" فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية "

د/ عطية السيد عطية عبدالعال د/ عصام أحمد محمد أبو الخير

د/ على محمد حسين سليمان

• **المستلخص** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى عينة من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الأزهر، تخصصات الجغرافيا واللغتين الإنجليزية والعربية، ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد الأدوات التالية: قائمة بمهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين، واختبار تحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي، وبطاقة ملاحظة، ومقياس تقدير متدرج، كما تم إعداد مواد المعالجة التجريبية التالية: برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس التأملي، ودليلين أحدهما للمدرب والآخر للمشارك، وبلغت عينة الدراسة (١٢٠) طالبا، تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستغرقت تجربة الدراسة خمسة أسابيع، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلى للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة، في مقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة الأداء في مهارات التدريس التأملي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وقدمت الدراسة عددا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: مهارات التدريس التأملي - البرنامج التدريبي - التدريس المصغر.

The Effectiveness of a Suggested Training Programme Based on Micro-Teaching in Developing Reflective Teaching Skills Among Prospective Teachers at Faculties of Education

Dr. Attia Es-Sayed Attia *Dr. Essam M. Abou-El-Khayr*

Dr. Aly M. Hussein Solyman

Abstract:

The current study sought to empirically probe the effectiveness of a suggested training programme based on micro-teaching in developing reflective teaching skills among a sample of prospective teachers of English, Arabic and Geography sections at the faculty of education, Al-Azhar University. The study made use of a number of instruments, among which are: a Reflective Thinking Skills Inventory, an Achievement Test, a Classroom Observation Form, and a Scoring Rubric. Furthermore, the study developed a training programme, and both a training and trainee manual as

a treatment material. The sample of the current study comprised 120 students of the third year, divided into one experimental group and a control group. The experiment lasted for 5 weeks. The findings revealed that there were significant differences in the achievement test between the mean scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group. Moreover, there were significant differences in the teaching performance as measured by the classroom observation form and the scoring rubric between the mean scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group. The study concluded with a number of recommendations and suggested some further research areas .

Key Words: Reflective Teaching Skills, Training Programme, Micro-teaching

- **مقدمة** :

المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وعليه يقع العبء الأكبر في تشكيل خبرات المتعلمين، على نحو يمكنهم من مواجهه التغيرات الراهنة والمستقبلية، فهو المحرك الرئيس لجوانب العملية التعليمية الفاعلة، وفي الوقت ذاته هو الموجه الفكري والعملي لعملية التعلم، ولذا فإن إصلاح التعليم يتوقف على إصلاح المعلم؛ إذ لا يمكن لفاعلية النظام التعليمي أن تتحقق دون صلاحية المعلم ومقدرته على الأداء المتميز، وهذه الصلاحية تتوقف - إلى حد كبير - على حسن إعداده وتأهيله، وهذا الإعداد يحظي باهتمام كبير من جانب المهتمين بقضايا التعليم؛ حيث ينظرون إلى إعداد المعلم على أنه إعداد للأجيال المقبلة، ويرون في المعلم آمالهم وتطلعاتهم للمستقبل.

وهذا ما أكده الراجحي في قولة: "إن الاهتمام بفاعلية برامج تأهيل وتدريب المعلم - قبل الخدمة وأثنائها - يعد من الأسس الرئيسة، لضمان نجاح العملية التعليمية، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة" (علي الراجحي، ٢٠٠٦: ١٠٨).

واتفق المربون وصانعو القرارات السياسية والتربوية أن المعلم أهم عناصر المنظومة التعليمية في أي مجتمع؛ لأنه يقوم بدور جوهري في تكوين الأفراد القادرين على استثمار طاقتهم في سبيل النمو والإسهام في تحقيق أهداف المجتمع؛ فلا يمكن لأي أمة أن تتقدم بدون تقديم أفضل تعليم لكل فرد، ولن يتم ذلك إلا من خلال معلمين مؤهلين لأداء أدوارهم بكفاءة، ولذا كان لزاماً على التربية أن تعيد النظر في إعداد الأفراد، لمواكبة التغيرات المتوقعة للقرن الحادي والعشرين.

ولذلك فقد لاقت قضية إعداد المعلم اهتماماً متزايداً، خاصة في الأوساط التربوية، سواء أكان ذلك على المستوي المحلي أم الإقليمي أم العالمي؛ فقد عقدت الكثير من المؤتمرات التي اهتمت بإعداد المعلم - سواء قبل الخدمة أو أثنائها - ومنها مؤتمر تطوير إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية

الثالثة (١٩٩٩) ومؤتمر إعداد المعلم في ضوء المتغيرات التكنولوجية (١٩٩٩) ومؤتمر تكوين المعلم (٢٠٠٤) ومؤتمر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة (٢٠٠٧) وكانت أحد محاوره الأساسية برامج إعداد المعلم وتدريبه، ومؤتمر تطوير كليات التربية، فلسفته،أهدافه،مداخله(٢٠٠٤) ومؤتمر إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة (٢٠٠٦) ومؤتمر ثورة (٢٥) يناير ومستقبل التعليم في مصر(٢٠١١)

ومن ثم تأتي أهمية إعداد المعلم وتأهيله، وتوفير فرص التنمية المهنية المستدامة، لاسيما في عصرنا الحالى، عصر المعرفة الذي يتسم بالتطورات اللحظية والتغيرات السريعة والمتلاحقة، وتتنامى فيه المعارف بشكل غير مسبوقٍ، مما ساهم في جعل قضية إعدادِ المعلم وتدريبه هي القضية الأكثر إلحاحا، واستلزم إعدادا وتدريباً مستمراً، للقائمين على مهنة التعليم قبل الخدمة أو أثنائها.

والمستقرئ للدراسات والكتابات التربوية في الآونة الأخيرة، يجد اهتماماً واضحاً بمراجعة وتقويم وتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها، ويلاحظ - أيضاً - أنها قد اتجهت نحو ما يسمي بالتدريس التأملي، القائم على تفكير المعلم في ممارساته التدريسية وتجاربه وخبراته؛ ليصبح قادراً على تبصر الأحداث والمواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل الدراسي، وتحليلها بشكل سليم، للوصول إلى استنتاجات وتفسيرات علمية ومنطقية، تساعده في إجراء التعديلات المطلوبة؛ للتغلب على ما يواجهه من مشكلات تدريسية، وتحقيق الأهداف التعليمية. (محمد عبد الرحمن، ٢٠٠٥)

ومن ثم فقد ركزت الاتجاهات الحديثة في إعداد وتنمية مهارات المعلمين - قبل الخدمة وأثنائها - خلال العقدين الماضيين، على ما يسمي بالتدريس التأملي، الذي يقوم على التخلي عن فكرة تدريب المعلمين على مجموعة من الممارسات التدريسية الجامدة، إلى تشجيعهم على التفكير التأملي الناقد، فيما يقومون به من ممارسات تدريسية؛ ليبتكروا ما يرونه مناسباً من استراتيجيات تدريس ومواد تعليمية تتواءم وطبيعة الموقف التدريسي ونواتج التعلم المستهدفة. (حازم محمود، ٢٠٠٣: ١٥٥)

ومن هذا المنطلقٍ فلم يعدِ التدريس مجرد إجراءات روتينية، يقوم بها المعلم بل أصبح جهدا واعيا مقصودا له أبعاد متعددة، وأصبحت الممارسة التأملية من المداخل المثالية لإعداد المعلم، على عكس نماذج الإعداد التقليدية؛ إذ تتطلب من المعلمين تطوير أنفسهم، لأنهم يحللون ممارستهم ويقيمونها ذاتيا، ويبدؤون التغيير ويراقبون جودة هذا التغيير ؛ حيث تأخذ الممارسة التأملية في الحسبان الخبرات الماضية والمعرفة الشخصية العملية للمعلمين، وتتيح لهم الفرصة

لتطبيقها في ممارستهم التدريسية، في أنشطة تشجع على الابتكار. (Freeman, D. 2002. P. 1-13)

وبالتالي يتحول المعلمون في التدريس التأملي إلى صناع قرار، ويفكرون فيما يقومون به في الصف في تدبر، متأملين تحديات دورهم، وكيف يربطون بأنفسهم بين النظرية والتطبيق.

ومما يعزز الاهتمام بتنمية مهارات التدريس التأملي لدى المعلمين، أن معايير أداء المعلم التي أعدتها وزارة التعليم العالى بمصر، أكدت على ضرورة ممارسة المعلم لمهارات التدريس التأملي، وورد في ذلك أكثر من معيار من المعايير الإحدى عشرة، وأفرد لها معيار خاص في مجال المعلم وهو المعيار العاشر، الذي ينص على أن: "يستوعب المعلم الممارسة التأملية، ويسعي لتحقيق فرص النمو المهني" ويندرج تحت هذا المعيار عدة مؤشرات، تركز على ممارسة المعلم للتدريس التأملي. (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٩)

والتدريس التأملي يعني الفحص الناقد للممارسات التدريسية من منظور شخص المعلم نفسه، ومن منظور الآخرين؛ حيث يتضمن تفكيرا دقيقا واعيا للاختيارات التدريسية، التي يقوم بها المعلم أثناء التخطيط للتدريس، وتقييم تأثير هذه الاختيارات على تعليم الطلاب، وإمكانية استخدام هذه المعلومات في اتخاذ قرارات تعليمية مستقبلية سليمة. (أوسترمان وكوتكامب، ٢٠٠٢)

ولذلك يعد التدريس التأملي عملية تحليلية ناقدة يستخدمها المعلم، للتفكير فيما يقوم بها من إجراءات لتخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه، قبل القيام بها لاتخاذ القرارات، وفي أثناء القيام بها وبعدها، لتقويمها واتخاذ قرارات بالتغيير أو الإبقاء على تلك الإجراءات، باستخدام مجموعة من الآليات. (سعاد جابر، ٢٠١٣: ٦٦٢)

ومما سبق يتضح أن التدريس التأملي ليس عملية بسيطة تقتصر على مراجعة الممارسات التدريسية، وإنما هى تفاعل بين معتقدات المعلم ونظرياته وممارساته الذاتية، وبين تعلم الطلاب والسياق الاجتماعي المحيط بهم؛ ولذا فينبغي على المعلم الذي يستخدم التدريس التأملي أن يجعل تدريسه متمركزا حول المتعلم، و حتما لن يصل إلى هذا الهدف ما لم يصبح التأمل جزءا لا يتجزء من منظومة أدائه التدريسي، وما لم يدقق ويتأمل فيما يقدمه للطلاب.

ويستخدم التدريس التأملي في كافة مراحل عملية التدريس؛ ففي مرحلة التخطيط يساعد المعلم في توجيهه لكيفية الاختيار من بين البدائل، وفي مرحلة التنفيذ يفيد التأمل المعلم في مراقبة مدى التقدم في الدرس، وفي مرحلة التقويم يساعد التأمل المعلم في استرجاع الدرس، والتفكير حول ما تم عمله وما لم يتم

عمله، ويمكن للمعلم التفكير حول الممارسات التدريسية، وتحليل اعتقادات المعلمين قبل وأثناء وبعد التدريس. (Krause, L. 2002. p.3).

ويزود التدريس التأملي المعلم بفهم أعمق لعملية التعليم التي يمارسها، فبدلاً من أن يقوم بالأداء الروتيني للتعليم، مسلماً بقناعات ورثها من ماضيه، يبدأ في طرح التساؤلات حولها، ومحاولة تقييم فاعليتها، وتفحص الأسس التي قامت عليها. (كوثر سالم، ٢٠١٠: ٧١٢).

والمعلم المتأمل هو الذي يخطط دائما، ويقيم الخطوات التي يقوم بها، لاتخاذ قرار بشأن تهيئة بيئة صالحة للتعليم، وبما ينمي مهارات الطلاب، ويساعدهم على تحمل المسئولية.(Hientt, K. 2002. P.3)

والمعلم الفعال هو المعلم الذي يمارس التدريس التأملي؛ بما يجعله متعلماً طوال حياته الوظيفية، بما يسهم في نموه المهني، وينعكس بصورة إيجابية على الطلاب أنفسهم.

ولذا فإن المعلم الذي يمتلك مهارات التدريس التأملي يبحث دائماً ـ أثناء أدائه للأنشطة التدريسية ـ عن إجابة للتساؤلات الآتية: ماذا حدث؟ لماذا حدث؟ أي نوع من المعلمين أنا؟ ما الذي أستطيع أن أفعله لتحسين مهاراتي التدريسية؟ ما الذي يمكنني أن أتعلمه من خبراتي؟ ... بما قد يسهم في تنمية مهاراته التدريسية. (Pagnucci, G. 2008)

ولذا يتيح التدريس التأملي الفرصة أمام المعلم لأن ينظر فيم يدرس؟ وكيف يدرس؟ وما المخرج من تدريسه؟ بهدف تحديد ما يصلح للمعلم وما يفيد الطالب؛ حيث تتيح الممارسة التأملية للمعلمين الفرصة لأن ينظروا لأنفسهم وفلسفتهم التدريسية ويحددوا لأنفسهم مواطن القوة والضعف، وحالما يتأمل المعلمون ويفكرون في الأسباب، فإنهم يعملون بتبصر وتخطيط، بدلاً من العمل على أساس التقليد أو المحاولة والخطأ. (Pacheco, A. 2005)

وينطلق التدريس التأملي من فلسفة مؤداها أن التدريس عملية معقدة متعددة الأبعاد، وأن المعلم يمكن أن يكون مصنوعاً وليس بالضرورة مطبوعاً، وأن كثيراً مما يحدث في التدريس وفي مواقف البيئة الصفية لا يمكن التنبؤ به، وأنه غالباً ما يكون المعلمون على غير وعي كاف بنوعية وجودة ما يقومون به من تدريس، وكيف يصيغون قراراتهم التربوية والإدارية الصفية، وأنه يمكن تعلم الكثير عن التدريس من خلال التأمل الذاتي وطرح الأسئلة ، وأن المعلم وإن كان يمتلك قاعدة معرفية موسوعية عن التدريس، إلا أنه يحتاج لتوجيه ممارساته التعليمية، وأن التأمل الناقد المتأني للممارسات التدريسية يؤدي إلى فهم أعمق للتدريس لدى المعلم، وفهم أعمق عند الطلاب، وأن الخبرة التدريسية لا تكفي

وحدها كأساس لاستمرار النمو والتطور المهني، وأن الممارسة التأملية عملية دورية توفر الوقت للتفكير والتنفيذ والمتابعة. (Sinclair, C. & Woodward, H. 1997) (Webber, D. 2013).

ويستند التدريس التأملي في أساسه الفلسفي على النظرية البنائية التي ترى أن المتعلم يبني المعرفة، من خلال عمليات التفاعل والاندماج مع المحتوي التعليمي والبيئة المحيطة، واعتبار التأمل عاملاً رئيسياً في عمليتي التعليم والتعلم، وضرورة الممارسة التأملية في المعارف وعدم قبولها كما هي، وإخضاعها للفحص والنقد. (Farrell, T. 2008)

ومما هو جدير بالذكر أن ممارسة التدريس التأملي ـ الذي يعرف بأنه العملية التي تتم قبل و أثناء وبعد العملية التدريسية، ويقوم المعلمون خلالها بفحص ممارساتهم التدريسية اليومية؛ لتحديد مواطن القوة والضعف فيها، للعمل على تعزيزها أو تحسينها، لمواجهه المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى معايير الجودة في التدريس ـ أحد الوسائل الحديثة للتنمية المستدامة للمعلمين، والتي يمكن عن طريقها تحقيق العديد من الأهداف التعليمية، والتي منها: مساعدة المعلمين على تحقيق الأهداف، وفهم العوامل التي تؤثر على ممارساتهم التدريسية اليومية، وتنمية شخصياتهم، ومساعدتهم في الوصول إلى معايير الجودة ، وزيادة التعليم الذي يقدم للطلاب، ومساعدتهم على التجديد في عمليتي التعليم والتعلم، وفهم للتحديات التي تواجههم وغرس الثقة بالنفس. (Hillier, Y. 2003. p. 7).

ومن هذا المنطلق فالمعلم الذي يستخدم التدريس التأملي هو معلم متأمل وناقد، لأدائه التدريسي، بما يتيح له الكشف عن مواطن القصور، لإيجاد العلاج والكشف عن مواطن القوة لتعزيزها.

ومن ثم يلقي التدريس التأملي على المعلم مسئوليات عديدة، ترتبط بإدارة الفصل والمناقشة والاستماع وطرح الأسئلة وقيادة العمل الجماعي، إضافة إلى التخطيط والإعداد والمراقبة والتقويم، كما يتضمن مسئوليات مشتركة بين المعلم والطلاب؛ إذ يجعل المعلم يخطط ويراقب ويقيم أسلوبه في التدريس، حتى يتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة للموقف التعليمي، وهذا ما أكدته صفاء علي (٢٠٠٨، ١٧٦) في قولها: "إن التدريس التأملي يجعل المعلم يبحث عن الطرق المناسبة لمساعدة الطلاب على الانخراط في ممارسات تأملية، تعزز فهمهم واستيعابهم للمادة الدراسية".

وثمت من يعتقد أن التدريس التأملي ليس شيئاً جديداً؛ فالمعلم عندما يقوم بالتدريس يفكر بصورة جديدة، قبل إعداده للدرس في كيفية تقديمه للطلاب، وتوصيل المعلومات لهم بصورة واضحة، وبرغم ذلك فإنه ليس كل ما يفكر فيه

المعلم فيما يتعلق بالدرس هو نوع من التدريس التأملي؛ فالمعلم الذي يستخدم التدريس التأملي يخضع نفسه لعملية مستمرة من التقويم الذاتي والملاحظة الذاتية، لكي يتأمل ما يقوم به داخل الفصل بصورة أعمق؛ حيث إنه يرجع إلى خبرته السابقة أو يرجع للمعلمين الأكثر خبرة منه، للاستفادة منهم في حل المشكلات التي تواجهه أثناء التدريس، مما يؤدي إلى تحسين أدائه المهني، ومن ثم فالمعلم المتأمل يقوم بفحص ما لديه من معرفه وآراء ومهارات تدريسية، ويخضعها لنوع من التحليل الناقد المستمر، من أجل علاج جوانب القصور بها، وتوظيفها بصورة أفضل داخل الفصل. (Dewey, J.1933).

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية التدريس التأملي لكل المعلمين ـ بغض النظر عن مستوى خبراتهم ـ فالمعلمون الخبراء ممن لهم باع طويل في التدريس يزيدهم التدريس التأملي فهما أعمق لقضايا تربوية عديدة، تتصل بالمناهج والطلاب والأنشطة وطرائق التدريس ...، بما يساعدهم على اتخاذ قرارات مستنيرة تجاه هذه القضايا؛ لاسيما إذا كانوا في موقع المسئولية، والمعلمون الأكفاء ـ من ذوي الخبرة المحدودة ـ والطلاب المعلمون فالتدريس التأملي بالنسبة لهم وسيلة للنمو المهني الذاتي، لكي ينتقلوا إلى مستوى أعلى من الكفاءة، أما المعلمون المبتدئون فيزيدهم التدريس التأملي وعيا بالممارسات التدريسية وفهما لها من البداية، بدلا من الأداء التدريسي القائم على المحاكاة والتقليد، وعندما يصلون إلى مرحلة المعلمين الخبراء يكون إعدادهم قد تم بشكل صحيح في جميع مراحله، ومن ثم يسهم التدريس التأملي في صقل ممارساتهم الصفية، وإتاحة الفرصة لديهم لتحليل ممارستهم ومناقشتها وتقويمها وتغييرها، وتشجيعهم على تحمل مسئولية أكبر لنموهم المهني واكتساب درجة من الاستقلالية المهنية، وزيادة مستوي دافعيتهم وتنمية الاستعداد للتدريس لديهم وتمكينهم من التحليل الناقد لمعتقداتهم عن التدريس. (Webber, D. 2013) (حازم محمود، ٢٠١٣: ١٥٦) (Sarsar, N. 2008. pp. 101-104).

وبرغم أهمية التدريس التأملي إلا أن معظم الطلاب المعلمين، يعتمدون على خبرتهم الشخصية المحدودة عندما تواجههم مشكلة تدريسية، وينأون بأنفسهم عن استشارة زملائهم، أو من هم أكثر منهم خبرة من المدرسين، ويعتمد كل منهم على طريقته التي اعتاد عليها في التدريس، دون أن يخضع نفسه لعملية مستمرة من التقويم الذاتي والملاحظة الذاتية للمواقف التدريسية، ذلك ماأشارت إليه الدراسة الاستطلاعية التي أجريت كأحد متطلبات البحث الحالية.

وبمراجعة برنامج الإعداد التربوي للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر، لوحظ أن الطلاب المعلمين يستقون معظم مهاراتهم التدريسية من مجالين رئيسيين هما: طرق التدريس والتدريس المصغر، ويقدم طرق التدريس ـ

في الغالب - هذه المهارات بشكل نظري، دون تركيز على جانب التطبيق والممارسة للمهارات التدريسية، والمجال الثاني هو التدريس المصغر، وهو المجال الوحيد الذي يتيح الفرصة لتنمية مهارات التدريس عن طريق التقليد والمحاكاة والفهم السطحي للأسس الفلسفية لتلك المهارات دون تأمل، ومن ثم فإن الاهتمام بتنمية مهارات التدريس التأملي، يكاد يكون منعدماً في برامج إعداد الطلاب المعلمين؛ حيث تخلو برامج الإعداد التربوي من الإشارة إلى مهارات التدريس التأملي، واتخاذ الإجراءات لتدريب الطلاب المعلمين عليها، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Hatton, N. & Smith, D. 1994)التي أكدت نتائجها أن التدريس التأملي لم يلق الاهتمام الكافي، سواء على مستوى التنظير أو التطبيق.

ومما يدعم ذلك الدراسة الاستطلاعية التي أجريت؛ حيث تضمنت مجموعة من التساؤلات، استهدفت التعرف على مدى وعى الطلاب المعلمين بطبيعة التدريس التأملي كمفهوم ومهارات وممارسات ومدى امتلاكهم لمهارات التدريس التأملي، و استخدامه داخل البيئة الصفية فى أثناء تدريسهم بفصول التربية العملية أو معامل التدريس المصغر، ومدى وعيهم بحتمية طرح أسئلة لاستكشاف مواطن قوتهم ومواطن ضعفهم، ومدى إتاحتهم فرصا للطلاب للتأمل في أفكارهم ومراجعتها، وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب المعلمين ليس لديهم أى وعى عن طبيعة التدريس التأملى، أو حتى عن الإطار المفاهيمي أو الفلسفى الذي يستند إليه التدريس التأملى، كما اتضح عدم تدريبهم علي ممارسات ومهارات التدريس التأملى فى مقررات طرق التدريس أو التدريس المصغر أثناء إعدادهم بالكلية.

هذا وقد أوضحت نتائج الدراسات والبحوث السابقة تدني مهارات التدريس التأملي لدى المعلمين - قبل الخدمة وأثنائها - ومنها دراسة كل من: (Hassan, S. 2013) (سعاد جابر، ٢٠١٣) (زهور جبار، ٢٠١٣) (Arroyo, L. & Lorilee, R. 2013) (هدي صلاح الدين، ٢٠١١) (كوثر جميل، ٢٠١٠) (El-hwary, D. 2010) (أمل السيد: ٢٠٠٩) (Ogonor, B. & Bandmus, M. 2006) (hatton, N. & smith, D. 1994) (Ige,T. & Kareem, A. 2011) (Praxedes, S. 2005) (Serafini,) F. 2002

كما أشارت نتائج الدراسات والبحوث السابقة، إلى أهمية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس بصفة عامة، ومنها دراسة كل من: (علي راجح، ٢٠٠٦) (سمير يونس ووليد أحمد، ٢٠٠٦) (جمال سعيد، ٢٠٠٥) (تيسر شلقاني، ٢٠٠١)

وفي ضوء ما سبق، فقد تعالت الدعوات - خلال الدراسات والبحوث والمؤتمرات - التي تدعو إلى ضرورة الاهتمام بالتدريس التأملي، وتنمية مهاراته لدى المعلمين -

قبل الخدمة أو أثنائها - بكليات إعدادهم، وإتاحة فرص النمو المهني، ورفع مستوى الأداء التدريسي، وضرورة البحث عن آلية تسهم في تنمية مهاراته لديهم.

ومن ثم فقد تم إعداد برنامج قائم على التدريس المصغر لتنمية مهارات التدريس التأملي، لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، جامعة الأزهر؛ نظرا لأن التدريس المصغر يعد اتجاها فاعلا في إعداد وتأهيل المعلمين وتدريبهم - قبل الخدمة أو أثنائها - كما أنه أحد البدائل المستخدمة للتغلب على نقاط الضعف، الموجهة إلى الأساليب التقليدية في هذا المجال؛ حيث يسهم في تهيئة مواقف تعليمية حقيقية، تقل فيها التعقيدات التي تحيط بالموقف التعليمي. (Alger, C. 2006. pp.287-288)

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث في تدنى مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر، الأمر الذي استلزم الحاجة إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر، لتنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين.

- **تساؤلات البحث** :

يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي: **ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية؟** ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

- ما مهارات التدريس التأملي اللازمة للطلاب المعلمين من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر في تنمية الجوانب المعرفية، لمهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين؟
- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر في تنمية الجوانب الأدائية، لمهارات التدريس التأملي (الملاحظة والتأمل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل) لدى الطلاب المعلمين؟
- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر في تنمية الجوانب الأدائية، لمهارات تنفيذ التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين؟

- **فروض البحث** :

اختبر البحث الحالي صحة الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية التدريس التأملي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في

مقياس التقويم المتدرج لمهارات التدريس التأملي (الملاحظة والتأمل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ التدريس التأملي.

- **أهمية البحث** :

تبلورت أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- تدعيم النمو المهني لدى الطلاب المعلمين، بما يمكنهم من تحليل ممارساتهم التدريسية ومناقشتها وتقويمها وتغييرها، وينمي شخصياتهم ويساعدهم في الوصول إلى معايير الجودة المنشودة في العملية التعليمية.
- تشجيع الطلاب المعلمين على تحمل مسئولية أكبر لنموهم المهني، وفهم أسس عملهم في الفصل، بما يسهم في زيادة مقدرتهم على التخطيط للمواقف المستقبلية، واتخاذ دور نشط في صنع القررات المستقبلية.
- تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين، بما يسهم في زيادة مقدرتهم على اتخاذ القررات الصائبة بشأن الممارسات التدريسية، والتغلب على المشكلات الحقيقية التي تواجههم، وكيفية إعداد الحلول المناسبة لها.
- إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس التأملي، يكون بمثابة نموذج يحتذى به عند إعداد برامج تدريبية للطلاب المعلمين - قبل الخدمة أو أثنائها - بما يسهم في تنمية مهاراتهم التدريسية.
- إعداد قائمة بمهارات التدريس التأملي اللازمة للطلاب المعلمين، تمثل أساسا لإعداد برامج تدريبية مماثلة.
- لفت انتباه واضعي برامج إعداد المعلم إلى أهمية التدريس التأملي، وضرورة تضمينه في برامج إعداد المعلم، لدوره الفعال والمؤثر خلال عمليات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها.
- يقدم هذا البحث أدوات يمكن الإفادة منها، في إعداد أدوات مماثلة، للتعرف على مدى تمكن المعلمين ـ قبل الخدمة وأثنائها ـ من المهارات التدريسية، ومدى معرفتهم بالجوانب المعرفية المرتبطة بها.
- يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين لدراسات وبحوث مستقبلية، في ميدان التدريس التأملي، لتنمية مهارات المعلمين في مراحل دراسية مختلفة.
- تطوير أساليب التدريس المستخدمة ـ حاليا ـ في مؤسساتنا التعليمية، والقائمة على الإلقاء والحفظ إلى التدريس التأملي، القائم على الملاحظة الذاتية والتقويم الذاتي والتأمل.

- **حدودالبحث** :

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- مهارات التدريس التأملي التي تم التوصل إليها في قائمة مهارات التدريس التأملي.
- عينة من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر، تخصصات: الجغرافيا واللغتين الإنجليزية والعربية.
- التنفيذ وفق آلية التدريس المصغر.

- **مصطلحات البحث** :

- **فاعلية Effective**:

تُعرف إجرائيا في البحث الحالي بمدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج المقترح القائم على التدريس المصغر، في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين، وتم تحديد هذه الفاعلية إجرائيا باستخدام مربع إيتا(n2).

- **البرنامج التدريبي المقترح A Suggested Training program** :

يُعرف البرنامج التدريبي المقترح في هذا البحث بأنه مجموعة الخطوات والإجراءات، والأنشطة التعليمية والجلسات التدريبية المقترحة لتنمية مهارات التدريس التأملي (ملاحظة وتأمل المخططات التدريسية، وتنفيذ التدريس التأملي، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل ووضع التطورات المستقبلية) لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

- **التدريس المصغر Microteaching**:

يعرف بأنه موقف تدريسي مصغر يتدرب فيه الطالب المعلم على مهارات تدريسية، في وقت قصير وعدد قليل من المتدربين، والاستفادة من التغذية الراجعة الخارجية (زملاء ـ مدرب...) والداخلية (مشاهدة الأداء الذي قام به) ثم إعادة التدريب مرة أخرى بقصد إتقان المهارة.

- **مهارات التدريس التأملي Reflective Teaching Skills** :

تعرف اجرائيا في هذا البحث بأنها مقدرة الطالب المعلم على ملاحظة تأمل المخططات التدريسية تنفيذ التدريس التأملي، وتقييم الممارسات التدريسية التي يقوم بها داخل الفصل، وتحديد مواطن القوة والضعف فيها، واقتراح البدائل ووضع التصورات المستقبلية للتحسين المستمر للأداء التدريسي وُتقاس من خلال الاختبار المعرفي ومقياس التقويم المتدرج وبطاقة الملاحظة الذين تم إعدادهم لهذا الغرض.

- **المفاهيم الأساسية للبحث** :

- **التدريس التأملي**:

- **ماهية التدريس التأملي**:

تباينت تعريفات التدريس التأملي، وفقاً لاختلاف وجهات النظر حول مفهومه، وإجراءاته واستخدامه في العملية التعليمية، وتم عرضها لاستخلاص خصائصه ومهاراته وأهميته، وذلك على النحو التالي:

فيري (Stout, J. 1989) أن التدريس التأملي يعني به وعي المعلم بمعتقداته وخبراته وأفكاره وآرائه، والعومل التي تؤثر على أدائه التدريسي، بما يسهم في تنمية مهاراته التدريسية.

وأشارت (نادية حسين، ٢٠١٢: ١٢٥) إلى أن التدريس التأملي هو مدخل استقصائي يركز على درجة وعي المعلم بخبراته واهتمامه بقدرات الطلاب، ودرجة وعي الطلاب بخبراتهم التي يمرون بها، وفيه يتم المزج بين التقييم والتدريس، وربط النظرية بالممارسة.

وذكر (Webber, D. 2013) أن التدريس التأملي هو مقدرة المعلم على إخضاع الممارسات التدريسية للتحليل والمناقشة والنقد، من أجل فهم الممارسات التدريسية ، خلال عمليتي التعليم والتعلم.

وأوضح (Richard, J. 2008) أن التدريس التأملي هو تفكير المعلم بطريقة موضوعية وتحليلية في الإجراءات التدريسية التي تحقق الأهداف المنشودة.

وأكد أشرف بهجات (٢٠٠٧) أن التدريس التأملي هو التدريس الذي يقوم المعلمون من خلاله بالتقييم والمراجعةٍ المستمرة لممارساتهم التدريسية اليومية؛ للعمل على تحسين هذه الممارسات ذاتيا.

في حين أوضح (Bailey, K. 1997) أن التدريس التأملي هو أداء يقوم به المعلم، بهدف تعديل الاعتقادات والأفكار المتمركزة في بنيته عن عملية التدريس؛ بهدف تحقيق الفهم الصحيح للعملية التدريسية.

وأوضحت (كوثر سالم، ٢٠١٠: ٧١٠) أن التدريس التأملي هو استبصار ذاتي يبديه المعلم، تجاه ممارساته التدريسية، والذي يعد المحصلة النهائية للإجابة عن الاستفسارات الذاتية التي يجريها المعلم. وبمراجعة التعريفات السابقة للتدريس التأملي اتضح:

- أن التدريس التأملي يتطلب من المعلمين أن يعوا ممارساتهم الحالية، والمعتقدات التي تقوم عليها، وأن يتبصروا في الممارسات الجديدة التي يقتضيها التدريس، وأن يقبلوا على تعلم مهارات وطرق عمل وأدوار جديدة، تتوافق مع التدريس التأملي.
- أن التدريس التأملي يؤدي إلى زيادة فهم المعلمين للعوامل التي تؤثر على ممارساتهم التدريسية اليومية، والتي يكون فحصها وتحليلها وتقويمها، أهم شيء في هذا النوع من التدريس.
- أن التدريس التأملي لا يتم بصورة عشوائية، ولكنه عمل منظم يعتمد - بشكل أساسي - على البيانات التي يجمعها المعلم المتأمل حول العملية التعليمية، ومدى دقة وموضوعية وصدق هذه البيانات.

- أن التدريس التأملي هو العملية التي تتم قبل أو أثناء أو بعد العملية التدريسية، ويقوم المعلمون - خلالها - بفحص ممارساتهم التدريسية اليومية، لتحديد أوجه القصور والضعف فيها؛ للعمل على تحسينها ومواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى معايير الجودة في التدريس.
- أن التدريس التأملي يحتاج معلمين مدربين جيداً على هذا النمط من التدريس، ولديهم استعداد لتحسين أدائهم المهني، ومعرفة حقائق متعلقة بأسلوبهم التدريسي وأدائهم داخل الفصل.
- أن التدريس التأملي يمكن استخدامه كاستراتيجية، لمساعدة المعلمين على تحمل المسئولية، وتحديد طرق تحسين ممارساتهم؛ حيث يؤكد على التعلم الذاتي، ويشجع على التخطيط لعملية التعلم ومراقبة تقدم المعلمين والطلاب.
- أن المعلم في التدريس التأملي ينبغي أن يخضع نفسه لعملية مستمرة من التقويم الذاتي والملاحظة الذاتية، لكي يتأمل كل ما يؤديه داخل الفصل، راجعاً لخبراته السابقة ولمن هم أكثر خبرة منه؛ للتغلب على المشكلات التي تواجهه، مما يؤدي إلى تحسين أدائه المهني وأداء الطلاب.
- أن التدريس التأملي يعد ضرورة، لتشجيع المعلمين على مراجعة الأداءات التدريسية الماضية والحالية، واستخدام ما توصلوا إليه من نتائج لتحسين الممارسات المستقبلية، خاصة وأن الممارسات المستقبلية مفسرة للأحداث.

- **نشأة التدريس التأملي وتطوره**:

يعد جون ديوي أول من استخدم مصطلح التأمل، ليشير به إلى التبصر الدقيق للأعمال، والذي يتطلب تحليل وتقويم كافة الإجراءات والقرارات والنتائج، وميز بين نوعين من التدريس: الأول التقليدي ويعتمد فيه المعلم على حل المشكلات التي تواجهه في النظام المدرسي بشكل عشوائي، والثاني هو التأملي ويتميز أتباعه من المعلمين بامتلاكهم بدائل كثيرة للتغلب على المواقف الصعبة، التي تواجههم أثناء عملية التدريس. (pollard, A. 2002, p.4)

وفي عام (١٩٨٧) قدم (Donald) مفهوم الممارسة التأملية، باعتبارها عملية نقدية، لتهذيب حرفة الفرد في مجال محدد، وأخذ هذا المفهوم يتنامي بشكل واسع؛ حيث تم دمجه ضمن برامج إعداد المعلمين، انطلاقا من فلسفة جون ديوي في تهذيب الممارسات التدريسية. (Ferraro, J. 2000)

وظهر اتجاه لدى التربويين يركز على تنمية مهارات التأمل والنقد والاستفسار الذاتي، لدى المعلمين أثناء قيامهم بعملية التدريس، وبما يؤهلهم للمساهمة الفاعلة في تربية النشء، وتأهيلهم لمواجهة المتغيرات المتلاحقة في العملية التعليمية. (كوثر سالم، ٢٠١٠: ٧٠٨).

والمتتبع للاتجاهات في إعداد وتنمية المهارات التدريسية للمعلمين، خلال السنوات العشرين الأخيرة، يجد أنها اتجهت نحو ما يسمي بالتدريس التأملي، القائم على تفكير المعلم في كافة ما يتلقاه وما يعايشه من تجارب، ليصبح قادرا على ممارسة استراتيجيات تناسب مستواه، وفي الوقت نفسه يرفض أنماط ونماذج تدريبية أخرى، ذات طبيعة جامدة، لا تتفق وطبيعة متغيرات العصر. (Puchim, D. 2001)

ومما هو جدير بالذكر أن الدعوة إلى التفكر والتأمل جاء صريحة في القرآن الكريم؛ فقد حث الدين الإسلامي على استخدام العقل للتأمل في آيات الله الكثيرة، يقول الله (عز وجل) في أكثر من موضع في القرآن الكريم "أفلا يتفكرون" قبل أن ينادي بها جون ديوي في القرن العشرين، ولذا فإن إعمال العقل وإمعان التفكير يعد مبدأ إسلاميا أصيلا، فضلا عن أنه قد أضحى ضرورة عصرية، تفرضها طبيعة القرن الحادي والعشرين.

- **أهمية التدريس التأملي**:

يحظى التدريس التأملي بأهمية كبيرة في إعداد المعلمين ـ قبل الخدمة أو أثنائها ـ باعتبار التأمل من أهم الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، والتي تسهم في زيادة مستوي الدافعية، والاستعداد للتدريس، وزيادة الثقة بالنفس، وتنمية معارف ومهارات المعلمين، وفهم التحديات التي تواجههم، وتنمية مهارات اتخاذ القرار، وصقل الممارسة الصفية. (Pollard, A. 2003. pp. 12-13)

ويسهم التدريس التأملي في مساعدة المعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية؛ من خلال التحليل الدقيق للمواقف التعليمية اليومية، والإفادة من نتائج هذا التحليل في التخطيط للمواقف المستقبلية، ومساعدة المعلمين على التجديد في عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث إن النتائج التي يتم الوصول إليها من فحص الممارسات التدريسية اليومية، تفرض على المعلمين ضرورة التغيير والتجديد في هذه الممارسة، للوصول إلى أفضل شكل ممكن لعمليتي التعليم والتعلم.

ويمكن التدريس التأملي المعلمين من تحليل ممارستهم التدريسية ومناقشتها وتقويمها وتغييرها، وتبني مدخلا تحليليا تجاه التدريس، ويقوي تقديرهم للسياق الاجتماعي الذي يعملون فيه، وإدراكهم أن التدريس مدخلا اجتماعيا، وأن مهمتهم تقدير السياق وتحليله، كما يمكنهم من تقدير القضايا الأخلاقية والأدبية ـ الضمنية ـ في ممارسات الفصل، وينمي التحليل الناقد لمعتقداتهم عن التدريس الجيد، ويشجعهم على تحمل مسئولية أكبر لنموهم المهني، واكتساب درجة من الاستقلالية المهنية، وييسر تطويرهم للممارسات

التدريسية، ويمكنهم من التأثير في الاتجاهات المستقبلية للتعليم، واتخاذ دور نشط في صنع القرارات التعليمية. (سعاد جابر، ٢٠١٣: ٦٦٠).

ويزود التدريس التأملي المعلمين بفهم أفضل لعملية التدريس والممارسات المصاحبة لها؛ حيث يعزز النمو المهني للمعلمين، ويسهم في إحداث تغييرات أو تحسينات إيجابية في الأداء التعليمي للمعلم في سياق الفصول الدراسية، ويتيح الوقت الكافي للمعلمين للتأمل في ممارستهم التدريسية، والاهتمام بقراراتهم التعليمية. (Sarsar, N. 2008. pp. 101-104).

وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Labosky, V. 1993)التي أكدت أن التدريس التأملي يسهم في زيادة الدافعية للتدريس للمعلمين قبل الخدمة أو أثنائها، ومما يدعم الاهتمام بالتدريس التأملي ـ أيضا ـ ما أكدته نتائج دراسة (ممدوح خضر،٢٠٠٦) من تدني مستوى معرفة الطلاب المعلمين بالتدريس التأملي، وعدم مقدرتهم على ممارسته ومن ثم ضرورة العمل على تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين، و أجرت(كوثر جميل،٢٠١٠) دراسة استهدفت التعرف على مدى إتقان معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية لممارسات التدريس التأملي، وطبقت على عينة قوامها(٨٩) معلما ومعلمة بمدارس مناطق مكة وجدة والطائف بالسعودية، وأوضحت النتائج تدني مستوى أداء المعلمين العلوم في ممارسات التدريس التأملي.

ومما سبق يتضح أن التدريس التأملي يسهم في تدعيم النمو المهني للمعلم؛ حيث يمكنه من تحليل ممارساته التدريسية ومناقشتها وتقويمها وتغييرها، ويتبني مدخلا تحليليا تجاه التدريس، كما يمكنه من التحليل الناقد لمعتقداته عن التدريس، وزيادة مستوي الدافعية والاستعداد، وتمكينه من مواجهه التحديات التي تواجهه ـ والتي فرضتها ظروف التغيير والتطور المستمر في جميع مجالات الحياة، مثل: الزيادة في المعرفة والتطورات في مجالات التربية ـ بما ينمي شخصيته، ويساعده في الوصول إلى معايير الجودة المطلوبة في العملية التعليمية.

ومن خلال ما سبق من عرض وتعليق اتضح أن التدريس التأملي يتيح الفرصة للمعلم لأن يجيب عن عدة تساؤلات أهمها: ما الذي قمت بعمله؟ ما الذي أحتاج إلى عمله؟ ماذا لو أني فعلت..؟ هل استطيع إيجاد طريقة أخرى لحل مشكلة..؟ ما الذي يمكنني أن أسأله عن ..؟ كيف عرفت أنني وجدت جميع الطرق لحل مشكلة...؟ بما يسهم في زيادة مقدرته على التحليل واتخاذ القرار، وتحمل مسئولية نموه المهني.

- **خصائص التدريس التأملي**:

- أنه عملية دائرية مرنة يقوم المعلمون من خلالها بإعداد المخططات التدريسية ومراجعتها في ضوء فلسفة التدريس التأملي، وتنفيذ وتقييم عمليات

التدريس بشكل تأملي، الممارسات التدريسية التي يقوم بها داخل الفصل، وتحديد مواطن القوة والضعف فيها، واقتراح البدائل ووضع التصورات المستقبلية للتحسين المستمر للأداء التدريسي.

- أنه يؤسس على فردية الممارسات التربوية؛ فكل موقف تدريسي يواجهه المعلم المتأمل هو عملية فردية، تحتاج إلى فحص وتحليل وتقييم، ولا تخضع للتعميمات الجاهزة.
- أنه يتطلب التمكن من أساليب ملاحظة وفحص ما يتم داخل الفصل، وتعزيز خطوات التقدم نحو الأهداف التعليمية المرجوة في إطار مستوى عال من التدريس قائم على الوعي بطبيعة المواقف التدريسية وخصائص المتعلمين ونواتج التعلم المستهدفة.
- أنه يعمق فهم المعلم لمحتوى المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، بما يجعل التعلم أكثر فعالية.
- أنه يتطلب أن يمتلك المعلمون مهارات المراجعة الدقيقة والبحث المستمر، وجمع الأدلة والتحليل والتقويم واتخاذ القرارات التي تسهم بفاعلية في تحسين العملية التعليمية، من خلال التأمل الواعي للممارسات التدريسية.
- أنه يحفز على إجراء بحوث الفصل (Action Research)، مما يزيد من فاعلية التدريس، حيث يركز على توظيف الاستقصاء وجمع البيانات والأدلة والبراهين، حول عملية التدريس وتحليلها وتفسيرها.
- أنه يهتم بأهداف ونتائج الممارسات التدريسية اليومية، التي تشكل المسئولية الأولي للمعلم، بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي تؤثر على هذه الممارسات، مثل: العوامل الثقافية والاجتماعية (Pollard, A. 2002. pp. 12-23) (ستورات باركر، ٢٠٠٥: ٩١ ـ ١٢٦)

- **خصائص المعلم المتأمل**:

ينبغي أن يتصف المعلم المتأمل بصفات أساسية، تمكنه من أداء عمله على الوجه الأكمل، ومنها سعة الأفق والمسئولية والإخلاص والتفاني في العمل، نظرا للحاجة إلى معلم كفء ومتأمل وواع، ولديه القدرة على الربط بين النظرية والتطبيق؛ ليؤدي دورا إيجابيا يسهم في تقدمه المهني، ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

- فحص الأساليب والطرق والمهارات التي يستخدمها في التدريس، وتحليلها واستبعاد غير الفعال منها، واستبدالها بالأكثر فعالية.
- فحص ما لديه من معلومات وآراء، والتخلص من المعلومات والآراء الخطأ، وإخضاع نفسه للنقد الذاتي، والملاحظة المستمرة، التي يمكن ـ من خلالها ـ تعديل السلوك للأفضل.
- الرغبة الصادقة في التحاور مع النفس بطريقة منطقية هادئه، بها نوع من الاتزان والتروي.

- الاستماع ـ باهتمام ـ لوجهات نظر الآخرين، ممن هم أكثر خبرة، لإيجاد حلول ناجحة لما يواجهه من مواقف تدريسية جديدة.
- القناعة بأن كل شخص لديه مفاهيم وآراء ومهارات تدريسية خطأ، يمكن تصويبها من خلال خبرات الآخرين.
- الوعي بالقناعات والمعتقدات والفرضيات والقيم، التي ينطلق منها في تدريسه، وإخضاعها للبحث.
- مراجعة الأهداف والطرائق التدريسية والمواد التعليمية باستمرار، وحل المشكلات الصفية التي تواجهه (Farrell, T. 2008) (Stein, D. 2000) (ستورات باركر، ٢٠٠٥: ٩١ ـ ١٢٦).

مما سبق يتضح أن التدريس التأملي يتطلب أن يمتلك المعلم وجهة نظر طويلة المدى لتوجيه ممارساته التعليمية، وأن يكون مشاركا فعالا في تطوير مهنته، متحملاً للمسئولية، ناظراً للأمور بعقلية متفتحة، بما يساعده في وضع أنشطة وبدائل يمكن أن تكون مختلفة عما سبقها، والتفكير في المعتقدات التي تقف وراءها، بغرض تحسين الممارسات التدريسية، واتخاذ القرارات ومراقبة التأثيرات، بحيث تتواصل هذه العملية بشكل مستمر ودائري.

- **مهارات التدريس التأملي**:

اتجهت برامج إعداد المعلم ـ في الآونة الأخيرة ـ إلى التأكيد على أهمية تنمية مهارات التدريس التأملي لدى المعلمين، لمساعدتهم في أن يصبحوا أكثر وعيا بعمليات اتخاذ القرار أثناء عملية التدريس، وتحديد أثر هذه القرارات على نموهم المهني. (Boxley, B. 2006).

وأوضحت زهور جبار (٢٠١٢) أن مهارات التدريس التأملي تتمثل في:

- جمع البيانات الوصفية: عما يحدث داخل الفصل، باستخدام وسائل متعددة.
- تحليل البيانات: في ضوء الاتجاهات والفروض والأفكار والأهداف، للوقوف على النتائج التي توضحها هذه البيانات، ومن التساؤلات التي تطرح نفسها في هذا الشأن: ما الشيء الذي كان حدوثه يمثل مفاجأة غير متوقعة؟ ماذا تعكس هذه البيانات من نظريات عن التعلم والخبرات الشخصية مع التعلم؟ كيف ترتبط هذه النظريات باتجاهات المعلمين وأفكارهم ومعتقداتهم؟ ما نتائج الأعمال التي قام بها المعلمون؟
- كيفية تناول الأنشطة الدراسية بطريقة مختلفة: من خلال البحث عن بدائل وأفكار جديدة ، لتقديم المادة العلمية، بطريقة مختلفة أكثر فعالية.
- عمل خطة تتضمن أفكارا جديدة: وذلك نظراً لأن عملية التأمل لا يعمل بها لذاتها، ولكن بهدف تطوير المهارات والأنشطة التعليمية؛ ولذا فينبغي على المعلمين أن يربطوا بين المعلومات التي تم الحصول عليها وأفكارهم ومعتقداتهم؛ لتفسير الأداء داخل الفصل الدراسي. (زهور جبار،٢٠١٢: ٣٢٠).

في حين أوضح (Pawan, F. 2003) أن مهارات التدريس التأملي تتمثل في:القدرة على جمع البيانات الوصفية، وتحليلها، وتقييمها، والتخطيط لكيفية وضع أنشطة وبدائل مختلفة عما سبقها، والتفكير في المعتقدات التي تكمن وراءها، وتعميم الخطة التي تتضمن رؤى جديدة، لتحسين الممارسات التدريسية، واتخاذ القررات ومراقبة التأثيرات، بحيث تستمر هذه العملية بشكل دائري.

ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، وإجراء مقابلات مع الخبراء والمتخصصين، تم التوصل إلى قائمة مهارات التدريس التأملي التالية:

- **أولا: ملاحظة وتأمل المخطط التدريسي وتتضمن:**
  - تأمل نواتج التعلم في ضوء المعايير الخاصة بها.
  - تأمل مدى مناسبة طرائق التدريس المختارة لنواتج التعلم المستهدفة.
  - مراجعة مدى مناسبة الوسائل التعليمية المختارة لنواتج التعلم المستهدفة.
  - تأمل مدى ملاءمة الأنشطة التعليمية لعناصر الموقف التعليمي.
  - تأمل مدى مناسبة أساليب التقويم لنواتج التعلم المستهدفة.
  - مراجعة المخطط التدريسي في ضوء معايير المخططات التدريسية الجيدة.
- **ثانيا: تنفيذ التدريس التأملي وتتضمن:**
  - توظيف أسلوب التهيئة بما يساعد في وضع تصورات الطلاب وأفكارهم موضع المسائلة والمراجعة.
  - عرض محتوى الدرس في شكل مشكلات وقضايا تتطلب التأمل لتفسير النتائج في ضوء الأسباب.
  - توجيه الطلاب إلى البحث عن مسببات الأشياء والظواهر المدروسة.
  - مراقبة مدى التقدم نحو تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
  - تعرف تصورات الطلاب حول المشكلات والقضايا المطروحة.
  - تدريب الطلاب على تحديد التناقضات بين الأفكار المطروحة.
  - توظيف التغذية الراجعة في تعزيز عملية التعلم والتفكير التأملي.
  - تجنب إصدار الأحكام على أداء الطلاب قبل مراجعتها وتحليلها.
  - مراجعة الممارسات التدريسية في ضوء نتائج التغذية الراجعة.
  - غلق الدرس بربط عناصره وأنشطته وأساليب التقويم المستخدمة بنواتج التعلم المستهدفة.
- **ثالثا: التقييم الذاتي والكشف عن مواطن القوة والضعف في الممارسات التدريسية وتتضمن:**
  - تحديد مواطن القوة في الممارسات التدريسية في ضوء نواتج التعلم المستهدفة.
  - تصنيف مواطن القوة في الممارسات التدريسية وفقا لمهارات التدريس الرئيسة.
  - تحديد مواطن الضعف في الممارسات التدريسية في ضوء نواتج التعلم نواتج التعلم المستهدفة.

- تصنيف مواطن الضعف في الممارسات التدريسية وفقا لمهارات التدريس الرئيسة.
- تقييم مدى تطور الأداء التدريسي من خلال عقد المقارنات بين الممارسات التدريسية التي تم تنفيذها عبر البرنامج التدريسي.
- تحديد مدى الاتساق بين التصورات عن التدريس وبين الممارسات التدريسية الفعلية.
- تحديد مدى الاتساق بين التصورات عن التدريس وبين الاجراءات التصحيحة الممكن اتخاذها.

- **رابعا: اقتراح البدائل ووضع التصورات المستقبلية لتحسين الممارسات التدريسية وتتضمن:**

- استخدام المخطط التدريسي كمنطلق للتأمل في ضوء ما تم تحقيقه من نواتج التعلم المستهدفة.
- تحديد الإجراءات التدريسية التصحيحة الممكن اتخاذها في ضوء نتائج التقييم الذاتي.
- اقتراح بدائل مناسبة لدعم مواطن القوة في الممارسات التدريسية مستقبلا.
- وضع تصور مستقبلي لتفعيل البدائل المقترحة لدعم مواطن القوة في الممارسات التدريسية المستقبلية.
- اقتراح بدائل مناسبة للتغلب على مواطن الضعف في الممارسات التدريسية مستقبلا.
- وضع تصور مستقبلي لتفعيل البدائل المقترحة للتغلب على مواطن الضعف في الممارسات التدريسية مستقبلا.
- مراجعة التصورات التدريسية في ضوء الخصائص المتوقعة للمواقف التدريسية المستقبلية.

ومن خلال ما سبق اتضح أن مهارات التدريس التأملي تتنوع بتنوع مراحله؛ حيث يستخدم التدريس التأملي في كافة مراحل التدريس؛ ففي مرحلة التخطيط يساعد في كيفية الاختيار من البدائل، وفي مرحلة التنفيذ يفيد في مراقبة مدى التقدم في الدرس، وفي مرحلة التقويم يفيد في استرجاع الدرس والتفكير حول ما تم عمله، وما لم يتم عمله، والتفكير في الممارسات التدريسية، وتحليل اعتقادات المعلمين قبل التدريس وأثنائه وبعده، ولتحقيق ذلك ينبغي تنظيم البيئة الصفية، وفق آليات تستهدف تفسير سلوك المعلم وتشجعه على النقد الذاتي لتحسين أدائه التدريسي.

- **أنشطة التدريس التأملي ووسائله:**

يعتمد نجاح التدريس التأملي ـ بشكل أساسي ـ على البيانات التي يحصل عليها المعلم، حول عمليات التدريس والعوامل المختلفة التي تؤثر عليها، ومدى دقة وجودة هذه البيانات، ولكي يستطيع المعلم أن يحصل على بيانات جيدة،

تتوافر فيها معايير الصدق ، ينبغي استخدام عدة أنشطة وسائل، من أهمها ما يلي:

- استخدام أحداث ذات محتوى فكري: تنمي مقدرة المعلم على الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي، وتتيح له الفرصة للتأمل في ممارساته التدريسية، بحيث يصبح قادرا على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية.
- المناقشة التأملية: وفيها يطلب من المتعلمين القيام بتحليل كيفية أدائهم للمهام، والتفكير فيما يمكن أن يساعدهم ليكونوا أكثر فاعلية في أداء المهام اللاحقة، من خلال تقديم مجموعة من الأسئلة التأملية، مثل: ما الذي قمت بعمله؟ ما الذي أحتاج لعمله؟ ماذا لو بدأت بـ...؟ هل يمكنك أن تحدثني عن...؟ ...
- النمذجة: ويتم فيها عرض نماذج باستخدام أسئلة تدعو إلى التأمل؛ بما يثير وعي المتعلمين بالحوار الذي يدور بين المتعلم ونفسه أثناء عملية التفكير.
- الأسئلة التأملية: ويطلق عليها الأسئلة التلميحية (Hint Questions) وهي تدعو المتعلمين للتأمل في أفعالهم، من خلال استخدام التلميحات.
- العمل في مجموعات تعاونية: وتتيح الفرص للمتعلمين للتفاعل وتبادل الأفكار والتفكير الجماعي، ومناقشة وتوضيح أنماط التفكير الخاصة بكل متعلم.
- التدريس المصغر: ويقوم على فكرة التقليل من تشابك الموقف التعليمي، واختصار زمنه وتقليل عدد المتدربين، وفيه يتم تجزئة المهارات المركبة إلى مهارات مجزءة.
- الصور والتسجيلات المرئية والمسموعة لعمليات التدريس: وتقدم أدلة لاستخدام المعلم للتدريس التأملي مع الطلاب.
- بحوث الفعل: وفيها يقوم المعلم بدور الباحث؛ حيث يقوم بنفسه بدراسة مشكلة ظهرت أمامه أثناء التدريس.
- التقارير الذاتية: ويشير فيها المعلم إلى الممارسات التي استخدمها في درس ما أو في فترة زمنية معينة، وكيف وظفها، وهي تقارير يعدها المعلم بعد الانتهاء من عملية التدريس، وتحتوي - عادة - على انطباعات المعلم حول مدى جودة المخطط الذي أعده قبل التدريس، ومدى مناسبته لتحقيق أهداف الدرس، ومدى مساهمته في إيجاد بيئة تعليمية صحيحة.
- يوميات المعلم: وهي المذكرات التي يكتبها المعلم بشكل يومي عن عمليات التدريس، وتساعده في أن يلمس - عن قرب - عملية تطويره الذاتي.
- قوائم المراجعة: وتتضمن عبارات عما ينبغي أن يقوم به المعلم في المواقف التدريسية، ويستخدمها المعلم بعد الانتهاء من التدريس، لتقويم ما قام به.
- تحليل المستندات: ومن المستندات التي يمكن تحليلها للإفادة منها في التدريس التأملي: الخطط الدراسية وخطط التطوير... (Hinet, K. 2002. PP.3-15) (Hillier, Y. 2003. pp7-16) (Richert, A.1990). (Martin, A. (2011

وفي الحقيقة فإن وسائل وأنشطة التدريس التأملي متعددة، ولا تقتصر عما سبق ذكره؛ فمنها ـ أيضا ـ دراسات الحالة، والاستبانات، وبطاقات الملاحظة، والمحادثات التأملية، والمناقشات عبر الإنترنت، وملفات الإنجاز، وملاحظة الأقران، واستطلاعات الرأي، وقراءة نتائج البحوث، وتسجيل الفيديو، وأنه إذا تم توظيفها ـ بشكل صحيح ـ فإنها تسهم في أن يصبح المتعلم متأملا.

- **آلية تطبيق المعلمين للتدريس التأملي**:

إن ممارسة المعلمين للتدريس التأملي ـ والتي يقومون خلالها بالملاحظة والمراجعة والتقييم المستمر لممارستهم التدريسية اليومية، للعمل على تحسين هذه الممارسات ذاتياً، للوصول إلى المستويات العليا في التدريس بكافة الطرق الممكنة ـ تتطلب أن يسير المعلم في خطوات محددة ومنظمة، تم توضيحها فيما يلي:

- جمع البيانات من مصادر مختلفة، مثل: الخبرة الشخصية للمعلم، وبحوث الفعل التي يقوم بها الزملاء والطلاب وأولياء أمورهم، حول جوانب التدريس المختلفة والعوامل المؤثرة عليها.
- التخطيط الجيد للتدريس: وذلك من خلال التحليل الدقيق لمحتوي الدرس، وتحديد عناصره، والتحديد الجيد للأهداف، واختيار أنسب استراتيجيات التدريس، والوسائل، والأنشطة التعليمية، وتوضيح الإجراءات التي ستتبع لتحقيق الأهداف التي تم تحديدها، وتحديد أساليب التقويم التي ستستخدم للتحقق من مدى الوصول للأهداف المحددة.
- مراجعة وتقييم مخطط التدريس: وذلك في ضوء معايير المخططات الجيدة، ومخططات زملاء التخصص.
- تنفيذ التدريس كما ورد بمخطط الدرس: مع الاستخدام الجيد لمهارات التدريس الأساسية، مثل: تهيئة الطلاب وتنظيم وإدارة الفصل ومناقشة الطلاب.
- المراقبة والملاحظة الدقيقة لعملية تنفيذ التدريس والعوامل المؤثرة عليها، مثل: الإمكانات المتاحة ونظام الفصل وبيئة التعلم وأسلوب إدارة الفصل.
- تقويم التدريس: باستخدام الأساليب التي تم تحديدها في مخطط الدرس.
- تحليل وتقييم عمليات التدريس والعوامل المؤثرة عليها: في ضوء ملاحظات المعلم والبيانات التي قام بجمعها من المصادر المختلفة، وملاحظة الزملاء أثناء عملهم والمناقشة والحوار معهم، ونتائج البحوث المتخصصة.
- إصدار الأحكام والقرارات الخاصة بتعديل الممارسات التدريسية: ومراعاة هذه الأحكام والقرارات في التخطيط والتنفيذ والتقويم المستقبلي للتدريس. (أشرف بهجات، ٢٠٠٧: ١٨٠) (Osterman, K. & Kottkam, R.2004 pp.40-(64)) (Krase, K. 2004 (Fazey, D. 2004

اتضح مما سبق أن التدريس التأملي يتيح فرصاً للمعلمين لأن يتأملوا ذواتهم، ويقرروا ما إذا كانت أهدافهم التدريسية قد تحققت أم لا، وكيف يمكن أن يدرسوا، ومن ثم فهو يعد بمثابة الإطار الذاتي للتقييم الواعي من المعلم، ويرتكز على إشراك المعلمين في خبرة التأمل الذاتي، وهذا ما أكدته المعايير القومية للتعليم في مصر؛ حيث سبقت الإسارة إلى أن المعيار الحادي عشر منها ينص على: "أن يتأمل ويقيم المعلم أفعاله وممارساته للارتقاء بأدائه التدريسي".

- **أنماط التدريس التأملي**:

من أنماط التدريس التأملي؛ التأمل الوصفي، والتفسيري، والحواري، والناقد، وتم تناول ثلاثة منها؛ نظراً لأنها تتضمن الأنماط الأخرى للتدريس التأملي:

- التأمل الوصفي: يتمحور حول الإجابة عن التساؤل التالي:(ماذا يحدث؟) وفيه يصف المعلم الموضوع الذي يتأمله ويفكر فيه، ولا يكتفي بسرد الوقائع كما هي، بل يركز على مراجعة العوامل المؤثرة في العملية التدريسية، مثل: وقت التدريس، ومكانه، والإمكانات المتاحة بالفصول الدراسية...
- التأمل المقارن: ويتمحور حول الإجابة عن التساؤل التالي: (كيف يحدث؟) وفيه يقارن المعلم عددا من التفسيرات للموضوع من وجهات نظر مختلفة (المعلم ـ ولي الأمر ـ مدير المدرسة ـ الطلاب...) للتعرف على العوامل التي تؤثر على العملية التعليمية، مثل: ردود الأفعال نحو ممارسة أنشطة تدريسية معينة، والتفصيلات للممارسة التأملية.
- التأمل التقويمي: ويتمحور حول الإجابة عن التساؤل التالي: (ما أفضل السبل لأداء هذا العمل؟) وفيه يسعي المعلم لإصدار الأحكام على الموضوع، لتغييره إلى الأفضل في ضوء التفسيرات الأخرى. (Schiel, C. & Jones, G. 2003. p. 8) (Joy, J. 1999) (سعاد جابر: ٢٠١٣: ٦٦٣) (أمل السيد، ٢٠٠٩: ٩٢).

ومما سبقٍ يتضح أن المعلم يقوم بوصف الموضوع الذي يتأمله ويفكرٍ فيه، ويقارن عدداً من التفسيرات للموضوع من وجهات نظرٍ مختلفة، سعياً منه لإصدار أحكام، وذلك في ضوء التفسيرات الأخرى، واضعاً في اعتباره تغييره إلى الأفضل.

- **نماذج التدريس التأملي**:

باستقراء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التدريس التأملي، يمكن عرض النماذج التالية للتدريس التأملي:

- نموذج (Ghaye. 2001): تكون هذا النموذج من عدة تساؤلات أهمها: ماذا تشبه ممارساتي؟ لماذا تشبه ممارساتي ذلك؟ كيف أصبحت ممارساتي بهذه الطريقة؟ ما الجوانب المتضمنة في ممارساتي وتحتاج إلى تحسين؟ ما

اهتماماتي التي تخدم أو تعوق ممارساتي؟ ما الذي ييسر أو يقيد تصرفاتي؟ ما الضغوط التي تمنعني من ممارسة طرائق بديلة؟ ما البدائل المتاحة الآن؟ (Ghaye,T. 2001.pp 9-12).

- نموذج هالة طه (٢٠٠٣): ويمر هذا النموذج بالخطوات التالية: التحليل الناقد للموقف التدريسي المشكل، وتصميم خبرات التعلم، التدريس بالأقران، وتقويم الأقران، والتأمل أثناء التدريس.(هالة طه، ٢٠٠٣).
- النموذج الحرفي: والتدريس من وجهة نظر هذا النموذج مجرد حرفة، يمكن تعلمها من خلال ملاحظة معلم محترف له خبرة طويلة في التدريس، ويركز هذا النموذج على الجانب الظاهري للتدريس الذي يمكن ملاحظته، من خلال مجموعة من الأداءات التي يقوم بها المعلم في الفصل.
- نموذج العلم التطبيقي: ويركز هذا النموذج على عاملين: أحدهما الإفادة من نتائج البحث العلمي في التدريس، والآخر نقل هذه النتائج إلى المعلمين، من خلال مدرب يتابع أولاً بأول، مع ملاحظة أن تطبيق المعرفة أثناء التدريس هي مهمة المتعلم وليس المعلم.
- النموذج التأملي: ويركز على ثلاثة عناصر، هي المعرفة العلمية وتتمثل في نتائج البحث العلمي التي يمكن تطبيقها أثناء التدريس، والخبرة العملية وهي التي يكتسبها المعلم من خلال التدريس نفسه أو من خلال ملاحظة المعلمين، وتطبيق ما يستفاد من المصدرين السابقين في واقع التدريس، تحت إشراف المدرب، ويعد هذا النموذج حلاً وسطاً بين النموذج الحرفي ونموذج العلم التطبيقي. ((Wallace, M. 1991. pp. 6-15).

وقد أفاد البحث من عرض النماذج السابقة للتدريس التأملي، في التأكيد على أهمية التدريس التأملي وضرورته في إعداد المعلم ـ قبل الخدمة أو أثنائها ـ والتأكيد على أن التغير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة فقط، وإنما عن طريق الوعي الذاتي؛ الذي يتم من خلاله ملاحظة وتحليل وتقويم كل الأعمال التدريسية؛ حيث يتم التأمل أثناء الحدث، الذي يتحقق أثناء عملية التعلم، ثم التأمل في الحدث والذي يتطلب من المعلم التفكير في كل ما تم إنجازه بعد الانتهاء من الحدث، لعرض ووصف وتحليل وتقييم الموقف، للحصول على أفكار لتحسين الممارسة التدريسية في المستقبل، وصولاً إلى بناء المعاني من الخبرة السابقة. وفي ضوء ما سبق من عرض واستنتاج، فقد تمت الإفادة من النماذج السابقة فيما يلي:

- تحديد مراحل التدريس التأملي.
- تحديد خطوات التدريس التأملي والتي تشتمل على:
- التخطيط للتدريس التأملي: وفيها يتم التخطيط لتحقيق الأهداف.
- تنفيذ التدريس التأملي: وفيها يتم تنفيذ التدريس التأملي.

- المراجعة: وفيها يتم مراجعة نقاط القوة والضعف.
- التأمل: وفيها يتم تأمل نقاط القوة والضعف، وتحديد أهداف التطوير المستقبلي.

- **مراحل التدريس التأملي**:

تمر الممارسة التأملية للتدريس بمرحلتين:

- تفحص القناعات التربوية والفرضيات: ويتم ذلك من خلال كتابة المعلم قناعاته ومبادئه التربوية، فيما يخص عملية التدريس، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية: ما التدريس؟ وما أهدافه؟ كيف يتغير المتعلم؟ ما دور المعلم في إحداث التغيير؟ وغيرها من الأسئلة التي تكمن في إجاباتها القناعات التي توجه السلوك، وينبغي أنٍ تمثل إجابة المعلم ما يعتقده عن التدريس، وتكون بلغته الخاصة، بعيداً عن الإجابات العلمية المستقاة من المراجع أو النمطية.
- يقوم المعلم بملاحظة ممارساته وتفحصها وتحليلها بشكل دقيق ومنتظم: ليتأكد من مدى مناسبتها وتمثيلها لقناعاته من عدمه، وفي حالة عدم مناسبتها لقناعاته، يسعي لمعرفة السبب، هل يكمن السبب 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 أو بطلب التقويم من المعلمين الزملاء. (كوثر جميل، ٢٠١٠: ٧١٣).

وتمت الإفادة من عرض مراحل ونماذج وأنشطة وأنماط التدريس التأملي في تعرف أهم أدوار المعلم في التدريس التأملي، والتي تتمثل في التركيز على الأهداف التدريسية التي تنمي مهارات التدريس التأملي، واستخدام المدخل الإنساني في إدارة الصف، وطرح الأسئلة التي تحتاج إلى الوصف التفصيلي للحدث ومكوناته ونتائجه، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية التي ترتكز حول المتعلم كالاستقصاء وحل المشكلات، والتأمل في كافة مراحل عملية التدريس، والاختيار من بين البدائل، ومراقبة المعلم لمدى تقدمه في الدرس، وتقويم ما تم عمله وما لم يتم عمله، واختبار ومحاولة حل المشكلات التي تواجه المعلم في الموقف التعليمي، وتنمية التأمل لدى الطلاب من خلال تدريبهم على وصف المواقف المختلفة وتحليلها، وربط التأمل بالتساؤل والاستفسار.

ومن الدراسات التي اهتمت بالتدريس التأملي، دراسة(سعاد جابر،٢٠١٣) التي اهتمت بالتعرف على فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ـ ما قبل الخدمة ـ في مصر والسعودية، وأجريت الدراسة على (١٦) طالبة معلمة مصرية

و(٤٠) طالبة معلمة سعودية، وأوضحت النتائج تدني مستوى أداء الطالبات المعلمات في ممارسة التدريس التأملي، في حين اهتمت دراسة (أحمد جار الله،٢٠١٢) بالتعرف على فاعلية التدريس التأملي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها(٦٦) تلميذا بالصف الثالث الإعدادي، وأوضحت النتائج فعالية التدريس التأملي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، واهتمت دراسة (Arroyo, L. & Lgrilee ,R.2013) بالتعرف على فاعلية استخدام معلمي المرحلة الإعدادية للتدريس التأملي، على معتقداتهم المعرفية في مادة الرياضيات، وأوضحت النتائج تحسن معتقدات المعلمين نحو ممارسة مهنة التدريس، واهتمت دراسة (Poxley, L. 2006) باستخدام بعض أساليب التدريس التأملي مع الطلاب المعلمين، وأوضحت النتائج فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات تدريس الرياضيات ، وسعت دراسة (أشرف بهجات،٢٠٠٧) إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي المواد التجارية للتدريس التأملي، وأظهرت النتائج تدني مستوى أداء معلمي المواد التجارية في ممارسة التدريس التأملي،واهتمت دراسة هدى صلاح الدين(٢٠١١) بالتعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارت القراءة للطالبات المعلمات تخصص اللغة الإنجليزية، وأجريت الدراسة على عينة قوامها(٢٠)طالبة معلمة بالفرقة الثانية بكلية بنات عين شمس واتضح أن للرنامج تأثيرا إيجابيا على مهارات القراءة، في حين ركزت دراسة(حازم محمود،٢٠٠٣) اهتمامها على تنمية بعض كفايات معلمي اللغة العربية ثنائي اللغة، وتمثلت عينة الدراسة في مجموعة من معلمي اللغة العربية في الدنمارك، وأوضحت النتائج فعالية التدريس التأملي في تنمية الكفايات المرتبطة بتخطيط الدروس، وسعت دراسة (زهور جبار،٣٠١٣) إلى التعرف على فاعلية استخدام التدريس التأملي في تنمية المهارات الفنية للمعلم الجامعي، ولإجراء الدراسة تم إعداد وحدة تدريبية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) مشاركا في دورة تأهيلية لطرائق التدريس، وأوضحت النتائج فعالية التدريس التأملي في تدريس الوحدة المقترحة في الفنية للمعلم الجامعي.

واتضح من عرض الدراسات والبحوث السابقة استخدامها للتدريس التأملي كمتغير مستقل؛ حيث تم التعرف على تأثيره في تنمية متغيرات تابعة، ومن مراحل تعليمية متنوعة، وهذا ما يميز البحث الحالي؛ حيث اهتم بتنمية مهارات التدريس التأملي لدى عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية، من خلال برنامج قائم على التدريس المصغر.

- **التدريس المصغر** :

تم تناول التدريس المصغر من حيث ماهيته، ومبررات استخدامه، وآلية تنفيذه في تنمية مهارات التدريس المصغر.

- **ماهية التدريس المصغر:**

أوضح رشدي طعيمه (٢٠٠٦) أن التدريس المصغر هو طريقة في التدريب، ذات تنظيم محكم، وفق مجموعة من الإجراءات، تركز على أهداف محددة، تمثل بالمهارات التدريسية، لمساعدة المعلم على اكتساب مهارات تدريسية، تحسن من أدائه التدريسي.

وأشارت كريمان بدير (٢٠٠٨، ٩٢) أن التدريس المصغر موقف تعليمي يتم في وقت قصير حوالي (١٠ دقائق) ويشترك فيه عدد قليل من الطلاب، يتراوح عادة ما بين (٥ ـ ١٠) طلاب ويقوم المعلم خلاله بتقديم مفهوم معين، ويتم الحصول على تغذية راجعه بشأن هذا الموقف التدريسي، بما يسهم في تحسين الأداء.

وأوضح (Cavin. 2007. p. 8) أن التدريس المصغر هو وسيلة إجرائية لإعداد الطالب المعلم في مرحلة ما قبل الخدمة، ويتم خلال تدريب مجموعات صغيرة من الطلاب، لتطوير أدائهم التدريس، وتحقيق أهداف محددة.

وأشار مصطفي عبد السميع وسهير حوالة (٢٠٠٥، ١٢٩) أن التدريس المصغر أسلوب حديث في مجال إعداد المعلم وتدريبه؛ حيث يعد أداة متقدمه تهدف إلى منح المعلم فرصة التدريب على الأنشطة التعليمية، وإكساب المهارات التدريسية المنشودة.

في حين أوضحت (Hanna, E. 1999) أن التدريس المصغر تقنية فعالة للنمو المهني، تساعد المعلمين على التدقيق فيما قاموا بتدريسه، لاكتشاف مواطن الضعف، وتحفيز الطلاب على تطوير مهاراتهم، وبالتالي جعلهم قادرين على النقد الذاتي لما يقومون به من أنشطة مصغرة.

مما سبق يتضح أن التدريس المصغر هو موقف تدريسي يتدرب فيه الطلاب المعلمون على مواقف تعليمية حقيقية مصغرة، تشبه غرفة الصف العادي، ويتدربون من خلاله على مهارة واحدة بقصد إتقانها، قبل الانتقال إلى مهارات أخرى.

- **مبررات استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي:**

- يخفف من درجة تعقيد الموقف التدريسي الحقيقي؛ فالمحتوى في التدريس المصغر بسيط والمهارة والوقت قصير، والمتدربون قليلو العدد، بما يجعل المتدرب يشعر في موقف التدريس المصغر بالثقة في نفسه.
- موقف التدريس المصغر موقف محسوب الخطوات، محدد الإجراءات، تقل فيه نسبة المخاطرة والفاقد.
- يتيح للمتدرب التعرف ـ فور انتهاء أدائه ـ على إيجابيات الأداء وسلبياته، من خلال أساليب التغذية الراجعة المختلفة.

- يمكن المتدرب من إتقان المهارات التدريسية المختلفة؛ حيث يتيح الفرصة لإعادة تكرار الأداء حتى الإتقان.
- يتيح الفرصة للمتدرب لأن يركز اهتمامه على كل مهارة تعليمية، بشكل مكثف ومستقل.
- يساعد على انتقال أثر التدريب من الموقف التدريبي إلى الموقف التدريسي الحقيقي.
- يسمح للمتدرب بمشاهدة بعض النماذج التدريسية للمهارة، المطلوب التدريب عليها قبل التدريس الفعلي.
- حل المشكلات التي تواجه القائمين على برامج إعداد المعلمين؛ نظراً لكثرة المتدربين أو نقص المشرفين أو عدم توفر فصول دراسية حقيقية للتعلم، أو صعوبة التوفيق بين وقت الدراسة ووقت المتدربين.
- مناقشة المتدربين بعد انتهاء التدريس المصغر مباشرة، وإمكانية تدخل المشرف أثناء التدريب وإعادة التدريس، وهي أمور يصعب تحقيقها في التدريس الكامل في الفصول الحقيقية.
- إتاحة الفرصة للمتدربين لمعرفة جوانب النقص والقصور لديهم، في النواحي العلمية والعملية والفنية، من خلال ما يتلقونه من تغذية راجعة وتعزيز من المشرف والزملاء، مما يتيح الفرص أمامهم لتعديل سلوكهم وتطويره، كما يساعدهم على التقويم الذاتي.(رجاء أحمد، ١٩٩٥: ١٠٢) (Gong, G. & Yangqigu, P. 2008) (Funmia, A. 2005. pp. 115-120) (عفت الطناوي، ٢٠٠٢: ٣٤٦).

مما سبق يتضح أن التدريس المصغر يسهم في تطوير مهارات التدريس، ويؤدي إلى التخلص من الأخطاء العامة الشائعة بين المعلمين المبتدئين، إضافة إلى فعاليته في تعزيز ثقة المعلم نحو ذاته وقدرته الشخصية، وأرتأى الباحثون أنه لا يعد بديلاً للدروس العادية التي تقدم في قاعات الدرس، وإنما يعد مكملاً لها ومعززا لبعض عناصرها؛ فكلاهما مكمل للآخر، ويمكن أن يعمل معه جنبا إلى جنب في تناغم وتناسق؛ حيث إنه تدريس مخفض مصمم، لتطوير مهارات جديدة أو تعديل مهارات قد تمت تنميتها من قبل.

- **آلية تنفيذ التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي**:

- تقسيم الطلاب لمجموعات صغيرة: تتكون كل مجموعة من عشرة طلاب(مجموعة(أ) مجموعة(ب)...
- عرض مهارات التدريس التأملي المراد تدريبهم عليها، وتقسيمها لمهارات فرعية: بحيث يتم التدريب على كل مهارة منها على حدة، ولايتم الانتقال للمهارة التالية إلا بعد إتقانها.
- إلقاء محاضرة نظرية عن التدريس المصغر: من حيث خطواته وكيفية تنفيذه، وعن مهارات التدريس التأملي، من حيث طبيعتها وأنواعها ومهاراتها الفرعية.

- تبصير الطلاب بالأنشطة والأدوات المستخدمة:ومنها مقياس التقدير المتدرج، وبطاقة الملاحظة، باعتبارها المحك الذي يستخدم في الحكم على أدائهم.
- تدريب الطلاب على مهارات الملاحظة والتأمل: من خلال الأنشطة المتضمنة في البرنامج التدريبي، الخاص بتنمية هذه المهارات.
- الاستعانة ببعض الزملاء في عرض أنشطة مصغرة نموذجية على الطلاب المعلمين، لتنمية مهارات التدريس التأملي لديهم.
- استخدام نموذج تحضيري: لتطبيق مهارات الملاحظة والتأمل عليه.
- تكليف مجموعات الطلاب بوضع مخطط درس وتقويمه: وفق مهارات الملاحظة والتأمل، تحت إشراف وتوجيه المدرب.
- تكليف أحد الطلاب بعرض نموذج لإحدى مهارات تنفيذ التدريس التأملي: وتسجيل أدائه، بحيث يتلقى التغذية الراجعة من زملائه ومن المدرب، ويشاهد أداءه ويقوم نفسه ـ أيضا ـ تقويما ذاتيا.
- ينفذ المتدرب المهارة مرة أخرى: حتى يتمكن من أدائها بكفاءة، ثم ينتقل إلى مهارة أخرى.
- يطلب المدرب من الطلاب في كل المجموعات: محاكاة زميلهم في تنفيذ هذه المهارة، ويمرون بالخطوات السابقة.
- يطلب المدرب من الطلاب تنفيذ مهارات التدريس التأملي الأخرى: مثل ما تم في المهارة السابقة؛ من تقديم التغذية الراجعة، وإعادة العرض مرة أخرى، حتى يتم إتقان المهارات.
- تطبيق هذه الخطوات مع مهارات التدريس التأملي المستهدفة؛ حيث سيتم استخدام هذه الخطوات مع مهارات التدريس التأملي.(أمل السيد، ٢٠٠٩: ٩٢) (كريمان بدير، ٢٠٠٨: ٩٤) (Aggarwal, J. 1997, p. 300).

ومما هو جدير بالذكر أنه تم الحرص ـ في مواقف التدريس المصغر ـ أن يتم تحليل النشاط التدريسي لكل مهارة، إلى عدد من مكوناتها الفرعية تسمى سلوكيات التدريس، ومن ثم يقوم الطالب المعلم بتحديدها وفهمها على المستوى النظري، ثم ملاحظتها وممارستها عمليا أمام زملائه، في موقف تدريبي مصغر من حيث محتوى النشاط وزمن التدريس وعدد المتدربين، ثم تسجيل الموقف للتمكن من عرض الأداء، ومن ثم يتمكن الطالب المعلم من ملاحظة ذاته وتقويم نفسه ذاتيا، ومقارنة أدائه بأداء زملائه، وبالتالي التعرف على نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لتعديلها، وهذا يعد تغذية راجعة ذاتية، كما تم الحرص على طرح الآراء والأفكار، بما يسهم في تحسين الأداء عند تكرار التدريب على المهارة.

ومن الدراسات التي استخدمت التدريس المصغر دراسة (ماجدة راغب،٢٠١٣) وهدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التدريس المصغر في تنمية

الأداء المهني والاتجاه نحو المهنة لدى معلمي المواد الفلسفية، ولإجراء هذه الدراسة تم استخدام بطاقة ملاحظة ومقياس اتجاه، وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تنمية الأداء المهني والاتجاهنحو مهنة التدريس لدى معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت دراسة (علي راجح،٢٠٠٦) إلى فاعلية التدريس المصغر في تنمية بعض كفايات التدريس لدى الطلاب المعلمين تخصص التاريخ، في حين أظهرت نتائج دراسة (جمال سعيد،٢٠٠٥) فاعلية التدريس المصغر والحاسوب في إكساب طلاب شعبة البيولوجي مهارة التمهيد للدرس، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج دراسة ، في حين توصلت دراسة (سمير يونس ووليد أحمد،٢٠٠٦) إلى فعالية الدمج بين التدريس المصغر والنمذجة في تنمية بعض مهارات التدريس التدريس لدى طلاب المجوعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، في حين اهتمت دراسة محمد ياسر(٢٠١١) بالتعرف على فاعلية برنامج باستخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس العامة لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة بمركز النجف، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٠) طالبا، وتم استخدام بطاقة ملاحظة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التدريس لدى عينة الدراسة.

واتضح من عرض الدراسات والبحوث السابقة، فعالية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس العامة، لدى عينات متنوعة من مراحل ما قبل التعليم، وعلى طلاب التعليم الجامعي، وكان ذلك من المبررات التي جعلت البحث الحالي يستهدف التحقق من فاعليته في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين.

وبعد الانتهاء من عرض الإطار الفلسفي للبحث يتم عرض إجراءت الدراسة الميدانية، من حيث إعداد الأدوات ومواد المعالجة التجريبية والتحقق من صلاحيتها، وعرض النتائج والتوصيات والمقترحات على النحو الأتي.

- **إجراءات البحث** :

أولا: بناء أدوات البحث وضبطها:

- **قائمة مهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين** :

- **الهدف من القائمة**:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين فى التربية وعلم النفس.

- **مصادر بناء القائمة**:

اعتمد الباحثون فى بناء القائمة على المراجع والمصادر والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، مثل : المصادر والمراجع المتخصصة في طرائق التدريس

واستراتيجياته، وفي أساليب التعليم وأنماط التعلم وكذلك الكتب والمجلات العلمية المتعلقة بنظريات التعليم والتعلم. وتم الاعتماد - أيضا - على الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، مثل: الدراسات والبحوث التي تناولت التدريس التأملي. كما تم مقابلة بعض المعلمين والموجهين والخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، لتعرف مهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين، من وجهة نظرهم كأحد مصادر بناء القائمة.

- **القائمة فى صورتها الأولية**:

تم بناء قائمة أولية، فى صورة استبانة مكونة من أربعة محاور رئيسة، تمثلت في : مهارات ملاحظة وتأمل المخطط التدريسي، ومهارات تنفيذ التدريس التأملي، ومهارات التقييم الذاتي والكشف عن مواطن القوة والضعف، ومهارات اقتراح البدائل، ووضع التصورات المستقبلية لتحسين الممارسات التدريسية. واشتملت هذه المحاور مجتمعة على ٣١ مهارة فرعية، شكلن معا مهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين .

- **تعليمات الاستجابة على القائمة**:

اهتم الباحثون بخطوة إعداد التعليمات، بحيث شملت الهدف من القائمة، وروعى فيها أن تكون واضحة، ومختصرة، وتوضح للمستجيب الإجابة عن كل العناصر.

- **عرض القائمة على المحكمين**:

بعد إعداد القائمة فى صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من الخبراء، والمتخصصين فى التربية وعلم النفس، وطلب منهم إبداء الرأى فى القائمة، من حيث أهمية المهارات المقترحة، ومدى صحتها من الناحية اللغوية والعلمية، وكذلك مدى شمولية القائمة لمهارات التدريس التأملي، الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين. وفى ضوء ملاحظات المحكمين، تم مراجعة القائمة؛ حيث كان لبعض المحكمين بعض الآراء والتوجيهات، التي أخذت فى الاعتبار، عند بناء القائمة فى صورتها النهائية.

- **الصورة النهائية للقائمة**:

بعد إجراء التعديلات اللازمة، من حذف أو تعديل أو إضافة، فى ضوء ما أسفرت عنه آراء المحكمين، تم صياغة القائمة فى شكلها النهائى، وتم عرضها فى شكلها النهائى على عدد من المتخصصين فى المجال، وبعد أخذ آرائهم وتوجيهاتهم، أصبحت القائمة فى صورتها النهائية ، وبذلك يكون الباحثون قد أجابوا عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه: " ما مهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين ؟"

- **الاختبار التحصيلي وضبطه** :
- **الهدف من الاختبار**:

هدف هذا الاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس التأملي، الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين.

- **تحديد محاور الاختبار**:

تم تحديد محاور هذا الاختبار في أربعة محاور رئيسة شملت مهارات التدريس التأملي المستهدفة؛ وهى مهارات ملاحظة وتأمل المخطط التدريسي، ومهارات تنفيذ التدريس التأملي، ومهارات التقييم الذاتي، ومهارات اقتراح البدائل، ووضع التصورات المستقبلية لتحسين الممارسات التدريسية، وتم تحديد أوزان الاختبار، بحيث تضمن المحور الأول ستة بنود والمحو الثاني عشرة بنود، والمحور الثالث سبعة بنود، وتضمن المحور الرابع سبعة بنود، وذلك في ضوء طبيعة كل محور، وبالتالي كان مجموع البنود المكونة للاختبار (٣٠) بندا.

- **تحديد نوع المفردات وصياغتها**:

اشتمل الاختبار على عدة نوعيات من الأسئلة الموضوعية، منها: أسئلة الصواب والخطأ مع التعليل، وأسئلة الاختيار من متعدد، والأسئلة ذات الإجابات القصيرة، و تندرج كل هذه الأسئلة تحت نوع الأسئلة الموضوعية، وتم اختيار هذا النوع من الأسئلة لاتفاق المتخصصين في المناهج وعلم النفس على أهميتها، واعتمادها على طرق موضوعية في التصحيح، وتم صياغة المفردات في صورة عبارات محددة وواضحة.

- **بناء الاختبار**:

تم ترتيب الأسئلة الاختبارية عشوائياً؛ حتى لا يستشف الفرد المختبر أو يتوصل إلى أي فكرة عن الإجابة الصحيحة من خلال الترتيب المنطقي للمهارات المستهدفة، ولذلك تم إعداد وبناء الاختبار في شكل (٣٠) سؤالا اختباريا.

- **حساب صدق الاختبار**:

تم التحقق من الصدق التجريبي للاختبار من خلال حساب الاتساق الداخلي له وصدق المقارنة الطرفية، ولذا تم حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، وقد أظهرت الأسئلة معاملات ارتباط لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١ ـ ٠.٠٥)، وبذلك فإن الاختبار يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي. ولتحقق من صدق المقارنة الطرفية تم تحليل البيانات باستخدام اختبار ت (T-test)، ويبين الجدول (١) نتائج هذا التحليل.

جدول (١) : قيمة (ت) للمقارنة الطرفية للاختبار المعرفي لمهارات التدريس التأملي

القسم	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	"ت" الجدولية	"ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
الأعلى	١٥	١٠٤.٣٣	٥.٢٧	٢.٠٦	٩.٧٩٩	٢٨	٠.٠٠
الأدنى	١٥	٦٧.٦٠	١٣.٥٢				دالة إحصائياً

ولما كانت "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية، دل ذلك على صدق الاختبار؛ حيث أوضحت الفروق بين طرفيه في القسم الأعلى والأدنى من أفراد العينة الاستطلاعية تمايزاً واضحاً. كما تم استخدام صدق المحكمين، وذلك من خلال عرض الاختبار مع أهدافه، وجدول مواصفاته، وتعليماته، والوزن النسبي، على المحكمين، الذين أقروا بأن الاختبار مناسب لتحقيق الهدف المنشود.

- **حساب معامل السهولة والصعوبة لكل بند من بنود الاختبار**:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تراوحت معاملات السهولة بين (٠.٣٨ ـ ٠.٥٧) بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠.٦٢ ـ ٠.٤٣) وهي تعتبر معاملات سهولة وصعوبة مقبولة، كما تم حساب معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وتراوحت معاملات التمييز بين (٠.٣٨ ـ ٠.٦٨) وهي تعد معاملات تمييز مقبولة .

- **حساب ثبات الاختبار**:

لحساب ثبات الاختبار، تم استخدام معادلات معاملات الثبات لكل من سبيرمان وجتمان وتتضح نتائجها في الجدول (٢):

جدول (٢) : معاملات ثبات اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات التدريس التأملي

معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية	
سبيرمان	جتمان
٠.٨٦٦	٠.٨٣٦

وبالنظر إلى المعاملات السابقة بالجدول تجعلنا نطمئن إلى استخدام الاختبار كأداة للقياس بالبحث الحالي في ضوء خصائص عينتها؛ حيث إنها معاملات مرتفعة.

- **الصورة النهائية للاختبار**:

بعد الانتهاء من خطوات بناء الاختبار، والتأكد صلاحيته، أصبح الاختبار في صورته النهائية، مكوناً من ثلاثة محاور، طبقاً لمهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين، وتضمن (٣٠) بندا اختباريا .

- **بطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين لمهارات التدريس التأملي**:

- **تحديد هدف البطاقة**:

هدفت هذه البطاقة إلى تقويم أداء الطلاب المعلمين في مهارات تنفيذ التدريس التأملي.

- **عناصر بطاقة الملاحظة**:

تم تحديد عناصر بطاقة الملاحظة من خلال:

- قائمة مهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين التى تم التوصل إليها.

- تحليل كل مهارة أساسية إلى مهارات فرعية.
- صياغة عناصر البطاقة بشكل يوضح العلاقة بين المهارة الأساسية ومكوناتها من المهارات الفرعية، والأداءات المرتبطة بها والمراد تقويمها.

- **الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة**:

وضعت الصورة المبدئية لبطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين لمهارات التدريس التأملي متضمنة المهارات الأساسية، والمهارات الفرعية والأداءات الخاصة بكل منها، وتم صياغة الأداءات فى عبارات قصيرة واضحة تصف أفعال سلوكية محددة يمكن ملاحظتها، وروعى أن تكون هذه العبارات توصيفاً دقيقا للأداءات المراد ملاحظتها وتقييمها.

- **التقدير الكمى لأداء المعلم في بطاقة الملاحظة**:

تم التقدير الكمى لأداء الطلاب المعلمين لمهارات التدريس التأملي، من خلال بطاقة الملاحظة على النحو التالى:

- تخصص (٣) درجات، إذا تم أداء المهارة بمستوى (تمكن تام) وهو المستوى المطلوب تحقيقه.
- تخصص (٢) درجتان، إذا تم أداء المهارة بمستوى (تمكن متوسط) وهو مستوى أقل من المستوى المطلوب.
- تخصص (١) درجة واحدة، إذا تم أداء المهارة بمستوى (تمكن ضعيف) وهو مستوى متدن أو مبتدئ.
- يخصص (صفر) إذا لم تُؤد المهارة مطلقا.

- **صدق بطاقة الملاحظة**:

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة، تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين فى مجال علم النفس التربوى والمناهج وطرق التدريس؛ لإبداء الرأى حول مدى شمولية البطاقة لمهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين، ومدى ارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الرئيسة، و - أيضا - مدى ارتباط الأداءات بالمهارات الفرعية الخاصة بها، وكذلك سلامة الصياغة اللغوية والدقة العليمية لكل مهارة. وقد أسفرت هذه الخطوة عن بعض الآراء والمقترحات التى أخذت فى الاعتبار، عند بناء البطاقة فى صورتها النهائية .

- **حساب ثبات بطاقة الملاحظة**:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام أسلوب اتفاق الملاحظين على مجموعة من الطلاب المعلمين قوامها (٣) أفراد. وقد تمت عملية الملاحظة عن طريق استخدام نسختين من بطاقة الملاحظة لكل طالب معلم؛ حيث تمت الملاحظة فى الوقت نفسه ولكن بصورة منفصلة تماما، وكان الوقت المخصص للملاحظة يبدأ وينتهى فى وقت واحد. و الجدول (٣) يوضح معامل الاتفاق بين الملاحظين في حالات الطلاب المعلمين الثلاثة.

جدول (٣): معامل الاتفاق بين الملاحظين في حالات الطلاب الثلاثة

معامل الاتفاق في حالة الطالب الأول	معامل الاتفاق في حالة الطالب الثاني	معامل الاتفاق في حالة الطالب الثالث
٨٩٪	٨٦٪	٩٢٪

باستقراء النتائج في جدول (٣) يتضح أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين في حالة الطلاب الثلاثة على مجموع المهارات الفرعية يساوى (٨٩٪)، مما يعنى أن بطاقة الملاحظة حصلت على درجة عالية من الثبات، مما يؤهلها للاستخدام كأداة للقياس.

- **مقياس التقدير المتدرج وضبطه** :

- **الهدف من المقياس**:

هدف هذا المقياس إلى تقويم أداء الطلاب المعلمين (عينة البحث) في مهارات التدريس التأملي، ووصف هذا الأداء بدقة، وبيان مواطن القوة ومواطن الضعف فيه، وإعطاء تغذية راجعة لتعزيز مواطن القوة وتصحيح مواطن الضعف.

- **تحديد المهارات**:

من خلال قائمة مهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين والتي تم التوصل إليها في خطوة سابقة، تم تحديد المهارات التي تضمنها مقياس الأداء المتدرج لتقويم أداء الطلاب المعلمين (عينة البحث) في هذه المهارات.

- **محتوى المقياس**:

تضمن المقياس ثلاثة مقاييس فرعية؛ تناول المقياس الأول منها، المهارات المرتبطة بملاحظة وتأمل مخطط التدريس، وتناول المقياس الثاني المهارات المرتبطة بالتقييم الذاتي، والكشف عن مواطن القوة والضعف، أما المقياس الثالث فتناول المهارات المرتبطة باقتراح البدائل، ووضع التصورات المستقبلية لتحسين الممارسات التدريسية. بالإضافة إلى صفحة العنوان، وصفحة التعليمات، وقد شملت صفحة التعليمات، الهدف من المقياس، ووصف موجز للمقياس ذاته، بالإضافة إلى تعليمات وجهت للمحاضر، لمساعدته في استخدام المقاييس الفرعية.

- **تحديد محكات (شروط) الأداء ومعاييره**:

تم تحديد ستة محكات للأداء في المقياس الأول، وثمانية في المقياس الثاني، وسبعة في المقياس الثالث، وذلك على النحو التالي: مقياس التقويم المتدرج للأداء في مهارات ملاحظة وتأمل المخطط التدريسي للطلاب المعلمين:

- يحصل المشارك على (٣) درجات، إذا قام بتأمل نواتج التعلم في ضوء المعايير الخاصة بها
- يحصل المشارك على (٦) درجات، إذا قام بتأمل نواتج التعلم في ضوء المعايير الخاصة بها، وحدد مدى مناسبة طرائق التدريس للنواتج المستهدفة.

- يحصل المشارك على (٩) درجات، إذا قام بتأمل نواتج التعلم في ضوء المعايير الخاصة بها، وحدد مدى مناسبة طرائق التدريس، والأنشطة التعليمية لنواتج المستهدفة.
- يحصل المشارك على (١٢) درجة، إذا قام بتأمل نواتج التعلم في ضوء المعايير الخاصة بها، وحدد مدى مناسبة طرائق التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية للنواتج المستهدفة.
- يحصل المشارك على (١٥) درجة، إذا قام بتأمل نواتج التعلم في ضوء المعايير الخاصة بها، وحدد مدى مناسبة طرائق التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم للنواتج المستهدفة.
- يحصل المشارك على (١٨) درجة، إذا قام بتأمل نواتج التعلم في ضوء المعايير الخاصة بها، وحدد مدى مناسبة طرائق التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم للنواتج المستهدفة، وراجع المخطط التدريسي في ضوء معايير المخططات التدريسية الجيدة.

وهذه الشروط تم مراعاتها فى المقياسين الآخرين بنفس المعدل، والطريقة ذاتها مع اختلاف الهدف في كل مقياس منهما. وبالتالي تم تحديد معايير الأداء تحديداً كمياً، فى ضوء هذه الشروط؛ حيث يحصل الطالب المعلم على (٣) ثلاث درجات، إذا أدى المهارة أداء كاملاً، ويندرج هذا الأداء، إلى الحالة التى ينعدم فيها أداء الطالب.

- **حساب صدق المقياس**:

للتحقق من صدق مقياس التقدير المتدرج، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المجال، وطلب إبداء الرأي في المقياس من حيث : مناسبته لتقويم أداء الطالب المعلم في مهارات التدريس التأملي، ومدى دقته العلمية وصياغته اللغوية، ومدى تضمنه للمهارات المستهدفة. وقد أكد معظم المحكمين صلاحية المقياس للمهارات المستهدفة، ومناسبته علمياً ولغوياً، واشتماله على المهارات المستهدفة بدرجة كافية، وتم تعديل بعض الصياغات فى ضوء أراء المحكمين.

- **حساب ثبات المقياس**:

لحساب ثبات مقياس التقدير المتدرج، تم استخدام طريقة إعادة التطبيق، على عينة من الطلاب المعلمين، بلغت (٣٠) فرداً، بفاصل زمني (١٥) يوماً، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط (٧٧.٥٪) وهو معامل ارتباط مناسب.

- **الصورة النهائية لمقياس التقدير المتدرج**:

بعد الانتهاء من خطوات بناء المقياس، والتأكد من صدقه، وصلاحيته، أصبح المقياس في صورته النهائية، مكوناً من ثلاثة مقاييس فرعية، متدرجة فى سبعة مستويات للأداء، من الأداء الكلى للمهارة إلى انعدام الأداء .

- **ثانيا :إعداد مواد المعالجة التجريبية وضبطها** :
- **بناء البرنامج التدريبي المقترح وضبطه** :

تم اتباع الخطوات التالية في بناء البرنامج المقترح:

- **تحديد عنوان البرنامج**:

برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر.

- **تحديد أهداف البرنامج**:

هدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات التدريس التأملي بجانبيها المعرفى والأدائى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر، وتتمثل أهداف البرنامج في: تعرف المقصود بالتدريس التأملي، ومهاراته التطبيقية، وأهميته بالنسبة للمعلم وللمتعلم. وكذلك ملاحظة وتأمل مخططات التدريس في ضوء معايير المخططات التدريسية الجيدة، وذلك من حيث طبيعة نواتج التعلم المستهدفة، ومدى مناسبة طرائق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم لهذه النواتج.

وكذلك مهارات تنفيذ التدريس التأملي وتقييمه ذاتيا، بما يوضح التمكن من هذه المهارات والأداءات المرتبطة بها، ومنها: توظيف أسلوب التهيئة للموقف التعليمي، بما يساعد في وضع تصورات الطلاب وأفكارهم موضع المساءلة والمراجعة، وعرض محتوى الدرس في صورة مشكلات وقضايا، تتطلب التأمل لتفسير النتائج في ضوء الأسباب، وتجنب إصدار الأحكام على أداء الطلاب قبل مراجعتها وتحليلها، وغلق الدرس بربط عناصره وأنشطته وأساليب التقويم المستخدمة بالنواتج المستهدفة. وأيضا مراجعة الممارسات التدريسية في ضوء نتائج التغذية الراجعة، وتحديد مواطن القوة ومواطن في الممارسات التدريسية، وتصنيفها وفقا لمهارات التدريس الرئيسة، وتقييم مدى تطور الأداء التدريسي، وتحديد مدى الاتساق بين التصورات عن التدريس وبين الممارسات التدريسية الفعلية.

كما هدف البرنامج ـ أيضا ـ إلى تنمية المهارات المرتبطة باقتراح البدائل ووضع التصورات المستقبلية لتحسين الممارسات التدريسية التأملية، ومنها: تحديد الإجراءات التدريسية التصحيحة الممكن اتخاذها في ضوء نتائج التقييم الذاتي، وتأمل مواطن القوة ومواطن الضعف في الممارسات التدريسية واقتراح البدائل المناسبة، ووضع تصورات مستقبلية لتفعيل البدائل المقترحة لتحسين تلك الممارسات التدريسية، ومراجعتها في ضوء الخصائص المتوقعة للمواقف التدريسية المستقبلية.

وقد تم تصنيف هذه الأهداف وتوزيعها على الوحدات التعليمية التي يتضمنها البرنامج، وذلك في ضوء طبيعة كل وحدة، وما تتضمنه من

موضوعات أو جلسات تدريبية. أما الأهداف الإجرائية والخاصة بكل موضوع دراسي، وبكل جلسة تدريبية فقد تم وضعها في بداية كل موضوع وكل جلسة في البرنامج .

- **تحديد محتوى البرنامج المقترح**:

احتوى البرنامج المقترح على خمس وحدات تعليمية، الأولى منها مثلت الجانب النظري للبرنامج، أما الوحدات الأربع الأخرى، فمثلن الجانب العملي، وتم تنظيم هذا المحتوى على النحو التالي:

- الوحدة الأولى: طبيعة التدريس التأملي وأهميته التربوية، ومهاراته التطبيقية، وتضمنت الموضوعين الأتيين:
  - ✓ الموضوع الأول: طبيعة التدريس التأملي وأهميته التربوية.
  - ✓ الموضوع الثاني: مهارات التدريس التأملي.
- الوحدة الثانية: الملاحظة والتأمل، وتضمنت الجلسات الآتية:
  - ✓ الجلسة الأولى: تدريب على وضع مخطط تدريسي لتدريس أحد الموضوعات الدراسية، ومراجعة نواتج التعلم في ضوء المعايير الخاصة بها، ومدى مناسبة طرائق التدريس والوسائل التعليمية المختارة لتحقيق هذه النواتج.
  - ✓ الجلسة الثانية: تدريب على مراجعة مخطط التدريس، في ضوء معايير المخططات التدريسية الجيدة.
- الوحدة الثالثة: تنفيذ التدريس التأملي، وتضمنت الجلسات الآتية:
  - ✓ الجلسة الأولى: تدريب على توظيف أسلوب التهيئة، بما يساعد في وضع تصورات الطلاب وأفكارهم موضع المساءلة والمراجعة، وعرض محتوى الدرس في شكل مشكلات وقضايا، تتطلب التأمل لتفسير النتائج في ضوء الأسباب، ومراقبة مدى التقدم نحو تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
  - ✓ الجلسة الثانية: تدريب على توظيف التغذية الراجعة في تعزيز عملية التعلم والتفكير التأملي، وتعديل الممارسات التدريسية في ضوئها، وغلق الدرس بربط عناصره، وأنشطته، وأساليب التقويم المستخدمة بنواتج التعلم المستهدفة.
- الوحدة الرابعة: التقييم الذاتي والكشف عن مواطن القوة، ومواطن الضعف في الممارسات التدريسية، وتضمنت الجلستين الآتين:
  - ✓ الجلسة الأولى: تدريب على تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف، في الممارسات التدريسية في ضوء النواتج التعليمية المستهدفة، وتصنيفها وفقا لمهارات التدريس الرئيسة.
  - ✓ الجلسة الثانية: تدريب على مقارنة الممارسات التدريسية الشخصية ببعض الممارسات التدريسية الجيدة، وتقييم مدى تطور الأداء التدريسي،

من خلال عقد المقارنات بين الممارسات التدريسية التي تم تنفيذها عبر البرنامج التدريسي.

- الوحدة الخامسة: اقتراح البدائل ووضع التصورات المستقبلية، لتحسين الممارسات التدريسية، وتضمنت الجلستين التاليتين:
  - ✓ الجلسة الأولى: تدريب على استخدام المخطط التدريسي كمنطلق للتأمل، في ضوء ما تم تحقيقه من نواتج التعلم المستهدفة، وتحديد الإجراءات التدريسية التصحيحية، الممكن اتخاذها في ضوء نتائج التقييم الذاتي.
  - ✓ الجلسة الثانية: تدريب على وضع تصورات مستقبلية، لتفعيل البدائل المقترحة لتحسين الممارسات التدريسية، ومراجعة هذه التصورات، في ضوء الخصائص المتوقعة للمواقف التدريسية المستقبلية.

- **مصادر ووسائل التعلم**:

تطلب تعلم محتوى البرنامج الحالي وتحقيق أهدافه، عدداً متنوعاً من المصادر والوسائل التعليمية المقترح استخدامها من جانب الطلاب المعلمين في دراستهم للموضوعات، والقيام بالأنشطة التعليمية في الجلسات التدريبية. وتمثلت بعض هذه المصادر وتلك الوسائل التعليمية فيما يلي:

- مواد مطبوعة حول: طبيعة التدريس التأملي وأهميته التربوية ومهاراته التطبيقية.
- مواد مرئية ومقروءة ومنها: نماذج لبعض المواقف التدريسية القائمة على التدريس التأملي، ومواد تعليمية إلكترونية، حول ادارة بيئة التعلم في التدريس التأملي.
- وسائل تعليمية داعمة لتعليم وتعلم محتوى البرنامج ومنها: بعض المواد التعليمية المرئية حول مهارات التدريس التأملي، وأشكال توضيحية لها، ورسوم تخطيطية لخطوات تنفيذ هذه المهارات في البيئة التعليمية.

- **أنشطة التعليم والتعلم**:

تضمن البرنامج المقترح العديد من الأنشطة التعليمية، ومن تلك الأنشطة ما يلي :

- المشاركة في المحاضرات الخاصة بالجانب النظري.
- قراءة وفهم المواد المطبوعة المتعلقة بالبرنامج.
- تصميم وإنتاج بعض المواقف التدريسية القائمة على التدريس التأملي.
- أداء الأنشطة المتضمنة بدليل المشارك.
- اقتراح بعض الأفكار لزيادة فاعلية التدريس التأملي.

- **طرق التدريس المستخدمة في تقديم البرنامج**:

تم استخدام أسلوب الوحدات التعليمية الصغيرة في تصميم وتنظيم وتقديم محتوى البرنامج، وفي ضوء طبيعة هذا المحتوى والأهداف المنشودة تم اختيار

طرائق التدريس الآتية: التعلم الذاتي، والعصف الذهني، ولعب الدور، والحوار والمناقشة، والتعلم التعاوني، والتدريس المصغر.

- **أساليب التقويم**:

في ضوء طبيعة البحث الحالي تم استخدام التقويم بنوعيه؛ المرحلي والنهائي، وتمثل التقويم المرحلي في أسئلة موضوعية وضعت في بداية، وفي نهاية كل موضوع دراسي بالوحدة التعليمية الأولى، أما الجلسات التدريبية بباقي الوحدات، فقد احتوت كل جلسة تدريبية على أداءات محددة، تم تقويمها من خلال أوراق العمل الخاصة بها، فضلا عن الأسئلة الشفوية التي استخدمها المدرب أثناء التدريس وأثناء الجلسات التدريبية. أما التقويم النهائي فقد تمثل في كل من: الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين، وكذلك مقياس الأداء المتدرج، وبطاقة ملاحظة الأداء في مهارات التدريس التأملي.

- **ضبط البرنامج** :

تم عرض البرنامج المقترح بجميع مكوناته على المحكمين، للتحقق من صحة أهداف ومحتوى البرنامج علميا ولغويا، وكذلك للتحقق من مناسبة مصادر، ووسائل التعلم والأنشطة التعليمية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم لنواتج التعلم المستهدفة واتساقها مع المحتوى. وقد أشار بعض المحكمين بتعديل بعض العناصر، وإعادة تنظيمها في المحتوي، وتعديل بعض الصياغات في الأهداف، وأساليب التقويم، وتم تعديل البرنامج في ضوء آراء المحكمين. (ملحق: ٣)

- **إعداد دليل المشارك وضبطه**:

أعِد دليل المشارك في البرنامج المقترح، من خلال الاطلاع علي البحوث والدراسات السابقة، وفى ضوء البرنامج ذاته، وطبيعة نواتج المستهدفة. وطبقا لذلك فقد احتوى الدليل على خمس وحدات تعليمية؛ الأولى منها مثلت الجانب النظري، وتضمنت موضوعين دراسيين، أما الوحدات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة فمثلن الجانب العملي، وتضمنت كل منها جلستين تدريبيتين؛ كل جلسة لها عنوان محدد، ونواتج تعلم مستهدفة، ومصادر التعلم، وأنشطة تعليمية خاصة بها. كما احتوى الدليل ـ أيضا ـ على قائمة بأسماء الكتب، والمراجع والكتيبات والمجلات، التي يمكن للمشارك الرجوع إليها أثناء دراسة محتوي الوحدات. وبعد الانتهاء من إعداد دليل المشارك، تم عرضه على المحكمين، وذلك للتأكد من صحة صياغته العلمية، ومناسبته لتحقيق الأهداف المنشودة وملاءمته للعينة المستهدفة وصلاحيته للتطبيق. وفي ضوء آراء المحكمين تم التعديل، وأصبح الدليل في صورته النهائية وقابلا للتطبيق .

- **إعداد دليل المدرب وضبطه**:

في ضوء طبيعة البرنامج الحالي، وفي ضوء دليل طبيعة المشارك الخاص به، ومن خلال الاطلاع علي بعض البحوث والدراسات السابقة تم إعداد دليل المدرب.

وتضمن هذا الدليل مقدمة لتعريف المدرب بطبيعة البرنامج، والأهداف المنشودة، وبيان بالوحدات التعليمية، والموضوعات، والجلسات التدريبية التي تتضمنها، والأهداف الإجرائية لكل موضوع دراسي، ولكل جلسة تدريبية، والوسائل التعليمية، ومصادر التعلم المقترحة. وتم عرض هذا الدليل (دليل المدرب) على المحكمين، للتأكد من صحة صياغته العلمية، وتحقيقه للأهداف المنشودة وملاءمته للتطبيق، وفي ضوء أراء المحكمين تم التعديل بحيث أصبح الدليل في صورته النهائية وقابلا للتطبيق .

- **الصياغة النهائية للبرنامج**:

في ضوء آراء المحكمين تمت صياغة البرنامج المقترح في صورته النهائية؛ حيث أصبح مكونا من الإطار العام، ودليل للمشارك، يحتوى على عنوان البرنامج، ثم مقدمة، وبعد ذلك الوحدات التعليمية الخمس، وتضمنت كل وحدة الموضوعات أو الجلسات الخاصة بها، وفى نهاية الدليل تم وضع قائمة بالكتب والمراجع التي يمكن أن يستخدمها المشارك أو يرجع إليها للقراءات الإثرائية، وتضمن ـ أيضا ـ دليل المدرب، يسترشد به المدرب أثناء تدريس البرنامج، وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية وقابلا للتطبيق.

- **ثالثا : إجراءات التجريب** :

- **إجراء التجربة الاستطلاعية**:

وللتحقق من صحة أدوات البحث، والبرنامج المقترح، تم إجراء تجربة استطلاعية على (١٥) طالبا معلما بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، وتم القياس القبلي للمجموعة، باستخدام أدوات البحث: الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، والمقياس المتدرج، وتم تقديم الموضوع الأول من الوحدة الأولي والجلسة الأولى من الوحدة الثانية مع القياس البعدي، وتم التعديل في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية؛ حيث تم التعديل في تعليمات الاختبارات القبلية والبعدية، وتوضيح بعض المصطلحات والأنشطة التعليمية والتطبيقات المرتبطة بها، كما تم التحقق من تكافوء المجموعات باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "ت" حيث لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية سواء في الاختبار التحصيلي، أو في بطاقة الملاحظة، أوفي المقياس المتدرج ، وبذلك أصبح البرنامج المقترح والأدوات صالحة للتطبيق.

- **التجربة النهائية**:

- **اختيار العينة**:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية؛ حيث تم اختيار (١٢٠) طالبا معلما بالفرقة الثالثة من شعب: الجغرافيا واللغة العربية واللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة (٤٠ طالبا معلما من كل شعبة)، للعام الدراسي

٢٠١٤ ـ ٢٠١٥. وتم اختيار هذه الشعب الثلاث لسهولة التطبيق، والتمكن من تدريب الطلاب المعلمين بتلك الشعب؛ نظرا لتوافقها مع التخصص الدقيق للباحثين. وقد تم تقسيم هذه العينة إلى محموعتين، قوام كل منها ٦٠ فردا، المجموعة الأولى تجريبية، والثانية ضابطة.

- **القياس القبلي**:

تم قياس أداء عينة البحث قبليا؛ باستخدام الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، والمقياس المتدرج.

- **تنفيذ التجربة**:

تم تقديم البرنامج المقترح لمجموعتي البحث؛ التجريبية والضابطة، وفق الخطوات الإجرائية التي تم تحددها في دليل المدرب . و تضمن البرنامج خمس وحدات تعليمية؛ الأولى منها مثلت الجانب النظري وتضمنت موضوعين دراسيين تم تدريسها في محاضرتين، أما الوحدات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة فمثلن الجانب العملي، واشتملت كل واحدة منها على جلستين تدريبيتين، وتم تقديم كل جلسة منها خلال ساعة ونصف، واستغرقت المعالجة التجريبية خمسة أسابيع، في الفترة من ١٠/١٩ حتى ٢٠١٤/١١/١٦، بواقع ثلاث ساعات أسبوعيا.

- **القياس البعدي** :

بعد الانتهاء من التجربة، تم القياس البعدي لمجموعتي البحث، باستخدام الأدوات التالية: الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، والمقياس المتدرج. وتم رصد الدرجات في جداول خاصة؛ حتى يسهل إدخال البيانات في وحدة الكمبيوتر، تمهيداً لإجراء عمليات التحليل الإحصائي لها.

- **المعالجة الإحصائية**:

تمت المعالجة الإحصائية لدرجات الكسب لمجموعات البحث، باستخدام اختبار ت (T-test)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلات معاملات الثبات لكل من سبيرمان وجتمان وكذلك معادلة كوبر لمعامل الاتفاق، وذلك من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

- **خامسا** : **نتائج البحث وتفسيرها** :

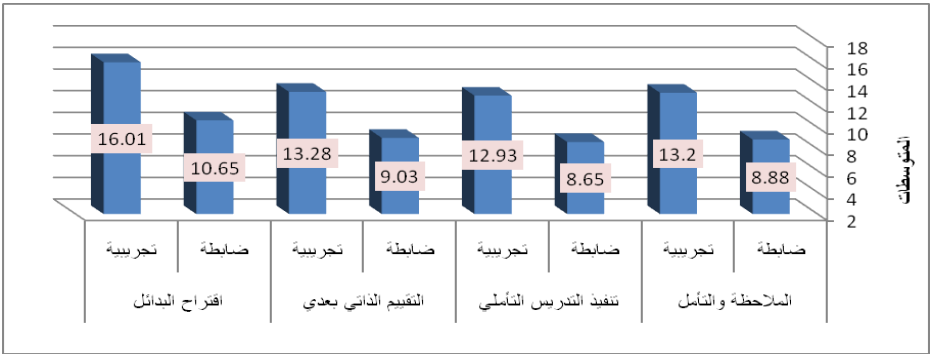
- **أولا**: **النتائج الخاصة بتنمية الجانب المعرفي لمهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين**:

أوضحت نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلاب المعلمين (عينة البحث) في القياس البعدى، باستخدام اختبار "ت" (T-test) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلى للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين لصالح أفراد المجموعة التجريبية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): قيمة "ت" ومستوي الدلالة الإحصائية وحجم الأثر للفروق بين متوسطي درجاتعينة الدراسة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي.

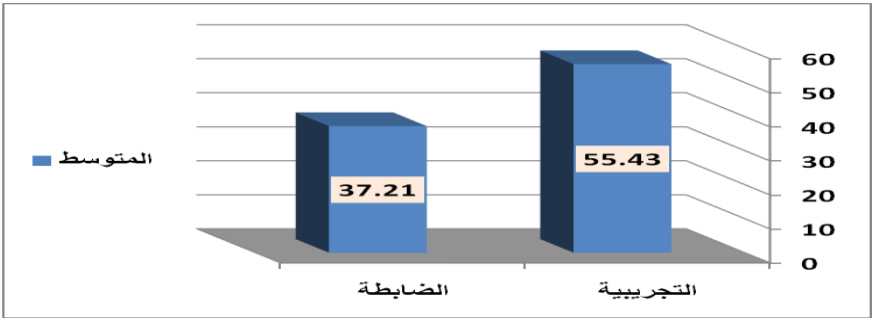
المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
الملاحظة والتأمل	ضابطة	٦٠	٨,٨٨	١,٢٧	٠,١٦	١١٨	١٨.٥٤	٠,٠٠ دالة احصائيا	٠,٧٥
	تجريبية	٦٠	١٣,٢٠	١,٢٧	٠,١٦				
تنفيذ التدريس التأملي	ضابطة	٦٠	٨,٦٥	١,١٦	٠,١٥	١١٨	١٩.٣٥	٠,٠٠ دالة احصائيا	٠,٧٦
	تجريبية	٦٠	١٢,٩٣	١,٢٦	٠,١٦				
التقييم الذاتي	ضابطة	٦٠	٩,٠٣	١,٤٠	٠,١٨	١١٨	١٧.٩٦	٠,٠٠ دالة احصائيا	٠,٧٣
	تجريبية	٦٠	١٣,٢٨	١,١٨	٠,١٥				
اقتراح البدائل	ضابطة	٦٠	١٠,٦٥	١,٨٧	٠,٢٤	١١٨	١٦.٣٧	٠,٠٠ دالة احصائيا	٠,٦٩
	تجريبية	٦٠	١٦,٠١	١,٧١	٠,٢٢				
الاختبار كاملا	ضابطة	٦٠	٣٧,٢١	٢,٨٢	٠,٣٦	١١٨	٣٣.٤٧	٠,٠٠ دالة احصائيا	٠,٩٠
	تجريبية	٦٠	٥٥,٤٣	٣,١٣	٠,٤٠				

باستقراء بيانات الجدول (٤) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٣٣.٤٧)، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح، كما أن قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا ذات تأثير كبير (٠.٩٠)، وقد سجلت متوسطات الدرجات الخاصة بالجوانب المعرفية لمهارات: (الملاحظة والتأمل، وتنفيذ التدريس التأملي، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل) قيماً مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وكذلك سجلت قيم حجم أثر كبيرة، مما يشير إلي تحسن مستوى أفراد المجموعة التجريبية في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات التدريس التأملي.



شكل (١) متوسطات درجات الطلاب المعلمين في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي.

من خلال قراءة الشكل (١) يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي، تختلف بدرجة كبيرة عن نظيراتها الخاصة بالمجموعة الضابطة، ويدعم ذلك حجم الفرق الكبير بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وهذا مايوضحه الرسم البياني الآتي(شكل ٢):



شكل (٢) حجم الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ومقدار التغير لدى عينة البحث في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي.

بقراءة الرسم البياني شكل(٢) يتضح حجم الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٧.٢١) درجة في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥٥.٤٣).

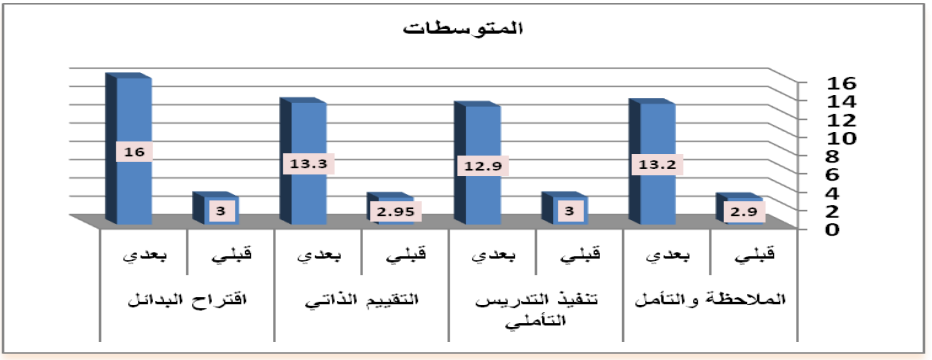
وقد أوضحت ـ أيضا ـ نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلاب المعلمين (عينة البحث التجريبية) في القياسين القبلي والبعدى، باستخدام اختبار "ت" (T-test) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لصالح القياس البعدي، والجدول (٥) يوضح ذلك.

وباستقراء بيانات الجدول (٥) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لصالح القياس البعدي؛ كما سجلت متوسطات الدرجات الخاصة بالجوانب المعرفية لمهارات: (الملاحظة والتأمل، وتنفيذ التدريس التأملي، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل) قيماً مرتفعة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلي تحسن مستوى التحصيل المعرفي لمهارات التدريس التأملي لدى عينة البحث التجريبية.

جدول (٥): قيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي

المهارات	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة الاحصائية
الملاحظة والتأمل	قبلي	٦٠	٢,٨٨	٠,٩٥	٠,١٢	٥٩	٥٦,٢٧	٠,٠٠
	بعدي		١٣,٢٠	١,٢٧	٠,١٦			دالة إحصائياً
تنفيذالتدريس التأملي	قبلي	٦٠	٢,٩٦	٠,٨٨	٠,١١	٥٩	٥٢,٨٤	٠,٠٠
	بعدي		١٣,٩٣	١,٢٦	٠,١٦			دالة إحصائياً
التقييم الذاتي	قبلي	٦٠	٢,٩٥	٠,٩٣	٠,١٢	٥٩	٤٩,٦٥	٠,٠٠
	بعدي		١٣,٢٨	١,١٨	٠,15			دالة إحصائياً
اقتراح البدائل	قبلي	٦٠	٣,٠١	٠,٨٩	٠,١٢	٥٩	٥١,٩١	٠,٠٠
	بعدي		١٦,٠١	١,٧٧	٠,٢٢			دالة إحصائياً
الاختبار كاملا	قبلي	٦٠	١١,٨١	١,٤٤	٠,١٨	٥٩	١٠٠,٨٤	٠,٠٠
	بعدي		٥٥,٤٣	٣,١٤	٠,٤٠			دالة إحصائياً

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين المتوسطات (قبلي ـ بعدي)، ومقدار التغير الذي حدث، بعد تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي.

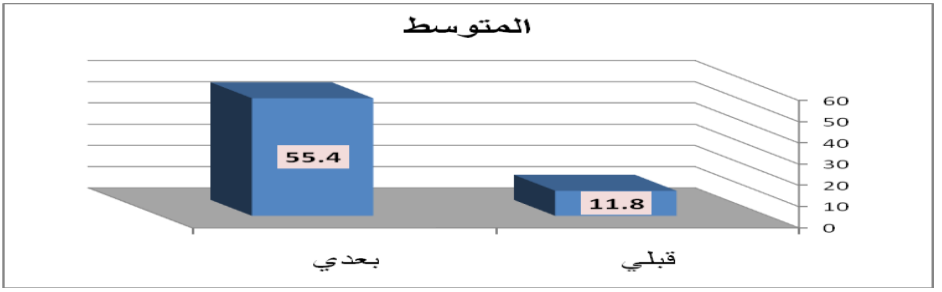


شكل (٣): متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

وباستقراء الشكل (٣) يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي، تختلف بدرجة كبيرة عنها في القياس القبلي، ويدعم ذلك أيضا، حجم الفرق الكبيرة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي ككل، وهذا ما يتضح في الرسم البياني (٤).

بقراءة الرسم البياني شكل(٤) يتضح أن حجم الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي؛ حيث بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (١١.٨١) درجة مقابل (٥٥.٤٣) درجة في القياس البعدي، كما

يتضح أيضا مقدار التغير لدى أفراد المجموعة التجريبية في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات التدريس التأملي.



شكل (٤) حجم الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ومقدار التغير لدى عينة البحث في الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي.

وبذلك فقد تحقق صدق الفرض الأول للبحث، والذي أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية التدريس التأملي. ومن ثم فقد تم قبول هذا الفرض، وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني ونصه: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية الجوانب المعرفية، لمهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين ؟

وبالتالي فإن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي ظهرت في نتائج القياس البعدى للاختبار التحصيلى ترجع (من وجهة نظر الباحثين) إلى فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين عينة البحث، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (Liaw, 2003)، و(Boxley, 2006) ، وأشرف بهجات (٢٠٠٧)، وعبد الله عبد النبي (٢٠٠٨)، ومحمود مراد (٢٠٠٨)، (Al-Hazmi and Al-Shaar, 2008) Pagnucci, 2008())، و(El-hwary, 2010) ، و(Ali and Nasru, 2010) ، وهدى صلاح الدين (٢٠١١)، وكوثر سالم (٢٠١٠)، وأحمد الزهراني (٢٠١٢)، و (Arroyo & Lorilee, 2013)، وأحمد الشحات (٢٠١٣)،(Hassan, 2013) ، وحازم محمود (٢٠١٣)، وسعاد محمود (٢٠١٣).

ويفسر ذلك بأن البرنامج التدريبي قد قدم مفاهيم ومعارف ومعلومات عن حقيقة وماهية ومفهوم التدريس التأملي(المعرفة التقريرية The know-What) وبني بشكل يحرك دافعية الطلاب لتعلم المحتوى المقدم في البرنامج التدريبي،

ويعزز تعلمهم ، مع أول إجراء من إجراءات البرنامج التدريبي؛ حيث بدأ البرنامج التدريبي بمستوى دافعية أولي، تم تكوينه من خلال إطار مفاهيمي متضمن بالوحدة الأولى بالبرنامج؛ حيث تناول البرنامج التدريس التأملي كأحد المستجدات التربوية، التي أغفلتها مقررات طرائق التدريس تماما، وكذا كل المقررات التربوية، وهذه المعرفة تم تعزيزها من خلال الانتقال من المعرفة النظرية إلى الجوانب التطبيقية، من خلال أول وحدة من الوحدات (٢ ـ ٥) التي اهتمت بالجانب العملي للتدريس التأملي، والتي اقتضت ممارسة الطلاب المعلمين للتأمل الذاتي؛ حيث وفرت المعرفة الإجرائية، وحولت متى إلى كيف (حولت المعرفة التقريرية إلى معرفة إجرائية) ومن ثم فقد بدأ البرنامج بنوع من الرغبة والدافع، لاستكشاف التدريس التأملي بشكل نظري وتطبيقي.

كما أن شكل ونمط تقديم المحتوى في البرنامج التدريبي في صورة وحدات، وطبيعة بنيتها (اختبار قبلي وأهداف ومعالجة واختبارات بعدية) كانت من العوامل التي أحدثت تحولا في اهتمام الطلاب المعلمين، من الاعتماد على التدريس السائد إلى الاهتمام بالتدريس التأملي؛ حيث يعد الاختبار القبلي بمثابة نقطة الانطلاق للطالب المعلم، ليتحقق من وجود المفهوم لديه من عدمه، وذلك من خلال مروره بالاختبار القبلي للوحدة، كما مثل الاختبار القبلي للوحدة محطة الوصول، والتي من خلالها يتبين للطالب المعلم هل استطاع تحقيق أهداف الوحدة أم لا ؟ فنمط الوحدات والبنية التركيبية لها، أتاحت الفرصة للطالب المعلم للاهتمام بدراسة الوحدات، والحرص على أداء النشاطات، التي من شأنها الإسهام في إكسابه الجانب المعرفي، وتنمية مهارات التدريس التأملي لديه، كما كانت من العوامل التي أسهمت في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب المعلمين نحو دراسة البرنامج، مما أسهم بدوره في إقبالهم على دراسة البرنامج وتحقيق الأهداف المنشودة.

وبذلك فقد تم إعداد البرنامج التدريبي وتنظيمه وتقديمه للطلاب المعلمين بشكل ساهم في استيعاب الجانب النظري الخاص بطبيعة التدريس التأملي، والجوانب المعرفية لمهاراته التطبيقية، وفي الوقت ذاته اهتم البرنامج بالجانب العملي، والأنشطة التطبيقية المرتبطة بتلك المهارات؛ حيث تضمن البرنامج المقترح خمس وحدات تعليمية، الأولى منها مثلت الجانب النظري، أما الوحدات الأربع الأخرى فمثلن معا الجانب العملي. و تم اختيار محتوى الجانب النظري في ضوء أهداف البرنامج ونواتج التعلم، التي استهدفت تنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدي الطلاب المعلمين، كما أن الاختبار التحصيلي المستخدم في تقويم هذه الجوانب تم بناؤه ـ أيضا ـ في ضوء

تلك الأهداف والنواتج التعلم المستهدفة من دراسة وتعلم كل موضوع، وكل جلسة تدريبية تضمنها البرنامج التدريبي المقترح، وفي ضوء طبيعة المحتوى الذي تم اختياره لتحقيق تلك النواتج، ونتيجة لذلك فإن دراسة أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج المقترح، وأداءهم للأنشطة والمهام التعليمية المتضمنة به، قد أدى (من وجهة نظر الباحثين) إلى تنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي.

- **ثانياً: النتائج الخاصة بتنمية الجوانب الأدائية لمهارات التدريس التأملي (الملاحظة والتأمل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل) لدى الطلاب المعلمين:**

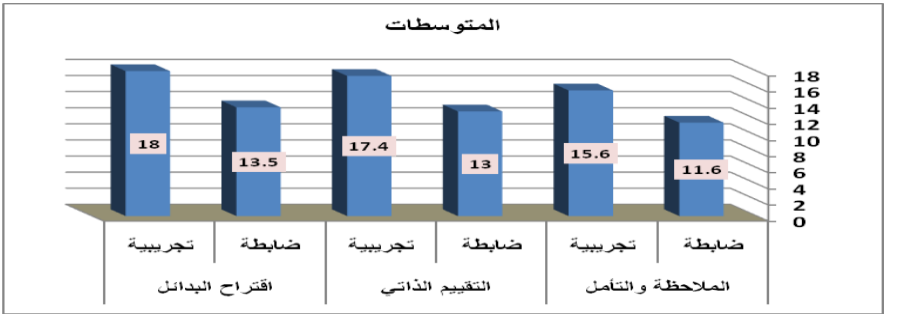
أسفرت نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلاب المعلمين (عينة البحث) في القياس البعدى باستخدام اختبار ت (T-test) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، في مقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): قيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية وحجم الأثر للفروق بين متوسطي درجات عينة البحث الضابطة والتجريبية في مقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي بعديًا.

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
الملاحظة والتأمل	ضابطة	٦٠	١١,٦٥	٢,٧٦	٠,٣٦	١١٨	٨,٨٠	٠,٠٠ دالة إحصائياً	٠,٣٩٧
	تجريبية	٦٠	١٥,٥٥	٢,٠٣	٠,٢٦				
التقييم الذاتى	ضابطة	٦٠	١٣,٢٠	٢,٧٢	٠,٣٥	١١٨	٩,١٧	٠,٠٠ دالة إحصائياً	٠,٤١٦
	تجريبية	٦٠	١٧,٣٥	٢,٢٢	٠,٢٩				
اقتراح البدائل	ضابطة	٦٠	١٣,٤٥	٢,٥٠	٠,٣٢	١١٨	١٠,٧٥	٠,٠٠ دالة إحصائياً	٠,٤٩٥
	تجريبية	٦٠	١٨,٠٥	٢,١٧	٠,٢٨				
المقياس كاملا	ضابطة	٦٠	٣٨,٣٠	٥,٢٢	٠,٦٧	١١٨	١٥,٨١	0.00 دالة إحصائياً	٠,٦٧٩
	تجريبية	٦٠	٥٠,٩٥	٣,٣٣	٠,٤٣				

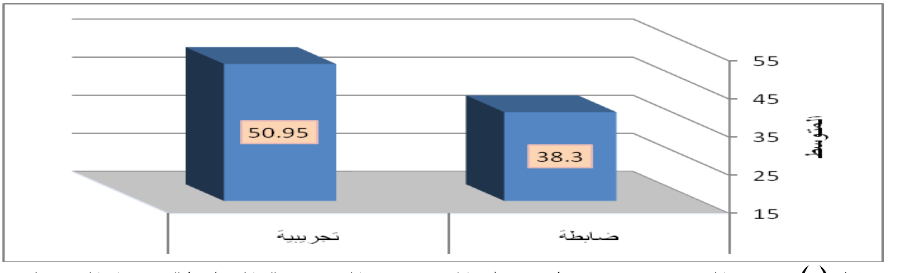
باستقراء بيانات الجدول (٦) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، لمقياس التقويم المتدرج لمهارات التدريس التأملي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١٥,٨١)، ومما يؤكد على فاعلية البرنامج أن قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا ذات تأثير كبير(٠,٦٧)، كما سجلت مهارات: (الملاحظة والتأمل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل) قيماً مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلي تحسن مستوى الأداء في مهارات التدريس التأملي المستهدفة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين المتوسطات، ومقدار التغير الذي حدث في نتائج التطبيق البعدي لمقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي (الملاحظة والتأمل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل).



شكل (٥) حجم الفروق بين المتوسطات ومقدار التغير لدى عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقويم المتدرج لمهارات التدريس التأملي الرئيسة.

يتضح من خلال الشكل السابق (٥) أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التقويم المتدرج لمهارات التدريس التأملي، تختلف بدرجة كبيرة عن متوسطات المجموعة الضابطة، ويدعم ذلك حجم الفرق الكبير بين متوسطي درجات المجموعتين، في القياس البعدي لمقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي، وهذا ما يتضح في الرسم البياني التالي.



شكل (٦) : حجم الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ومقدار التغير لدى عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي بصورة مجملة.

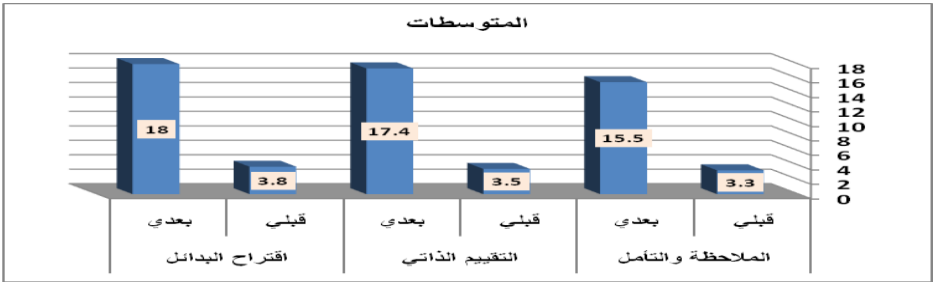
وبقراءة الرسم البياني شكل(٦) الذي يمثل حجم الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التقويم المتدرج لمهارات التدريس التأملي، يتضح حجم الفروق بين المتوسطين؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٨,٣) درجة مقابل (٥٠,٩٥) درجة للمجموعة التجريبية، كما يتضح ـ أيضا ـ مقدار التغير لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، لمقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي بصورة مجملة.

و أشارت أيضا نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلاب المعلمين (المجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدى باستخدام اختبار ت (T-test) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي لصالح القياس البعدي، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): قيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية لمتوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية على مقياس التقدير المتدرج لمهارات (الملاحظة والتأمل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل) قبلي - بعدي.

المهارات	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة
الملاحظة والتأمل	قبلي	٦٠	٣,٢٥	٢,٠٨	٠,٢٦	٥٩	٣٢,٢٠	٠,٠٠
	بعدي		١٥,٥٥	٢,٠٢	٠,٢٦			دالة إحصائياً
التقييم الذاتي	قبلي	٦٠	٣,٥٥	٢,٠٢	٠,٢٦	٥٩	٣٥,٢١	٠,٠٠
	بعدي		١٧,٣٥	٢,٠٢	٠,٢٨			دالة إحصائياً
اقتراح البدائل	قبلي	٦٠	٣,٧٥	١,٩٦	٠,25	٥٩	٣٧,٠١	٠,٠٠
	بعدي		١٨,٠٥	٢,١٧	٠,٢٨			دالة إحصائياً
المقياس كاملا	قبلي	٦٠	١٠,٥٥	٢,٩٤	٠,٣٨	٥٩	٧١,١٢	٠,٠٠
	بعدي		٥٠,٩٥	٣,٣٣	٠,٤٣			دالة إحصائياً

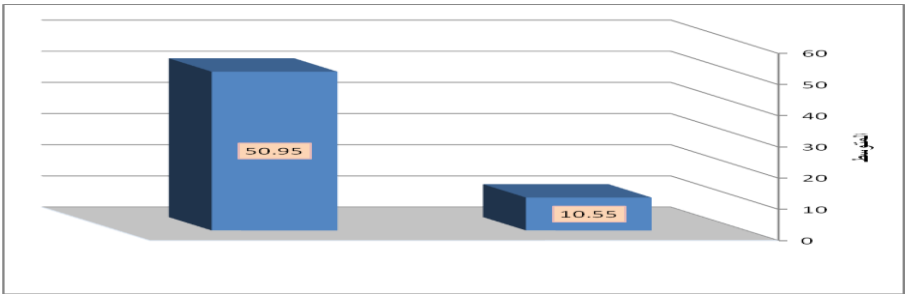
وباستقراء بيانات الجدول (٧) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي (الملاحظة والتأمل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل) لصالح القياس البعدي؛ كما سجلت مهارات:(الملاحظة والتأمل، وتنفيذ التدريس التأملي، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل) قيماً مرتفعة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، و(ت) المحسوبة، مما يشير إلي تحسن مستوى أداء المجموعة التجريبية في مهارات التدريس التأملي (الملاحظة والتأمل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل). ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين المتوسطات، ومقدار التغير الذي حدث في نتائج التطبيق البعدي لمقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي (الملاحظة والتأمل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل).



شكل (٧) حجم الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي.

وباستقراء الشكل السابق رقم (٧) يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التقويم المتدرج لمهارات التدريس التأملي الرئيسة، التي تتمثل في: مهارات الملاحظة والتأمل، ومهارات التقييم الذاتي، ومهارات اقتراح البدائل، تختلف بدرجة كبيرة عن نظيراتها الخاصة بالقياس القبلي. ويدعم ذلك أيضا، حجم الفرق الكبير بين متوسطي الدرجات في

القياسين القبلي والبعدي لمقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي ككل، وهذا ما يوضحه الرسم البياني التالي.



شكل (٨) حجم الفروق بين المتوسطين ومقدار التغير لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للمقياس المتدرج لمهارات التدريس التأملي بصورة مجملة.

بقراءة الرسم البياني الذي يمثل حجم الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي، يتضح حجم الفروق بين المتوسطين، حيث بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (١٠.٥٥) درجة مقابل (٥٠.٩٥) درجة للقياس البعدي، كما يتضح أيضا مقدار التغير لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي.

وبذلك فقد تحقق صدق الفرض الثاني للبحث، والذي أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي في مقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي (الملاحظة والتأمل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل). وبالتالي تم قبول هذا الفرض، وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الرابع، ونصه: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية الجوانب الأدائية، لمهارات التدريس التأملي (الملاحظة والتأمل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل) لدى الطلاب المعلمين ؟

وبناء على ماسبق، فإن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي ظهرت في نتائج القياس البعدى لمقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي ترجع (من وجهة نظر الباحثين) إلى فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من : (Liaw, 2003)، و(Boxley, 2006) ، وأشرف بهجات (٢٠٠٧)، وعبد الله عبد النبي (٢٠٠٨)، ومحمود مراد (٢٠٠٨)، (Al-Pagnucci,2008) (Hazmi and Al-Shaar, 2008)) و(El-hwary, 2010) ، و(Ali and Nasru, 2010) ، وهدى صلاح الدين (٢٠١١)، وكوثر سالم (٢٠١٠)، وأحمد الزهراني (٢٠١٢)، و (Arroyo & Lorilee, 2013)، وأحمد الشحات

(٢٠١٣)،(Hassan, 2013) ، وحازم محمود (٢٠١٣)، وسعاد محمود (٢٠١٣)، وأحمد سعد الدين (٢٠١٤)

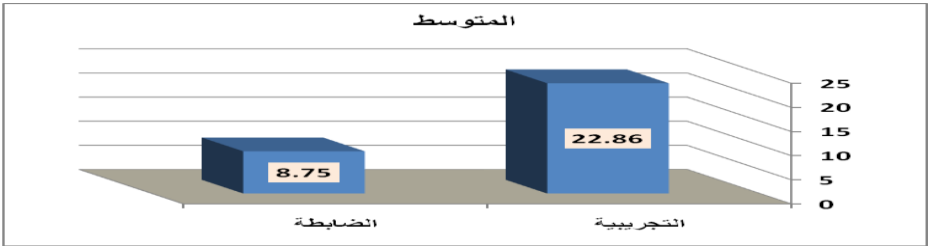
- **ثالثاً : النتائج الخاصة بتنمية الجوانب الأدائية لمهارات تنفيذ التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين:**

أشارت نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلاب المعلمين (عينة البحث) في القياس البعدى باستخدام اختبار ت (T-test) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين لمهارات التدريس التأملي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): نتائج القياس البعدي لعينة الدراسة على بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ التدريس التأملي.

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
تجريبية	٦٠	٢٢,٨٧	٤,٨٥	٠,٦٣	١١٨	١٩,٨٠	٠,٠٠ دالة إحصائياً	٠,٧٧
ضابطة	٦٠	٨,٧٥	٢,٦٤	٠,٣٤				

باستقراء بيانات الجدول (٨) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ التدريس التأملي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١٩,٨٠)، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تنفيذ التدريس التأملي، كما أن قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا ذات تأثير كبير (٠,٧٧)، مما يشير إلي تحسن مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارات تنفيذ التدريس التأملي. ويوضح الرسم البياني التالي (شكل: ٩) حجم الفروق بين المتوسطين، ومقدار التغير الذي حدث بعد تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية في القياس البعدي، لبطاقة ملاحظة تنفيذ التدريس التأملي.



شكل (٩): متوسطي درجات عينة البحث (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ التدريس التأملي.

وبقراءة الرسم البياني شكل(٩) الذي يمثل حجم الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة تنفيذ مهارات التدريس التأملي، يتضح حجم الفروق بين المتوسطين؛ حيث بلغ متوسط درجات

المجموعة التجريبية (٢٢.٨٦) درجة مقابل (٨.٧٥) درجة للمجموعة الضابطة، كما يتضح أيضا مقدار التغير لدى أفراد العينة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة تنفيذ مهارات التدريس التأملي.

كما أوضحت نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلاب المعلمين (عينة البحث التجريبية) في القياسين القبلي والبعدى باستخدام اختبار "ت" (T-test) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطتي الدرجات في بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ التدريس التأملي لصالح القياس البعدي، وذلك يتضح باستقراء نتائج القياس القبلي للمجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ التدريس التأملي حيث سجلت جميع مهارات تنفيذ التدريس التأملي في هذا القياس وزنا نسبيا منخفضا؛ إذ تراوحت جميع الأوزان النسبية للمهارات الواردة ببطاقة الملاحظة ما بين (١.٧٦) إلى (١.٢٨) أي عند مستوى لم يؤد ( ).

أما في القياس البعدي فقد سجلت وزنا نسبيا مرتفعا؛ إذ تراوحت جميع الأوزان النسبية للمهارات الواردة ببطاقة الملاحظة ما بين (٣.٧٦) إلى (٤.١٥) أي عند مستوى أداء (كبير جدًا) ؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تنفيذ التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين عينة البحث التجريبية( ).

ويوضح الجدول (٩) حجم الفروق في مستوى الأداء في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ التدريس التأملي، ومقدار التغير الذي حدث بعد تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية.

جدول (٩): قيمة الوزن النسبي بين القياسين القبلي والبعدي ومستوى الأداء العينة التجريبية على بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ التدريس التأملي.

التطبيق	درجة الأداء										مستوى الاداء	الوزن النسبي	الدرجة الكلية
	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		غير متوافرة				
	ك	د	ك	د	ك	د	ك	د	ك	د			
قبلى	–	–	–	–	١٩	٣٨	١٩٤	١٩٤	٤٣٣	٠	لم يؤد	٠.٣٨	٢٣٢
بعدى	٢٣٩	٩٥٦	١٧٦	٥٢٨	١١٢	٢٢٤	٤٥	٤٥	٢٨	٠	كبيرة جدًا	٢.٩٢	١٧٥٣

وباستقراء بيانات الجدول (٩) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى أداء المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ التدريس التأملي لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة الوزن النسبي للقياس القبلي (٠.٣٨) وللقياس البعدي (٢.٩٢) مما يشير إلى تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية في مهارات تنفيذ التدريس التأملي.

وبذلك فقد تحقق صدق الفرض الثالث للبحث، والذي أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ التدريس التأملي. وبذا فقد تم قبول هذا الفرض، وبذلك يكون البحث

قد أجاب عن السؤال الرابع، ونصه: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية الجوانب الأدائية، لمهارات تنفيذ التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين؟

وتأسيسا على ماسبق، فإن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي ظهرت في نتائج القياس البعدى لبطاقة الملاحظة ترجع (من وجهة نظر الباحثين) إلى فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات تنفيذ التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين (عينة البحث) وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (Boxley, 2006)، وأشرف بهجات (٢٠٠٧)، ومحمود مراد (٢٠٠٨)، (Al-Hazmi and Al-Shaar, 2008) و(El-hwary, 2010) ، و(Ali and Nasru, 2010) ، وهدى صلاح الدين (٢٠١١)، وكوثر سالم (٢٠١٠)، وأحمد الزهراني (٢٠١٢)، و (Arroyo&Lorilee,2013)، وأحمد الشحات (٢٠١٣)،(Hassan, 2013) ، وحازم محمود (٢٠١٣) ، وأحمد سعد الدين (٢٠١٤).

وفي ضوء السياق التجريبي للبحث، والنتائج التي أسفر عنها، فإنه يمكن تفسير الفروق ذات الدلالة الإحصائية، التي أشارت إليها عمليات التحليل الاحصائي لهذه النتائج في مقياس التقويم المتدرج، وبطاقة ملاحظة الأداء في مهارات التدريس التأملي (بين المجموعتين التجريبية والضابطة) لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأيضا الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجوعة التجريبية على مقياس التقدير المتدرج، وبطاقة الملاحظة، لصالح القياس البعدي بأن البرنامج التدريبي المقترح، قد ركز اهتمامه على الجانب العملي والأنشطة التطبيقية المرتبطة بمهارات التدريس التأملي (الملاحظة والتأمل، وتنفيذ التدريس التأملي، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل)، مما ساهم بدور كبير في تحقيق الأهداف التعليمية، ونواتج التعلم التي استهدفها البرنامج المقترح؛ حيث تضمن البرنامج أربع وحدات تدريبية لتنمية مهارات التدريس التأملي لدي الطلاب المعلمين. وقد تضمنت كل وحدة تدريبية العديد من الأنشطة التعليمية، والمهام التطبيقية التي أتاحت فرص الأداء العملي والتطبيق لكافة المهارات المستهدفة، والممارسات التدريسية المرتبطة بها، خلال جلسات التدريس المصغر.

كما أن الوحدات الأربعة التي اهتمت بتنمية الجانب العملي لمهارات التدريس التأملي(٢ ـ ٥) كان المفهوم المحوري فيها هو نمذجة المهارة؛ حيث قام المدرب ـ أثناء تطبيق البحث ـ بتطبيق نموذج لأداء المهارة أمام الطلاب المعلمين، واهتم بمحاكاة الطلاب المعلمين له، حيث يحاكيه الطالب المعلم، ثم يتلقى التغذية الراجعة منه على ثلاثة مستويات: الأول: التقييم الذاتي لنفسه، ومر بثلاث مراحل:تحديد نقاط القوة، وتحديد نقاط الضعف، وتقديم مقترحات تحسينية يجب اتخاذها لتنمية المهارة؛ وذلك لتعويده على الملاحظة الذاتية لسلوكياته،

حتى يفكر على مستوى الوعي بعيدا عن المسلمات، والمستوى الثاني:مرحلة تقييم الأقران وفيها يفتح المري منتدى لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف وتقديم مقترحات تحسينية يجب اتخاذها لتنمية المهارة، والمستوى الثالث:مستوى المدرب أو المعلم، ويقدم نظرة كلية لتحسين وتعزيز نقاط القوة وتوضيح الجوانب الإيجابية، وذلك عند حديثه عن المهارات وتقديم النموذج لأدائها.

كما تعد الممارسة والتدريب من العوامل التي أسهمت في زيادة حجم الأثر للبرنامج التدريبي؛ حيث كان الطالب المعلم يمارس ويتدرب في بيئة داعمة ومحفزة، وليست بيئة هادمة أو مهددة للطالب؛ حيث كان يوجد الطالب في بيئة أقران، مما أسهم في خلق بيئة آمنة ومشجعة على تنمية المهارات، ويضاف إلى ماسبق أن التقييم كان يركز على الجوانب الإيجابية وليست الجوانب السلبية، مما أسهم بدوره في وصول الطالب من مستوى إتقان أقل إلى مستوى إتقان أعلى، كما كان لفترة التدريب ـ والتي استمرت لفترة طويلة ـ أثر إيجابي، حيث ساهمت في تحويل المعرفة النظرية المرتبطة بالمهارة إلى أداء وسلوك ومهارة، مما كان له دور كبير في تنمية مهارة التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين. ولذلك فقد احتوت كل جلسة تدريبية على عدد محدد من الأهداف الإجرائية (نواتج التعلم المستهدفة)، المرتبطة بهذه المهارات، وكذلك الوسائل التعليمية، ومصادر التعلم اللازمة لتحقيق هذه الأهداف الإجرائية.

كما احتوت كل جلسة تدريبية ـ أيضا ـ على الأنشطة التطبيقية الكافية للتدريب على ممارسة تلك المهارات وأدائها بطريقة صحيحة، والتحقق من ذلك، عن طريق ملاحظة الأداء أثناء تنفيذ تلك الأنشطة وتأملها ذاتيا، ومناقشتها مع الطلاب المعلمين المشاركين في جلسات التدريس المصغر، وتوظيف آرائهم ومقترحاتهم في كيفية أدائها بشكل صحيح ،ومناسب للمواقف التعليمية المتنوعة، وكذلك إتاحة الفرص الكافية لإعادة الأداء والممارسات التدريسية وتأملها ومناقشتها أكثر من مرة، في إطار دعم ايجابي وتعزيز خطوات التقدم في تحقيق النواتج المستهدفة، مما كان له أثر كبير في زيادة دافعية الطلاب المعلمين (عينة البحث التجريبية) نحو التعلم والمشاركة بفاعلية في كافة الأنشطة، الخاصة باكتساب وتنمية مهارات التدريس التأملي، وأداء الممارسات التدريسية المرتبطة بها بشكل صحيح.

ونتيجة لذلك، فإن دراسة أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج المقترح وأدائهم للأنشطة والمهام التدريبية المتضمنة به أدى بدوره إلى تنمية الجوانب الأدائية، لمهارات التدريس التأملي لديهم. حيث أسهم البرنامج التدريبي في زيادة وعي المعلم بممارساته المهنية، وعلاقتها بنظريات التعليم والتعلم والأفكار

والمعتقدات التربوية، التي يتبناها المعلم ويؤمن بها؛ وهذا يتفق مع فلسفة التدريس التأملي التي تتطلب وعي المعلم بأبعاد وطبيعة المواقف التدريسية المختلفة، وكيفية أداء أنشطة التعليم ومهام التعلم المتضمنة في هذه المواقف، بدافعية عالية ودراية بطبيعة عملية التعلم والعوامل المؤثرة فيها، وكذلك نواتج التعلم المستهدفة، ومن ثم فإن هذه البيئة التعليمية تسهم في تنمية مهارات التدريس التأملي.

ومن هذا المنطلق فقد حرص الطلاب المعلمون (عينة البحث التجريبية) في دراستهم وتعلمهم لمحتوى البرنامج المقترح، على اكتساب مهارت التدريس التأملي وممارساتها بفاعلية ووعي أثناء جلسات التدريس المصغر، عن طريق توظيف التغذية الراجعة، ونتائج التقويم الذاتي، وملاحظة الممارسات التدريسية للآخرين وتقييمها، في إطار مناخ تعليمي إيجابي وداعم للتعلم النشط، من خلال مواقف التعليم والتعلم القائمة على التدريس المصغر، والمتضمنة في البرنامج المقترح.

وبالتالي فإن البرنامج المقترح قد وفر البيئة التعليمية والتعلمية، الداعمة لاكتساب وتنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين (عينة البحث التجريبية) والمستندة إلى المبادئ البنيوية والمتمركزة حول المتعلم، وهذا ساعد في جعل هؤلاء الطلاب المعلمين يشعرون بأن المواقف التدريسية التأملية تلبي احتياجاتهم الشخصية، وفي الوقت ذاته تسهم بشكل فعال في تنمية قدراتهم ومهاراتهم المهنية، وخاصة في مجال التدريس التأملي.

ونتيجة لما سبق، فإن تطبيق البرنامج المقترح القائم على التدريس المصغر لتنمية مهارات التدريس التأملي على الطلاب المعلمين، قد أسهم (من وجهة نظر الباحثين) في تنمية تلك المهارات لدى هؤلاء الطلاب المعلمين (المجموعة التجريبية). وحرص الباحثون بعد الانتهاء من إجراء تجربة البحث، بجمع بعض المعلومات على مزايا وعيوب البرنامج المقترح ـ كما رآها الطلاب المعلمون (عينة البحث) من خلال دراستهم للبرنامج ـ إذ طلب منهم تدوين آرائهم حول مزايا وعيوب البرنامج. وبعد تفريغ هذه الآراء وتحليلها، وجد أن معظمها يؤكد مناسبة البرنامج المقترح لتحقيق الأهداف التعليمية ونواتج التعلم المستهدفة، كما أنه قد أسهم في تعزيز ثقة الطلاب المعلمين بأنفسهم، وفي الوقت ذاته ساهم في دعم اتجاهاتهم الإيجابية، نحو الممارسات التدريسية التأملية، وضرورة الوعي بأبعاد المواقف التدريسية وطبيعة كل منها.

وكذلك مراجعة الأفكار والمعتقدات الخاصة، حول عمليات التعليم والتعلم، والتفكير فيها وتأملها وفق متغيرات وخصائص المواقف التدريسية المتنوعة. وبالتالي فإن دراسة أفراد المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين للبرنامج

المقترح وأدائهم للأنشطة والمهام التدريبية المتضمنة به، أدى إلى تنمية مهارات التدريس التأملي لديهم، الأمر الذي سينعكس إيجابيا على تلاميذهم، وفي الوقت ذاته يسهم في تطوير عمليات التعليم والتعلم، من خلال زيادة الوعي بها وإعادة التفكير فيها، وتأملها في ضوء الأفكار والمعتقدات التربوية، والمتغيرات الحياتية المرتبطة بها.

- **سادسا** : **توصيات البحث** :

يوصي البحث في ضوء نتائجه بما يلي:

- توظيف أدوات البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس التأملي، لدى المعلمين أثناء الخدمة بالمعاهد الأزهرية الأخرى.
- تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية، بما يكفل اكتساب الطالب المعلم لمهارات التدريس التأملي، وتنميتها لديه بما يمكنه من تفعيلها في حياته المهنية.
- تدريب الموجهين والمدرسين الأوائل على أساليب تنمية مهارات التدريس التأملي، لدى المعلمين في البيئات التعليمية المختلفة.
- زيادة وعي الموجهين والمعلمين بأهمية التدريس التأملي، وكيفية توظيفه في العملية التعليمية، من خلال البرامج والأدلة التربوية والمهنية، والنشرات التعليمية الخاصة بهم.
- العمل على تنمية الوعي بالأفكار والتصورات والمعتقدات الشخصية لدى المعلم، وعلاقتها بممارسات التدريسية وحياته المهنية، داخل وخارج المؤسسات التعليمية.

- **سابعا** : **مقترحات البحث** :

يقترح البحث القيام بالدراسات الآتية:

- إجراء دراسة تستهدف تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين، وتعرف أثرها ميدانيا خلال التربية العملية بالمعاهد الأزهرية.
- دراسة فاعلية استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة أثر التفاعل بين تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين وبعض المتغيرات الأخرى، كاستراتيجيات التدريس، وأساليب التعلم، وبعض السمات الشخصية للمعلم.
- إجراء دراسة لقياس التفاعل بين اكتساب الطالب المعلم لمهارات التدريس التأملي والاتجاه نحو التخصص والرضا الوظيفي.
- إجراء دراسة قائمة على التعلم الذاتي تستهدف تنمية مهارات التدريس التأملي لدى المعلمين أثناء الخدمة بالمعاهد الأزهرية.

- **المراجع** :

- أحمد جار الله أحمد (٢٠١٢). "فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط" رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القرى.

- أحمد محمد مصطفي (٢٠٠٣). "برنامج تدريبي مقترح باستخدام التدريس التأملي لتنمية بعض الجوانب المهنية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية" رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- أشرف بهجات عبد القوي(٢٠٠٧). "تقويم مدى ممارسة معلمي المواد التجارية للتدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية" مجلة العلوم التربوية، العدد (٤)، أكتوبر٢٠٠٧، ص ص ١٦٧ -٢٠٣.

- أمل السيد خلف(٢٠٠٩). "التدريس المصغر التأملي كوسيلة لتنمية بعض المهارات التدريسية لدي الطالبة المعلمة" دراسات الطفولة، يوليو ٢٠٠٩، ص ص ٨٧ -١٠٤.

- أوسترمان وكوتكامب(٢٠٠٢). الممارسة التربوية للتربويين، ترجمة: منير الحوراني، العين: دار الكتاب الجامعي.

- تيسير شلقاني زكي (٢٠٠١)."تدريب المعلمين على مهارات استخدام المواد الفيلمية الثابتة والشفافيات بأسلوب التدريس المصغر" رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة حلوان.

- جمال سعيد متولي(٢٠٠٥). "فعالية استخدام التدريس المصغر والحاسوب في اكتساب طلاب شعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر مهارة التمهيد للدرس" دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٠٨)، ص ص ٨٥ -١٣٦.

- حازم محمود راشد(٢٠٠٣). "فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائي اللغة"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٥)، ص ص ١٥١ -١٩٤.

- حسن شحاتة وزينب النجار(٢٠٠٣). معجم المصطلحات النفسية والتربوية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- رجاء أحمد عيد(١٩٩٥)."أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء طالبات دبلوم التربية من خلال استخدام التدريس المصغر" رسالة الخليج العربي، العدد (٥٥)، السنة (١٦)، ص ص ١٠٥ -١٣٠.

- رشدي أحمد طعيمة(٢٠٠٦). المعلم كفاياته إعداده تدريبه، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- زهور جبار راضي (٢٠١٣). "أثر أنموذج التدريس التأملي لتطوير مهارات معلم التربية الفنية الجامعي" مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (١٩) العدد (٨٠)، ص ص ٣١٥ - ٣٣٠.

- ستوارت باركر(٢٠٠٥). آفاق تربوية متجددة - التربية في عالم ما بعد الحداثة، ترجمة: سامي محمد نصار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- سعاد جابر محمود حسن(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، المجلد (٢) العدد (٧) يوليو ٢٠١٣، ص ص. ٦٥٩ -٦٨٢.

- سمير يونس ووليد أحمد(٢٠٠٦). "أثر الدمج بين التدريس المصغر والنمذجة في تنمية بعض مهارات التدريس لدي طلاب كلية التربية الأساسية شعبة اللغة العربية" دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١١٨)، ص ص ٥٣ -٨٨.

- سهيل عبيدات(٢٠٠٧). إعداد المعلمين وتنميتهم، عمان: جدار الكتاب العالمي.

- صفاء محمد علي(٢٠٠٨)."فاعلية نموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي"دراسات في المناهج وطرق التدريس،العدد(١٦) .

- عبد الله عمر الفرا وعبد الرحمن جامل(٢٠٠٣). المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، الطبعة الأولى،عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- عفت مصطفي الطناوي (٢٠٠٢). أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

- علي حسين راجح (٢٠٠٦). "فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض كفايات التدريس لدي الطلبة المعلمين في قسم التاريخ في كلية التربية والعلوم والتطبيقية بجامعة جامعة صنعاء" دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١١٥)، ص ص ١٠٧ - ١٢٧.

- كريمان بدير (٢٠٠٨). التعليم النشط، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- كوثر جميل سالم (٢٠١٠). "مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم" الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (جستن) كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، اللقاء السنوي الخامس عشر.

- مؤتمر إعداد المعلم فى ضوء معايير الجودة الشاملة (٢٠٠٦). قنا، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

- مؤتمر تطوير كليات التربية فلسفته أهدافه مداخله (٢٠٠٤). المنيا، كلية التربية، جامعة المنيا.

- مؤتمر تكوين المعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر (٢٠٠٤). القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

- مؤتمرثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر(٢٠١١). جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

- ماجدة راغب محمد(٢٠١٣)."فاعلية برنامج مقترح قائم على فلسفة التدريس المصغر في تنمية الأداء المهني والاتجاة نحو المهنة لدى معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية" دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد(٣٦)الجزء(٣)،ص ص١٢ -٦٤.

- محمد حماد هندي(٢٠٠٠). "فعالية برنامج تدريبي مقترح بأسلوب التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس لدي معلمي العلوم الزراعية المبتدئين" مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تطوير العلوم، جامعة عين شمس، المجلد (٣)، العدد (٤)، ص ص ٤١ -٧٦.

- محمد عبد الرحمن(٢٠٠٥)."أثر استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات الطلاب المعلمين للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية،دراسة حالة" رسالة ماجستير(غير منشورة)كلية التربية جامعة عين شمس.

- محمد ياسر مهدي(٢٠١١)." أثر استخدام برنامج التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس بحث تجريبي على طلبة الكلية التربوية المفتوحة مركز جنيف"مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية العدد(٥) مجلد(٨) ص ص ١٠٨ -١١٥.

- مصطفي عبد السميع وسهير حوالة(٢٠٠٥) إعداد المعلم: تنميته وتدريبه، الأردن، عمان: دار الفكر.

- ممدوح خضر فراونة(٢٠٠٦). "مستوي التدريس التأملي لدي الطلبة معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة غزة" رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- هالة طه بخش(٢٠٠٣). "فاعلية نموذج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية" الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٩٠)، ص ص٢٧١ -٢٩٥.

- هدى صلاح الدين حسين (٢٠١١). "برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى الطالبات معلمات اللغة الإنجليزية"، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (١٢)، ص ص ١٦٧١ -١٦٩٤.

- واصف عزيز(١٩٩٩). التدريس المصغر وتعليم الأقران، مشروع تدريب المعلمين الجدد غير التربويين، الجزء الأول.

- وزارة التعليم العالي(٢٠٠٩). مشروع تطوير كلية التربية المستويات المعيارية، القاهرة: مطابع وزارة التربية والتعليم.

- Aggarwal, J. (1997). Microteaching principles, methods and techniques of teaching, 2nd Ed. New Delhi: Vikas Publishing House.

- Alger, C. (2006). What went well what didn't go so well: growth reflection in preservice teacher? Reflective practice, 7, 287-301.

- Arroyo, L., and Lorilee, R. (2013). Complexity of affective disposition and reflective transphenomenatity: an exploratory study of middle school mathematics teacher and student self-positioning and positioning by others toward Mathematics. (PhD Dissertation), Faculty of the Graduate school of the University of Texas at El Paso .

- Cavin, R. (2007). Developing technological pedagogical content Knowledge in preservice teachers through microteaching lesson study. (PhD Dissertation), Florida state University college of Education.

- Dewey, Y. (1933 :نقلا عن)El-Hawary, D. S. (2010). A proposed programme integrating computer assisted learning activities to develop reflective teaching practices of pre-service English language teachers. (MA Thesis), Faculty Education, Alexandria University.

- Farrell, T. (2008). Reflective practice in the professional Development of teachers of Adult English language learners. Retrieved from http://www.teslontario.org/uploads/research/reflectivepracticefinalweb%20farrell.pdf
- Ferraro, J. (2000). Reflective practice and professional Development. ERIC Digest, ED 449120.
- Funmia, A. (2005). Pre-service teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching action in microteaching. Experience teacher Education Quarterly, 32(1), 115-130.
- Ghaye, T. (2001).Reflective Practice.Faster Higher Stronger.V.10.
- Giaimo-Ballard, C. (2010). Key Reflective Teaching Strategies used by Education Faculty in NCATE Accredited Universities. (PhD Dissertation), College of Education and Organizational Leadership, University of La Verne, USA.
- Gorg, G. and Yongqigu, P. (2008). Microteaching as a reflective tool in pre-service teacher training program. Asian Journal of English Language teaching. 18(1), 18-37.
- Hanna, E. (1999). Microteaching: a Forum. A Journal for the Teacher of English outside the United States, 37(4), 23-43.
- Hassan, R. (2013). A proposed blended learning program for developing reflective teaching skills of EFL prospective teachers. (MA Thesis), Faculty of Education, Mansoura University.
- Hatton, N. and Smith. D. (1994). Reflection in teacher education to towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11(1), 33-49.
- Hillier, Y. (2003). Reflective teaching in further and Adult Education. London: continuum.
- Hinett, K. (2002). Developing Reflective Practice in Legal Education. UK Centre for Legal Education, University of Warwick .
- Ige, T. and Kareem, A. (2011). Promoting the Development of Reflective teaching skills in pre-service science teachers in Nigeria, University of Ibadan conference. The 4th international conference of Education, Research and innovation, Madrid, Spain.
- Krause, L. (2004). Reflective teaching. Educational psychology for learning and teaching, 13(1), 1-44.

- Martin, A. (2011). Like a newborn baby: using Journals to record changing identities beyond the classroom. TESL, Canada Journal/revue TESL du Canada, 29(1.(
- Ogonor, O. and Badmus M. (2006). Reflective teaching practice among student teachers: the case in tertiary institution in Nigeria. Australian Journal of teacher Education, 31(2). Available at: http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol31/iss2/2 /
- Osterman, F. and Kottkamp, B. (2004). Reflective practice for educator. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Pacheco, Q. (2005). Reflective teaching and its impact on foreign language teaching. Revista Electronica Actualidades investigativas en Education internat, 5.
- Pawan, F. (2003).Reflective Teaching Online Teach trends. V.47. Issue.4..pp.30-34 .
- Pollard, A. (2002). Reading for Reflective Teaching. Continuum: London, New York.
- Poxley, L. (2006). Rerating instructional coaches to promote reflective teaching: A case of how new mathematics coaches carve their roles as learners and teachers of colleagues. (PhD Dissertation), Educational and organizational leadership, University of Pennsylvania.
- Praxedes, M. (2005). Toward a more reflective teaching practice: revisiting excellence in teaching. Asia pacific Education Review, December, 6(2), 170-178.
- Puchim, D. (2001). Teacher training: Reference Handbook. Santa Barbara: ABC- Clio.
- Richert, A. (1990). Teaching Teachers to Reflect: A consideration of programme structure. Journal of curriculum studies, 22(6), 509-527
- Sarsar, M. (2008). Adopting a reflective approach to professional development. Published online on ERIC, ED 502899. Available at http://eric.ed.gov/?id=ED502899
- Serafini, F. (2002). Reflective practice and language. Primary Voices K-6, 10(4), 2-7.
- Sinclair, C. and Woodward, H. (1997). The impact of reflective journal writing on student teacher professional development. Journal of the international society for teacher Education, 1(1), 50-58.

- Stein, D. (2000). Teaching Critical Reflection. Myths and Realities No. 7. Published online on ERIC, ED 502899. Available at http://eric.ed.gov/?id=ED445256
- Stout, C. (1989). Teachers views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching. The Elementary School Journal, the University of Chicago Press, 89(4), Special Issue: Beginning Teachers, 511-525.
- Wallace, M. (1991). Training Foreign language teachers: A Reflective approach. Cambridge: Cambridge University press.
- Webber, E. (2013). Using Technology to develop a collaborative Reflective Teaching practice towards Synthecultural competence: An Ethnographic case study in world Language teacher preparation. (Ph D. Dissertation), the Pennsylvania State University.
- Wilson, G. and Lanson, J. (2006). Reframing the practicum constructing performative space in initial teacher education. An international journal of research and studies, 22(3), 353-361.

****