوثيقها بشكل أفضل". أما حسن (٢٠١٣: ٦٦٢) فقد عرفها بأنها: "عملية تحليلية ناقدة يستخدمها المعلم للتفكير فيما يقوم به من إجراءات في أثناء تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه، وذلك باستخدام مجموعة من الآليات كالمذكرات التأملية، وملاحظة الأقران، وملف الإنجاز". إذاً فالممارسة التأملية تتضمن فحصاً ناقداً للعملية التعليمية بهدف الوصول إلى مستوى فهم جديد ييسر تحسينها.

وتعد الممارسة التأملية ذات أهمية كبيرة للمعلمين؛ لأنها تساعدهم في تحسين أدائهم، حيث يستطيع المعلم من خلالها دمج المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة وتعديلها للوصول إلى معرفة جديدة. ويشير عطاري وآخرون (٢٠٠٥) إلى أن الممارسة التأملية تمكن المعلمين من مجموعة من الأمور منها: زيادة التفكير في تحسين التعليم، والاطلاع على الأفكار الجديدة، وزيادة الوعي

بحاجات الطلبة والإمكانيات التعليمية والمواد، والانفتاح على الأفكار الجديدة والأساليب الحديثة، والتنوع في أساليب التعليم والتعامل في غرفة الصف، والتخطيط والإعداد الجيد للتعليم، والإحساس الكبير بالقدرة على تصريف الأمور في الفصل، وتزايد التعاون بين المدرسين عبر جميع المواد، وكذلك تعزيز معتقدات المدرسين الإيجابية نحو التدريس، ونحو مكانتهم الذاتية، وزيادة دافعية تحسين الذات والنمو المهني لديهم. كما أنها تؤدي إلى زيادة الاهتمام بتشجيع التلاميذ على التأمل والتفكير الناقد، وزيادة الاهتمام بتحليل مجريات التعليم وأحداثه. ويشير حيدر (٢٠٠٤) أن الممارسة التأملية تبعد المعلم عن التفكير الروتيني، وتضعه في موضع المتعلم، وتجعله يفكر بعمق في ممارساته المهنية.

ويضيف كالدرهيد (Calderhead, 1989) أن الممارسة التأملية تبرز إيجابية النقاش بين المعلم والطالب، وتثري العملية التعليمية التعلمية وخاصة للمعلمين حديثي الخبرة. أما باوان (Pawan, 2003) فيؤكد أن الممارسة التأملية تحث المعلم على التقييم الذاتي بعد التطبيق العملي للنظريات المتعلقة بمفاهيم التعليم والتعلم.

ولذا يمكن القول أن الممارسة التأملية تساعد المعلم المتأمل على اكتساب فهم أعمق لما يقوم به. حيث تمكنه كما يشير أبو عمشة (٢٠٠٦) من تعرف المشكلات التربوية، والاستجابة لها من خلال إجراء مشابهاة بينها وبين مشكلات أخرى في مواقف مماثلة، وكذلك تفحص المشكلة والنظر إليها من عدة جوانب، ثم تجربة الحلول المقترحة، والكشف عن نتائج للحلول، والمغزى من اختيار كل حل، كما تمكنه من تفحص النواتج المقصودة، والنواتج غير المقصودة لكل حل من الحلول المجربة، وتقييم ما إذا كان الحل المقترح قد حقق النواتج المرغوب فيها.

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

ومن أبرز النتائج التي يهدف المعلمون المتأملون إلى تحقيقها لدى المتعلمين كما ذكرها أبو عمشة (٢٠٠٦): مناقشة الأفكار، وإيجاد العوامل ذات الارتباط، والتخطيط، ودراسة الاحتمالات والتفسيرات، واتخاذ القرارات، واحترام وجهات النظر، والتمييز، والتحليل، والتعرف، والمقارنة، والاختيار، وإيجاد طرق أخرى، والتنظيم، والتركيز، والدمج، والاستنتاج، والاستقراء، وطرح الأسئلة، وإيجاد مفاتيح الحل، والتوقع، والاعتقاد، وإبراز العواطف والقيم، والتبسيط والتوضيح.

وتمر الممارسة التأملية كما حددها أبو سكران (٢٠٠٧) بأربع مراحل هي: وجود موقف تتجلى فيه المشكلة، يلي ذلك استبصار المشكلة وتأملها، ثم وضع الفروض، وصولاً إلى اختيار أنسب الحلول لكل منها. أما عبيد وعفانة (٢٠٠٣) فقد ذكرا أن مراحل الممارسة التأملية تنطلق من الوعي بالمشكلة وفهمها، ثم وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات، واكتشاف العلاقات، ثم استنباط نتائج الحلول المقترحة (قبول الحلول أو رفضها)، ثم اختبار الحلول عملياً (تجريبها)، وأخيراً قبول النتيجة أو رفضها.

والمعلم المتأمل الذي يرغب في تطوير أدائه يحرص كما يبين الشمري (٢٠١٣)، وعبد القوي (٢٠٠٧) على تحليل دروسه تحليلاً دقيقاً في أثناء عملية التخطيط، معتمداً على أدوات الممارسة التأملية كاليومييات مثلاً بحيث يحدد أهدافه، وطريقة تهيئته للدرس، ويحدد أنشطته التي يسعى من خلالها إلى إثارة تفكير طلابه وزيادة حيويتهم وتفاعلهم الصفّي، كي يشعروا بالمتعة من خلال التنويع في استراتيجيات التدريس التي يستخدمها، وكذلك يختار الوسيلة التعليمية المناسبة، ويحدد أيضاً آلية تقويم طلابه؛ لمعرفة مدى فهمهم واستيعابهم لأهداف الدرس. كما أنه لا يتوقف عند هذا الحد بل يتأمل في أدائه في أثناء تنفيذ الموقف الصفّي، ومن ثم يسترجع أحداث هذا الموقف التي مر بها مدوناً في يومياته ومذكراته نقاط القوة التي تميز بها للعمل على تعزيزها، كما أنه يسجل أولويات التطوير للجوانب التي أخفق فيها للعمل على معالجتها، وإيجاد بدائل وحلول للتغلب عليها في المواقف الصفّية اللاحقة.

وتتميز الممارسة التأملية كما يذكر عبد الحافظ (٢٠١٣) بأنها: تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة وواضحة، ويبني على افتراضات صحيحة. وتفكير فوق معرفي، ينطوي على استراتيجيات حل المشكلات ويعتمد على القوانين العامة فيعكس العلاقات بينها. وترتبط بشكل دقيق بالنشاط العلمي للإنسان، وتدل على شخصيته. وهي كذلك تفكير ناقد يستلزم التفكير في طريقة التفكير، والنظر في المواقف وتأملها. كما أنها تفكير يستلزم استخدام المقاييس، والرؤية البصرية الناقدة. وهي أيضاً واقعية تعني بالتفكير في المشكلات الحقيقية.

ومن أدوات جمع البيانات وأساليبها في الممارسات التأملية كما ذكرها سليم وعوض (٢٠٠٩) البحث الميداني، وتدريب الأقران، والتدريس المصغر، وملفات الإنجاز التدريسية، ودراسة الدرس، واستشارة الخبراء، والمذكرات اليومية، وملاحظة الأقران، وأسلوب تحليل الأحداث الحرجة، وكذلك أسلوب مجموعات الأصدقاء المهمين.

وتعد المذكرات التأملية اليومية من أهم أدوات الممارسة التأملية، وهي تأخذ أشكالاً مختلفة منها: أداة سوات (SWOT) للتقييم الذاتي، واستراتيجية التأمل بالقبعات الست (Six Thinking Hats) في الأداء التدريسي، واستراتيجية التركيز لدي بونو (De Bono)، وبطاقات التأمل للتقييم الذاتي. وتأتي أهميتها من تركيزها على المهارات الأساسية في الأداء التدريسي؛ حيث تركز على مهارات التخطيط، وإثارة دافعية المتعلم، وفاعلية الإدارة الصفية، وفاعلية استراتيجيات التدريس، والتقويم.

وقد عرف الجبر (٢٠١٣: ١٠١) يوميات المعلم بأنها: "انخراط المعلم في عملية كتابة تأملية نقدية لما يقوم به من ممارسات تدريسية بشكل يومي لإيجاد الحلول المناسبة للعقبات التي تواجهه في أثناء التدريس". وللمذكرات اليومية تأثير واضح على النمو المهني للمعلم، لكونه يقوم بتسجيل ما يدور داخل الفصل أو ما يواجهه من مواقف تعليمية يومية ثم يقوم من وقت إلى آخر بالتأمل فيها بهدف تحسين أدائه نحو الأفضل. ويشير سليم وعوض (٢٠٠٩) إلى أن تأمل

المعلم لمواقفه التدريسية من خلال تسجيلها يساعده على التسلح بأنماط تفكير أكثر موضوعية لمواجهة ما يشابهها، وبالتالي التخفيف من حدة التوتر المصاحب لتلك المواقف.

الدراسات السابقة

توصل الباحثون إلى العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التأمل في التدريس من جوانب مختلفة. وقد استثنت الكثير من الدراسات التي أجريت على المعلمين قبل الخدمة في أثناء برامج إعدادهم (الطلبة المعلمين). كما استثنت تلك الدراسات التي أجريت على المشرفين التربويين، ومدراء المدارس، ومعلمو رياض الأطفال. وفيما يلي الدراسات الأكثر قربا من موضوع الدراسة الحالية:

أجرت السيابي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في التدريس التأملي في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بسلطنة عمان. واستخدم فيها المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (١٧) معلمة ممن يعملن في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (٥-١٠). ولتحقيق أهداف الدراسة أعد برنامجا تدريبيا في التدريس التأملي يتضمن دليلا تدريبيا، بالإضافة إلى أداة لقياس مستوى التفكير التأملي، وبطاقة لملاحظة الأداء التدريسي. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي.

وأجرى خاني وجورشي (Khany & Ghoreyshi, 2014) دراسة هدفت إلى تعرّف مستوى التفكير التأملي لدى معلمي اللغة الأجنبية بإيران وعلاقته بمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية. واستخدم المنهج شبه التجريبي. وبلغت عينة الدراسة (٢٤٧) معلماً ومعلمة. واستخدم لجمع البيانات مقياس للتفكير التأملي. وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى

أفراد العينة تجاوز المتوسط الذي حددته الدراسة، وبينما لم يظهر متغير الجنس تأثيراً ملحوظاً على مستوى التفكير التأملي للمعلمين إلا أنه ظهر أن لمتغيري الدرجة العلمية وسنوات الخبرة تأثير ملحوظ على مستوى التفكير التأملي للمعلمين.

وفي مجال العلوم الشرعية أجرت الشمري (٢٠١٣) دراسة بهدف تعرف مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في السعودية التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. واستخدم فيها المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمة. واستخدمت الاستبانة للحصول على البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة عدم معرفة المعلمات بالتدريس التأملي، وكذلك عدم معرفتهن بمهارات تدريسه مثل: التمهيد للدرس، والتواصل مع الطالبات، ومعرفة مصادر التعلم، واستراتيجيات التدريس.

وأجرى العامري وآخرون (٢٠١٣) دراسة لتقصي أثر استخدام نماذج مقترحة للممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. واستخدم في الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينتها من (١٨) معلمة من معلمات العلوم الإنسانية، تم اختيارهن بطريقة قصدية ليطبقن ثلاثة نماذج مقترحة للممارسة التأملية. وللتحقق من أثر الممارسة التأملية للمعلمات على أدائهن التدريسي طبقت بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي عليهن قبل الممارسة التأملية وبعدها، كما تم إجراء مقابلات معهن بعد استخدامهن لنماذج الممارسة التأملية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المتوسطات القبلي والبعدي لأداء مهارات التدريس لدى المعلمات في مجالات: التخطيط، والإدارة الصفية، واستراتيجيات التدريس والتقويم عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وكذلك هدفت دراسة تشوي وأوو (Choy & Oo, 2012) إلى تعرف مستوى التفكير التأملي وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى المعلمين في أثناء الخدمة بماليزيا. واستخدم فيها المنهج الوصفي. وبلغت عينة الدراسة (٦٠) معلماً ومعلمة من

تخصصات مختلفة. واستخدم الباحثان الاستبانة لجمع البيانات. وقد كشفت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين لا يتمتعون بمستوى جيد من التفكير التأملي. كما أنهم لا يمارسون بعمق الممارسات التأملية في أدائهم التدريسي لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم. وأظهرت النتائج أيضاً أن استخدام معظم المعلمين لأساليب التقييم الذاتي إنما كان للتحقق من إنجاز عملهم بشكل جيد وليس لتحسين مستواهم في التفكير التأملي.

وللمقارنة بين مستوى التفكير التأملي لدى المعلمين في أمريكا قبل الخدمة وفي أثائها أجرى كل من فوكس وكامبيل وهارجروف (Fox, Campbell & Hargrove, 2011) دراسة بلغ عدد أفراد عينتها (٩٠) معلماً ومعلمة من معلمي ما قبل الخدمة، و(٧٠) معلماً ومعلمة من المعلمين في أثناء الخدمة. واستخدم فيها المنهج الوصفي. كما استخدمت الاستبانة لجمع بيانات الدراسة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن جميع أفراد العينة يمارسون التأمل في تدريسهم. وأن استخدام الممارسات التأملية في التدريس من قبل المعلمين في أثناء الخدمة أفضل من زملائهم قبل الخدمة. وأظهرت النتائج أيضاً أن المعلمين أثناء الخدمة يستخدمون الحوارات، والنقاشات مع طلابهم بصورة أكبر من معلمي ما قبل الخدمة الذين يفضلون استخدام المذكرات اليومية.

وأما دراسة بلجون (٢٠١٠) فقد سعت إلى تعرف العلاقة الإرتباطية بين مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في السعودية. واستخدم فيها المنهج الوصفي. واختيرت عينة عشوائية طبقية عنقودية من معلمي ومعلمات العلوم بالتعليم الثانوي العام عدد أفرادها (٨٩) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم استبيان الممارسة التأملية للتدريس، واستمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية لمعلمي العلوم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إحصائية دالة موجبة بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس، ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العام.

وأجرت السعدي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو التدريس التأملي وطرائقه المختلفة، كما هدفت إلى تعرّف مستوى جودة محتوى مذكرات المعلمين اليومية، وملفات إنجازهم. واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٧٥) معلماً ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو التدريس التأملي. في حين أظهرت غياب التطبيق الصحيح لطرائق التدريس التأملي.

وهدف دراسة تي (Tee, 2007) إلى التمييز بين مدرسي الرياضيات في المدرسة الثانوية بماليزيا في استخدامهم التفكير التأملي في عمليتي التعليم والتعلم. حيث استخدم فيها المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٧) معلماً تم اختيارهم من تسع مدارس بالطريقة العنقودية والعشوائية البسيطة. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة. ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها أن معلمي الرياضيات يمارسون التفكير التأملي بمستوى متوسط. كما بينت النتائج اختلاف المعلمين في استخدام التفكير بأثر رجعي تنبؤي، ومهارة حل المشكلات، وقبول التعليقات واستعمالها، وأن هذا الاختلاف لا يعود إلى خلفية المعلمين.

وأما دراسة عبد القوي (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى تقييم مدى ممارسة معلمي المواد التجارية في مصر للتدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي. وطبقت الدراسة على (٢٨٠) معلماً. ولتحقيق أهدافها أعدت قائمة بمهارات التدريس التأملي التي يجب أن يمارسها المعلمون، كما أعدت استبانة لتعرف مدى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس التأملي. وبينت نتائج الدراسة أن معظم معلمي المواد التجارية لا يمارسون التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية رغم أهميته في هذا المجال.

وأجرى الهشامي (Al-hashami, 2004) دراسة لاستقصاء ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية بسلطنة عمان للتدريس التأملي. واستخدم في الدراسة المنهج

الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (١٨١) معلماً، و(٢٣٩) معلمة من تسع مناطق تعليمية. وتناولت الدراسة أربعة أساليب للتدريس التأملي، هي: المذكرات (اليوميات)، والملف الوثائقي، والملاحظة، والبحث الإجرائي. واستخدمت لجمع البيانات استبانة تكونت من (٥١) فقرة، بالإضافة إلى سؤال مفتوح حول الفوائد التي يجنيها معلم اللغة الإنجليزية من ممارسة التدريس التأملي. وأظهرت نتائج دراسته أن المعلمين يمارسون التدريس التأملي إلى حد معقول، كما أنهم يدركون أهميته في التنمية المهنية بالنسبة لهم.

وأما دراسة راشد (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى تعرف فاعلية التفكير التأملي في التدريس في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية وثنائيي اللغة في الدنمارك. واستخدم فيها المنهج شبه التجريبي. وتألفت عينة الدراسة من (١٩) معلماً للمجموعة التجريبية، و(٢١) معلماً للمجموعة الضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق برنامجاً مقترحاً في التفكير التأملي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لصالح المجموعة التجريبية.

ومن جانب آخر تصدت دراسة باوان (Pawan, 2002) لتعرف أثر الممارسات التأملية عبر الإنترنت على الأداء التدريسي للمعلمين في أمريكا. وذلك من خلال التركيز على الوسائل التي تدعم ممارسة التفكير التأملي في الأداء التدريسي في فصول تعليمية للمعلمين عبر الإنترنت. واستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من معلمين متصلين بشبكة الإنترنت، ومعلمين خارج الشبكة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت عدة أدوات، هي: شبكة الإنترنت، وأوراق خطية، والبريد الإلكتروني، والنقاش المباشر، والتسجيل بالجهاز، وتدوين الملاحظات. وأظهرت نتائج الدراسة أن التفكير التأملي في الأداء التدريسي في أثناء سير التعليم والنقاش في الصف وبعد الانتهاء من الموقف الصفّي يتيح للمعلم مراقبة أدائه تلقائياً. وأنه من خلال تطبيق فكرة التفكير التأملي في الأداء التدريسي عبر وسائل الإنترنت وفي

بيئتين مختلفتين ملازمة وغير ملازمة، داخلية وخارجية فإنه يتيح الفرص لتفجر المعارف والأفكار الكامنة لأطراف العملية التعليمية من خلال تواصلهم ونقاشاتهم وعرض ملاحظاتهم الشفوية والمدونة، كما يتيح أيضا تبادل الخبرات بينهم عبر العالم.

وأما دراسة عبد الهادي (Abdulhadi, 2001) فقد هدفت إلى استكشاف وبحث درجة التوافر والفهم تجاه ممارسة التدريس التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس المتوسطة بدولة الكويت. حيث اتبعت المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٣) مشرفاً و(٩٤٥) معلماً من خمس مناطق تعليمية مختلفة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت أداتين لجمع البيانات، هما: الاستبانة، والمقابلة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين كانوا على وعي تام بالممارسة التأملية، وأهميتها في التطوير المهني رغم أنها واجهتهم بعض المشكلات المتعلقة بالوقت.

تعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة يمكن الوقوف على النقاط الآتية:

- اختلاف أهداف الدراسات السابقة من حيث: الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في التدريس التأملي في تنمية الأداء التدريسي، وتعرف فاعلية أدوات التدريس التأملي في تحسين الأداء التدريسي، وتعرف مدى ممارسة المعلمين للتدريس التأملي، وقياس مستوى التفكير التأملي لدى المعلمين، ومدى ممارسة المعلمين للتدريس التأملي.

- استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي بأشكاله المختلفة. في حين استخدم بعضها المنهج شبه التجريبي. كما استخدمت تلك الدراسات أداة أو أكثر من الأدوات البحثية لجمع البيانات، وهي: بطاقات ملاحظة الأداء التدريسي، والاستبانة، والمقابلات الشخصية، والاختبارات والمقاييس،

وبعض أدوات الممارسة التأملية كاليوميّات. كما صمم بعضها برامج تدريبية لتقصي أثرها.

● استهدفت المعلمين في التخصصات الدراسية المختلفة (العلوم الشرعية، والعلوم، واللغة الإنجليزية، والعلوم الإنسانية (تربية إسلامية، ولغة عربية، ودراسات اجتماعية) ومهارات حياتية، ولغة انجليزية، والمواد التجارية) كما استهدفت المعلمين من بلدان مختلفة، وهي: سلطنة عمان، وتركيا، والسعودية، وإيران، وماليزيا، ومصر، والكويت، وأمريكا، والدنمارك.

● من أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسات السابقة أنها أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينات الدراسات المختلفة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي (السيابي، ٢٠١٤؛ العامري وآخرون، ٢٠١٣؛ ورشد، ٢٠٠٣). وكشفت فاعلية مذكرات التأمل اليومية في تحسين أداء المعلمين (السيابي، ٢٠١٤؛ العامري وآخرون ٢٠١٣). وأظهرت وعي معلمي اللغة الإنجليزية، والعلوم بأهمية الممارسة التأملية في تحسين الأداء (Fox, Campbell & Hargrove, 2011؛ والهشامي، ٢٠٠٤؛ وبلجون، ٢٠٠٢؛ Abdulhadi, 2001). بينما كشفت أن معلمي العلوم الشرعية، والمواد التجارية لا يتمتعون بمستوى جيد من الممارسة التأملية، ولا يدركون كيفية ممارستها بمهاراتها المختلفة. (الشمري، ٢٠١٣؛ وعبد القوي، ٢٠٠٧؛ Abdulhadi, 2001).

● مدّت الدراسات السابقة هذه الدراسة بكثير من الأفكار والمفاهيم التي كان لها دورا كبيرا في إثراء الإطار النظري وتعزيزه. كما ساهمت في بناء أدوات ومواد الدراسة الحالية وتطويرها. هذا بالإضافة إلى توفيرها مجالا للمقارنة بين نتائج ونتائج هذه الدراسة اتفاقاً أو اختلافاً.

● تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدامها أكثر من أداة، وهي بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، واليوميّات (مذكرات التأمل)، والمقابلة الفردية. بالإضافة إلى أنها انطوت على تصميم برنامج تدريبي في الممارسة

التأملية. وأنها أجريت على معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان حيث بينت الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت الممارسة التأملية من الجانب الذي تستهدفه هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، حيث تم اختيار العينة بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة، وخضعت العينة لبرنامج تدريبي في الممارسة التأملية محوره المعلمة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الإسلامية للصفوف من (٥-١٠) في مدارس ولاية سمائل التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، وعددهن (٦٥) معلمة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٦) معلمة تربية إسلامية تم اختيارهن بطريقة قصدية، بناءً على استعدادهن لتطبيق البرنامج التدريبي عليهن. والعينة تمثل ما مجموعه (٦, ٢٤٪) من مجتمع الدراسة.

مادة الدراسة وأدواتها:

أولاً - مادة الدراسة (برنامج تدريبي في الممارسة التأملية لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية): وقد أعده الباحثون اعتماداً على العديد من الدراسات مثل: (السيابي، ٢٠١٤؛ Tavy, 2014؛ والعارضة والصرايرة والجعافرة، ٢٠٠٩؛ وعبد القوي، ٢٠٠٧)، وعلى مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالموضوع. وتم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص

في المجالين التربوي والفني من قسمي تكنولوجيا التدريس والمناهج والتدريس في جامعة السلطان قابوس، وعددهم (١٤) محكماً؛ للإفادة من ملاحظاتهم على محتوى البرنامج التدريبي العلمي والتقني، ومدى قدرته على تحقيق الهدف المعد من أجله بما يتناسب مع الفئة المستهدفة. ووفقاً لهذه الملاحظات تم إعداد دليل البرنامج التدريبي بصورته النهائية. وقامت الباحثة المشاركة بتدريب أفراد عينة الدراسة على تطبيق البرنامج التدريبي.

ثانياً - أدوات الدراسة: بعد الإطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بموضوع الممارسة التأملية، ووفقاً لأسئلة الدراسة استخدمت ثلاث أدوات لجمع بيانات الدراسة والإجابة عن أسئلتها وهي:

١ - بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي: أعد الباحثون بطاقة ملاحظة اعتماداً على خبرتهما النظرية والعملية، كما أفادوا من كتب الأدب التربوي، ومن الدراسات السابقة، ومن الاطلاع على عدد من بطاقات ملاحظة الأداء التدريسي لا سيما بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للمعلمين في سلطنة عمان (٢٠١٣)، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمرشحي التدريب الميداني المعدة من قبل كلية التربية في جامعة السلطان قابوس (٢٠١٤). وأضاف الباحثون مؤشرات الأداء لكل مهارة من مهارات الأداء التدريسي وفق ثلاثة مستويات: عال (ثلاث درجات)، ومتوسط (درجتان)، وضعيف (درجة واحدة). وللتحقق من صدق البطاقة عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين من قسمي علم النفس والمناهج والتدريس في جامعة السلطان قابوس، وعددهم (١١) محكماً؛ لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول بنود البطاقة، ومدى دقة مؤشرات الأداء وانسجامها مع مستويات الأداء التدريسي، ووفقاً لملاحظات المحكمين تم تعديل بعض مؤشرات الأداء وحذف بعضها.

وللتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة طبقت من قبل ملاحظتين حيث قامت كل منهما بتقييم الموقف التعليمي نفسه لعينة من معلمات التربية الإسلامية بلغ عددهن (١٢) معلمة، وبعد ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون بين الملاحظتين

حيث بلغ (٠,٨٢)، بدلالة إحصائية تساوي (٠,٠٣)، وهذا يدل على وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الملاحظتين، مما يعني ثبات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي وصلاحيتها للتطبيق. وبعد التحقق من إجراءات صدق البطاقة وثباتها أخذت صورتها النهائية الصالحة للتطبيق حيث تضمنت (١٦) بنداً.

٢ - مذكرة التأمل في العملية التعليمية التعليمية: أعد الباحثون هذه المذكرة مستفيدين من كتب الأدب التربوي مثل: (عبد الهاشمي وآخرون، ٢٠١٠؛ والعياصرة، ٢٠١٠؛ وشبر وجامل، ٢٠٠٥؛ ومحمود، ٢٠٠٤؛ وهارمن، ٢٠٠٠)، ومن مجموعة من الدارسات مثل: (Tavyl, 2014؛ العامري وآخرون، ٢٠١٣؛ والجبر، ٢٠١٣؛ والأستاذ، ٢٠١١؛ Lee, 2008؛ Al-hashami, 2004؛ وفاروق، ٢٠٠٠) وبصورة كبيرة من استمارة الزيارة الصفية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان التي تستخدم من قبل المشرفين التربويين في أثناء زياراتهم الصفية للمعلمين. وتكونت المذكرة من خمس مهارات تدريسية، هي: (التخطيط، والدافعية للتعلم، والإدارة الصفية، واستراتيجيات التدريس، والتقييم). وأضاف الباحثون بمحاذاة كل بند من بنودها مؤشرات للأداء. كما تضمنت تقديرات للتحقق من درجة وجودها لدى المعلمة وفق مقياس متدرج ثلاثي: عال (٣ درجات)، ومتوسط (درجتان)، وضعيف (درجة واحدة). وتم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص المتخصصين من قسمي علم النفس والمناهج والتدريس في جامعة السلطان قابوس، ومن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان وعددهم (١٦) محكماً؛ وذلك لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عليها من حيث الصياغة اللغوية، ومدى ملائمة المؤشرات للمهارة المحاذية لها، وقابليتها للتطبيق. كما عرض على المحكمين المعيار الذي سيستخدم للحكم على مستوى تقييم المعلمات لأدائهن بالنظر إلى المتوسطات الحسابية وهو (٢,٥ - ٣ عال، ٢,٢٤ - ١,٥ متوسط، ١,٤٩ فما دون منخفض). وبعد استيفاء ملاحظات ومقترحات المحكمين أصبحت المذكرة في صورتها النهائية، متضمنة (٢٢) عبارة موزعة ضمن خمس مهارات تدريسية رئيسية.

٣ - استمارة المقابلة: أعد الباحثون استمارة للمقابلة وقد اعتمدوا في

إعدادها على عدد من الدراسات مثل: (Tavyl, 2014؛ العامري وآخرون، ٢٠١٣؛ Lee, 2008؛ والشبيبي، ٢٠٠٨؛ Abdulhadi, 2001) التي استخدمت فيها أداة المقابلة. و على كتب الأدب التربوي التي عرّفت بالممارسة التأملية، وأدواتها، وخطواتها ومراحلها، ومعوقاتها، وتطبيقاتها مثل: (Danelson, 2013؛ وعطاري وآخرون، ٢٠٠٥؛ (Parsons & Prown, 2005; Osterman & Kottkamp, 2002). والكتب المتخصصة في البحث العلمي التي تحدثت عن كيفية بناء أداة المقابلة، وإجراءاتها، وكيفية تحليل بياناتها مثل: (أبو علام، ٢٠١١؛ وعبد المؤمن، ٢٠٠٨؛ وعبد الله، ٢٠٠٦). واشتملت البطاقة على (١٥) سؤالاً موزعة ضمن ثلاث مراحل، المرحلة الأولى: قبل تطبيق البرنامج التدريبي في الممارسة التأملية، وتكونت من سؤالين هدفاً إلى تعرّف الخلفية السابقة عن الممارسة التأملية لدى المعلمات، ومدى رغبتهن في حضور البرنامج. والمرحلة الثانية: في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، تضمنت ستة أسئلة بهدف تعرّف مدى استفادة المعلمات من البرنامج التدريبي، ومدى وضوح مفهوم الممارسة التأملية لديهن، وقدرتهن على التمييز بين التأمل المنتظم والتأمل العشوائي. وأما المرحلة الثالثة: فاشتملت على سبعة أسئلة هدفت إلى تعرّف مدى قدرة البرنامج التدريبي على إحداث تطوير في أداء المعلمات التدريسي، ورغبتهن في استمرارية ممارسة التأمل في العملية التعليمية. وتم التحقق من صدق أداة المقابلة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من قسمي علم النفس والمناهج والتدريس في جامعة السلطان قابوس، وجامعة صحار، وعددهم (١٢) محكماً؛ وذلك للتأكد من صياغتها اللغوية، ومدى تحقيقها للهدف الذي أعدت من أجله، وقابليتها للتطبيق. وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والمقترحات التي أخذ بها الباحثان. وللتحقق من ثبات أداة المقابلة فقد طبقت على خمس معلمات من خارج عينة الدراسة بواسطة مقابلتين (الباحثة المشاركة، والمعلمة الأولى)، وبعد الانتهاء من المقابلات حسبت تكرارات استجابات المعلمات لدى كل من المقابلتين، وتمت المقارنة بينهما لحساب نسبة الاتفاق حيث بلغ مقدار ثبات الأداة (٠,٧٨). وبعد التحقق من صدق بطاقة المقابلة وثباتها أخذت شكلها النهائي، وأصبحت صالحة للتطبيق.

إجراءات تطبيق الدراسة

- التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة على أفراد عينة الدراسة بواقع زيارتين لكل معلمة من خلال ملاحظتين في كل موقف تعليمي بواسطة المعلمة الأولى بالمدرسة، ومديرة المدرسة. بعد تدريبهما على استخدام بطاقة الملاحظة، والتأكد من قدرتهما على القيام بعملية الملاحظة. وذلك منذ تاريخ ١/٣ - ١٠/٢/٢٠١٥.
- تطبيق البرنامج التدريبي بأنشطته المختلفة على أفراد عينة الدراسة لمدة ثلاثة أيام متتالية بتاريخ (١٥، ١٦، ١٧/٢/٢٠١٥م)، وذلك بمركز التدريب التربوي بسماثل من الساعة الثامنة صباحاً وحتى الساعة الثانية عشرة.
- توزيع ملفات مذكرة التأمل وأدواته (٢٠ مذكرة) متضمنة الأنشطة المتعلقة بها على المعلمات، حيث دربن بشكل دقيق ومفصل على استخدامهما في التدريس. ومن تلك الأدوات: أداة سوات (SWOT) للتأمل الذاتي، واستراتيجية التأمل بالقبعات الست (Six Thinking Hats)، وبطاقة التأمل الذاتي في الأداء التدريسي، واستراتيجية الأسئلة التأملية الست الصحفية (Six Journals Questions)، واستراتيجية التركيز. وتم التركيز على مذكرة التأمل في المواقف التعليمية التعليمية التي تشتمل على خمس مهارات أساسية للأداء التدريسي. وهي المذكرة التي ستقوم المعلمات بتطبيقها.
- تطبيق المعلمات لمذكرة التأمل في المواقف التعليمية التعليمية لمدة أربعة أسابيع متتالية بواقع (٢٠ مذكرة) في كل يوم مذكرة واحدة لكل موقف تعليمي. وذلك خلال شهر مارس عام ٢٠١٥م.
- تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي تطبيقاً بعدياً بواقع زيارتين لكل معلمة من معلمات التربية الإسلامية في الموقف التعليمي، وذلك بواسطة الملاحظتين. وذلك خلال شهر إبريل عام ٢٠١٥م.
- إجراء المقابلة لخمس معلمات من خارج عينة الدراسة بواسطة مقابلتين (الباحثة المشاركة، والمعلمة الأولى في المدرسة)؛ للتحقق من ثبات الأداة. وذلك خلال الأسبوع الأول من شهر إبريل ٢٠١٥م.

- إجراء المقابلة لأفراد عينة الدراسة، حيث طبقت أسئلة المقابلة على معلمات التربية الإسلامية خلال الأسابيع الثاني والثالث والرابع من شهر إبريل، والأسبوع الأول من شهر مايو للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م. علماً أن المعلمات أبدين عدم رغبتهم في التسجيل الصوتي للمقابلة، لذلك حررت إجابات المعلمات ورقياً ثم فرغت، ثم حسبت تكراراتها ليتم تحليلها وتفسيرها.

المعالجة الإحصائية للبيانات

- عولجت البيانات إحصائياً، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
- معامل ارتباط بيرسون لحساب درجة الاتفاق بين الملاحظتين.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج مذكرة التأمل.
- اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة؛ للمقارنة بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، وإيجاد مربع إيتا لقياس حجم الأثر.
- حساب التكرارات لنتائج المقابلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه: ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان؟ للإجابة عن هذا السؤال طبقت بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي على أفراد عينة الدراسة قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده. ثم حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ وذلك للمقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وتعرف مستوى دلالة الفروق بين المتوسطات القبلي والبعدي في الأداء التدريسي. ولتعرف حجم الأثر للبرنامج التدريبي في تطوير الأداء التدريسي تم حساب مربع إيتا (η^2) باستخدام المعادلة: $(\eta^2) = \frac{t^2}{t^2 + دح}$ ؛ حيث (ت) الدرجة الكلية للأداء التدريسي. (دح) درجة الحرية. (أبو علام، ٢٠٠٦). والجدول رقم (١) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعتين المرتبطتين
للتطبيقات القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة. وقيمة حجم الأثر

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) عند درجة حرية (١٥)	مستوى الدلالة α	(η^2)	مقدار حجم الأثر
القبلي	١٦	٢,٦١	٠,١٠	١٠,٨٠	٠,٠٠٠	٠,٨٩	عال
البعدي	١٦	٢,٩١	٠,١٢				

❖ مستوى الدلالة ($\alpha \geq ٠,٠٥$).

يتضح من الجدول رقم (١) أنه كان للبرنامج التدريبي في الممارسة التأملية أثر واضح في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، حيث إن مستوى الدلالة بلغ ($\alpha = ٠,٠٠٠$). وتشير المتوسطات الحسابية إلى وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؛ إذ أن المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بلغ (٢,٦١)، في حين أن المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي بلغ (٢,٩١). ومع أن متوسط الأداء التدريسي في التطبيق القبلي بدا مرتفعاً في الظاهر إلا أن ارتفاعه نسبياً في التطبيق البحثي ينم عن وجود فرق ظهر في مستوى الدلالة، مما يعد مؤشراً على فاعلية البرنامج التدريبي. وقيمة حجم الأثر تعزز هذه النتيجة؛ نظراً لأن (٨٩٪) من التباين الكلي للأداء التدريسي (المتغير التابع) يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي (المتغير المستقل). ويمكن تفسير ذلك أن البرنامج التدريبي بما انطوى عليه من أنشطة علمية مكثفة (مذكرات التأمل في المواقف التعليمية التعليمية) أدى إلى تحسن في الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية. فمدة تطبيق مذكرة التأمل في المواقف التعليمية (٢٠ مذكرة) بشكل يومي أظهر هذا الأثر. ويعزز ذلك تأكيد أفراد عينة الدراسة في المقابلة التي أجريت معهم أنهم استفدوا بشكل ملحوظ من البرنامج التدريبي. وقد أشادت المعلمات الأوائل - اللواتي يتابعن المعلمات أفراد عينة الدراسة في مدارسهن حسبما يقتضيه واجب العمل - بجهود المعلمات في التدريس من خلال التتبع والتجديد في

استراتيجيات التدريس، وأساليب التعزيز، واستخدام الوسائل التعليمية، مما يؤثر على أن لديهم دافعية واضحة للإنجاز وأنهم يسعين بجد ومثابرة للاستفادة من الإمكانيات التي يقدمها البرنامج التدريبي. وهذه النتيجة تتفق مع ما أسفرت عنه نتائج دراسات كل من: العامري وآخرون (٢٠١٣)، والسيابي (٢٠١٤)، (Abdulhadi, 2001)، التي أظهرت أن البرنامج التدريبي أسهم في تطوير الأداء التدريسي للمعلمات من خلال تنمية حب البحث والإطلاع، والتجديد في استراتيجيات التدريس، والحرص على التنوع في أساليب التعزيز، واستخدام الوسائل التعليمية، وتنمية مهارة التخطيط لديهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه: ما متوسط تقييم معلمات التربية الإسلامية الذاتي لمهارات التخطيط، واستراتيجيات التدريس، والدافعية للتعلم، والإدارة الصفية، والتقويم، المتضمنة في مذكرة تأمل المواقف التدريسية بعد مرورهن بخبرة البرنامج التدريبي؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات في مذكرة التأمل (وعددها عشرون مذكرة) في المهارات المذكورة. والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات في مذكرة التأمل في مهارات التخطيط، والدافعية، والإدارة الصفية، واستراتيجيات التدريس، والتقويم، مرتبة تنازلياً

م	مهارات الأداء التدريسي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
١	فاعلية الإدارة الصفية	٢,٩٠	٠,٤٨	عال
٢	التخطيط	٢,٨٤	٠,٤٦	عال
٣	الدافعية للتعلم	٢,٨٤	٠,٢٤	عال
٤	فاعلية استراتيجيات التدريس	٢,٨٣	٠,٢٨	عال
٥	التقويم	٢,٦٢	٠,٤٠	عال
المجموع الكلي		٢,٨٠	٠,٢٦	عال

يتضح من الجدول رقم (٢) أن متوسط التقييم الذاتي لتقديرات المعلمات لأنفسهن في مذكرة التأمل في المواقف التعليمية التعليمية في مختلف مهارات الأداء التدريسي تراوحت بين (٢,٩٠) و (٢,٦٢)، وأن المتوسط العام بلغ (٢,٨٠) وهو متوسط عال حسب المعيار المستخدم. مما يعني أن متوسط التقييم الذاتي لتقديرات المعلمات لأنفسهن كان عالياً؛ ويعزى ذلك إلى تفاعل المعلمات مع مذكرات التأمل في مواقفهن الصفية ورغبتهم الكبيرة في تطبيقها، مما دفعهن إلى التأمل في أدائهن التدريسي، ومحاولة تطويره باستمرار. وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من: (مراد، ٢٠٠٨؛ Senem, 2006؛ وفاروق، ٢٠٠٠) حيث أشارت إلى فاعلية وإيجابية كتابة المذكرات في تطوير وتحسين الأداء التدريسي للمعلم. ويوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الممارسة التأملية لمهارات الأداء التدريسي في مذكرة التأمل في المواقف التعليمية التعليمية.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لفقرات مذكرة التأمل مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	س	ع	المستوى
١	وضعت قواعد تضبط سلوك طالباتي ومشاركاتهن في الموقف الصفّي.	٠٠,٣	٧٠,١	عال
٢	حرصت على إكساب طالباتي اتجاهات وقيم ومشاعر متبادلة من الاحترام والتعاون.	٩٣,٢	٢٨,٠	عال
٣	أعددت خطة يومية متكاملة العناصر.	٩٠,٢	٣٥,٠	عال
٤	حللت محتوى الدرس إلى جوانب التعلم المختلفة (المهارات، والقيم، والمعارف) وفق استمارة مخططة مسبقاً.	٩٠,٢	٧٥,١	عال
٥	شجعت طالباتي على إبداء آرائهن في القضايا المطروحة في الدرس.	٨٨,٢	٣٤,٠	عال
٦	اخترت الوسيلة المناسبة لموضوع الدرس.	٨٨,٢	٣٧,٠	عال

تابع/ الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لفقرات مذكرة التأمل
مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	س	ع	المستوى
٧	حرصت على إثارة حماس طالباتي وتفاعلهن الصفي من خلال تنفيذ كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية.	٨٨,٢	٣٤,٠	عال
٨	أثرت دافعية طالباتي من خلال التهيئة المناسبة للدرس.	٨٧,٢	٣٤,٠	عال
٩	وزعت النقاش والعمل بشكل متكافئ بين طالباتي.	٨٧,٢	٣٧,٠	عال
١٠	حرصت على تقديم التغذية الراجعة الفورية لمناقشات طالباتي في أعمالهن.	٨٦,٢	٣٧,٠	عال
١١	حددت استراتيجيات التدريس المناسبة للمرحلة العمرية لطالباتي، وبما يتناسب مع موضوع الدرس.	٨٥,٢	٣٩,٠	عال
١٢	حققت أهداف الدرس بشكل جيد من خلال استراتيجيات التدريس التي استخدمتها.	٨٥,٢	٣٦,٠	عال
١٣	وظفت استراتيجيات التدريس التي تراعي أنماط التعلم المختلفة لدى طالباتي.	٨٤,٢	٣٨,٠	عال
١٤	هيأت البيئة الصفية مراعاة لراحة طالباتي.	٧٨,٢	٤٦,٠	عال
١٥	فعلت استراتيجيات التدريس التي تشجع طالباتي على توظيف مصادر التعلم المختلفة.	٧٥,٢	٥٠,٠	عال
١٦	نوعت في أساليب تعزيز طالباتي.	٧٣,٢	٤٨,٠	عال
١٧	نفذت أنشطة تنمي مهارات التفكير العليا (الاستدلال، والتطبيق، والتركيب، والتحليل، والتفكير الناقد والإبداع).	٧٣,٢	٥٢,٠	عال
١٨	حددت التوزيع الزمني المناسب لتحقيق الأهداف.	٧٠,٢	٦١,٠	عال
١٩	نفذت أنشطة علاجية وإثرائية تراعي الفروق الفردية بين طالباتي.	٦٩,٢	٥٣,٠	عال
٢٠	وظفت جميع أنواع التقويم (القبلي، والبنائي، والختامي).	٦٨,٢	٥٣,٠	عال
٢١	عززت قدرات طالباتي على التقويم الذاتي.	٦٦,٢	٥٧,٠	عال
٢٢	كلف طالباتي بواجبات منزلية من صنع أفكارهن كل حسب مستوى تعلمها.	٣١,٢	٨٠,٠	متوسط

تشير النتائج الوصفية للجدول رقم (٣) إلى ما يأتي:

- الفقرات التي حازت على أعلى المتوسطات في التقييم الذاتي لتقديرات المعلمات لأنفسهن في مهارات التدريس هي:

- فقرة "وضعت قواعد تضبط سلوك طالباتي ومشاركتهن في الموقف الصفّي".
بمتوسط مقداره (٣,٠٠) وهذه الفقرة تقع ضمن مهارة فاعلية الإدارة الصفية. ويعود ذلك إلى حزم المعلمات ووعيهن بأهمية إدارة الصف وأثرها في تحقيق المعلمة لأهداف درسها، وإنجاز ما خططت له من إجراءات. كما أن معلمات التربية الإسلامية كن حريصات على وضع قواعد لضبط الصف سواء أكانت مكتوبة (وزع بعضها على الطالبات)، أم شفوية تحدد قواعد الانضباط الصفّي وتشير إلى ضرورة الالتزام بها، بغية توفير جو دراسي موات للتعليم والتعلم.

- فقرة "حرصت على إكساب طالباتي اتجاهات وقيم ومشاعر متبادلة من الاحترام والتعاون" بمتوسط مقداره (٢,٩٣). وهذه الفقرة تقع أيضا ضمن مهارة فاعلية الإدارة الصفية. وهي تؤكد قناعة المعلمات بأهمية تعزيز الاتجاهات والقيم والمبادئ الإسلامية في نفوس الطالبات، انسجاما مع منطلقات مناهج التربية الإسلامية وأهدافها التي ترمي إلى تنشئة جيل واع بقيم الإسلام الحنيف ومبادئه السامية. ويعزى ذلك إلى حرص معلمات التربية الإسلامية على إضفاء جو من الاحترام المتبادل بينهن وبين الطالبات، وهو أمر ضروري لتعزيز العلاقات الإنسانية التي ترغب الطالبات في المادة الدراسية، وتزيد من دافعيتهن للتعلم. وقد بدا ذلك جليا عند تحليل أسئلة المقابلة حيث أكدت المعلمات بأنهن يحرصن على إشاعة الود والاحترام المتبادل بينهن وبين الطالبات، ويقمن بحثهن على التعاون. وأنهن لاحظن تبعا لذلك زيادة دافعية الطالبات للتعلم، وزيادة فاعليتهن ومشاركتهن الصفية.

- فقرتا "أعددت خطة يومية مكتملة العناصر". و"حللت محتوى الدرس إلى جوانب التعلم المختلفة (المهارات، والقيم، والمعارف) وفق استمارة مخططة

مسبقاً" بمتوسط مقداره (٢,٩٠). وتقعاً ضمن مهارة التخطيط. ويعزى ذلك إلى إدراك المعلمات لأهمية التخطيط الكتابي الدقيق بما ينطوي عليه من تحليل مفصل لمحتويات الدروس، وأنه من أهم المرتكزات في ممارسة التأمل وهو ما أكدته نتائج دراسة العامري وآخرون (٢٠١٣) التي خلصت إلى أن الممارسة التأملية أسهمت بشكل فاعل في إكساب المعلمات مهارة التخطيط.

● وأما الفقرات التي حازت على أقل المتوسطات في التقييم الذاتي لتقديرات المعلمات لأنفسهن في مهارات التدريس فهي:

- فقرة "تكليف الطالبات بواجبات منزلية من صنع أفكارهن" بمتوسط مقداره (٢,٣١)، وبمستوى متوسط (وهو أقل متوسط من بين جميع فقرات مذكرة التأمل). وربما يعود ذلك إلى طول الفترة الزمنية التي تحتاجها الطالبة لابتكار عمل تتميز به عن قريناتها، إضافة إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمات وتحول دون القدرة على المتابعة الدقيقة لأعمال الطالبات وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لها؛ لأن طبيعة هذه الفقرة تتطلب من المعلمة أن تقدم للطالبة التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحية، وأظهرت دراسة العياصرة والشيببي (٢٠١٤: ٥٥٢) أن هذا النوع من التغذية الراجعة يتطلب جهداً ووقتاً كبيرين من المعلمة قد تحول دون كثرة أعداد الطالبات، والمهام الكثيرة التي تكلف بها المعلمات.

- الفقرات "عززت قدرات طالباتي على التقويم الذاتي". و"وظفت جميع أنواع التقويم (القبلي، والبنائي، والختامي)". و"نفذت أنشطة علاجية وإثرائية تراعي الفروق الفردية بين طالباتي". وحصلت على متوسطات مقدارها (٢,٦٦)، (٢,٦٨)، (٢,٦٩) على التوالي. وهي جميعها تقع ضمن مهارة التقويم التي يظهر الجدول رقم (٢) أنها حلت في الترتيب الأخير بمتوسط مقداره (٢,٦٢) من بين جميع المهارات التي تشتمل عليها مذكرة التأمل وفقاً لمتوسط تقييم المعلمات الذاتي على فقراتها المختلفة. وهذه النتيجة - وإن كانت تعزز مصداقية أفراد عينة الدراسة - إلا أنها تظهر ضعفا نسبياً في مهارة التقويم

بفقراتها المختلفة، والممارسة التأملية في التقويم تعد أمراً مهماً لانعكاسها مباشرة على تعرّف المعلمات لمدى تحقق أهداف ما يقمن بتدريسه، مما يتطلب زيادة الاهتمام بهذه المهارة التي دلت بعض الدراسات على أنها تحتل مكانة متأخرة في كفايات المتعلمين (العياصرة، ٢٠٠٥؛ ريان وآخرون، ٢٠٠٢).

وعموماً فإن نتائج مذكرة التأمل تظهر أن البرنامج التدريبي في الممارسة التأملية قد ترك أثراً واضحاً على تقييم معلمات التربية الإسلامية الذاتي لمهارات التخطيط، واستراتيجيات التدريس، والدافعية للتعلم، والإدارة الصفية، والتقويم، المتضمنة في مذكرة تأمل المواقف التدريسية بعد مرورهن بخبرة البرنامج التدريبي؛ مما يدل على تفاعل المعلمات الكبير مع الأنشطة والتدريبات التي ينطوي عليها. كما يدل على رغبة معلمات التربية الإسلامية واستجاباتهن لتعلم كل ما من شأنه أن يقدم لهن فائدة ترتجى في أثناء قيامهن بعملية التعليم. وعلى أن ممارسة التأمل في التدريس تصبح عملية مألوفة ومشوقة لدى المعلمات عندما تتاح لهن فرصة التدريب عليها. والنتائج التي أسفرت عنها المقابلة تعزز ذلك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه: ما تقديرات معلمات التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان لأثر استخدامهن الممارسة التأملية في تطوير أدائهن التدريسي؟ للإجابة عن هذا السؤال أجريت مقابلة مفتوحة مع المعلمات اللواتي يمثلن عينة الدراسة بعد قيامهن بالممارسة التأملية، وذلك باستخدام أداة للمقابلة تضمنت ثلاث مراحل، الأولى: قبل تطبيق برنامج الممارسة التأملية، والثانية: في أثناء تطبيق البرنامج، والثالثة: بعد تطبيق البرنامج. ويندرج تحت كل مرحلة من المراحل الثلاث مجموعة من الأسئلة (١٥ سؤالاً). وقد لخصت إجابات أفراد عينة الدراسة وفق معيار التشابه والتقارب في الإجابات، وحسبت تكراراتها على النحو المبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج إجابة أفراد عينة الدراسة على أسئلة المقابلة

م	الإجابة	التكرار*
المرحلة الأولى: قبل تطبيق برنامج الممارسة التأملية		
١	ما مفهوم التأمل بالنسبة لك قبل تطبيقك لبرنامج الممارسة التأملية؟	
	النظر والتفكير في الكون.	٤
	التفكير بعمق لفهم محتوى الدرس وتحليله إلى عناصره، وتحديد استراتيجيات التدريس المناسبة للوصول إلى أهداف الدرس، ومعرفة نقاط القوة وأولويات التطوير.	٩
	نشاط عقلي يقوم به الفرد للوصول إلى استنتاجات، ومحاولة تفسيرها مع وضع حلول لنقاط الضعف.	٢
	لم يكن لدي مفهوم واضح للممارسة التأملية.	١
٢	ما مدى رغبتك في حضور برنامج تدريبي في الممارسة التأملية؟	
	شديدة	١٦
المرحلة الثانية: في أثناء تطبيق برنامج الممارسة التأملية		
٣	ما الفرق بين التأمل المنتظم، والتأمل العشوائي من وجهة نظرك؟	
	التأمل المنتظم يكون بصورة منتظمة وفق خطة وأهداف واضحة وشاملة، وقائم على استراتيجية معينة، وله نتائج ملموسة. أما العشوائي فهو عكس ذلك.	١١
	التأمل المنتظم يساعد على ترتيب الأفكار، وتحقيق معظم أهداف الدرس والخروج بنتائج أفضل، هدفه تحسين وتطوير الأداء التدريسي. أما العشوائي فهو بخلاف ذلك.	٥
٤	ما أثر ممارستك للتأمل المنتظم في أدائك التدريسي؟	
	طور وحسن أدائي التدريسي كثيراً.	٩
	عرفت نقاط القوة والضعف في أدائي وأصبحت أكثر دافعية نحو العطاء.	٣
	تحسن واضح في وضع الأهداف وترتيبها، وتنوع في استراتيجيات التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية.	٤
٥	ما أثر ممارستك للتأمل المنتظم في طريقة تفكيرك؟	
	زودني بمرونة في التفكير، وحب البحث، وفهم الذات، والانفتاح على الآخرين.	٩
	شجعني على التفكير الإبداعي في اختيار استراتيجيات التدريس، وإعداد الأنشطة، واختيار الوسيلة التعليمية المناسبة.	٧

تابع/ الجدول رقم (٤)

نتائج إجابة أفراد عينة الدراسة على أسئلة المقابلة

م	الإجابة	التكرار*
٦	ما أثر ممارستك للتأمل المنتظم على مستوى مشاركة الطالبات؟	
	مثل مصدرا مهما لتغيير أداء الطالبات ومشاركتهن في المواقف التعليمية.	١١
	أثار الحماس والدافعية لدى الطالبات نتيجة طرح أفكار إبداعية، واستخدام تدريس استراتيجيات جديدة.	٥
٧	(أ) ما الأوقات التي كنت تطبقين فيها مذكرة التأمل؟	
	بعد الحصة مباشرة	٦
	خلال اليوم الدراسي	٩
	في اليوم التالي	١
	(ب): هل تفضلين ممارسة التأمل على منهج معين، وصف محدد؟ أم ماذا؟	
	أفضل ممارسة التأمل على منهج معين، وصف دراسي محدد.	٩
	أمارسه على جميع المناهج، وفي جميع الصفوف.	٧
٨	من خلال تأملاتك في المواقف الصفية، هل مثل التأمل دافعاً لك لتحسين أدائك التدريسي من خلال التنوع في استراتيجيات التدريس والتقويم مثلاً؟	
	نعم، كان دافعاً لي لتحسين أدائي التدريسي، فالتأمل في المواقف الصفية دفعني إلى التفكير في أساليب وطرق تدريس متنوعة.	١٦
المرحلة الثالثة: بعد تطبيق برنامج الممارسة التأملية		
٩	ما مفهوم التأمل بالنسبة لك بعد تطبيقك لبرنامج الممارسة التأملية؟	
	عملية ذهنية قائمة على إعمال الفكر والنظر بعمق في أثناء تنظيم الخبرات بدءاً من الإعداد الذهني للتخطيط للدرس، وتحليل محتواه، وتحديد الأهداف والاستراتيجيات المناسبة، والوسائل اللازمة، والأنشطة المصاحبة، مروراً بالموقف الصفّي وما يدور فيه من أحداث، وانتهاء بتقييم الذات بعد الفراغ من الموقف الصفّي.	١٣
	وسيلة تستخدمها المعلمة في تخيل ما يمكن أن يحدث في الموقف الصفّي بعد التخطيط للدرس للوصول إلى معارف جديدة وقرارات لتحسين الأداء في التدريس.	٣
١٠	ما مدى استعدادك للاستمرار في ممارسة التأمل بعد انتهاء البرنامج التدريبي في الممارسة التأملية؟	
	مستعدة؛ لأطور من قدراتي وأدائي	١٦

تابع/ الجدول رقم (٤)

نتائج إجابة أفراد عينة الدراسة على أسئلة المقابلة

م	الإجابة	التكرار*
ماذا أضاف لك برنامج الممارسة التأملية؟		
١١	تعزيز الذات، والتقويم الذاتي، والانفتاح على أفكار الزميلات وذوي الخبرة، والتجديد في استراتيجيات التدريس، والتخطيط الجيد، والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف، ومعرفة أهمية التغذية الراجعة، وضرورة مراعاة الفروق الفردية، وزيادة الدافعية، ومحاسبة النفس، وحب الاطلاع على كل ما هو جديد ومفيد لتحسين الأداء التدريسي.	١٦
هل أسهم البرنامج التدريبي في الممارسة التأملية في تطوير نموك المهني؟ وكيف؟		
١٢	نعم. من خلال التخطيط الدقيق، والثقة بالذات، والانفتاح على أفكار الآخرين، ومعرفة الجديد، والتحليل والممارسة، وتبادل الزيارات الداخلية والخارجية، والتنوع في استراتيجيات التدريس، وأساليب التعزيز، والقدرة على التعامل مع الطالبات، ومراعاة الفروق الفردية بينهن.	١٦
هل تنصحين بالاستمرار في تنفيذ البرامج التدريبية المتعلقة بإثارة التفكير التأملية؟		
١٣	نعم وبشدة	١٦
ما الصعوبات التي واجهتك في أثناء ممارستك للتأمل؟		
١٤	ضيق الوقت، والضغوطات الملقاة على عاتق المعلمة، وكثافة أعداد الطالبات، والبيئة الصفية التي لا تسمح دائماً بالتجديد، وقلة الوسائل التعليمية، وتكليف الطالبات بشكل يومي بواجبات منزلية من صنع أفكارهن.	١٦
كيف يمكنك التغلب عليها مستقبلاً؟		
١٥	بالتخطيط والتنظيم الجيد للوقت، وترتيب الأولويات.	١١
	تقليل النصاب، وتخفيف الأعمال التي يكلف بها المعلم، والتقليل من تكليف الطالبات بواجبات من صنع أفكارهن، والتعاون مع إدارة المدرسة في توفير وسائل تعليمية خاصة بمعلمات مادة التربية الإسلامية.	٣
	التأقلم مع الوضع المضغوط بالأعباء والأعمال، واستشعار الأجر والثواب للسير في الطريق الصحيح، واستشعار قداسة مهنة التدريس.	٢

من خلال النتائج المتضمنة في الجدول رقم (٤) يتضح أن جميع المعلمات أفراد عينة الدراسة أبدین رغبة شديدة في حضور البرنامج التدريبي في الممارسة التأملية. مما يدل على استعدادهن لتعلم ما هو جديد ومفيد في

ميدان عملهن، وهذا الاستعداد ساعد بدوره في انخراط المعلمات بأنشطة البرنامج من جوانبه المختلفة في مظهرين: معرفي؛ إذ ابتعدن عن التأمل العشوائي وأصبحن يمارسن التأمل المنتظم في التدريس من جوانبه المختلفة تخطيطاً وتنظيماً وبأساليبه المختلفة. وأدائي؛ إذ مالت معظم المعلمات إلى ممارسة التأمل خلال اليوم الدراسي وفي منهج دراسي محدد؛ لسهولة تذكر أحداث الموقف الصفّي. وقد أكدت جميع المعلمات أن التأمل عزّز دافعيتهن لتحسين أدائهن التدريسي من خلال البحث عن استراتيجيات متنوعة في التدريس. فانعكس ذلك بالفعل على أدائهن التدريسي، وطريقة تفكيرهن، ومستوى مشاركة الطالبات.

وبعد المرور بخبرة البرنامج التدريبي أبدت جميع المعلمات استعدادهن للاستمرار في ممارسة التأمل؛ لما لمسنه من تأثيره الواضح في قدراتهن التدريسية. ولهذا فإنهن بتن يشجعن تنفيذ البرامج التدريبية ذات الصلة بالممارسة التأملية. مما يدل على أن البرنامج التدريبي أضاف لهن كثيراً من الجوانب التي ساعدت في نموهن المهني حيث مكنهن من التخطيط الجيد، وشجعهن على الاستفادة من خبرات الآخرين، ونمى التقويم الذاتي لديهن، وعرفهن بمكان القوة والضعف في تدريسهن.

وفي إشارة المعلمات إلى مجموعة من الصعوبات التي تعيق ممارستهن للتدريس التأملي مثل: ضيق الوقت، والأعباء الإدارية والفنية والعلمية، وكثافة أعداد الطالبات متبوعة بمجموعة من الحلول لمواجهة من خلال التخطيط والتنظيم الجيد، وترتيب الأولويات، وتقليل الأعباء ما أمكن ذلك (Aljabri, 2009) - دلالة على الواقعية التي تتسم بها المعلمات أفراد عينة الدراسة، ومحاولتهن اجترح الحلول العملية، وعدم الاقتصار على التبرير.

وعموماً فإن مقابلة المعلمات بمجملها تؤكد على الفائدة التي خرجن بها بعد مرورهن بخبرة البرنامج التدريبي في الممارسة التأملية، وأن البرنامج كان له أثر واضح في الارتقاء بأدائهن التدريسي. وهذه النتيجة تتسجم مع نتائج

السؤالين السابقين مما يعزّز مصداقية أفراد عينة الدراسة من وجهه، ويؤكد فاعلية وأثر البرنامج التدريبي في الممارسة التأملية من وجه آخر. وهذه النتيجة تتفق مع ما خلصت إليه دراسات (السيابي، ٢٠١٤؛ Tavyl, 2014؛ والعامري وآخرون، ٢٠١٣؛ والعارضة والصريرة والجعافرة، ٢٠٠٩؛ ولطف الله وعطية، ٢٠٠٩) التي أظهرت استفادة المعلمات وتطور نموهن المهني من خلال التحاقهن بالبرامج التدريبية المتعلقة بالممارسة التأملية.

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثين يوصون بما يأتي:
- نظراً للأثر الإيجابي الذي تركه البرنامج التدريبي في الممارسة التأملية يوصي الباحثون بالاستفادة منه في الورش والمشاغل التي تعقد لتدريب معلمي التربية الإسلامية من وقت لآخر.
- عقد ورش وبرامج تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية تعنى باستخدام أدوات الممارسة التأملية وأساليبها لتطوير أدائهم التدريسي. مع التركيز على مهارات التدريس التأملي المتعلقة بالتقويم.
- إدراج بعض البنود المتعلقة بالممارسة التأملية في استمارة الزيارة الصفية التي يستخدمها المشرفون التربويون والمعلمون الأوائل في أثناء تقييمهم للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية.
- إجراء دراسة تهدف إلى بيان أثر الممارسة التأملية في تطوير اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو مهنة التعليم. إجراء دراسة أخرى لتعرف أثر استخدام معلمي التربية الإسلامية لمذكرة التأمل، وملف الإنجاز، وتقييم الأقران في التدريس.

The Impact of Reflective Practice in the Development of Teaching Performance for Female Teachers of Islamic Education in Oman

Dr. Mohamed A. Al-Ayasra

College of Education
Sultan Qaboos University
Sultanate of Oman

Aisha N. Al-Farsi

Moe
Sultanate of Oman

Abdul-Majed A. Mohamed

Moe
H.K.J

Abstract

This study aims at verifying the impact of reflective practice in the development of teaching performance for female teachers of Islamic education in the second stage of basic education in the Sultanate of Oman. The study sample consisted of (16) females teachers representing (24.6%) of the population. To achieve the aims of the study and answer the three questions, the researchers developed a training program integrated in reflective practice, and developed three tools: Checklist for teaching performance, consisting of 15 items, a memorandum of reflective teaching and learning situations, which included 22 items distributed among five major teaching skills, and an open three stages' interview, which involved (15) questions.

Results indicated: the existence of statistically significant difference between mean scores of Islamic education teachers in the two applications for pre and post of the checklist for teaching performance, in favor of the post application. Also, the results showed that the mean of the self-assessment on the memorandum of reflective teaching and learning situations was (2.80), which is considered high for such an evaluation of the standard that has been used. The study showed, through the interview results, a positive and clear impact for the reflective practice on different aspects. In general, the study revealed the impact of reflective practice in improving and developing the teaching performance for female teachers of Islamic education.

One of the main recommendations of the study, in light of the findings, was the need of taking advantage of the training program and the various tools for the reflective practice to improve the performance of teaching for teachers.

المراجع

- القرآن الكريم.
- ١ - ابن هشام (٢٠١٢). السيرة النبوية. ج ١-٢، (ط٨). تحقيق: مصطفى السقا وزملاؤه، بيروت: دار المعرفة.
 - ٢ - أبو سكران، حنان (٢٠٠٧). أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر على تنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف السادس بمحافظة غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.
 - ٣ - أبو علام، رجاء (٢٠٠٦). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط٤). القاهرة: دار النشر للجامعات.
 - ٤ - أبو عمشة، خالد (٢٠٠٦). أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية للدراسات العليا، الأردن.
 - ٥ - أبو النجا، عبد الله (٢٠٠٨). فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية. مجلة الثقافة والتنمية، مصر، ٤(١٧)، ٢٠١٠-٢٤٠.
 - ٦ - أحمد، سناء (٢٠١٤). أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٣٥، ١٢٣-١٤٧.
 - ٧ - الأستاذ، محمود (٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة، ١٣(١)، ١٣٢٩-١٣٧٠.
 - ٨ - إسماعيل، فاطمة (١٩٩٣). القرآن والنظر العقلي. فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

- ٩ - أوسترمان، كارين وكوتكامب، روبرت (٢٠١٠). الممارسة التأملية للتربويين مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها. (منير الحوراني، مترجم). العين: دار الكتاب الجامعي.
- ١٠ - بارسونز، ريتشارد وبراون، كامبرلي (٢٠٠٥). المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي. (علي الحسنوي، مترجم). غزة: دار الكتاب الجامعي.
- ١١ - البدري، مالك (١٩٩١). التفكر من المشاهدة إلى الشهود. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- ١٢ - بلجون، كوثر (٢٠١٠، ١٣-١٥ مارس). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات، جامعة أم القرى، كلية التربية، الرياض، السعودية، ٧٠٩-٧٣٢.
- ١٣ - جامعة السلطان قابوس (٢٠١٤). استمارة تقييم المرشح للتدريب الميداني. قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ١٤ - الجبر، جبر بن محمد (٢٠١٣). 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، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٣، ٩-١٢٨.
- ١٥ - الجزائري، أبي بكر جابر (٢٠٠٣). هذا الحبيب محمد رسول الله يا محب. صيدا: المكتبة العصرية.
- ١٦ - حسن، سعاد (٢٠١٣). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢(٧)، ٦٥٩-٦٨٢.

- ١٧ - حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٤). البحث الإجرائي بين التفكير في الممارسة المهنية وتحسينها. دبي: دار القلم.
- ١٨ - راشد، حازم (٢٠٠٣). التدريس التأملي ض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للطلبة اللغة، القراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ٢٥، ١٩٤-١٥١.
- ١٩ - ريان، محمد وآخرون (٢٠٠٢). الإشراف التربوي في مجال التربية الإسلامية. الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- ٢٠ - السعدي، نصره (٢٠٠٩). التدريس التأملي: اتجاهات وممارسات المعلمين في الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في مدارس الباطنة شمال سلطنة عمان. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
- ٢١ - السعدي، عبد الرحمن (٢٠٠٢). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. القاهرة: دار البيان.
- ٢٢ - سليم، خيرى وعوض، ميشيل (٢٠٠٩). التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- ٢٣ - السيابي، وداد (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في التدريس التأملي في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ٢٤ - شبر، خليل وجمال، عبد الرحمن وأبو زيد، عبد الباقي (٢٠٠٥). أساسيات التدريس. عمان: دار المناهج.
- ٢٥ - الشبيبي، ثريا (٢٠٠٨). واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ٢٦ - الشمري، مستورة (٢٠١٣). تقويم مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية

- بالمرحلة المتوسطة التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٣٥، ١١٩-١٦٤.
- ٢٧ - العارضة، محمد والجعافرة، أسمى والصرايرة، خالد (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية (دراسة تجريبية). جامعة المنصورة، مجلة بحوث التربية النوعية، ١٤، ٤٥٧-٤٧٩.
- ٢٨ - العامري، شكور وآخرون (٢٠١٣). أثر استخدام نماذج مقترحة للممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالمدارس التابعة لمكتب الإشراف التربوي بسماثل. وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- ٢٩ - عبد الحافظ، شادي (٢٠١٣). أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة.
- ٣٠ - عبد القوي، أشرف (٢٠٠٧). تقويم مدى ممارسة معلمي المواد التجارية للتدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مصر، ١٥(٤)، ١٦٧-٢٠٣.
- ٣١ - عبد الله، عبد الرحمن (٢٠٠٣). الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية صياغتها وتقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٣٢ - عبد الله، عبد الرحمن (٢٠٠٦). البحث التربوي وكتابة الرسائل الجامعية، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ٣٣ - عبد المؤمن، علي (٢٠٠٨). البحث في العلوم الاجتماعية. ليبيا: جامعة ٧ أكتوبر.
- ٣٤ - عبد الهاشمي وآخرون (٢٠١٠). استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية رؤية نظرية تطبيقية. عمان: دار عالم الثقافة.

- ٣٥ - عبيد، وليم وعفانة، عزو (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي. العين: مكتبة الفلاح.
- ٣٦ - العسقلاني، أحمد بن علي (١٩٩٧). فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج ١، الرياض: مكتبة دار السلام.
- ٣٧ - عطاري، عارف وآخرون (٢٠٠٥). الإشراف التربوي. العين: مكتبة الفلاح.
- ٣٨ - عمر، سعاد محمد (٢٠٠٩). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مصر، (٢٣٦)، ٢٢-٤٧.
- ٣٩ - العياصرة، محمد والشبيبي، ثريا (٢٠١٤). مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان باستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابية والاختبارات وأثره في استخدامهن لها. جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٦(٣)، ٥٣٥-٥٥٧.
- ٤٠ - العياصرة، وليد (٢٠١٠). التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية. عمان: دار المسيرة.
- ٤١ - العياصرة، محمد (٢٠٠٥). مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارة الاستدلال من وجهة نظر مشرفي المادة. جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٢)، ٢٣٦-٢٧١.
- ٤٢ - فاروق، محمد (٢٠٠٠، ٢٢ يناير). استخدام نموذج مقترح للممارسة التأملية من أجل التنمية المهنية لمشرفي التربية العملية في تخصص اللغة الإنجليزية. استرجعت بتاريخ ١٩/١٠/٢٠١٤ من: www.fayoum.edu.eg/education/.../pdf
- ٤٣ - القرطبي، محمد بن أحمد (٢٠٠٦). الجامع لأحكام القرآن، ج ١. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ٤٤ - كشكو، عماد (٢٠٠٥). برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي لتنمية

- التفكير التأملي العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدينة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ٤٥ - لطف الله، نادية وعطية، عفاف (٢٠٠٩). برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملي ومستوياته لدى الطالب معلم العلوم. مجلة التربية العملية، ١٢(٤) ٤١-٤١.
- ٤٦ - محمود، صلاح الدين (٢٠٠٤). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات. القاهرة: عالم الكتب.
- ٤٧ - مراد، محمود (٢٠٠٨). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٥٨، ٤٢-٤٢.
- ٤٨ - النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب (١٩٨٦). سنن النسائي بشرح الحافظ جلال الدين السيوطي وحاشية الإمام السندي. ج ٢، (ط٢)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، بيروت: دار البشائر الإسلامية.
- ٤٩ - النووي، يحيى بن شرف (٢٠٠٢). شرح رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، ج ١، القاهرة: دار البيان الحديثة.
- ٥٠ - هارمن، ميريل (٢٠٠٠). استراتيجيات لتنشيط التعلم الصفي. (مدارس الظهران، مترجم). دار الكتاب التربوي، السعودية.
- ٥١ - وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الإحصاءات التعليمية. المديرية العامة للإحصاءات التعليمية، سلطنة عمان.
- ٥٢ - وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). استمارة الزيارة الصفية. دائرة التقويم التربوي، سلطنة عمان.

53 - Abdulhadi, M. (2001). An exploration and examination of reflective teaching practice among teachers of Islamic education in Kuwaiti middle schools. United States Ohio: The Ohio State University, publication Number: AAT3022429.

- 54 - Al-Jabri, N. Salem (2009). Researching English Language Teaching and Teacher Development in Oman. Oman. Ministry of Education.
- 55 - Al-Thahab, M. Siham (2009). Researching English Language Teaching and Teacher Development in Oman. Ministry of Education Oman.
- 56 - Al-Hashami, A. (2004). EFL Teachers practices of Reflective Teaching in Oman. Master dissertation, SQU, Oman.
- 57 - Bleicher, E., & Lindgren, J. (2005). Success in Science Learning and Preservice Science Teaching Self-Efficacy. **Journal of Science Teacher Education**, 16(3), 205-225.
- 58 - Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 5(1), 43-51.
- 59 - Choy, S. & Oo, P. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom. **International Journal of Instruction**, 5(1), 167-182.
- 60 - Dewey, J. (1910). How we think, Boston: D.C. Heath and Co. Publishers.
- 61 - Ferraro, J. M. (2000). Reflective Practice and Professional Development. ERIC Digest: ED449120.
- 62 - Florez, M. C. (2001). Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings. ERIC Digest: ED451733.
- 63 - Fox, K., Campbell, M., & Hargrove, T. (2011). Examining reflective practice: insights from pre-service teachers, in-service teachers and faculty. **Journal of Research in Education**, 21(2), 37-54.
- 64 - Khany, R., & Ghoreyshi, S. (2014). Exploring Iranian EFL teachers' level of reflective thinking; influence of gender, teaching experience, and educational degree. **Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities**, 4(4), 619-636.
- 65 - Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., & Newton, D. (2005). **Frameworks for thinking**, fifth edition, U.K: Cambridge University press.
- 66 - Lee, I. (2008). Fostering preserves reflection through response journals. **Teacher Education Quarterly**, 35(1), 117-139.
- 67 - Pawan, F. (2003). Reflective teaching online. **Tech Trends**, 47(4), 30-34.

- 68 - Phan, H. (2006). Examination of Student Learning Approaches, Reflective Thinking, and Epistemological Beliefs: A latent Variables Approach. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 10, 4(3), 577-610.
- 69 - Qing, X.U. (2013 May, 28). Maximizing learner autonomy through reflective teaching. **Cross - Cultural Communication**, 9(4), 19-22.
- 70 - Senem, S. (2006). Developing Reflective Teachers: A study on Perception and Improvement of a Reflection in Pre service Teacher education. A thesis submitted to the graduate school of social sciences of Middle East technical University, North Cyprus.
- 71 - Sweigard, T. (2007, January, 9). Becoming a Reflective Practitioner as a pre service Educator. **E-Journal for student Teachers and New Teachers**. Retrieved June, 2014 from <http://www.Ohio teachered.org>.
- 72 - Tavyl, M. (2014). The effect of self reflections through electronic journals e-journals on the self efficacy of pre-service teachers. English Language Teaching Department, Gaze University, Ankara, Turkey. **South African Journal of Education**, 34(1), 113-132.
- 73 - Tee, J. (2007). Reflective thinking practices among secondary school mathematics teachers, master's thesis, university putrid Malaysia: <http://psasir.upm.edu.my>.

