البحث الأول:

فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدي الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء

إعداد :

د/ بثينة محمود محمد

أستاذ مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

بجامعة شقراء المملكة العربية السعودية

" فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدي الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء "

د/ بثينة محمود محمد

• **المستخلص** :

يهدف البحث إلى تعرف فاعلية تطبيق برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية، في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى عينة من الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي، وللإجابة عن تساؤلات البحث ، تم التعرض لمهارات التدريس التأملي بالدراسة ،وكذلك أهميتها ،وآلية تطبيقها، وأهم الدراسات التي تعرضت لها، ثم إعداد قائمة بأهم مهارات التدريس التأملي التي تحتاجها معلمة اللغة العربية وفي ضوئها تم إعداد بطاقة ملاحظة لتلك المهارات، واختيار عينة الدراسة من معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة اللاتي يدرسن ببرنامج الدبلوم التربوي نظام العام الواحد، ثم إعداد البرنامج التدريبي القائم على النظرية البنائية وتطبيقه على الطالبات معلمات المرحلة المتوسطة، وجاءت نتائج الدراسة متمثلة في: فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبة معلمة اللغة العربية .

كلمات مفتاحية : برنامج تدريبي – النظرية البنائية – مهارات التدريس التأملي

The Effectiveness of a Constructivism-based Training Course on Developing Reflective Teaching Skills of Female Students Attending the General Diploma in Education at Shaqra University

Dr. Bothayna Mahmoud Muhammad

Abstract:

The research aims to explore the effectiveness of a constructivism-based training course on developing reflective teaching skills of the female students attending the general diploma in education. To answer this research question, the researcher defined the reflective teaching skills, set their importance ,specified the application and the most important studies they are stated in. A list of the most important reflective teaching skills needed by female teachers was set and used to develop an observation card .The research participants are selected teachers of the preparatory stage attending the general diploma in education, one year system. The constructivism-based training course on developing reflective teaching skills was set and applied on the selected female teachers. The research findings were positive confirming the effect of the course on developing reflective teaching skills.

Keywords : Training Course – Constructivism - Reflective Teaching Skills

• **مقدمة** :

تحتل قضية إعداد المعلم أهمية قصوى في البرامج التعليمية، فهي الركيزة الأساسية لإعداد الأجيال المقبلة، الممثلة لتطلعات المجتمع وآماله، فالمعلم هو رائد التطوير والإبداع وقائد التغيير والابتكار، وتتعرض منظومة إعداد المعلم للعديد من التحديات التي تستوجب إحداث تغيرات في مضامينها وأساليبها،

كي تخرج من إسار التقليدية، وتستشرف المستقبل الواعد بما يحتاجه من تجديدات.

ويعد التأمل والنقد الذاتي من المبادئ المهمة لعملية تطوير المنظومة التربوية كلها، وما من أمة تسعى إلى مستقبل أفضل إلا وتضع النقد الذاتي البنّاء سياسة لها تسير عليها، وتستفيد منه في كافة المستويات التربوية (Swanwick,R.,2015).

وعليه فإن عمليات التطوير الأكاديمي للمعلمين لابد أن تستند إلى الدوافع التي تنبع من ممارسة المعلم التأمل والنقد الذاتي لإجراءات تدريسه بغية إحداث تغير إيجابي في الممارسات التدريسية التقليدية. وترتكز الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلم على ما يسمى بالتدريس التأملي، وهو يقوم على فكرة التخلي عن تدريب المعلم على مجموعة من الممارسات التدريسية الآلية الجامدة القائمة على مسلمات وقناعات موروثة إلى تشجيعه على التفكير التأملي الناقد فيما يقوم به من ممارسات تدريسية ممثلا في طرح التساؤلات حولها ومحاولة تقييم فاعليتها ؛ ليبتكر ما يراه مناسبا من استراتيجيات تدريسية ومواد تعليمية تطرح جانبا فكرة المنهج الثابت الذي ينفذه المعلمون جميعهم باستخدام استراتيجيات التدريس والمواد التعليمية نفسها. (Stein,D,2000)

والتدريس التأملي هو العملية التي يحدث فيها استدعاء الخبرة السابقة لتدرس وتقيم، وفيها ننتقل من دائرة كيف نفعل إلى الدائرة الأشمل؛ لنجيب عن أسئلة ماذا ولماذا، هذه الأسئلة التي تمكنا من تناول النشاط اليومي للمدرس ضمن المنظومة التعليمية الأوسع. هذا الأسلوب يرى نمو المعلم مهنيا وكأنه شيء ينشأ من داخل المعلم؛ حيث يتعلم المعلمون من خلال التأمل في ممارستهم داخل الفصول (رجب وآخرون، ٢٠١١، ٢٨).

والمعلم الذي يمتلك مهارات التدريس التأملي يراجع أهدافه باستمرار ويعي النظريات والاستراتيجيات التي تفسر أفعاله ويتفحص النتائج، وينتقد الممارسات التدريسية من منظوره الشخصي، بالإضافة إلى منظور غيره من المعلمين، حيث يتضمن التدريس التأملي:

- تفكيرًا دقيقًا واعيًا للاختيارات التدريسية التي يقوم بها المعلم أثناء مراحل التدريس المتعددة.
- توقعًا وتقييمًا لتأثير هذه الاختيارات على تعليم الطلاب.
- إمكانية استخدام هذه المعلومات في اتخاذ القرارات التعليمية المستقبلية السليمة (أوسترمان ،٢٠٠٢).

والغرض من الممارسة التأملية هو تغيير إجراءات المعلمين وقراراتهم وكيفية تأثير ذلك على نتائج هذه القرارات. وبالتالي فإن قيمة التفكير تكمن في قدرة

المعلمين على صقل الممارسة الصفية وتحسين نوعية عمليتي التعليم والتعلم للمعلمين والطلاب؛ حيث أن التدريس التأملي طريقة فعالة يستطيع من خلالها المعلم تعرف أوجه القصور لدى كل طالب، وتحديد أسلوب التعلم المناسب وكيفية تعليمه بطرقة أفضل. (حسن، ٢٠١٣)

وللتدريس التأملي فوائده في النمو المهني وهو طريقة أو أسلوب لتحسين المهنة؛ حيث أن أرقى أنواع التنمية المهنية للمعلم هو أن يتعلم كيف ينمي نفسه ويطور مهاراته ، وكيف يحل مشاكله المهنية بنفسه ، وكيف يستخدم التفكير الناقد في إيجاد وسائل لتحسين ممارساته وتقييم تجاربه وتحليلها بشكل ذاتي حيث يتطلب التدريس التأملي تقييم المعتقدات والقيم الشخصية، ويسمح التدريس التأملي للمعلمين بترجمة التجارب من منظور جديد ،ومشاركة التصورات والاعتقادات مع غيرهم من المعلمين، وابتكار طرق واستراتيجيات جديدة للتعلم، وإيجاد فرص لتشجيع التعلم الفعال ، وهذا ما يحاول أن يقدمه النموذج التأملي للمعلمين، حيث يمكنهم من تطوير قدراتهم في تخطيط الدروس وتنفيذها وتقييمها .(Minott,M.,2007)

وأشار"Phan " (٢٠٠٦) إلى أن التفكير التأملي كما يساعد الطالب المعلم على التعلم الذاتي ذي المعنى، فإنه يساعده أيضا في نمو المهارات الخاصة التي تعينه في أن يصبح أكثر تعبيراً عن القضايا التعليمية التي تواجهه وأكثر نقداً لها؛ مما يؤدي إلى التعامل بفاعلية مع المشكلات المعقدة، والغامضة وغير المحددة، وتدعيم التعلم.

وتبرز أهمية مدخل التفكير التأملي في النمو المهني للمعلمين؛ مقارنة بالطرق التقليدية عند تبني برامج التطوير الأكاديمي ، فمن حيث الغرض يهدف التفكير التأملي إلى تغيير السلوك ، في حين تركز الطرق التقليدية على اكتساب المعرفة فيما يتعلق بالمهارات الفنية للتدريس ، كما أن وسيلة التغيير في التدريس التأملي تعتمد على إثارة التفكير التأملي والوعي الذاتي لدى المعلم الذي يتم من خلال ملاحظة إجراءات التدريس وتحليلها وتقويمها، وإيجاد تغيرات متعددة الأوجه في النواحي العقلية ، والعاطفية ، والاجتماعية ، والثقافية ، في حين ينحصر التغير الذي تنشده الطرق التقليدية في الجوانب المعرفية فقط ؛ لذلك يحتاج المعلمون إلى الوقت الكافي ليتعلموا الأساليب التي تشجع على التحليل والتأمل التدريسي، مما يحتم على برامج إعداد المعلم أن تطور مهارات المعلم في هذا لمجال "هيا المزروع"(٢٠٠٤). ومن هنا تولد اتجاه متنام لدى التربويين يهتم بتنمية مهارات التأمل، والنقد، والاستفسار الذاتي لدى المعلمين أثناء قيامهم بعملية التدريس، بما يؤهلهم للمساهمة الفاعلة في تربية النشء، وتأهيلهم لعالم يعج بالمتغيرات المتلاحقة.

ونظرا لما بدا من أهمية التفكير التأملي فقد احتوت معايير أداء المعلمين التي أعدتها وزارة التربية والتعليم بمصر على التفكير التأملي والممارسة والتأملية؛

حيث وردت في ثنايا أكثر من معيار من المعايير الإحدى عشر، كما أفردت لها معيارًا خاصا في مجال المعلم وهو المعيار العاشر الذي ينص على "يستوعب التفكير والممارسة التأملية ويسعى لتحقيق فرص النمو المهني ويندرج تحته عدة مؤشرات "وزارة التعليم العالي" (٢٠٠٩)، كما أشارت "الهيئة الدولية لمعايير التدريس الاحترافي" "NBPTS " (2009)إلى أهمية التفكير التأملي كأحد معايير التدريس الاحترافي.

وبرغم أهمية ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس التأملي، إلا أن واقع إعداد المعلمين ما زال يفتقد التدريب العملي المباشر البعيد عن التنظير على التأمل الواعي والتحليل المتعمق للممارسات التدريسية، وقد طالبت العديد من الدراسات بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على مهارات التدريس التأملي، ومنها دراسات "هادي "(٢٠١٤) ودراسة "رجب وآخرون" (٢٠١١) ودراسة "الشهراني "(٢٠١٠) ودراسة "أبو زيد" "(٢٠٠٩) ودراسة "أبو النجا" (٢٠٠٨) ودراسة "راشد" (٢٠٠٣).

كما أكدت دراسة "Stout"(٢٠١٤) ودراسة "Webber"(2013) ودراسة "Hassan"(2013) ودراسة "El-Hawary" (2010) أنه برغم أهمية تنمية مهارات التدريس التأملي لدى المعلمين ؛ حيث أنها تنعكس في اكتساب المتعلمين للعديد من المهارات، إلا أنه ما زال الواقع يؤكد أن المعلمين لا يمارسون التأمل الواعي والنقد الذاتي في تحليل ممارساتهن التدريسية،

ولعل البنائية غدت من أبرز نظريات والمداخل المعرفية في التدريس التي يمكن من خلالها تنمية مع مهارات التدريس التأملي، إذ نظرت لعملية التعلم على أنها تعديل للبنى المعرفية (الأفكار والمفاهيم) الموجودة أصلا عند المتعلم، ويتم ذلك بإضافة مفاهيم جديدة أو إعادة تنظيم المفاهيم السابقة، وهو ما يتوافق بشكل كبير مبادئ التدريس التأملي .

وترتكز النظرية البنائية على القاعدة التي تقول أن المعرفة لا تستقبل من المتعلم بجمود، ولكنه يبنيها بفهمه الفعال للموضوع، أي أن الأفكار لا توضع بين يدي الطلبة ولكن عليهم بناء مفاهيمهم بأنفسهم فالمعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم وتأملهم ونشاطهم الذاتي، ويجب أن يتعامل الطلبة مع مواقف معقدة ومشكلات تجسد في مهام أصيلة وفعالة ذات صبغة تطبيقية في حياتهم الشخصية، والعمليات العقلية تطور من خلال التفاعل والحوار مع الآخرين أنفسهم ، وهو ما يتوافق مع الأسس التي يقوم عليها التدريس التأملي.

والبنائية منظور لعملية التعلم تركز على كيفية جعل المتعلمين معنى وقيمة للمعلومات التي يعرفونها بربطها بالمعرفة الجديدة في تعاملهم مع المشكلات الواقعية. وتشير الأدبيات إلى عدة افتراضات تعكس ملامح التعلم البنائي منها:

- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.
- تتهيأ أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية.
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى.
- الهدف الجوهري من عملية التعلم إحداث تكيفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

وقد لاحظت الباحثة أثناء إشرافها على التربية العملية لمعلمات اللغة العربية الدارسات في برنامج الدبلوم العام في التربية (نظام العام الواحد)، أن الطالبات المعلمات لا يمارسن التأمل الواعي والنقد الذاتي في تحليل ممارساتهن التدريسية، وقد تأكدت الباحثة من ذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية، وتضمن ما يلي:

- **أولا : حضور بعض حصص التربية العملية :**

وقد لاحظت الباحثة ما يلي:

- قلة معرفة المعلمات بمهارات التدريس التأملي اللازمة لتدريس اللغة العربية، نتيجة لإغفاله في مقررات طرق التدريس وخلوها منه.
- الطالبات المعلمات نادرا ما تتأملن ذواتهن وتقررن ما إذا كانت أهدافهن التدريسية قد تحققت ، وكيف يمكن أن يدرسن ؟، أي نوع من المعلمات أنا؟ ما الذي أستطيع فعله لتحسين مهاراتي في التدريس؟ وما الذي يمكن أن أتعلمه من خبراتي. وكيف أغير من طريقتي التي أخفقت في مساعدة التلميذات على تنمية مهارات اللغة لديهن.
- الطالبات المعلمات نادرا ما يخضعن عملية التعلم والتعليم داخل الفصل للبحث بطريقة منظمة تعاونية فيما بينهن ، لتدعيم نموهن المهني من خلال تأمل واع ، ولا يعتبرن النمو المهني خطة طويلة الأمد ؛ مما أبرز الحاجة إلى تدريبهن على أساليب تدريسية جديدة ، ومنها استراتيجيات التدريس التأملي التي تشمل : البحث الميداني ، دراسة الحالة كتابة المقالات ، السجلات ، حقائب التدريس، مناقشة التدريس التأملي ، وجميعها تركز على التأمل والنقد والملاحظة الذاتية؛ فالتغير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة فقط وإنما عن طريق الوعي الذاتي الذي يتم من خلاله ملاحظة الأعمال التدريسية وتحليلها وتقويمها ، في حين تركز الطرق التقليدية لإعداد المعلم على المهارات الفنية للتدريس.

- **ثانيا:المقابلات مع عدد من القائمات بالتوجيه الإشراف على واقع تدريس مادة اللغة العربية:**

في محاولة للتعرف على درجة ممارسة معلمات اللغة العربية مهارات التدريس التأملي في المدارس بالمرحلة المتوسطة، قدمت استبانة لموجهات اللغة العربية

مكونة من ستة عشر بندا تمثل بعض الممارسات التدريسية المرتبطة بالتدريس التأملي ، للتعرف على آرائهن في توجيه الاهتمام لمثل هذه الممارسات وإجراءات تطبيقها أثبتت ما يلي :

- أن هناك ضعفا عاما في درجة الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة العربية.
- أن أكثر الممارسات التدريسية التأملية التي لا تطبقها معلمات اللغة العربية أهي: "تقارن المعلمة دائما بين حصة تدريس وحصص سابقة قامت بها" ؛ حيث حصلت على نسبة ١٥٪، تلتها الفقرة التي تنص على" تغير المعلمة الممارسة التدريسية التي لا تحقق الهدف المرجو " حيث حصلت نسبة ١٧٪ ، وجاء في الترتيب التالي "تغير المعلمة خططها التدريسية باستمرار" حيث حصلت على نسبة ١٩٪ وهي جميعا نسب متدنية، وقد أكدت الموجهات أن بعض المعلمات يمنحن اهتماما لتلك الممارسات بشكل فردي، وكانت أعلى الممارسات التي تطبقها معلمات اللغة العربية بالمدارس المتوسطة هي "تضع تصورا تفصيليا لإجراءات التدريس التي ينبغي القيام بها" ؛ وإن كانت بعض الموجهات قد أكدن أن المعلمات غالبا ما يحصلن على هذه الخطط التدريسية جاهزة دون بذل الجهد، مما يطرح التساؤل حول مدى إمكانية تدريب المعلمات على مثل هذه الممارسات ووضع تصور تفصيلي للإجراءات التدريسية التي ينبغي على المعلمة القيام بها بما يفعل التدريس التأملي لديهن.

لقد أصبح التدريب على مهارات التدريس التأملي ضرورة ملحة ؛ حيث أن التطبيق المحض لاستراتيجيات التدريس الحديثة دون تدبر آثارها على المتعلمين وعلى عملية التعلم ذاتها سيعوق كل جهود التطوير ، فمن العبث حضور كثير من المعلمين والمعلمات دورات تدريبية وورش العمل ثم الرجوع إلى مدارسهم فقط ولسان حالهم يقول التدريب شيء والواقع شيء آخر متعللين بالظروف والإمكانات ومستوى التلاميذ وضيق الوقت ، لكن مع التدريس التأملي سيكون لدى كل منهم القدرة على تحليل أفعاله في ضوء الواقع ووصفها وتقيمها واتخاذ إجراءات تطويرها بما يتفق مع ظروف الواقع وفي حدود الإمكانات والمتاحة.

- **مشكلة البحث وتساؤلاته** :

تتلخص مشكلة البحث في: قصور قدرة الطالبة معلمة اللغة العربية على ممارسة التدريس التأملي نتيجة لعدم تضمينه في برامج إعداد معلمة اللغة العربية.

وفي ضوء ذلك تتحدد تساؤلات البحث فيما يلي:

- ما مهارات التدريس التأملي التي يجب توافرها لدى الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات في برنامج الدبلوم العام (نظام العام الواحد)؟

- ما البرنامج القائم على النظرية البنائية الذي يمكن أن يسهم في تنمية مهارات التدريس التأملي لدي الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات في برنامج الدبلوم العام (نظام العام الواحد)؟
- ما فعالية البرنامج في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات في برنامج الدبلوم العام (نظام العام الواحد).

- **أهداف البحث** :

تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التدريس التأملي لدي الطالبات معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.

- **فروض البحث** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية من الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة من الطالبات المعلمات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- للبرنامج فعالية في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة .

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث على الفصل الدراسي الأول ٢٠١٥ ـ ٢٠١٦ للطالبات المعلمات الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام (نظام العام الواحد) تخصص اللغة العربية.

- **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية البحث الحالي في إلقاء الضوء حول فعالية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية في التدريس في تطوير واقع تدريس اللغة العربية ذلك من خلال:

- تقديم برنامج تدريبي للطالبات معلمات اللغة العربية يمكنهن من ممارسة مهارات التدريس التأملي يمكن الاستفادة منه في برامج إعداد معلم اللغة العربية، وأيضا برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة.
- تقديم بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس التي تحقق التدريس التأملي للغة العربية، يمكن أن يستفيد منها المهتمون بتقييم أداء معلم اللغة العربية قبل /أثناء الخدمة والباحثون في المجال.
- تقديم دليل لمعلمي اللغة العربية في كيفية التدريس التأملي.
- توجيه أنظار مخططي مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية إلى ضرورة تضمين مهارات التدريس التأملي مقررات إعداد معلمي اللغة العربية.

- تطوير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية باطلاعهم على أساليب تدريس تدفعهم للتأمل والتدقيق والمراجعة لخبراتهم التدريسية.

- **مصطلحات البحث** :

- **مهارات التدريس التأملي**:

يعرفها" Stout" (2014) بأنها قدرة المعلم على الانخراط في دورة مستمرة من المراقبة والتقييم الذاتي من أجل فهم ممارساته وردود أفعاله التي تصدر منه أثناء التدريس، بينما يعرفها" Webber" (2013) بأنها القدرة على العصف الذهني للأفكار والممارسات المهنية للمعلم من خلال فحص المشكلات التدريسية التي تواجهه بعقلانية للتوصل إلى حلول مناسبة لتلك المشكلات، ويقصد بمهارات التدريس التأملي في هذا البحث مجموعة من التفاعلات الذهنية والأدائية التي تقوم بها الطالبة معلمة اللغة العربية أثناء التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه، وتتطلب منها تأمل الموقف التدريسي الذي أمامها وتحليليه إلى عناصره، وترسم الخطط اللازمة لفهمه حتى تصل إلى النتائج التي يطلبها هذا الموقف ثم تقويم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له وتحري التعديلات المطلوبة لتحسين الأداء.

- **النظرية البنائية**:

يعرفها "حسن شحاتة وزينب النجار"(٢٠٠٣)(٨١) بأنها رؤية ونظرية في التعلم المعرفي تركز على أن التعلم عملية بنائية نشطة غرضية التوجه يقوم المتعلم خلالها ببناء المعرفة من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين ، أما "وليم عبيد"(٢٠٠٢)(١٦) فيذكر أنها بناء المتعلم لمعرفته من خلال التفاعل المباشر مع مادة التعلم وربطها بمقومات سابقة وإحداث تغيرات لها على أساس المعاني الجديدة لتوليد معرفة متجددة ، ويرى "محسن عطية" (٢٠٠٩)(١٧٩) أنها فلسفة تؤكد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم وتنظيم البناء المعرفي لدى المتعلم. ويقصد بالبنائية في هذا البحث " بناء الطالبة معلمة اللغة العربية فهمها الخاص لمهارات التدريس التأملي التي درستها في ضوء خلفياتها السابقة، واختبار هذا الفهم من خلال التفاعل مع المشكلات التي تتعرض لها أثناء تدريس اللغة العربية لتوليد معرفة جديدة، وذلك في سياق اجتماعي تفاعلي مع الآخرين.

- **الإطار النظري** :

- **التدريس التأملي**:

التأمل لغة هو التثبيت، وتأملت الأمر أي نظرت إليه مستثبتا له ابن منظور(١٩٦٥)(١٣٢)، ومن هنا يأتي معنى التأمل على أنه التفكير والتركيز فيما يحدث داخل العقل، والتدبر الذي يستخدمه الإنسان لتصحيح مسار تفكيره أو عمله.

تعود الجذور التاريخية للتفكير التأملي للإسلام فقد اعتنى القرآن بإعمال العقل، ومنح التفكير والتعقل والتدبر مكانة كبرى؛ حتى يمكن الجزم بأن التفكير فريضة إسلامية، فإعمال العقل والتدبر والتفكير في مخلوقات الله والتبصير بحقائق الوجود من الأمور التي فرضها الإسلام على كل إنسان وليس على المسلم وحده؛ لأنها وسائل اكتشاف الإنسان سنن الكون ونواميس الحياة وفهمها، كما أنه من وسائله في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته العقاد (١٩٨٦) (١٨٣)

ويعد جون ديوي من أوائل من استخدم مصطلح التأمل باعتباره فحصا مستمرا للمعتقدات والممارسات وأصولهم، وعمل ترابطات عديدة في العقل، وربما الرجوع إلى بعض الخبرات السابقة، نتيجة لذلك تتكون خطة من أجل الأداء المستقبلي "Stein,D"(2000) وخوالدة (٢٠١٢) (١٧٣). لكن اختفى هذا المصطلح من الدراسات التي تناولت علم النفس خلال ازدهار المدرسة السلوكية حتى مطلع الثمانينات من القرن الماضي، حتى كتب "سكون" عن أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها، واهتم الباحثون بالتفكير التحليلي والنقدي واستخدموا هذه المصطلحات في دراساتهم البحثية خاصة المتعلقة بالتعليم الصفي وإعداد المعلمين أثناء الخدمة العفون(٢٠١٢) (٢٢١). وقد تأثر التدريس التأملي بالنظرية البنائية، التي وجهت الاهتمام إلى التعلم القائم على المعنى والفهم، فالمعلم يستخدم معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها. والتدريس التأملي يقوم على فرضيتين أساسيتين هما:

- أولا: المسؤولية والالتزام الذاتي بتطوير النفس.
- ثانيا: الحصول على المهارات اللازمة لمراجعة أساليب المعلم وتحليليها ودراستها.(أوسترمان و كوتكامب ، ٢٠٠٢).

والتدريس التأملي هو الاستبصار الذكي الذاتي الذي يبديه المعلم تجاه ممارساته التدريسية أثناء الحصة، ويعد المحصلة النهائية للإجابة على الاستفسارات الذاتية التي يجريها المعلم بلجون (٢٠١٠). ويري بعض التربويين أن التدريس التأملي مدخل من مداخل التدريس يتحول فيه الطلاب المعلمون إلى صناع القرار، يفكرون فيما يقومون به في الصف في تدبر متأملين دورهم، وكيف يربطون بأنفسهم بين النظرية والتطبيق مع تشخيصهم لمهارات التدريس وفنياته بما يناسب حاجات التلاميذ (Thomas,B&Maher,D 2001 ,25).

وقد عرف" Meller" (٢٠١١) مهارات التدريس التأملي بأنها قدرة الطالب على القيام بنشاط عقلي يتأمل فيه الموقف المشكل ويحلله ويقترح الحلول في ضوء أدلة وبراهين تؤكد صحة الحل المقترح ، بينما عرفها "Brent" (٢٠١٠) بأنها القدرة على التأمل والتفكير الناقد الإيجابي الذاتي المستمر للممارسات

التدريسية التي يقوم بها المعلم بهدف تحسين وتطوير هذه الممارسات والأداءات في الموقف التدريسي.

وترى "الشمري" (٢٠١٣) (١٤٠) التدريس التأملي من وجهة نظر أشمل وأعم على أنه عملية دائرية مرنة يقوم بها المعلمون والتلاميذ تبدأ بالتخطيط والنقد والتقييم والتنفيذ ثم الفحص والتحليل ثم التقييم ثم إعادة التخطيط ووضع أهداف مستقبلية ثم إعادة الممارسة والتنفيذ؛ فهو عملية دورية حلزونية ، يراقب فيها المعلم بشكل مستمر ويقيم ويراجع تجاربه الخاصة، والتدريس التأملي وفقا لهذه الرؤية يجعل المعلم يبحث عن الطرق المناسبة لمساعدة المتعلمين على الانخراط في ممارسات تأملية تعزز فهمهم وقدراتهم وهو مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يقوم بها كل من الطالب والمعلم وتحدث بشكل منتظم ومتسلسل.

والتأمل في التدريس يعني أن يخضع المعلم كافة ممارساته ومعارفه لنوع من التحليل الناقد المستمر من أجل علاج جوانب القصور الموجودة لديه، والمساهمة بفاعلية في نموه المهني، ومن ثم فإن التدريس التأملي وهو الإطار الذاتي للتقييم الواعي من المعلم الذي يساعده على الربط بين النظرية والتطبيق مع تشخيص لمهارات التدريس وفنياته بما يناسب حاجات الطلاب.

التدريس التأملي تجعل المعلم متعلما طوال حياته الوظيفية سواء من خبراته السابقة أو من ممارسات معلمين آخرين؛ مما يتيح له الكشف عن جوانب القصور فيما يقوم به لإيجاد العلاج، ما يسهم بصورة فعالة في نموه المهني وبالتالي ينعكس بصورة إيجابية على التلاميذ أنفسهم.

والتدريس التأملي هو مجموعة من الإجراءات والخطوات التعليمية التي يقوم بها كل من المعلم والتلميذ داخل الفصل، وتحدث بشكل منتظم ومتسلسل ويكون الطالب فيها نشطا وفاعلا في وصف معرفته وتحليلها ونقدها وتحديد أفكاره وتصوراته وطرائق تفكيره وبناء العلاقات والخطط وتصويبها وتطويرها"(عبد السلام ، ٢٠٠٩)

ويقصد بمهارات التدريس التأملي في هذا البحث مجموعة من التفاعلات الذهنية والأدائية التي تقوم بها الطالبة معلمة اللغة العربية أثناء التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه، وتتطلب منها تأمل الموقف التدريسي الذي أمامها وتحليليه إلى عناصره، وترسم الخطط اللازمة لفهمه حتى تصل إلى النتائج التي يطلبها هذا الموقف ثم تقويم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له وتحري التعديلات المطلوبة لتحسين الأداء.

وهذه الرؤية تعتمد على حقيقة هي أن المعلم المتأمل لا يساعد نفسه فقط على أن يكون معلما أفضل، لكنه يحقق أيضا تعلما أفضل لطلابه بل فهو يخطط

دائما ويراقب، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يقوم بها لاتخاذ القرارات بشأن بيئة التعلم بما يحقق مهارات التلاميذ. والتدريس التأملي وفقا لهذه الرؤية يحسن من قدرة المعلمين على التدريس بنجاح مما قد يجعلهم قادرين على ضمان تعلم أفضل لكل المتعلمين من خلال الصفات التي يجب أن يتصفوا بها؛ لأنها تحول التدريس من مجرد إجراءات روتينية يقوم بها المعلم إلى جهد واع مقصود يحلل فيه المعلم ممارساته ويقيمها ويبدأ في تغييرها ويراقب جهود هذا التغير وأثره في تعلم التلاميذ ، وعلى العكس من النماذج التقليدية في إعداد المعلم فإن الممارسة التأملية تأخذ في الحسبان الخبرات الماضية والمعرفة الشخصية العملية للمعلمين وتسمح لهم بتطبيقها في سياق ممارستهم فهي نشاط يشجع على الإبداع.

يعتمد التدريس التأملي على اعتبار التأمل قاسم مشترك يقوم به المعلم والمتعلم بهدف التحسين والتطوير والتعديل، مما يجعل التعلم أكثر جودة وفاعلية؛ فإذا كان التدريس التأملي عظيم الأهمية للمعلم، فهو للمتعلم أكثر أهمية باعتبار أن التلميذ هو محور العملية التعليمية وأساس نجاحه، وبقوم التدريس التأملي على عدة افتراضات من أهمها: (Webber،2013) وMeeteer) 2001)

- امتلاك قاعدة معرفية واسعة عن التدريس.
- المسؤولية والالتزام بالتطوير الذاتي.
- استمرار سؤال الذات عن طبيعة التدريس.
- الخبرة التدريسية وحدها ليست كافية لاستمرار النمو المهني.
- التأمل الناقد المتأني للممارسات التدريسية يؤدي إلى فهم أعمق للتدريس.

وتتمثل أهمية التدريس التأملي فيما يلي:

- يساعد المعلم على وضع استراتيجيات تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف المعقدة، وتساعدهم على التقييم المستمر لاعتقاداتهم وفروضهم في ضوء المعلومات المتاحة، ويجعل المعلمين أكثر وعيا بمستوى تقدمهم وتقدم طلابهم التعليمي، وأكثر قدرة على اختيار الاستراتيجيات الفعالة لبناء المعرفة التي يحتاجونها لحل المشكلة.
- يسهم في إحداث تغيرات إيجابية في لأداء التعليمي للعلم في سياق الفصول الدراسية، لأنه يمنحه الفرصة لتأمل ممارساته وتقييم قراراته.
- يسهم في تنمية الكفايات التدريسية لدى المعلمين المبدئين ويعزز النمو المهني المستمر للمعلمين ذوي الخبرة .
- يساعد المعلمين على تعزيز القدرة على الاستفسار، تنمية مهارات التأمل لدى تلاميذهم .

يتميز المعلم المتأمل بعدة خصائص هي:" Stein" (٢٠٠٠)

- يختبر المشكلات التي تعترضه أثناء التدريس ويحاول حلها.
- يعي القناعات والفرضيات التي ينطلق منها في تدريسه، ويخضع هذه القناعات والفرضيات للبحث.
- ينتبه للسياق المؤسسي والثقافي الذي يعمل فيه، وأثره في تدريسه.
- يشارك في جهود الإصلاح والتغيير في المدرسة.
- يتحمل مسؤولية نموه المهني.
- يعتقد أن أعماله مهمة وذات معنى؛ لذا فهو لديه حس متزايد بالإنجاز الشخصي.

وتتمثل مهارات التدريس التأملي في (الملاحظة وتكوين المعنى، والتعامل مع المعنى، والتعلم التحويلي)، ويلقي التدريس التأملي على المعلم مهام ومسؤوليات أخرى من خلال مجموعة من المهارات في إدارة الفصل، والمناقشة والاستماع وطرح الأسئلة وقيادة العمل الجماعي، وقبل ذلك كله التخطيط والإعداد ثم المراقبة وأخيرا التقويم، والتأكد من تحقق أغراض التأمل الأساسية بمعنى أنه يتضمن اهتمام بالأهداف والنتائج، كما يتطلب مسؤولية مشتركة بين المعلم والتلميذ pollard,et,al,(٢٠٠٢) (١٢) كما يتطلب التدريس التأملي من المعلم أن يكون منفتحًا مطلعًا على كل ما هو جديد في مجال تخصصه مما ييسر عملية التعلم، مسؤولا عن تحقيق المتعلمين للأهداف، متحمسًا في قبول كل المتعلمين وملتزما بمراعاة الفروق الفردية بينهم (Chard,D,2004).

والمعلم المتأمل لديه مثابرة متواصلة ومرونة في مجابهة العوائق وينزع إلى اختيار المهام الأكثر تحديا، ويركز على الأهداف التدريسية المعنية بمهارات التفكير العليا. ويختار الاستراتيجيات التدريسية المتمركزة على المتعلم كالاستقصاء وحل المشكلات ينفتح على الأفكار الجديدة؛ فهو أكثر استعدادا لتجربة الطرق الجديدة بشكل أفضل، كما أنه يتكيف مع التكنولوجيا الجديدة بشكل أسرع. والمعلم المتأمل ينزع إلى عرض مستويات مرتفعة من التخطيط والتنظيم والالتزام المهني للتدريس.

والمعلم المتأمل ينزع إلى التعامل انفعاليا ووجدانيا مع المشكلات الصفية التي تظهر، ومن ثم يستخدم المداخل الإنسانية في إدارة الصف، وهو متطلع إلى المعرفة الجديدة ويتعلم بانتظام من تجاربه.

والتدريس التأملي ضروري لعملية التغير في الممارسات التعليمية نحو الأفضل عن طريق استراتيجيات متعددة منها: مشاهدات المعلم لعملية التعلم في صفوف أخرى، واللقاءات في مشروعات، والتركيز على قضايا تعليمية معينة، ومشاركة المعلم في مشاريع ينتج عنها قرارات، وإشراك المعلم في برامج تطويرية للمنهاج أو مواد تعليمية أخرى (رجب وآخرون ، ٢٨، ٢٠١١).

ويمكن للمعلم أن يستخدم التدريس التأملي في كافة مراحل عملية التدريس، ففي مرحلة التخطيط يساعد في توجيهه لكيفية الاختيار بين البدائل، وفي مرحلة التنفيذ يفيد في مراقبة مدى التقدم في الدرس وفي مرحلة التقويم يساعده على استرجاع الدرس والتفكير حول ممارساته التدريسية وتحليل اعتقاداته قبل التدريس وبعده.

ويتصف التدريس التأملي بعدة خصائص من أهمها:

- دعم النمو المهني والأكاديمي المستمر للمعلمين.
- دعم العمل التعاوني والحوار بين المعلمين وتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر.
- التأمل في الممارسات التدريسية بما تتضمنه من تخطيط وتنفيذ وتقويم.
- التركيز على نتائج الممارسات التدريسية اليومية والعوامل التي تؤثر فيها.
- القدرة على توظيف الاستقصاء وجمع البيانات والأدلة والبراهين حول عملية التدريس.
- الاستناد إلى الأدلة والبراهين التي يجمعها المعلم من المصادر المختلفة للحكم على الأداء التدريسي وفق معايير علمية واضحة.
- ضرورة اقتراح حلول معينة للمشاكل التدريسية وتقييم مدى فاعلية هذه الحلول.

وللتدريس التأملي مرحلتين؛ أولهما: تعنى بفحص القناعات التربوية فيما يخص عملية التدريس وفي هذه المرحلة يجب على المعلم أن يجيب عن أسئلة مثل:

- ما هو التدريس؟
- كيف يتغير أداء المتعلمين؟
- ما هو دوري في إحداث التغير؟

ونحو ذلك من الأسئلة التي تكون في إجابتها القناعات التي توجه السلوك، وينبغي أن يراعي في الإجابة أن تكون على المستوى الشخصي؛ لتمثل ما يعتقده المعلم بلغته الخاصة، بحيث يبتعد عن الإجابات النمطية أو غير المتربطة بالواقع.

وفي المرحلة الثانية من التدريس التأملي يقوم المعلم بملاحظة ممارساته وتفحصها وتحليلها بشكل دقيق منظم؛ ليتأكد هل هي فعلا تتناسب مع قناعاته وتمثلها أم لا؟ وفي حال ظهور عدم تناسب يسعى لمعرفة السبب. هل هو في قصور الممارسة عن مجاراة القناعة، أم في وجود قناعة خفية في اللاوعي تسير السلوك. ويكون ذلك بكتابة التقارير الشخصية عن الأداء، أو كتابة المذكرات التسجيلية، وقد يطلب التقويم من المعلمين الزملاء، وهذا التأمل هو الذي يثمر غالبا التغير المنشود والإيجابي في السلوك. "Jay" (١٩٩٩)

وقد يوجه المعلم هنا عددا من الأسئلة مثل ما الذي كان جيدا اليوم؟ ولماذا؟ وإذا فعلت ذلك مرة أخرى! فكيف أفعله بصورة مختلفة، ولماذا نجح التدريس في فصل معين ولم ينجح في الآخر؟ وكيف أعدل ممارساتي لأحقق النجاح.

التدريس التأملي يمكن أن يستخدم كاستراتيجية لمساعدة الطلاب لتحمل المسؤولية في تعلمهم وتحديد الطرق لتحسين ممارستهم التدريسية ؛ حيث أنه يؤكد على التعلم الذاتي ويشجع الطلاب على تطوير التدريس والتخطيط له ، وتعتبر السجلات التأملية طريقة لدعم المهارات وتطويرها ، وقد يستخدم الطلاب أيضا اليوميات والمذكرات الشخصية للتخطيط وملفات الإنجاز التي تمد الطلاب بالتغذية الراجعة باعتبارها عنصرًا ضروريًا في التدريس التأملي ؛ حيث تساعد التغذية الراجعة للطلاب على تحسين أدائهم، وتحقيق التطوير المهني والشخصي المنشود "Hinett,K"(2002)(3). حيث يبحث المعلمون المتأملون بشكل مستمر عن الطرق الجديدة لدفع طلابهم للمشاركة لإنتاج التعليم الفعال.

تتمثل خطوات التدريس التأملي في جمع البيانات وتحليلها وتوليد الحلول والبدائل المختلفة وابتكار خطة لدمج الفهم الجديد، ويمكن تمثيل تلك المراحل كما حددها"Pollard,et,al,"(2002). ويركز النموذج التأملي على ثلاثة عناصر أساسية هي: المعرفة العلمية المتمثلة التي يمكن تطبيقها في واقع التدريس، والخبرة العملية التي يكتسبها المعلم من خلال التدريس أو من ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة، ثم تأمل التطبيق للعنصرين السابقين بهدف تحسين التدريس التالي وتوجد ثلاثة أنماط من السلوك التأملي: (رجب وآخرون، ٢٠١١، ٢٩).

- التأمل الوصفي: حيث يقوم الفرد بوصف الموضوع الذي يتأمله ويفكر فيه من منظور خبرته الشخصية.
- التأمل المقارن: حيث يقوم الفرد بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع تتمثل في خبراته الشخصية وخبرات الآخرين، للوصول إلى فهم أوسع وأعمق من خلال تلك التفسيرات. وبناء طرق بديلة لإنجاز العمل.
- التأمل التقويمي: حيث يسعى المعلم لإعطاء أحكام في ضوء التفسيرات الأخرى واضعا في اعتباره تغييره إلى الأحسن.

ولتنمية مهارات التدريس التأملي أهمية قصوى في برامج إعداد المعلمين، لمساعدة المتعلمين المبتدئين على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق من خلال فحص أدائهم وسلوكياتهم، والتوجه نحو الابتكار وتطوير الأداء؛ لذا علينا الاهتمام بتشكيل فرق لتوجيه المعلمين من خلال تدريب الأقران، وخلق مجموعات عمل للتدريب على ممارسة مهارات التدريس التأملي.

- **البنائية والتدريس التأملي** :

يشير الأدب التربوي إلى أن هناك مدخلين رئيسين لفهم عملية التعلم وهما المدخل السلوكي والمدخل المعرفي ولقد ساد المدخل السلوكي

حتى منتصف السبعينيات حيث ركزت النظريات السلوكية على المظاهر الخارجية للتعلم التي أكدت على المثير والاستجابة وما يعقبها من تعزيز مناسب (زيتون ، ٢٠٠٢)

أما المدخل المعرفي فقد اهتم منظروه أمثال بياجية وأوزبل وبرونز وغيرهم بكيفية حدوث التعلم وكذلك بكيفية تنظيم المعرفة واستخدامها، ومع أن النظريات المعرفية تتشابه في نظرتها وافتراضاتها حول التعلم إلا أنها تختلف إلى حد ما في تفسير الآلية التي يتم بموجبها التعلم / من حيث تفسير ما يجري داخل عقل المتعلم فيما يتعلق بمعالجة المعلومات، وأيا كانت هذه الآلية فإن إجراءات التعلم المعرفي قد تحددت في ثلاثة إجراءات هم:

- تحديد المفاهيم السابقة عند المتعلم.
- العمل على تكامل الأفكار الجديدة مع الموجودة أصلا عند المتعلم.
- تفسيرات من قبل المتعلمين أنفسهم بمعنى أن المعرفة تبنى في عقل المتعلم .

وقد شهد البحث التربوي خلال العقدين الماضيين تغيرات كبيرة في رؤيته لعمليتي التعليم والتعلم ، فحوى هذه التغيرات هو التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعليم المتعلم إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم وخاصة ما يجر داخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة ، نمط معالجته للمعلومات ، دافعيته للتعلم ، أنماط تفكيره ، أسولب تعلمه، أسلوبه المعرفي ؛ أي الانتقال من التعلم السطحي إلى ما يسمي بالتعلم ذي المعنى وقد واكب هذا التغير ظهور ما يسمي بالنظرية البنائية وإحلالها محل النظرية السلوكية.

وتؤكد النظرية البنائية أن تصميم التعلم يركز على أن كل ما يبنى بواسطة المتعلم يكون له معنى مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم.(زيتون، ٢٠٠٦).

ويحفل الأدب التربوي بالعديد من محاولات لتحديد مفهوم النظرية البنائية وهي تختلف باختلاف رؤي أصحابها ، وقد يرجع صعوبة الاتفاق على تعريف إجرائي لها ارتباطها بمجالات بحثية متعددة منها التربية وعلم النفس والفلسفة والاجتماع. يعرفها كل من "فيجوتسكي" و"بياجيه" بأنها رؤية لكيفية بناء المتعلم المعرفة وكيفية تعلمه ، وتتضمن هذه الرؤية ما يلي:

- المعرفة عملية بنائية اجتماعية تتم من خلال النشاط الاجتماعي والخبرات الاجتماعية .
- التعلم يتحقق من خلال إعادة تفسير وبناء المعرفة السابقة في ضوء الخبرة أو المعرفة الجديدة .
- المعرفة لا يتم تلقيها بطريقة سليبة ولكن بصورة نشطة .
- وظيفة المعرفة تكيفية أي تنظيم الخبرات السابقة وليس اكتشاف الواقع فحسب .

- التدريس ليس نقلا للمعرفة ولكن يتطلب تنظيم المواقف الصفية وتوظيف التعلم التعاوني وإثراء البيئة التعليمية بالأنشطة والوسائط التعليمية التي تعين المتعلم على توظيف المعرفة بيسر وسهولة .

ولعل البنائية غدت من أبرز نظريات والمداخل المعرفية في التدريس، إذ نظرت لعملية التعلم على أنها تعديل للبنى المعرفية (الأفكار والمفاهيم) الموجودة أصلا عند المتعلم ، ويتم ذلك بإضافة مفاهيم جديدة أو إعادة تنظيم المفاهيم السابقة، وهو ما يجعلها تفق بشكل كبير مع مبادئ التدريس التأملي.

وتشير الأدبيات إلى عدة افتراضات تعكس ملامح التعلم البنائي منها:

- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.
- تتهيأ أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية.
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى.
- الهدف الجوهري من عملية التعلم إحداث تكيفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.
- تحتاج الخبرات الجديدة إلى تطبيقها في مواقف عملية واقعية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن دور المتعلم هو التفاعل النشط والمشاركة والاستقصاء وجمع المعلومات وبناء المعرفة الجديدة بربطها بالمعرفة السابقة وحل المشكلات وتصميم المشروعات وتقويم تعلمه وتعلم أقرانه أما دور المعلم فهو تقديم المساعدة والتوجيه وإدارة المواقف التفاعلية وتوزيع المهام والأدوار والكشف عن التصورات البديلة وتقديم فرص التقويم الذي يعمق فهم المتعلم ، وتقديم الدعائم التي تكسر الفجوة بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة ، وإثراء بيئة التعلم بالخبرات الاجتماعية والأنشطة والوسائط التعليمية .

- **خصائص بيئة التعلم البنائية** :

- تدعيم الإدراك الذاتي لعملية بناء المعرفة من خلال أنشطة موجهة هادفة ، والتأكيد على نشاط المتعلم في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي في حوزته.
- تقديم بيئات تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات التعلم الفعلي يطبق فيها المتعلم ما تعلمه والتأكيد على بناء المعرفة بدلا من سردها.
- السماح بتعدد وجهات النظر ، واحترام أراء المتعلمين، وتشجيع المناقشات الحرة.
- تشجيع الاستفسارات والسماح للمتعلمين بتقديم الاستجابات.
- تدعيم التعلم التعاوني.

ومن نماذج التعلم الحديثة التي استندت على النظرية البنائية في التدريس نموذج التعلم من أجل الاستخدام (Learning For Use-LFU-Model) . ولهذا

النموذج عدة منطلقات، ويرتكز على أربعة مبادئ تعتبر ثمرات للعديد من النظريات المعاصرة للتعلم وبشكل رئيس النظرية البنائية.

- **منطلقات النموذج**:
  - لن يكون بمقدور المتعلم أن يتعلم معرفة جديدة مل لم يكن مندمجا ومعنيا بها.
  - تبقى المعرفة التي يتلقاها المتعلم غير مفيدة وخاملة ما لم يكن قد بناها أصلا بشكل يدعم استخدامها لاحقا.
  - لكي يندمج المتعلم في بناء المعرفة، لابد له من فهم الفائدة التي ستعود عليه من تعلمها .
- **مبادئ النموذج**:
  - المبدأ الأول: يحدث التعلم نتيجة لبناء البنية المعرفية وتعديلها.
  - المبدأ الثاني: بناء المعرفة عملية موجهة الهدف سواء كان المتعلم واعيا لهذا الهدف أم غير واع له.
  - المبدأ الثالث: الظروف التي تبني المعرفة وتنظم تحدد إمكانية استخدامها .
  - المبدأ الرابع: يجب أن تبنى المعرفة بشكل يدعم استخدامها مستقبلا.
- **خطوات نموذج التعلم من أجل الاستخدام** :
  - إثارة الدافعية: تشير الدافعية في هذا النموذج إلى الدافع لاكتساب المهارة المحددة في سياق معين ، وفي هذه المرحلة تظهر دافعية المتعلم للتعلم عند عرض صورة أو حدث أو موقف أو نشاط أو مشكلة تظهر قصور معرفة الطالب السابقة وحاجته للتعلم من أجل حل المشكلة الجديدة، وبهذا تبين للطالب الفجوة بين ما يعرف أصلا وما يجب أن يعرف ليفهم الموقف الجديد ، وهذه المرحلة توضح المبدأ الثاني من مبادئ هذا النموذج.
  - بناء المعرفة: وفي هذه المرحلة يتم إضافة مفاهيم جديدة لذاكرة المتعلم أو عمل ربط بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي يمتلكها سابقا أو تجزئ المفاهيم الموجودة أصلا لدى المتعلم ، ويمكن أن تتم بناء المعرفة بالخبرة الذاتية (الاندماج) أو التواصل مع الآخرين أو بالاثنين معا ، وتوضح هذه المرحلة المبدأ الأول من مبادئ هذا النموذج. وقد يخيل للبعض أنه في عملية الملاحظة للآخرين(للمعلم مثلا) يكون الطالب سلبيا وهذا غير صحيح إذ إن الملاحظة في نموذج التعلم من أجل الاستخدام تؤدي دورين في مرحلة بناء المعرفة؛ أولهما: اكتساب مفاهيم جديدة؛ وثانيهما: التزود بوسائل جديدة لتحليل الفهم السابق. وهذا لا يتعارض مع البنائية التي تؤكد أن المعرفة لا تشع من المعلم للمتعلم وإنما تبنى في عقل المتعلم، حيث، ونموذج التعلم من أجل الاستخدام لا يفترض نقل المعرفة للمتعلم، وإنما يتطلب منه أن يكون نشطا ومدفوعا للتعلم.
  - صقل المعرفة وتنقيتها: وفي هذه المرحلة، يتم مراجعة المعرفة حيث تبدو لحاجة لتطويع المعرفة وتفعيلها وجعلها قابلة للتطبيق، يكون ذلك بتنظيم

المعرفة وربطها بالمعارف وتعزيز استرجاعها واستخدامها مستقبلا. ولكي تكون هذه الخطوة مفيدة يجب تحويل المعرفة التقريرية إلى معرفة إجرائية وذلك بتطويعها وتفعيلها لتكون ذات معنى. وهذه المرحلة توضح المبدأين الثالث والرابع من مبادئ هذا النموذج.

وسوف يعتمد البرنامج التدريبي على هذا النموذج باعتباره أحد النماذج البنائية وهو نموذج عام للتعلم ولا يقتصر على تعلم نوع معين من المعرفة : كما أنه نموذج يتم فيه التركيز والتأكيد على مرحلة التطبيق وعلى التأمل في عملية تنقية المعرفة ومراجعتها وإعادة بنائها. وهو ما يتلاءم بشكل كبير مع هدف البرنامج من تنمية مهارات التدريس التأملي.

- **منهج البحث وإجراءاته** :

يعتمد البحث على المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي:

- المنهج الوصفي: فيما يتصل بجمع المعلومات والبيانات عن التدريس التأملي وطبيعته وأسسه والفلسفة التي يقوم عليها وكذلك في تحديد مهارات التدريس التأملي التي يجب أن تمتلكها الطالبة معلمة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة ، وأيضا في تصميم البرنامج التدريبي في ضوء النظرية البنائية.
- المنهج شبه التجريبي: ويتمثل في إجراءات تنفيذ البرنامج وقياس فعاليته في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، وما يطلبه ذلك من ضبط العينة والقياسات القبلية والبعدية وإجراءات التنفيذ وتحليل النتائج. وقد اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين، أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية.

- **أدوات البحث** :

- قائمة مهارات التدريس التأملي التي تحتاجها الطالبة معلمة اللغة العربية.
- بطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي للنصوص الأدبي.
- البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التدريس التأملي.

- **عينة البحث** :

عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية جامعة شقراء قوامها (٤٠) طالبة ببرنامج الدبلوم العام، وهن جميعا إما يعملن في تدريس اللغة العربية أو في الإشراف على تدريسها بمدارس التعليم المتوسط، حيث تتولى الباحثة إعدادهن من خلال مقررات طرق التدريس والإشراف عليهن في التربية العملية. تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما (٢٠) طالبة.

- **إجراءات البحث** :

للإجابة عن تساؤلات البحث ستقوم الباحثة بالإجراءات التالية:

- إعداد قائمة مهارات التدريس التأملي وكذلك بطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي والتأكد من صدقهما وثباتهما .

- إعداد البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التدريس التأملي.
- تطبيق أداة الدراسة تطبيقا قبليا على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تطبيق البرنامج القائم على التدريس التأملي على المجموعة التجريبية.
- تطبيق أداة الدراسة تطبيقا بعديا على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا.
- تفسير النتائج.
- التوصيات والمقترحات.

- **أعداد أدوات الدراسة** :

لتحقيق الهدف من الدراسة تم إعداد الأدوات كما يلي:

- **أولا: إعداد قائمة بمهارات التدريس التأملي**:

تم إعداد قائمة مبدئية بمهارات التدريس التأملي للنصوص الأدبية. وتم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها، وتم تعديلها في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم. ثم التأكد من ثباتها بتطبيقها على ٣٠ معلمة ممن يعملن بالتعليم المتوسط، واستخدمت طرق التجزئة النصفية، حيث ارتباط مفردات القائمة حول موضوع واحد وهو مهارات التدريس التأملي ، وتم حساب درجات كل فرد من أفراد العينة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٧٢٪، مما يدل على تمتع القائمة بدرجة ثبات مرتفعة وصلاحيتها للتمييز بين ذوي مهارات التدريس التأملي وذوي التدريس النمطي ، وتكونت القائمة في صورتها النهائية من ثلاثة محاور، الأول: يتضمن المهارات التأملية الخاصة بمرحلة التخطيط ، وعددها تسع مهارات. والثاني يتضمن المهارات التأملية الخاصة بمرحلة التنفيذ، وعددها ثلاث عشرة مهارة. أما المحور الثالث فيتضمن المهارات التأملية في مرحلة التقويم، وعددها ست مهارات.

- **ثانيا: إعداد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس التأملي اللازمة للطالبة معلمة اللغة العربية** :

تهدف البطاقة إلى قياس مهارات التدريس التأملي لدى الطالبة معلمة اللغة العربية، وبداية ثم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم ، وتم استخدام أسلوب اتفاق الملاحظين في حساب معامل الثبات، وهو عبارة عن ملاحظة أداء الدارس الواحد بواسطة اثنين من الملاحظين ـ كل مستقل عن الآخر ـ وبينهما تكافؤ في المستوى التعليمي ، ويستخدمان أداة تقدير واحدة في فترة زمنية متساوية ؛ فيبدأ الملاحظان وينتهيان من عملية الملاحظة في التوقيت نفسه ، ثم يحسب عدد مرات الاتفاق بينهما ، وقد تم حساب مرات الاتفاق بينهما باستخدام معادلة كوبر .

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١٠٠}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

وقد بلغت متوسط نسبة الاتفاق بين الملاحظين ٧٩٪ وهذا يدل على ارتفاع نسبة ثبات بطاقة الملاحظة، وبذلك أصبحت بطاقة الحق لملاحظة صالحة للتطبيق على مجموعة البحث، وقد تكونت البطاقة في صورتها النهائية من (٢٨) أداء، وضع أمام كل أداء أربع فئات لتقدير مستوى الأداء (يمارس بدرجة كبيرة، يمارس بدرجة متوسطة، يمارس بدرجة ضعيفة، لا يؤدي) وكان تقدير الدرجات على التوالي (٣، ٢، ١، صفر).

- **ثالثا: بناء البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التدريس التأملي** :

تعد برامج التدريب على مهارات التدريس منظومة متكاملة لكل من الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائط التعليمية وأساليب التقويم ، وهي تنطوي على جانبين هما: الجانب المعرفي (الأكاديمي) والجانب المهني وتهدف إلى الوصول بالمتعلم أو الطالب المعلم إلى حد الكفاءة أي أعلى مستوى يمكن أن تصل إليه معارفه ومهاراته ووجدانياته مع التركيز على الأداء العملي. مما يستلزم ما يلي:

- تحديد المعايير الخاصة بالأهداف.
- تحديد المعايير الخاصة بالمحتوي.
- تحديد المعايير الخاصة بطرائق التدريس.
- تحديد المعايير الخاصة بالأنشطة والوسائل.
- تحديد المعايير الخاصة بأساليب التقويم.

وقد صيغت تلك المعايير في استبانة لاستطلاع رأي المحكمين في مدى مناسبتها لبناء البرنامج التدريبي للطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية، جامعة شقراء، وتركزت أهم آراء المحكمين حول حذف بعض المعايير لتضمنها في معايير أخرى، وتعديل صياغة بعض المعايير، وتعديل ترتيب البعض الآخر، ونظرا لأهمية آراء المحكمين فقد تم الأخذ بها، وتم إجراء التعديلات المذكورة وبذلك أصبحت قائمة المعايير في صورتها النهائية. التي تم تحديدها. ويتم بناء البرنامج وفقا للخطوات التالية :

- تحديد أهداف البرنامج: ويهدف البرنامج محل البحث إلى تنمية الجانب المعرفي الذي يرتبط بتعلم مهارات التدريس التأملي في ضوء البنائية ، وتنمية الجانب المهاري الذي يرتبط بمهارات التدريس التأملي لدى الطالبة معلمة اللغة العربية.
- تحديد محتوى البرنامج : حيث يتم تحديد المفاهيم والمعلومات والخبرات التي يقدمها البرنامج للطالبات المعلمات مع مراعاة الملاءمة لطبيعة المعرفة وخصائص المتدربات والوقت المتاح لدراسة البرنامج والملاءمة للأهداف مع مراعاة التنوع والشمول في خبرات البرنامج.
- تحديد استراتيجية التدريس وأنشطة البرنامج: وتوجد بعض الاستراتيجيات المناسبة لتنفيذ البرنامج منها : استراتيجية التدريس المصغر ، والتدريب

على رأس العمل، واستراتيجيات العرض والحوار والمناقشة ، واستراتيجية التعلم التعاوني ، واستراتيجية تدريس الأقران ،واستراتيجية حل المشكلات، ومن أهم الأنشطة التي سوف يتبناها البرنامج التساؤلات التأملية والأبحاث الإجرائية وملاحظة الذات أو الأقران وتقييمهما وكتابة التقارير وورش العمل.

- تحديد أساليب التقويم : ومن أدوات التقييم التي سوف يعتمد عليها البرنامج بطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي .

- **رابعا: بيان مدي فعالية البرنامج في تنمية مهارات التدريس التأملي للنصوص الأدبية** : ويتم ذلك من خلال

- التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي.
- تطبيق البرنامج:
  - ✓ التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي.
  - ✓ رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا. وفيما يلي تفصيل ذلك.

جدول (١) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي على مجموعتي البحث من الطالبات المعلمات

بطاقة الملاحظة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التخطيط للتدريس	١١.٠٥	١.٠٩	١٠.٩٥	٠.٩٤	٠.٣٠	غير دالة
المهارات التأملية أثناء تنفيذ الدرس	٥٣.٨٠	٤.٩٣	٥٣.٦-	٤.٩٣	٠.١٢	غير دالة
المهارات التأملية في مرحلة تقويم الدرس	١١.٧٥	١.٦٨	١١.٨	١.٦٧	٠.٠٩	غير دالة

ويتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلال إحصائية بين متوسطات درجات طالبات مجموعتي البحث (الطالبات المعلمات) في بطاقة الملاحظة، مما يشير إلى التكافؤ بين طالبات المجموعتين قبل بدء تنفيذ البرنامج التدريبي.

- تطبيق البرنامج : قامت الباحثة بتطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٤) الطالبات المجموعة التجريبية، مع الاستعانة بمشرفتين للتربية العملية لإتمام تطبيق أداة التقويم. وقد استغرق التطبيق الميداني (١١) أسابيع، اللقاء الأول (لقاء تعارف) واللقاء الثاني (جلسة تمهيدية)، أما الأسبوع الثالث فكان لتطبيق أداتي البحث قبليا، وكان اللقاء الأخير لتطبيق أداتي التقويم بعديا، و (٧) أسابيع لتنفيذ جلسات البرنامج في مدارس التدريب (التربية العملية). وقد استهدف البرنامج تنمية الممارسات التدريسية التأملية فيما يلي:

- ✓ أولا : تنمية مهارات التدريس التأملي في مرحلة التخطيط للدرس : من خلال التأمل في تنظيم العمل ؛ وتقتضي هذه المرحلة من المعلم أن يعي بدقة الأهداف المراد تحقيقها والسلوكيات تدريسية التي من شأنها أن تساعد في تحقيق تلك الأهداف.

- ✓ ثانيا : تنمية مهارات التدريس التأملي أثناء تنفيذ الدرس : وتقتضي من المعلم أن يعي أثر سلوكياته في تحقيق الأهداف وإنجاز المهمات التعليمية المتنوعة، ويترتب على ذلك إجراء التعديلات المناسبة على الممارسات التدريسية التي لا تحقق الأهداف المرغوبة أثناء التدريس ، ويمكن للمعلم في هذه المرحلة أن يغير من سير الحصة في ضوء استجابات المتعلمين وتقبلهم للأنشطة التعليمية.
- ✓ ثالثا: تنمية مهارات التدريس التأملي في مرحلة تقويم الدرس: وتقتضي المرحلة من المعلم عمليات تفكير منظمة يعي من خلالها نتائج سلوكياته التدريسية وقراراته التي اتخذها في تحقيق الأهداف، وهنا يقوم المعلم المتأمل بتقويم مهاراته التدريسية في ضوء التغذية الراجعة التي حصل عليها، مما يساعده على وضع تصور لسلوكيات وقرارات تعليمية معدلة ربما تكون أكثر تحقيقا للأهداف.

وفيما يلي البرنامج الزمني والخطة العامة لتنفيذ البرنامج:

جدول (٢) البرنامج الزمني والخطة العامة لتنفيذ البرنامج

م	اليوم	التاريخ	الزمن	الموضوع
١	الأحد	٢٠١٥/٨/٣٠	٦٠دقيقة	لقاء تعارف وتوضيح كيفية تطبيق البرنامج
٢	الأحد	٢٠١٥/٩/٦	١٢٠دقيقة	جلسة تمهيدية تتناول بعض الجوانب النظرية التالية: • مفهوم التدريس التأملي وأهميته وأسسه. • الجوانب النظرية لتطبيق التدريس التأملي قبل الحصة، وأثناها، وبعدها.
٣	من الثلاثاء إلي الخميس	٢٠١٥/٩/٨ إلى ٢٠١٥/٩/١٠	٤٥ دقيقة لكل طالبة	التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي
٤	الأحد	٢٠١٥/٩/١٣	٦٠دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التخطيط (١)
٥	الخميس	٢٠١٥/٩/١٧	٦٠دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التخطيط(٢)
٦	الثلاثاء	٢٠١٥/٩/٢٩	٦٠دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التنفيذ(١)
٧	الثلاثاء	٢٠١٥/١٠/٦	٦٠دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التنفيذ(٢)
٨				مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التنفيذ (٣)
٩	الثلاثاء	٢٠١٥/١٠/١٣	٦٠دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التقويم (١)
١٠	الخميس	٢٠١٥/١٠/٢٠	٦٠دقيقة	مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التقويم (٢)
١١	من الأحد إلي الخميس	٢٠١٥/١٢/١ إلى ٢٠١٥/١٢/٥	٤٥ دقيقة لكل طالبة	التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي

وقد تم التدريب بصورة متدرجة، باستخدام التدريس المصغر أولا، ثم الانتقال إلى التدريب الميداني في الصفوف الدراسية، حيث تم الاستفادة من أسلوب التدريس المصغر في تخفيف حدة الموقف التعليمي الذي يثير رهبة لدي الطالبات المعلمات، والاستفادة مما تتلاقاه الطالبات من تغذية راجعة وتعزيز من المدربة والزميلات في الممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية.

◄◄ التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا: باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

• نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته :

• أولا : النتائج الخاصة بتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (الطالبات المعلمات) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي لصالح التطبيق البعدي ". تم استخدام اختبار (ت) والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق

جدول (٣) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلي / البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي على طالبات المجموعة التجريبية من الطالبات المعلمات

بطاقة الملاحظة	التطبيق القبلى		التطبيق البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م١	١٤	م٢	٢٤		
المهارات التدريسية تأملية الخاصة بمرحلة التخطيط	١٠.٩٥	٠.٩٤	١٦.٩٠	١.٢٩	٢٠.٢٠	٠.٠١
المهارات التدريسية التأملية الخاصة بمرحلة التنفيذ	١١.٨٠	١.٦٧	١٩.٥٥	١.٦٦	١٦.٥٠	٠.٠١
المهارات التأملية الخاصة بمرحلة التقويم	١١.٨٠	١.٦٧	١٩.٥٥	١.٦٦	١٦.٥٠	٠.٠١
المهارات التدريسية التأملية للبطاقة ككل	٥٣.٦٠	٤.٩٣	٨٩.١٠	٥.٤٧	٢٥.٤٢	٠.٠١

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في كل محاور المهارات المتضمنة في البطاقة وفي الدرجة الكلية للبطاقة، وذلك لصالح التطبيق البعدي وبذلك يتحقق الفرض الأول.

ولاختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث وهو " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة من الطالبات المعلمات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي لصالح طالبات المجموعة التجريبية". تم استخدام اختبار (ت) والجدول (٤) يوضح نتائج التطبيق.

جدول (٤) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي على طالبات مجموعتي البحث من الطالبات المعلمات

بطاقة الملاحظة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م١	١٤	م٢	٢٤		
مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التخطيط	٢٠.٧٥	١.٢٩	١٣.٤٠	٢.٥٠	١١.٦٧	٠.٠١
مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التنفيذ	٣١.٩٠	١.٨٣	٢١.٦٥	٢.١٥	١٦.١٨	٠.٠١
مهارات تدريسية تأملية خاصة بمرحلة التقويم	١٩.٥٥	١.٦٧	١٣.٣٥	١.٦٦	١١.٧٦	٠.٠١
مهارات التدريس التأملي في البطاقة ككل	٨٩.١٠	٥.٤٧	٥٩.٧٠	٩.٩٤	١٧.٧٩	٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في كل مهارة من المهارات المتضمنة في البطاقة، وفي الدرجة الكلية

للبطاقة، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك يتحقق الفرض الثاني من فروض البحث. ومن أكثر الممارسات التي لم يحدث فيها تنمية ملحوظة مهارة" تضع المعلمة تصورا تفصيليا مسبقا للإجراءات التدريسية التي ينبغي عليها القيام بها عند التدريس؛ حيث تهتم به برامج الإعداد في كليات التربية بتلك المهارة أكثر من غيرها.

وقد حصلت الفقرة رقم الفقرة رقم (١٠) على أعلى متوسط ونصت على" تحدد نقاط الضعف لدى الطالبات في ضوء نتائج التقويم" ثم تلتها الفقرة (٢) في الترتيب ونصت على " تحدد نقاط القوة والضعف في أدائها في ضوء التغذية الراجعة المقدمة من الزميلات". ومن المهارات التي احتلت المراكز الأخيرة الفقرة " تحدد السلوكيات المعدلة التي قد تكون أكثر نجاحا في تحقيق الأهداف المرجوة" ربما يرجع ذلك أن تلك المهارة قد تحتاج إلى درجة أكبر من المران والتدريب مما يسمح به وقت البرنامج.

وقد ترجع النتائج الموضحة بالجدولين (٣ ، ٤) إلى ما يلي:

- استناد البرنامج على مبادئ النظرية البنائية التي تنظر للتعلم على أنه عملية نشطة، حيث تتأمل الطالبات معرفتهم الحالية والماضية وتجاربهم لتوليد الأفكار والمفاهيم الجديدة، ويتدربن على ممارسة الاستقصاء لبناء وتحديد معنى لما تم تعلمه لإنتاج المعرفة الجديدة. وقد أدت المشاركة النشطة للطالبات في المواقف التدريسية المتنوعة إلى تنظيم المهارات بصورة أفضل ساعدت على تطوير مستوى أدائهن.
- البرنامج ساعد الطالبات على تنمية مهارات الملاحظة واستخلاص النتائج والتوصل إلى الأفكار الجديدة، ورؤية أوجه النقص والحاجة الي التحسين والتطوير، وتنمية قدراتهن في البحث عن بدائل مختلفة لحل المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف.
- البرنامج ساعد في تطوير الأداء التدريسي عن طريق ممارسة التعلم الذاتي. كما استند تدريب الطالبات المعلمات على التقويم الذاتي وتقويم أداء الزميلات وتوفير تغذية راجعة فورية حسنت من أداء الطالبات المعلمات جميعهن.
- ممارسة الطالبة أنشطة البرنامج التأملية وكتابة التقارير ومراجعة الأداء وحصولهن على التغذية الراجعة ساعد في تفوقهن في أبعاد البطاقة ككل.
- البرنامج ساعد في تنمية المهارات المرتبطة بالتفكير الناقد والإبداعي وأسلوب حل المشكلات.
- تدرج الطالبة في اكتساب مهارات التدريس من الناحية الكمية والنوعية حتى تصل إلى مستوى الأداء الذي يمكنها من تدريس درس كامل.
- احتواء المواقف التي تم تضمنيها في البرنامج على العديد من الأنشطة التي توفر عناصر التشويق والدافعية والمتعة وإثارة القدرات العقلية للطالب.

- ممارسة الطالبة المعلمة لأساليب تقويم متنوعة مثل التقويم الذاتي وتقويم الأقران والتقويم من خلال التفكير التأملي؛ مما زاد من مستوى الدافعية لدى الطالبة المعلمة من أجل المزيد من التعلم.
- التقويم المستمر من خلال متابعة الطالبات أثناء الأداء، وتقييم التغذية المرتدة الفورية للطالبات عقب استجابتهم المختلفة وتعزيز تلك الاستجابات.
- التشجيع والتعزيز واستخدام التغذية الراجعة والمناقشة المستمرة للصعوبات والتحديات التي واجهت الطالبات أثناء التدريب الميداني في الصفوف الدراسية في جلسات التأمل، ساعد على مواجهة تلك التحديات، كما خلق بيئة صفية محفزة للتفكير والتأمل والتحليل.
- العمل التعاوني ساعد على التفكير المشترك وتبادل الآراء وزيادة الثقة بالنفس عند التعامل مع الأقران مما أدى إلى تحسن الأداء وتنمية المهارات الاجتماعية.
- إشراك الطالبة المعلمة في دراسة الاستراتيجية حملها مسؤولية النجاح. وزاد من إيجابيتها ومحاولتها المستمرة ربط ما قدم إليها من نظريات بواقعها التدريسي.
- التدريس التأملي ساهم بقدر عال من النشاط والفاعلية لدى الطالبة المعلمة؛ حيث استخدمت أكثر من أسلوب للتدريس، وغيرت كثيرا من الممارسات التي شعرت أنها لا تحقق الأهداف المنشودة.
- تدريب الطالبات على إدارة عملية التعليم والتعلم وفق مراحل متتابعة، وتقديم أنشطة تساعد المتعلمات على معرفة أهداف الدرس والمهام التي عليهن إنجازها. والطرق المختلفة لتحقيق الأهداف المنشودة

وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج أن هناك تجاوبا وتفاعلا إيجابيا من طالبات المرحلة المتوسطة قد يرجع إلى:

- تنمية مهارات التدريس التأملي تساعد المعلمات على تعرف أوجه القصور لدى كل طالبة وتحديد الأسلوب التعلم المناسب وكيفية تعليمهم بطريقة أفضل ويتفق هذا مع النتائج التي توصل إليها (Webber,2012)
- وعي المعلمة وتأملها في تدريسها كان له أثر إيجابي ليس في تحسن أدائها فقط بل وفي تحسن أداء طالباتها، فالتدريس التأملي لم يساعد الطالبات المعلمات فقط على تنظيم الذات للتعلم بل ساعد طالبة المرحلة المتوسطة لتكون مشاركة في عملية تعلمها من الناحية المعرفية ومن ناحية الدافعية للتعلم وفي التخطيط ووضع الأهداف والمرقبة الذاتية والمراجعة التقييم الذاتي ومعالجة المهام التعليمية .
- التدريس التأملي جعل المعلمات يفكرن في كيفية جعل التلميذات يفكرن بتأمل مثلهن. ومن هنا كانت محاولة الطالبة المعلمة المستمرة لنقل

خبراتها إلى التلميذات وتشجيعهن على التأمل وكأنهن يحاولن نمذجة تفكيرهن أمام الطالبات. وتتفق هذه الملاحظة مع ما أكده"semerci"(2007) من أن المسؤولية الأساسية للمعلم المتأمل في جعل تلاميذه يفكرون بتأمل مثله.

- ساهم التدريس التأملي في خلق بيئة صفية إيجابية فعالة نشطة تعتمد على التنوع والثراء وإيجاد البدائل لحل المشكلات والحوار الفعال.
- التدريس التأملي ساعد على استخدام المعلمات للتقويم المستمر وتقديم تغذية راجعة مرتدة فورية عقب الاستجابات المختلفة.

- **ثانيا: النتائج الخاصة بقوة تأثير البرنامج على المتغير التابع للبحث:**

لاختبار صحة الفرض الأخير والذي ينص على أنه " للبرنامج المقترح فعالية في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة تم حساب حجم تأثير البرنامج على مهارات التدريس التأملي، ويوضح الجدول (٥) هذه النتائج.

جدول (٥)حساب حجم تأثير البرنامج على مهارات التدريس التأملي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة η	قيمة d	حجم التأثير
البرنامج التدريبي	مهارات التدريس التأملي	٠،٩٢	١٠،٥٠	دال مرتفع

ويتضح من الجدول (٥) أن حجم تأثير البرنامج كان كبيرا في تنمية مهارات التدريس التأملي. وربما يرجع ذلك إلى:

- التدريس التأملي ساهم في تحديد جوانب القوة والضعف في أداء المعلم وبالتالي ساعد في تحديد الأنشطة التي تساعد على تحسين الأداء .
- التدريس التأملي ساعد الطلاب على تأمل معارفهم الحالية والسابقة وتجاربهم وتوليد الأفكار والمفاهيم الجديدة، مما أسهم في تحقيق صورة أفضل.
- التدريس التأملي ساعد الطلاب على التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية مما زاد من قدرتهم على المناقشة التحليل.

- **توصيات البحث** :

يكشف نتائج التجريب عن تحسن الأداء التدريسي للطالبات المعلمات عينة البحث بكلية التربية بالقويعية ؛ لذا توصي الباحثة بما يلي:

- تعزيز مهارات التدريس التأملي لدى معلمي اللغة العربية، من خلال تبني إجراءات تساعد في تحقيق هذه الغاية من أهمها: البحث الإجرائي، وتدريب الأقران، وتفعيل المشاركة التبادلية بين زملاء التخصص، بالإضافة إلى تطوير مهارات التقويم الذاتي لدى المعلمين.
- توجيه معلمي اللغة العربية نحو توظيف التدريس التأملي، وتطوير قدرات مشرفي اللغة على ممارسة هذا الدور.

- ضرورة تضمين برامج وأنشطة إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة (الإعداد) بالأفكار التأملية وتطبيقاتها التربوية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية التدريس التأملي على بعض المخرجات المعرفية أو الانفعالية للمعلمين أو الطلبة، واستهداف فئات أو مراحل تعليمية أخرى.
- تدعيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتضمين تلك البرامج بالأساليب المتنوعة التي يتيح الفرصة للمعلمات لتطبيق التدريس التأملي
- تدريب الموجهات بمراحل التعليم المختلفة على مهارات التدريس التأملي لتوجيه المعلمات ومساعدتهن.
- توجيه القائمات على العملية التعليمة بضرورة خلق مناخ تعليمي ديمقراطي مرن من أجل التجديد والإبداع.

- **المقترحات** :

أفرزت نتائج البحث عددا من التساؤلات التي تصلح للتناول في بحوث أخرى على النحو التالي:

- استمرار البحث عن فعالية البرامج القائمة على التدريس التأملي في تعلم التلميذات في جوانب أخرى كمهارات التفكير، ومهارات الإبداع.
- استمرار البحث عن فعالية البرامج القائمة على التدريس في جوانب التعلم الأخرى ذات الأهمية بالنسبة للمادة والمتمثلة في المهارات الوجدانية والنفس حركية.
- بناء برامج معتمدة على التدريس التأملي في ضوء التقنيات الحديثة.

- **المراجع** :

- ابن منظور (١٩٦٥): "لسان العرب "، دار المعارف ، القاهرة .
- أبو زيد ، عبير السيد محمد .(٢٠٠٩) . "أثر استخدام المدخل التأملي في تحسين المهارات الأدائية لدى الطلاب المعلمين وتطوير مهارات الكتابة لديهم" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الفيوم.
- أبو النجا ، عبد الله عبد النبي .(٢٠٠٨). "فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية" ، دورية الثقافة والتنمية ، عدد ٢٦، كلية التربية ،جامعة الزقازيق.
- أوسترمان ، وكوتكامب .(٢٠٠٢). "الممارسات التربوية للتربويين" ، دار الكتاب الجامعي ، العين .
- بلجون ، كوثر جميل سالم(٢٠١٠):الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، القاء السنوي الخامس عشر.
- حسن ، سعاد جابر محمود .(٢٠١٣). "برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية" المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (٢) العدد (٧) يوليو .

- خوالدة ، أكرم صالح محمود .(٢٠١٢) . "التقويم اللغوي والكتابي والتفكير التأملي" ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان.

- راشد ، حازم. (٢٠٠٣). "فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائي اللغة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد الخامس والعشرون ، أغسطس ، القاهرة .

- رجب ، محمد و قناوي ، شاكر و شحاته ،طه . (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، عدد ٢٩.

- زيتون، كمال عبد الحميد.(٢٠٠٢). "تدريس العلوم للفهم ، رؤية بنائية"، عالم الكتب ، القاهرة.

- زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد.(٢٠٠٦). "التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية"، القاهرة ،عالم الكتب.

- شحاتة ، حسن .(٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

- شحاتة حسن و النجار ، زينب .(٢٠٠٣). "معجم المصطلحات التربوية والنفسية"، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- الشمري، مستورة عبيد .(٢٠١٣). "تقويم مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية" ، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، القاهرة عدد (١٣٥).

- الشهراني ، ناصر بن عبد الله بن ناصر. (٢٠١٠) . "مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية الميدانية في بعض جامعات المملكة العربية السعودية"، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، القاهرة العدد (١٠٥) .

- الصائغ ، محمد بن حسن .(٢٠١٠) . "المعلم كيف يتم إعداده ؟ موقع مكتب التربية العربي لدول الخليج في الشبكة العالمية للاتصالات الدولية http//www. Abegs.org. aportal /ShowArticals.aspx?ID=397

- العفون، نادية حسن .(٢٠١٢)."التفكير أنماطه ، ونظرياته ، وأساليب تعلمه وتعليمه" ، دار الصفا للنشر والتوزيع ، عمان .

- العقاد ، عباس محمود. (١٩٨٦). التفكير فريضة إسلامية ، دار إحياء التراث، بيروت.

- عميرة، إبراهيم بسيوني. (١٩٩٧). "الموهوبون، أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي، الرياض" ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ص ١١ـ ٣٥) .

- عبيد ، وليم (٢٠٠٢). "البنائية المفهوم السيكولوجي والدلالة التربوية" ، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة البنائية والمدخل المنظومي في التربية التعليم ، كلية التربية بسوهاج

- عطية ، محسن .(٢٠٠٩). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، عمان ، دار المناهج للنشر.

- المزروع ، هيا. (٢٠٠٤). تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاه نحو وزيادة فاعلية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية ، مجلة التربية العملية ، م٧، ع٢.

- موسى ، محمد. (٢٠٠٤). "مدى إسهام النشاطات التعليمية التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي" ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة عدد ٣٣، أبريل ، القاهرة .

- هادي، ثابت كامل و الفتلاوي، جؤذر حمزة كاظم .(٢٠١٤). أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدي طلاب الصف الرابع العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ، عدد ١٨.

- وزارة التعليم العالي ، (٢٠٠٩). " مشروع تطوير كليات التربية ، المستويات المعيارية "، القاهرة ، مطابع وزارة التربية و التعليم .

- Brent,Wayne.(2010). Uses of Technology to Support Reflective Teaching Practices Dissertation Submitted to the Faculty of Department of Education Psychology in Partial fulfillment of Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy, in the Graduate College of University of Arizona.

- Chard,D.(2004).Reflective Teaching, EDFS 203 October7 ,Available at www.uvm edu/disorder/Reflective Teaching.doc,

- El-Hawary,Dalia,Said.(2010).A proposed Integrated Computer Assisted Learning Activities to Develop Reflective Teaching Practices of Pre-service English Language, Thesis(P-H), Faculty of Education ,Alexandria University

- Hassan,Samah Rizk Ramadan.(2013).A proposed Blended Learning Program for Developing Teaching Skills of EFL Prospective teachers Thesis (P-H) Faculty of Education,Mansoura University.

- Hinett,K.(2002).Developing Reflective Practice in legal Education, UK Center for legal Education ,University of warwick.

- Ige,T.&Kareem,A.(2011).Promoting the Development of Reflective Teaching Skills in Pre-service Science Teachers in Negeria University of Ibadan, Conference 4th. International Conference of Education, Research and Innovation ,Madrid,Spain.

- Jay.J.(1999).Untying the Knots. Examining the complexities of Reflective Practice,Eric,No. Ed3412480.

- Meeteer,Weseley,R.(2011). Improving Student Coaches Learning Through Teaching Reflective Techniques Dissertation Submitted to the College of Physical Activity and Sport Sciences at West Virginia University in Partial Fulfillment of Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy In Kinesiology

- Miles,G.,(2004). An Investigation of Learning Style Preferences and Academic Self Efficacy in First Year Collage Student, Ph.D.The graduate School of Clemson University

- Minott.M.(2007).Reflective Teaching in the Cayman Island, Journal of the University Collage of the Cayman Island.,Vo.1,N.1
- National Board for Professional Teaching Standards,2003,63.
- Phan,H.(2006). Examination of Student Learning Approaches, Reflective Thinking and Epistemological Beliefs :A latent Variables Approach, Electronic Journal of Research in Educational Psychology ,No.10 4(3). 577-610
- Pollard.A.(2002).Reading for Reflective teaching, Continuum, London,New York
- Semici,C.(2007). Developing A Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and student Teachers, Educational Science: theory&Practice,7(3),Sep.,1369-76 .
- Shiel.C& Jones,D.(2003).Reflective Learning and Assessment: a Systematic Study of Reflective learning as Evidenced in Student Learning Journal, The Business School, Bournemouth, University, available at www.business.ltsu.ac.uk/events/best.
- Stein,D.(2000). Teaching Critical Reflection ,Myths and Realities,Eric,No Ed744530.
- Stout,Jese,Candace.(2014). Teacher View of Emphasis on Reflective Teaching Skills During Their Student Teaching Author(s): The Elementary School Journal The University of Chicago Vol.89,No.4,Special Isuue:PP.511,525
- Swanwick,R.(2015).Following Alice" Theories of Critical and Reflective Practice in Action at Postgraduate Level Teaching in Higher Education,Vo.19,No.2,PP156-169.
- Webber,Dana E.(2013).Using Technology to Develop Collaborative Reflective Teaching Practice Towards Synthecultural –Competence: An Ethnographic Case Study in World Language Teachers Preparation, Submitted in Partial Fulfillment of Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy.

❋❋❋❋❋❋❋