مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية 2011، المجلد 13، العدد 1 (B) ص 1329-1370

مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة

محمود حسن الأستاذ

Ostaz_m@hotmail.com

قسم أساليب التدريس- كلية التربية

جامعة الأقصى-غزة

تاريخ الاستلام 2009/12/06 تاريخ القبول 2011/05/23

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمي العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية، واقتصر إجراء هذه الدراسة على معلمي العلوم العاملين في مدارس الحكومة ووكالة الغوث في المرحلة الأساسية العليا في الصفوف السابع والثامن والتاسع بمحافظات غزة في الفصل الدراسي الأول للعام 2009/2008 م. ولقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، فتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بلغت (108) من المعلمين والمعلمات أي بنسبة (20%) تقريباً، كما تم استخدم اختبار قياس مستوى التفكير التأملي المكون من تسع مشكلات تعليمية يواجهها معلمو العلوم.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي الذي ظهر من خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يقل عن المعدل الافتراضي (70 %)، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في هذه المشكلات يرجع إلى متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو المؤسسة التعليمية التي يعملون بها. بينما توجد فروق دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في بعض هذه المشكلات يرجع إلى متغير الخبرة التعليمية ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

Abstract: This study aimed at recognizing the level of ability of reflective thinking of educational problems which facing the science teachers in the basic stage in UNRWA and Governmental schools in the 1st semester of 2008\2009.

Analytical descriptive Method was used (108) of science teachers were the sample of the study, test of reflective thinking was used consisting

of nine educational problems on a sample by applying.

The study results found that the level of reflective thinking was less than (70%). Also the results showed that there are no significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the level of reflective thinking of science teachers attributed to gender, scientific qualifications and the educational institution.. on the other hand there are significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the level of reflective thinking of science teachers attributed to educational experience in favor of long experience.

مقدمة

تعد مشكلة إعداد المعلم من أهم القضايا التي شغلت ولا زالت تشغل بال التربويين في كل مكان ؛ حيث يمثل المعلم المحور الأكثر أهمية في العملية التعليمية / التعلمية، فهي تصلح بصلاحه، و تهن بوهنه، ذلك من منطلق أنه يستطيع أن يعوض أي نقص أو تقصير في المناهج أو الكتب والإمكانيات إذا ما توفر لديه الاستعداد والرغبة الجادة. ويذكر الأدب التربوي ذو العلاقة أنه إذا أردنا بيئة تعليمية فعالة، فلا بد أن نوفر المعلم المعد إعداداً جيداً و المدرب تدريباً فعالاً.

وباستعراض أهم النماذج التدريبية التي استخدمت في برامج إعداد المعلمين، نجد أن هناك عدة نماذج، منها نموذج إعداد المعلمين القائم على المعرفة والذي يهدف إلى تزويد المعلم بقدر كافٍ من المعرفة الأكاديمية المتعلقة بالتخصص، والمعرفة المتصلة بأصول التدريس العامة و الخاصة، يؤخذ على هذا النموذج أنه لم يعمل على إحداث الإعداد الفعال و المطلوب للمعلمين، كذلك وجود فجوة واسعة ما بين النظرية و التطبيق في هذا النموذج وكذلك أيضاً أن المعرفة التربوية لا تتحول تلقائياً إلى سلوك تعليمي (الشيخ، 7:1992). كذلك يذكر كلارك و بيترسون (Clark & Peterson,1986:225) أن تزويد المعلم بالمعارف حول المبحث الذي يدرسه، وتزويده بأدلة معلم لما يقوم بتدريسه، ليس كافياً له لأن يكون مهنياً في عمله.

أما النموذج الثاني الذي استخدم في إعداد المعلمين هو النموذج القائم على الكفايات، الذي يهدف إلى تدريب المعلم على المهارات التعليمية المرتبطة بتحقيق هدف ما أو مهمة تعليمية ما، والتي بالتالي تؤدي بالمعلم إلى حد إتقان مهماته التعليمية، ويؤخذ على هذا النموذج أيضاً تبسيط التدريس والنظر إليه على أنه عمل روتيني يتم فيه نقل المهارة من

موقف شبيه بالموقف الصفي إلى الموقف الصفي دونما أي صعوبة، في الوقت الذي يعتبر فيه الموقف الصفي عملاً معقداً يتطلب الكثير من التفكير ويتطلب اتخاذ قرارات تعليمية سريعة، كما يؤخذ على هذا النموذج أيضاً تعدد قوائم الكفايات بتعدد المباحث و الباحثين وعدم الاتفاق على قائمة موحدة تلبي حاجة جميع المعلمين (مصطفي،4:1992).

أما النموذج الثالث الذي تم استخدامه في إعداد المعلمين هو نموذج الإعداد الإكلينيكي، والذي يهدف إلى إحداث تفاعل مثمر بين المعلم و المشرف التربوي، من خلال التخطيط المشترك لجوانب معينة في السلوك التعليمي، ثم يقوم المعلم بتدريس هذه الجوانب بحسب ما هو متفق عليه، و يقوم المشرف بملاحظة السلوك التعليمي للطالب / المعلم، و من ثم تعقد جلسة إشرافية بين المعلم و المشرف، يتم من خلالها مراجعة الملاحظات في الأداء التعليمي للطالب / المعلم في ضوء المعايير المتفق عليها قبل تنفيذ التدريس، و يؤخذ على هذا النموذج أنه يحتاج إلى مشرفين متميزين، كما أنه يحتاج إلى أعداد كبيرة من المشرفين، يضاف إلى ذلك أنه يتطلب مزيداً من الوقت، و على الرغم من هذه المآخذ إلا أن هذا النموذج في إعداد المعلم يؤدي إلى تحسن ملحوظ في السلوك التعليمي للطالب / المعلم (الشيخ، 1992: 8).

وبدراسة واقع إعداد المعلمين بكليات التربية في جامعاتنا الفلسطينية بغزة في ضوء هذه النماذج، يمكننا القول إن النموذج المتبع هو خليط من هذه النماذج معاً، ففي جزء من برنامج الإعداد يستخدم النموذج المبني على المعرفة الأكاديمية و التربوية، وفي جزء آخر منه يتم الاعتماد على قوائم الكفايات عند ملاحظة السلوك التعليمي للمعلم / الطالب، وفي جزء ثالث يحدث تنسيق و تخطيط لإجراءات تدريسية معينة بين المشرف والمعلم، يتم ملاحظتها ثم يعمل جلسة نقاش حولها.

وفي إطار السعي البحثي عن نماذج جديدة في إعداد المعلمين، وجد أن هناك نموذجاً مبنياً على قدرة التفكير التأملي، ويفترض هذا النموذج أن المعلم قادر على أن يفكر متأملاً في عمليات التدريس التي يقوم بها من تخطيط و تنفيذ و تقويم، و أن توجيه تفكيره التأملي فيما يمارسه يزيد من وعيه بأداءاته التعليمية التي يمارسها في الصف، الأمر الذي يولد لديه القدرة على النقد الذاتي لممارساته التعليمية، و هذا يزيد من قناعاته بأهمية إجراء التعديلات المناسبة على ممارساته غير المرغوبة، وهذا بدوره يسهم في تطوير السلوك

التعليمي لديه، الأمر الذي من شأنه المساهمة في تنمية تعلم طلابه في المستقبل(Schon, 1983: 17).

ويشير الإطار الفكري لنموذج إعداد المعلم القائم على التفكير التأملي إلى أن شون (Schon, 1983:94) هو صاحب فكرة تطوير هذا النموذج،انطلاقاً من أن السلوك التدريسي للمعلم ليس حصيلة معرفة المعلم ومهاراته، بل هي أيضاً نتاج كل من عمليات تفكيره و معتقداته و إدراكاته. و يقترح شون (Schon,1989:24) في ذلك ثلاث مراحل تدريسية تأملية يمكن أن يتأملها المعلم و هي:

- التأمل في التخطيط للتدريس: وفي هذه المرحلة يتبع الطالب المعلم طرقاً ذهنية يعي من خلالها النشاطات المراد تنظيمها والسلوكات التعليمية المرغوب إتباعها والنتاجات المراد تحقيقها.
- التأمل أثناء تنفيذ التدريس: و في هذه المرحلة يتبع المعلم طرقا ذهنية يعي من خلالها واقع ممارساته التعليمية، و يترتب على ذلك اتخاذ القرارات المناسبة بإجراء التعديلات المناسبة على القضايا غير المرغوبة.
- التأمل في تقويم التدريس: و في هذه المرحلة يتبع المعلم طرقاً ذهنية يعي من خلالها نتائج سلوكاته التعليمية، و يترتب على ذلك نقد هذه السلوكات ذاتياً مما يساعده على وضع تصورات لسلوكات معدلة.

وفي الإطار نفسه تشير شارلون دانلسون (2003: 135) إلى تعدد مجالات الممارسة التأملية للمعلم، وترى أنها تشمل جميع مكونات الممارسة المهنية، أي أنه مطالب بالتأمل في مكونات التخطيط والإعداد والبيئة الصفية وفي مكونات التدريس وفي مكونات المسئولية المهنية.

ولما كان معلم العلوم في المرحلة الأساسية يواجه أثناء ممارساته التدريسية العديد من المشكلات التعليمية / التعلمية التي قد يرتبط بعضها بالمنهج الدراسي أو بالإدارة أو بالمعلمين أو بالاختبارات... إلى غير ذلك، ويقع على عاتقه مسئولية حل هذه المشكلات، باعتبارها جزءاً من مسئولياته المهنية، لذا فهو مطالب بتأمل هذه المشكلات والتفكير فيها بوعي من أجل اتخاذ قرارات سليمة وواقعية بشأنها، بحيث تستند هذه القرارات إلى إدراك شامل لأبعاد الموقف التعليمي / التعلمي.

وبناء على ذلك يعد التفكير تأملياً في المشكلات التي يواجهها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية أثناء تنفيذهم للمهمات التعليمية / التعلمية ضرورة تربوية، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية الكشف عنه في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية.

مشكلة الدراسة و تساؤلاتها:

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية ؟

و ينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية ؟ وهل يقل هذا المستوى عن المحك الافتراضي (70%) ؟
2. كيف تترتب المشكلات التعليمية لدى معلمي العلوم في ضوء التفكير التأملي لديهم ؟
3. هل يختلف مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية باختلاف جنس المعلمين ؟
4. هل يختلف مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية باختلاف المؤهل العلمي للمعلمين ؟
5. هل يختلف مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية باختلاف سنوات الخبرة التعليمية للمعلمين؟
6. هل يختلف مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية باختلاف المؤسسة التعليمية التي يعمل بها المعلمين ؟

فروض الدراسة:

صيغت فروض الدراسة على النحو التالي:

1. مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية لا يقل عن المحك الافتراضي

(70%).

2. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية ترجع إلى جنس المعلمين.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية ترجع إلى مؤهل العلمي للمعلمين.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية ترجع إلى عدد سنوات الخبرة التعليمية.
5. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية ترجع للمؤسسة التعليمية التي يعمل بها المعلمون.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية.
2. التعرف على ترتيب المشكلات التربوية التي تواجه معلمو العلوم في ضوء طبيعة التفكير التأملي لديهم.
3. الكشف عن أثر كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية في تنمية التفكير التأملي في المشكلات التربوية التي تواجههم.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها:

1. تتناول موضوعاً غاية في الأهمية، هو موضوع التفكير التأملي، وهو من القضايا التربوية المستمرة و المتجددة و المتطورة و المرتبطة بحركة الفكر التربوي.
2. قد تلفت هذه الدراسة الانتباه إلى نموذج جديد على البيئة الفلسطينية في إعداد المعلم،

و هو نموذج مبني على التفكير التأملي في المشكلات التربوية.

3. قد تفيد هذه الدراسة المعنيين من التربويين / المتخصصين ببرامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة بشكل خاص، حيث تقدم لهم تغذية راجعة حول أهمية إعداد المعلم وفق المنظور التأملي.
4. قد تفيد هذه الدراسة القائمين على برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها من مصممي برامج ومشرفين تربويين حول ضرورة توظيف منحى التأمل في التعامل مع معلمي العلوم في جلسات المناقشة التي تتم بين المعلم و المشرف أثناء ممارستهم لمهماتهم الإشرافية.
5. قد تفيد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في برامج التعليم المصغر، وذلك بضرورة الأخذ بنموذج التفكير التأملي عند تدريب معلمي العلوم على القضايا التدريبية.
6. قد تشجع هذه الدراسة الباحثين على تطوير البحث العلمي في مجال التفكير التأملي، وذلك بتطوير أفكار لنماذج جديدة وابتكار أدوات بحثية جديدة ذات علاقة.

حدود الدراسة:

يقتصر إجراء هذه الدراسة على معلمي العلوم العاملين في مدارس الحكومة ووكالة الغوث في المرحلة الأساسية العليا في الصفوف السابع والثامن والتاسع بمحافظات غزة في الفصل الدراسي الأول من العام 2009/2008 م.

تعريف مصطلحات الدراسة:

يتبنى الباحث في هذه الدراسة التعريفات التالية:

- **القدرة على التفكير التأملي:**

استقصاء ذهني نشط واعٍ ومتأنٍ لمعلم العلوم حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات التعليمية/ التعلمية التي تواجهه، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى على اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية التي تقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب تحقيقها في المستقبل(Schon, 1983:49).

ويقاس إجرائياً في هذه الدراسة بمدى قدرة المعلم التأملية على إجابة خمسة أسئلة فأكثر من الأسئلة السبعة الخاصة بكل مشكلة من المشكلات التعليمية التسع التي تضمنها

الاختبار الذي أعد من أجل قياس قدرة التفكير التأملي للمعلم في ممارساته التعليمية.

- **المعدل الافتراضي:**

ويقصد به المحك الاتقاني الذي يبلغه معلم العلوم في استبصاره وحله للمشكلات التربوية في المواقف التعليمية التي تواجهه والذي حدد في هذه الدراسة بنسبة (70%) بناءً على دراسة الشكعة (2007)، ودراسة عزو عفانة وفتحية اللولو (2002).

الإطار النظري:

التأمل والتفكير التأملي كضرورة تربوية:

على الرغم من أن الدعوة إلى التأمل والتفكير التأملي في المجال التربوي وليدة القرن الحادي والعشرين، إلا أنها دعوة قديمة تبنتها كل الديانات السماوية، وجاءت مفصلة وجلية في القرآن الكريم، فمعظم الآيات في القرآن الكريم تتحدث عن ضرورة إعمال العقل وإمعان الفكر وإحكام التدبر. وبالمنظور الإسلامي تعد ممارسة التأمل والتفكير التأملي للمعلم ضرورة إيمانيته يفرضها الضمير الأخلاقي للمهنة، وضرورة عصرية تحتمها حضارة القرن الحادي والعشرين.

لذا يؤكد التربويون على أن نجاح الجهود التي تبذل لتحسين التعليم، رهن بفاعلية المعلم الذي يعد عصب العملية التعليمية وأداة نجاحها، حيث أن توفر المباني المدرسية الراقية، وتوفر المناهج المتطورة، والأجهزة التكنولوجية الحديثة والمختبرات المجهزة، رغم أهميتها إلى أنها لا تحقق الأهداف المنشودة، ما لم يكن هناك معلم قادر على تجاوز الممارسات الروتينية إلى ممارسات تسهم في تفعيل مواقف التعلم، وامتلاك أدوات مناسبة لتطوير معارفه ومهاراته وأدواته وتحسين مستوى أدائه، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين التعليم (محمد الحيلة، 2002: 25).

ويعد التأمل والتفكير التأملي أحد أدوات التنمية المستدامة للمعلمين، ذلك أنه يساعدهم على ممارسات مهنية واعية، ويكسبهم مستوى أعلى من نفاذ البصيرة وعمق النظر حول أدائهم وسلوكهم، بحيث يعمل على تطويره وتغييره وتحسينه، وذلك باستخدام أدوات الفكر التأملي المتعددة كالمذكرات اليومية، والسجلات القصصية، وقوائم المراجعة وصحف التأمل، وتدوين الملاحظات بشكل منهجي ومنظم، وكذلك مشاركته في الحوارات التأملية مع الآخرين ومع الذات، مما يجعله يقف على مستوى أدائه، الأمر الذي يشجعه على

اتخاذ قرارات مستقبلية تسهم في تحسين هذا الأداء، وتدفعه دائماً نحو التعلم والتقدم جنباً الى جنب من طلبته (أحمد الصغير، 2005: 2).

ويضيف عبد اللطيف حيدر (2004: 8) أن أحد أسباب انخفاض مستوى الأداء التعليمي بشكل عام هو انعزال المعلمين عن بعضهم، فهم نادراً ما يلتقون لمناقشة مشكلاتهم والصعوبات التي تواجههم، وهناك غياب لدورهم في تطوير ذواتهم وحل مشكلات تلاميذهم، ويرجع سبب ذلك إلى عدم امتلاكهم أدوات التحسين والتطوير وعدم متابعتهم للجديد في مجال المهنة بصورة منهجية، وكذلك عدم توافر المناخ المناسب لذلك.

ومن هذا المنطلق تؤكد العديد من هيئات الاعتماد والجودة الأكاديمية بكليات التربية على أهمية ممارسة المعلم للتفكير التأملي، واعتباره معياراً أساسياً من معايير إعداده، لما له من دور في النمو المهني للمعلم من جهة وتحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم التلاميذ من جهة ثانية وما يترتب عليه من تنويع في أساليب التعليم والتقويم وتحسين طرائق التدريس، ومن ثم ممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية.

وانطلاقاً من أهمية هذا الموضوع، كان لا بد من التعرف إلى مفهومه وتعريفاته في الأدب التربوي ذي العلاقة. وبهذا الصدد فقد تعددت تعريفات التأمل والتفكير التأملي بشكل عام، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه لا يوجد تعريف جامع مانع له، بسبب تعدد وجهات النظر والمدارس الفكرية التي تتناوله، ولكن هناك قاسم مشترك بينها جميعاً هو أن التأمل والتفكير التأملي أصبح سمة أساسية للمعلم المهني، ومن هذه التعريفات، تعريف جون ديوي (John Dewey) له بأنه عملية إمعان النظر والتدبر الواعي لأي ممارسة تربوية، يستجيب من خلالها الفرد لحل المشكلات من وجهات نظر متعددة ويضع كافة الاحتمالات في الاعتبار(zeichner & liston, 1996:9). كما عرفه شون (Schon) بأنه عملية معالجة الخبرة وإعادة تقييم المعرفة، بما يساعد على تحويلها إلى معرفة جديدة والى اتخاذ قرار لإجراء لاحق، ويعتبر المعرفة بدون تأمل عقيمة ويرى أن عملية التأمل تتم على مراحل: هي مرحلة التأمل قبل الفعل ومرحلة التأمل أثناء الفعل ومرحلة التأمل بعد الفعل (clive b. & clarek., 2001: 225). وعرفته تلمان (Tillman, L.,2003,230) بأنه حوار داخلي مع الذات يساعد الفرد على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارساته المهنية بصورة أكثر عمقاً ووضوحاً، حيث يقوده ذلك إلى تبني

مواقف واتجاهات واتخاذ قرارات تزيد من قدرته على المشاركة في حوار جماعي يقوم على تبادل الخبرات والمعارف. كما وعرفه محمد مدبولي (2002: 100) بأنه فعل واعٍ يخرج بالفرد من دائرة الانخراط في ممارسات تقليدية إلى دائرة النقد والتحليل لكل أداءاته والوقوف على ما ورائها من أفكار ومعتقدات توجهها، وما يترتب عليها من نتائج. ويعرفه أحمد الصغير (2005: 11) بأنه التدبر والنظر بعمق في المواقف والخبرات والمعتقدات والممارسات ضمن إطار كلي، لا يتضمن خطوات معينة، وقد يحدث قبل أو أثناء أو بعد الممارسة المهنية فيقود إلى معارف جديدة وقرارات لاحقة تسهم في تحسين الأداء، وقد يكون التأمل في صورة حوار داخلي ذاتي، وقد يصبح جماعياً، يتم فيه تبادل الآراء والأفكار والخبرات التي من شأنها الارتقاء بالأداء المهني.

وفي ضوء هذه التعريفات يأخذ الباحث بالتعريف التالي للتفكير التأملي: استقصاء ذهني نشط واعٍ ومتأنٍ لمعلم العلوم حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات التعليمية / التعلمية التي تواجهه، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى على اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية التي تقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب تحقيقها في المستقبل.

ويقاس إجرائياً في هذه الدراسة بمدى قدرة المعلم على إجابة خمسة أسئلة فأكثر من الأسئلة الخاصة بكل مشكلة من المشكلات التعليمية التسع التي تضمنها الاختبار الذي أعد من أجل قياس قدرة التفكير التأملي للمعلم في ممارساته التعليمية.

ولما كان هذا التأمل والتفكير التأملي ذا مستويات، فقد استطاع تاجرت وويسلون (Taggret & wilson,1998:2-5) أن يصنف التفكير التأملي إلى ثلاثة مستويات هرمية متداخلة ومرتبطة بعضها بالبعض الآخر وهذه المستويات هي:

- المستوى الحرفي للتأمل: وهو أبسط مستويات التأمل، وهو يتعلق بقدرة المعلم على اختيار الطرائق والوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف.

- المستوى السياقي للتأمل: ويتعلق هذا المستوى بفهم ما وراء الممارسات من افتراضات ونظريات واستيضاح العلاقة بين النظرية والتطبيق.

- المستوى الجدلي: وفي هذا المستوى يهتم الفرد بالتساؤل المستمر حول اهتماماته، والنظر بعمق إلى الأمور، والدفاع عن خياراته في ضوء أدلة يجمعها.

أما من حيث أدوات التأمل والتفكير التأملي، فيشير الأدب التربوي إلى أن هناك أدوات عديدة تستثير التفكير التأملي تسهم في إحداث ممارسات واعية للمعلم ومن هذه الأدوات:

- صحف التأمل:

حيث يشير تاجرت وويلسون (Taggret & wilson,1998:90) إلى أن التعلم يحدث من التأمل في الخبرة أكثر من الخبرة ذاتها، وهذه الصحف توفر هذه الفرصة للمعلم، بمعنى أن الانشغال النشط في عمليات التعلم والتدريس يحدث التقدم لدى المعلم، وهذا يرتبط بالنظرية البنائية، وهي تقرير يصف المعلم من خلاله موقف أو خبرة مر بها، ثم يعمل على تحليل هذا الموقف والتعمق فيه مستخدماً معتقداته وأفكاره ومشاعره، فيفهم ما حدث ولماذا حدث وما يجب أن يقوم به في ضوء ذلك.

-الحوار التأملي:

وهو عملية يقوم بها المعلم بحوار ذاتي مع نفسه أو مع الزملاء حول قضية تعليمية معينة، وينطلق في هذا الحوار في ضوء رؤيته واتجاهاته ومعتقداته وما يؤمن به من فرضيات، فيتمخض عن هذا الحوار بناء مجتمعات للتعلم يتم فيها تقييم الذات ومراجعة الممارسات بما يؤدي إلى تحسينها وتطويرها(Webb,2001:247).

-الملاحظة:

وهي محاولة منهجية يقوم بها المعلم بتسجيل ملاحظاته حول سلوكيات تلاميذه أو سلوكيات زملائه أو سلوكياته هو، سواء كتابياً أو بالتسجيل الصوتي أو بالفيديو، بهدف الكشف عن تفاصيل الظواهر أو العلاقات بين عناصرها عند إعادة مشاهدتها أو سماعها، وبالتالي فهي تسهم في تفسير العلاقة بين النظرية والتطبيق الأمر الذي يدفع المعلم إلى زيادة قدرته على بناء مواقف وممارسات ذات معنى أكثر.

- ملفات الانجاز:

وفيه يقوم المعلم بعملية توثيق منظم لأداءاته وإنجازاته من خلال أدلة ملموسة، قد

تكون ورقية أو إلكترونية أو تسجيلية، بحيث تعطي رؤية واضحة المعالم عن أدائه. الأمر الذي يساعده على التأمل في المجالات المرتبطة بمهنته من حيث التخطيط والتدريس والبيئة الصفية والمسئوليات المهنية.

وعلى الرغم من توفر هذه الأدوات التي تيسر التفكير التأملي لدى المعلمين إلا أنه تتعدد الصعوبات التي تواجه المعلمين في ممارستهم للتأمل والتفكير التأملي وتختلف هذه الصعوبات من معلم لآخر، ومن الصعوبات التي يشترك فيها معظم المعلمين كثرة الأعباء الإدارية التي يكلفون بها،وكذلك كثرة أعداد الطلاب في حجرة الدراسة، الأمر الذي يجعل بيئة التعلم في الصف غير قابلة لإحداث تأمل فعال، وأيضاً تركيز المناهج الدراسية على مفهوم المنهج بمنظوره التقليدي، الذي يؤكد على الحفظ والتذكر. وكذلك الإدارة المدرسية المركزية التي لا تمنح المعلم فرص مراجعة خبراته في إطار من تبادل الثقة. وفي هذا السياق

ما زالت ثقافة المدرسة ثقافة تقليدية، تؤكد على الإيداع لا الإبداع، ولا تسمح بممارسة ثقافة التأمل بأدواتها المختلفة. كذلك قلة مصادر التعلم ولاسيما ورش العمل والندوات والمؤتمرات والدورات التي تعزز ثقافة التأمل والتفكير التأملي.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والبحوث المتعلقة بالتفكير التأملي سواء على المستوى المحلي أو المستوى الإقليمي أو المستوى العالمي، فجاءت الدراسات في سنوات متعددة، وركزت على مجالات متعددة، فمنها ما ركز على قياس مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى المعلم، ومنها ما تناول استراتيجيات وأساليب تنمية التفكير في ضوء، وركز بعضها الآخر على فاعلية التفكير التأملي على متغيرات أخرى، كما تناولت بعض الدراسات القطاعين المدرسي والجامعي. وهذا توضيح بذلك:

فمن الدراسات التي ركزت على العوامل التي من شأنها تنمية التفكير التأملي، دراسة علي الشكعة (2007) التي توصلت إلى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية جيد ويعادل (66.7%)، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى القدرة على التفكير التأملي ترجع إلى متغير الجنس، وإنما جاءت الفروق لصالح

طلبة الكليات الإنسانية وطلبة الدراسات العليا. كما توصلت دراسة زياد بركات (2005) إلى تفوق طلبة الجامعة على طلبة الثانوية العامة في مستوى القدرة على التفكير التأملي، كما وجدت أنه لا توجد فروق في التفكير التأملي ترجع إلى جنس. وتوصلت دراسة أحمد الصغير (2005) إلى أن ممارسة المعلم في المدارس المصرية للتفكير التأملي منخفضة إلى حد كبير وتصل إلى أقل من 40 %. كذلك توصلت دراسة عزو عفانة وفتحية اللولو (2002) إلى عدم وصول أي من الطلاب المعلمين (تخصص علوم) إلى مستوى التمكن (80%) في اختبار مهارات التفكير التأملي.

ومن الدراسات التي ركزت على العوامل والاستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير التأملي، دراسة فاطمة عبد الوهاب (2005) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة في مادة الفيزياء. وكذلك دراسة هالة بخس (2003) التي توصلت إلى فاعلية تطوير التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى بالسعودية باستخدام نموذج تدريبي مقترح قائم على التدريس التأملي، كما توصلت أيضاً إلى أن الأداء التدريسي يتحسن مع تكرار دورات التأمل. وكذلك دراسة كارول أولين وآخرون (Carol Uline & Others, 2003) التي ناقشت صحف التفكر، كأداة لتدريب المعلم على التفكير التأملي في ممارسته المهنية، وكانت عينة الدراسة مجموعة من الطلاب المعلمين، طلب منهم في نهاية فترة التدريب العملي، كتابة صحيفة تأمل حول أهم ما تعلموه، وتم تحليل محتوى هذه الصحف، وتبين أن الطلاب تناولوا في كتاباتهم تحليل موضوعات أساسية تهم المعلم المبتدئ، منها إدارة البيئة الصفية، ومرونة المعلم، وإدارة الوقت، ومقابلة التنوع، وأوراق العمل، والمعلم كنموذج مهني، وانشغال التلاميذ في التعلم، وثقة المعلم في نفسه. أما دراسة باول كوتريلز (Paul Cautreels, 2003) فقد هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين كتابة السيناريو وتعزيز ممارسة التفكير التأملي للمعلم، وكانت عينة الدراسة مجموعة من المعلمين، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات صغيرة، وطلب منهم كتابة سيناريو عن موقف يمثل لعب الأدوار Role-Play، حيث التقى المشاركون معاً، وتبادلوا الحوار حول ما تم كتابته والصعوبات التي واجهتهم، وعرضت كل مجموعة ما توصلت إليه أمام باقي المجموعات، ودار بينهم حوار تأملي، حول مدى تماسك السيناريو والشخصيات والأدوار وإمكانية التطبيق. وعبر المشاركون

عن استمتاعهم بالعمل وبأنه عزز لديهم القدرة على ممارسة التفكير التأملي، وتبادل الخبرات وإنتاج المعارف، كما ساعدهم على بناء مجتمع مهني للتعلم. كذلك اهتمت دراسة جاي وهيرلاند (Gay & Hirland, 2003) اهتمت الدراسة بتنمية التفكير الذاتي والوعي الثقافي للمعلم، حيث قدمت الدراسة تحليلاً لبعض الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين، منها ما يصادف المعلم من إرباك عندما يتأمل مواقف وموضوعات فلسفية معينة، الأمر الذي يؤثر في بناء معارفه وأفكاره، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على ممارسة التفكير التأملي في مجالات المهنة، ورفع وعيهم بالمداخل الثقافية والفلسفية وأثرها على تعلم التلاميذ. كذلك اهتمت دراسة باين وآخرون (Bain & Others, 2002) بمناقشة العلاقة بين كتابة صحف التفكير التأملي والتغذية الراجعة، واشتملت عينة الدراسة على خمسة وثلاثين متطوعاً، طلب منهم كتابة صحيفة أسبوعية لمدى ستة أسابيع، على أن يتلقى كل طالب تغذية راجعة مكتوبة حول نوع ومستوى صحيفة التفكير التأملي، ثم عقد لقاء جماعي لمناقشة الصعوبات المرتبطة بالكتابة أو الممارسة، وتوصلت الدراسة إلى أن التغذية الراجعة التي تقدم بعد كتابة صحف التفكير التأملي، ضرورية لتحسين مهارات الكتابة المتعمقة، ولتحسين مهارات التفكير التأملي لدى الطالب المعلم. كذلك هدفت دراسة فيرا وماركوس (Vieira & Marques, 2002) إلى التعرف إلى العلاقة بين التفكير التأملي وتطوير الممارسة المهنية حيث اشتملت عينة الدراسة على سبعة معلمين في المدارس الثانوية، وثلاثة أعضاء هيئة تدريس بالجامعة، وخمسة مشرفين جامعيين، أجريت معهم مقابلات فردية وجماعية، تبين من خلالها أن التفكير التأملي يرتبط بالممارسة ويعمل على تحسينها، ويمثل أحد معايير جودة أداء المعلم، وأوصت الدراسة بضرورة توفير مناخ مدرسي يعزز ممارسة التفكير التأملي، ويتيح فرصاً للحوار والتعلم والعمل الجماعي والثقة المتبادلة. أما دراسة كاو(Kao, 2002) فقد توصلت إلى فعالية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم مقدم عبر شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) في تنمية التفكير التأملي لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية. أما دراسة كرافت (Kraft, 2002) فقد اهتمت بالتعرف إلى العلاقة بين البحث الإجرائي وممارسة التفكير التأملي، وهي عبارة عن دراسة حالة لمعلم يقوم بعمل إجرائي، حيث تمت مقابلته أربع مرات خلال شهر يونيو 1999م، ثم أجريت معه مقابلة شهرية لمدة ستة أشهر، وتوصلت

الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها وجود علاقة قوية بين ممارسة التفكير التأملي للمعلم والبحث الإجرائي، حيث ارتبطت عمليات إنجاز البحث الإجرائي، بدقة الملاحظة وجمع المعلومات وتحليلها و التفكير التأملي في الفروض، والانشغال بعمليات الاستقصاء والحوار، هذا فضلاً عن مساعدة المعلم على اختيار اتجاهاته، وتجديد معلوماته والربط بين النظرية والتطبيق. أما دراسة تكمان (Teekman, 2001) فقد توصلت إلى أن استخدام أكثر من حاسة في المواقف التي تواجهها الممرضة في عملها، وعمل المناقشات مع الزملاء يساهم بشكل جيد في تنمية التفكير التأملي لديهم. كذلك توصلت دراسة جروسمان(Grossman,2001) إلى أهمية ربط التفكير بالممارسة، أي ممارسة التفكير التأملي أثناء العمل مع الأقران أو مع المعلمين وتوفير بيئة تعلم جيدة تساعد على ذلك، واستخدام استراتيجيات تدريس ملائمة لتنمية التفكير التأملي. أما دراسة كوسلكا وآخرون (Koszalka, et.al, 2001): فقد توصلت إلى فعالية التعلم القائم على المشكلة في تعلم العلوم وفي تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب، وقد أكدت هذه الدراسة على ثلاثة عوامل تؤثر في تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب وهي بيئة التعلم والمعلم وأدوات التدعيم. كما توصلت دراسة وست(West, 2001) إلى فعالية مقررات العلوم المقدمة في صورة مشكلات في تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين. كما توصلت دراسة فرانسيس وآخرون (Francis, et.al, 1999) إلى فعالية استخدام مدلول تعليمي قائم على سجلات الأداء والتجارب في تنمية التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. وأكدت دراسة كيش وشيبانج (Kish & Shebang, 1997) على فعالية حقائب التقويم في تنمية التفكير التأملي ومهارات حل المشكلات والتفكير الناقد لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية. كذلك توصلت دراسة وسيتبروك وروجرز(West brook & Rogers, 1991) إلى فعالية دورة التعلم في تنمية التفكير التأملي والاستقصاء العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. أما دراسة الوود وويلن (Alwod & Wilen, 1991) فقد استهدفت تحديد تأثير وقت الانتظار – الوقت الذي ينتظره المعلم بعد إلقاء السؤال على الطلاب حتى يبدأ في الإجابة عنه – على التفكير التأملي لديهم، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تحسين التفكير التأملي لدى الطلاب بزيادة وقت الانتظار.

ومن الدراسات التي ركزت على فاعلية التفكير التأملي، دراسة لوكير وثفيرج

(Lochyer & Thivierge, 2004) التي توصلت إلى أن التفكير التأملي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمكان العمل، وبمدى توفر الاتجاهات الداعمة لممارسته، وبينت الدراسة أن هناك بعض الصعوبات التي تعترض ممارسة التفكير التأملي، منها عدم الوعي بدور وأهمية التفكير التأملي ومداخله المختلفة وعدم توفر الوقت. كذلك دراسة كوندرمان ومورين (Conderman & Morin, 2004) إلى أن هناك عشرين مدخلاً لممارسة التفكير التأملي، منها كتابة صحف التفكير التأملي، والزيارات الصفية وتصوير التدريس بالفيديو وبناء ملفات الإنجاز والعصف الذهني، وإجراء البحوث، وإقامة ورش العمل ومراعاة المعايير، ومحاورة الزملاء وتنفيذ برامج التنمية المهنية وغيره. أما دراسة تيراب (Tairab, 2003) فقد توصلت إلى أن الطالبات أظهرن قدرة عالية على التعلم عن التفكير التأملي ومن خلاله، ومن ثم تحسن نموهم المهني، كما توصلت الدراسة إلى أن ممارسة التفكير التأملي تطلب توفر شروط معينة كالوقت والدعم والتقدير وإتاحة الفرص. كذلك هدفت دراسة برمنجهام (Birmingham, 2003) إلى بناء نموذج للتفكير يجمع بين التدريس والتفكير التأملي والتنوع الثقافي والقيم الأخلاقية، فتبين أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير التأملي والأخلاق، والتنوع، وأن تطبيق هذا النموذج يتطلب مرونة عقلية ووعي بأبعاد المواقف التعليمية ومدى مناسبتها لهذا النموذج. واهتمت دراسة كيب وآخرون (Kipp & Others, 2003) بمناقشة مفهوم التفكير التأملي، وحدوده ومستوياته وعلاقته بكل من التعلم والسياق الاجتماعي، حيث قدمت تأصيل نظري لمفهوم التفكير التأملي وأهميته التربوية، من خلال استعراض آراء عدد من المفكرين، منهم ديوي Dewey وشون Schon وزيكنر Zeichner وجونسون Johnson، وتوصلت الدراسة إلى أن الممارسة التأملية تنعكس بشكل مباشر على أداء المعلم وأداء تلاميذه، وخاصة إذا كانت في سياق اجتماعي وثقافي، وأوضحت أن الممارسة التأملية تستند إلى منهجية يمكن تعلمها إذا توفر الإخلاص. أما دراسة تلمان (Tillman, 2003) فقد هدفت إلى التعرف إلى دور الحوار التأملي وصحف التفكير التأملي في إثراء أداء المعلم المبتدئ، وتضمنت العينة معلم مبتدئ ومعلم متعاون، ومدير مدرسة، حيث أجريت معهم عدة مقابلات، وطلب منهم كتابة صحف تأملي حول أداء المعلم، وعقدت عدة لقاءات، تم فيها مناقشة أداء المعلم من خلال حوار تأملي، تضمن ما جاء في صحف التفكير التأملي من تحديات

وصعوبات واجهت المعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن كتابة صحف التفكير التأملي وما أعقبها من حوار، أسهم بدور إيجابي في تحسين أداء المعلم، فضلاً عن توفر فرص النمو المهني والتعلم لجميع المشاركين في الحوار، حيث امتدت الفائدة لكل من المعلم المتعاون ومدير المدرسة. كذلك هدفت دراسة جودارد (Goddard, 2002) إلى بحث العلاقة بين ممارسة التفكير التأملي ودمج التكنولوجيا في المنهج، حيث قدمت تأصيلاً نظرياً للعلاقة بينهما، وأشارت النتائج إلى أهمية ممارسة التفكير التأملي، التي تساعد المعلم على إمعان النظر في مدى الاستفادة من دمج التقنيات في المناهج، لتوفير فرص أكبر للتعلم، وأوصت بضرورة ممارسة التفكير التأملي قبل وأثناء وبعد استخدام وتطبيق التكنولوجيا ودمجها في المناهج، بهدف تحقيق أكبر استفادة ممكنة، وتذليل ما يظهر من صعوبات أثناء التطبيق. في حين هدفت دراسة سكانلان وآخرون (Judith M.Scanlan & Others, 2002) إلى التعرف إلى دور ممارسة التفكير التأملي في تنمية خبرات التدريس داخل حجرات الدراسة، وتضمن فريق البحث ثلاثة أساتذة في جامعة مانيتوبا Manitoba، فضلاً عن بعض المشاركين المتطوعين، وتم جمع المعلومات بطرق متنوعة منها كتابة السيرة الذاتية وصحف التفكير التأملي والملاحظات الصفية والبحوث الجماعية، وحلل فريق البحث محتوى المعلومات التي جمعت، وتبين من النتائج أن زيادة عدد الطلاب في حجرات الدراسة يؤثر سلباً على ممارسة التفكير التأملي، وأن تفعيل عمليات التواصل الشخصي مع الطلاب، يزيد من انشغالهم بالتفكير التأملي والتعلم، كما أكدت الدراسة أهمية السياق الذي يتم فيه التفكير التأملي، والانفعال الذي يصاحبه في تقديم معنى أكثر عمقاً في المتعلم نفسه. كما ناقشت دراسة موليز وآخرون (Moyles & Others, 2002) العلاقة بين الحوار التأملي وتفعيل الممارسة المهنية، حيث تم تسجيل حوارات متنوعة لستة وثلاثين معلماً، اشتركوا في مقابلات وورش عمل دارت حول ممارساتهم المهنية في المدارس، وبتحليل محتوى أشرطة الفيديو، تبين أن المعلمين تأملوا في أدائهم من زوايا مختلفة، تضمنت معظم جوانب المهنة، وأكدت الدراسة أن هذه الحوارات كان لها أبلغ الأثر على تحسين أداء المعلمين وتنميتهم مهنياً، وأوصت الدراسة بضرورة أن توفر المدارس فرصاً متنوعة، يعمل من خلالها المعلمون معاً، ويتفكرون في ممارساتهم المهنية. كذلك فوصلت دراسة داليا محمد (2002) إلى فاعلية أساليب التفكير التأملي في

تنمية مهارات التدريس لدى مدرسي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة. أما دراسة حازم راشد (2003) فقد توصلت إلى فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائيي اللغة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت التفكير التأملي من حيث مفهومه ومستواه والعوامل المؤثرة فيه واستراتيجيات تنميته وفاعليته، إلا أن الدراسات التي حاولت قياس مفهوم التفكير التأملي لدى المعلمين أو المتعلمين كانت قليلة جداً، ولم تغطِ المفهوم بشكل كامل، وهذا ينطبق أيضاً على الدراسات التي حاولت قياس مستوى القدرة على التفكير التأملي، كذلك ندرة الدراسات التي تناولت أثر بعض المتغيرات الديمغرافية كالجنس والمؤهل العلمي والخبرات التدريسية وطبيعة المؤسسة في نوعية التفكير التأملي ومستواه، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية التعرف إليه وهذا ما تميزت به عن بقية الدراسات. يضاف إلى ذلك قلة الدراسات التي ركزت على التفكير التأملي لدى المعلمين في مجال المشكلات التعليمية المتعلقة بالتربية العلمية وتدريس العلوم بشكل خاص وهذا أيضاً ما تميزت به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، كما تتميز هذه الدراسة بأنها تركز على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي تواجه معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، وهي بهذا تختلف عن الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث المتبع:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة كما هي موجودة في الواقع وتحليلها والوقوف على العوامل المؤثرة فيها دون التدخل بها، والظاهرة المراد وصفها في هذه الدراسة هي القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية.

مجتمع الدراسة:

ويشمل جميع معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة العاملين في مدارس وكالة الغوث والحكومة والبالغ عددهم حوالي (600) معلماً ومعلمةً.

عينة الدراسة:

لقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بلغت (108) من المعلمين والمعلمات أي بنسبة (20%) تقريباً. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): عينة الدراسة من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية

البيان		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	32	29.6
	أنثى	76	70.4
	المجموع	108	100.0
المؤهل	دبلوم	30	27.8
	بكالوريوس	78	72.2
	المجموع	108	100.0
المؤسسة التعليمية	وكالة	74	68.5
	حكومة	34	31.5
	المجموع	108	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	25	23.1
	من 5-10 سنوات	29	26.9
	أكثر من 10 سنوات	54	50.0
	المجموع	108	100.0

أداة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة أداة رئيسة هي:

اختبار قياس التفكير التأملي: و يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التربوية التي تواجه معلمي العلوم أثناء تنفيذهم للمهمات التعليمية. وتضمن هذا الاختبار قضايا تعليمية، تم اشتقاقها من التأمل في المشكلات التربوية الأساسية التي يقوم بها معلم العلوم عادة في تنظيم تعلم التلاميذ، وروعي في هذه القضايا التركيز على تفكير المعلم المتأمل، كما تم توجيه سبعة أسئلة لمعلم العلوم عن كل مشكلة، من المشكلات التسع التي تضمنها الاختبار. (أنظر الملحق)

والمشكلات التسع التي تكون منها الاختبار هي:

1. مشكلة إعداد الامتحانات وفق جدول مواصفات.
2. مشكلة التركيز على الأعمال الكتابية للطلاب.
3. مشكلة انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة.
4. مشكلة التخطيط الفعال للدرس.
5. مشكلة التدريس بالاكتشاف.
6. مشكلة تنويع الواجبات المنزلية وتدفقها.
7. مشكلة إدارة الصف وتنظيمه.
8. مشكلة استخدام التعزيز المناسب.
9. مشكلة تنمية التفكير الاستقصائي.

أما الأسئلة التي تم تقديمها بعد كل مشكلة من القضايا التسع التي تتضمنها اختبار التفكير التأملي هي على النحو التالي:

1. لماذا حدث ذلك مع المعلم ؟
2. ما دور المعلم في حدوث المشكلة ؟
3. ما الاعتقاد الموجود لدى المعلم و الذي وجه أفعاله للوقوع في المشكلة ؟
4. هل عكست أفعال المعلم اعتقاداً خاطئاً ؟
5. هل تستوجب النتائج التي تم التوصل إليها الشك في اعتقاد المعلم أو تعزيزه ؟
6. ما الذي يجب أن يفعله المعلم مستقبلاً لتفادي هذه المشكلة ؟
7. من منظورك الخاص ما السلوكيات التعليمية التي ترغب في تعديلها وما السلوكيات التعليمية التي ترغب في استبقائها ؟

تصحيح الاختبار:

ولقد تم ذلك من خلال اعتماد مؤشرات خاصة لقياس القدرة على التفكير التأملي حول المواقف التعليمية / التعلمية التي يواجهها معلمو العلوم، بحيث تستوجب هذه المؤشرات أن يعكس في استجاباته تفكيراً واعياً في:

أ- تحديد ماهية المشكلة وطبيعتها.

ب- تحديد الجانب الرئيس المسئول عن حدوث المشكلة.

ج- كيفية حدوث المشكلة.

د- ربط علاقة ذات معنى، بين الأسباب والنتائج ذات الصلة بالمشكلة.

ه- تقديم تفسيرات معقولة، مرتبطة بسياق المشكلة، بحيث تبتعد تلك التفسيرات عن الأحكام القيمية والتعميمات السطحية المتسرعة.

و- انعكاسات المشكلة ذات الصلة بعناصر العملية التعليمية / التعلمية الأخرى.

ز- اقتراح حلول معقولة واعية لتفادي حدوث المشكلة ذات الصلة، مرة أخرى في المستقبل.

وفي ضوء هذه المؤشرات فقد تم إعطاء درجة واحدة لكل استجابة إيجابية، أي أن الحد الأعلى للدرجات على المشكلة الواحدة هو (7) درجات، وهذا لا يحدث إلا إذا كانت استجابات المعلم عن جميع الأسئلة المتصلة بالمشكلة الواحدة هي استجابات إيجابية تتفق تماماً مع المؤشرات المعتمدة، وبناءً على ذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار في حده الأعلى (63) درجة. أما بالنسبة لدرجة النجاح المقبولة في هذه الدراسة في المشكلة الواحدة من الاختبار هي (5) استجابات إيجابية على الأقل من أصل (7) استجابات. وهذا يعني أن أقل درجة مقبولة للمعلم على الاختبار ككل هي (45) درجة من أصل (63) درجة.

صدق الاختبار:

لقد تم بناء الاختبار في المشكلات التي يعاني منها معلمو العلوم التي تم جمعها خلال ورشة عمل قام بها الباحث لمجموعة من معلمي العلوم والمشرفين التربويين حيث تم تفنيد هذه المشكلات، و في ضوئها تم صياغة أسئلة الاختبار و بهذا يكون قد تحقق الصدق المنطقي للاختبار. كما تم عرض الاختبار بشكله الكامل على مجموعة من المحكمين تكونت من ستة أعضاء هيئة تدريس تربويين بالجامعات الفلسطينية و ثلاثة من المشرفين التربويين في وكالة الغوث و وزارة التربية و التعليم بغزة . إذ طلب منهم تحكيم هذا الاختبار و تقويمه من حيث مدى ملائمة المواقف المختارة لقياس القدرة على التفكير التأملي عند المعلمين، وما إذا كانت الأسئلة التي سجلت بعد كل موقف من المواقف مناسبة للكشف عن التفكير التأملي، وفي ضوء استجابات المحكمين تم اعتماد المشكلات التعليمية التسع التي تضمنها الاختبار، كما تم اعتماد الأسئلة السبعة بعد كل موقف من

المواقف التعليمية / التعلمية، وبذلك تحقق صدق الاختبار.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار، فقد تم ذلك عن طريق الاختبار وإعادة التطبيق وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من معلمي العلوم بلغ عددهم (20) معلماً للعلوم، كانت خارج عينة الدراسة ولم تتلق أي تدريب موجه نحو التفكير التأملي. حيث تم تطبيق الاختبار عليهم مرتين بفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): نتائج ثبات الاختبار عن طريق الاختبار وإعادة التطبيق

المشكلات التربوية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مشكلة إعداد الامتحانات وفق جدول مواصفات.	0.78	0.01
مشكلة التركيز على الأعمال الكتابية للطلاب.	0.83	0.01
مشكلة انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة.	0.87	0.01
مشكلة التخطيط الفعال للدرس.	0.80	0.01
مشكلة التدريس بالاكتشاف.	0.85	0.01
مشكلة تنويع الواجبات المنزلية وتدفقها.	0.81	0.01
مشكلة إدارة الصف وتنظيمه.	0.86	0.01
مشكلة استخدام التعزيز المناسب.	0.79	0.01
مشكلة تنمية التفكير الاستقصائي.	0.80	0.01

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجات معلمي العلوم في التطبيق الأول وفي التطبيق الثاني، كانت جميعها دالة إحصائياً عند (α= 0.01). مما يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات جيدة.

كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية لجتمان، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): نتائج ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية لجتمان

المشكلات التربوية	معامل بيرسون	معامل جتمان
مشكلة إعداد الامتحانات وفق جدول مواصفات.	0.79	0.88
مشكلة التركيز على الأعمال الكتابية للطلاب.	0.85	0.92

مشكلة انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة.	0.83	0.91
مشكلة التخطيط الفعال للدرس.	0.82	0.90
مشكلة التدريس بالاكتشاف.	0.76	0.86
مشكلة تنويع الواجبات المنزلية وتدفقها.	0.77	0.87
مشكلة إدارة الصف وتنظيمه.	0.81	0.89
مشكلة استخدام التعزيز المناسب.	0.83	0.90
مشكلة تنمية التفكير الاستقصائي.	0.79	0.88

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار دالة إحصائياً، وعند تعديل هذا المعامل باستخدام معادلة جتمان وجد أيضاً أنها دالة إحصائياً. الأمر الذي يزيد الثقة في استخدام الاختبار لقياس القدرة على التفكير التأملي.

المعالجات الإحصائية:

1. تم معالجة فرضية الدراسة الأولى باستخدام الإحصاء (ت) لعينة واحدة.
2. كما تم معالجة فرضيتي الدراسة الثانية الثالثة والرابعة باستخدام الإحصاء (ت) لعينتين مستقلتين.
3. كما تم معالجة الفرضية الخامسة باستخدام تحليل التباين الأحادي، وفي حال وجود فروق تم استخدام اختبار أقل فرق دال (L.S.D).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على ما يلي: **ما مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية ؟ وهل يقل هذا المستوى عن المحك الافتراضي (70%) ؟**

وينص الفرض الأول على ما يلي: **مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية لا يزيد عن (70 %) كمحك افتراضي.**

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام الإحصائي (ت) لعينة واحدة، و الجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للمقارنة بين مستوى القدرة على التفكير التأملي عند معلمي العلوم والمحك الافتراضي

التأمل في المشكلات التربوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة المعدل (70%)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إعداد الامتحانات وفق جدول مواصفات	2.5741	1.61305	5	-15.629	.000
التركيز على الأعمال الكتابية للطلاب	4.0000	1.87457	5	-5.544	.000
انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة	4.2222	1.78955	5	-4.517	.000
التخطيط الفعال للدرس	4.6111	1.41311	5	-2.860	.005
التدريس بالاكتشاف	4.5185	1.82138	5	-2.747	.007
تنويع الواجبات المنزلية وتدفقها	4.4630	1.91124	5	-2.920	.004
إدارة الصف وتنظيمه	5.3148	1.09073	5	3.000	.003
استخدام التعزيز المناسب	4.1667	1.62630	5	-5.325	.000
تنمية التفكير الاستقصائي	4.7407	1.70962	5	-1.576	.118
التفكير التأملي بشكل عام	38.6	10.21	45	-6.5	.000

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لمستوى القدرة على التفكير التأملي بشكل عام وعلى كل مشكلة من المشكلات التربوية لدى معلمي العلوم كان أصغر من قيمة المعدل الافتراضي (70 %) ماعدا مشكلة تنمية التفكير الاستقصائي فكان متوسطها يقترب من (70 %)، وكذلك مشكلة إدارة الصف وتنظيمه كان متوسطها أكبر من المعدل الافتراضي (70 %)، وللكشف عما إذا كان هذا الفرق ذو دلالة إحصائية أم لا تم حساب قيمة (ت)، فكانت قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية. مما يعني أن مستوى القدرة على التفكير التأملي في جميع المشكلات التربوية لدى معلمي العلوم يقل عن المعدل الافتراضي (70 %)، عدا مشكلة تنمية التفكير الاستقصائي ومشكلة إدارة الصف وتنظيمه. و بذلك تقبل فرضية الدراسة.

ويرجع السبب في ذلك إلى عدم تعود معلمي العلوم على ممارسة التأمل في سلوكياتهم التعليمية بسبب عدم إلمامهم باستراتيجية التأمل وعدم التدريب عليها لا قبل الخدمة ولا في أثنائها، وخصوصاً أنها منحى جديد في إعداد المعلمين، وبالتالي ساهم ذلك في ضعف معرفتهم بطبيعة التعلم واستراتيجياته الفاعلة وجوانب القوة والضعف فيه، الأمر الذي صاحبه ضعف في وعيهم بطبيعة التقويم للمهمات التعليمية التي يقومون بها، ومن ثم ضعف في قدرتهم على ضبط اتخاذهم لقرارات ذاتية تتعلق بأفعالهم وتصرفاتهم، مما أدى إلى عدم قدرتهم على وصف الأحداث الصفية وتحليلها واشتقاق استدلالات لها وتوليد قواعد خاصة بها، والوعي بما يجري في السياقات التعليمية من أحداث وبالتالي استبصار مشكلاتها.

وكنتيجة لذلك ضعفت قدرة معلمي العلوم على الربط ذهنياً ثم لفظياً بين خبراتهم التعليمية والإجراءات التي يتطلبها الموقف التعليمي، وتبلور ذلك في ضعف قدرتهم على التعرف إلى التأمل في المشكلات التربوية، أو الاستجابة إليها من خلال إجراء مشابهات بينها وبين مشكلات أخرى في سياقات مماثلة، وأيضاً ضعف القدرة على تفحص هذه المشكلات والنظر إليها من عدة جوانب وبالتالي ضعف القدرة على تجربة الحلول المقترحة لهذه المشكلات والكشف عن نتائجها، يأتي ذلك في ضوء ضيق وقت معلمي العلوم وكثرة الأعباء الأكاديمية والإدارية الملقاة على عاتقهم، وفي ظل ظروف سياسية واجتماعية واقتصادية صعبة للغاية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من علي الشكعة (2007) وزياد بركات (2005) وعزو عفانة وفتحية اللولو (2002) حيث أكدت هذه الدراسات ضعف مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى المعلمين أو الطلبة المعلمين، وهذا يتفق أيضاً مع ما توصلت اليه دراسة أحمد الصغير (2005) من ضعف انتشار ثقافة التأمل لدى المعلمين في المدرسة المصرية وبالتالي ضعف ممارسته لها. كما ينسجم ذلك أيضاً مع دراسة لوكير وثفيرج (Lochyer & Thivierge, 2004) التي نادت بضرورة وأهمية الوعي بالتفكير التأملي، وكذلك دراسة بيتر كيب وآخرون (Kipp, Peter & Others, 2003) التي ركزت على مفهوم التفكير التأملي ومصادره ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه، كما يتسق أيضاً مع دراسة كوندرمان ومورين (Conderman & Morin, 2004) التي بينت أن هناك

حوالي (20) مدخلاً لتنمية التفكير التأملي، الأمر الذي يساهم في تنمية النمو المهني للمعلمين، وهذا يتفق مع دراسة كل من دراسة حسن تيراب (Tairab,Hassan H., 2003) ودراسة لندا تلمان (Tillman, 2003) وبخاصة فيما يتعلق بالكفايات والمهارات التدريسية، وهذا يتسق أيضاً مع نتيجة دراسة كل من داليا محمد (2002) ودارسة حازم راشد(2003).

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على مايلي: **كيف تترتب المشكلات التربوية لدى معلمي العلوم في ضوء التفكير التأملي لديهم ؟**

وللإجابة هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب، و الجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب للمشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم

التأمل في المشكلات التربوية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
إعداد الامتحانات وفق جدول مواصفات	108	2.5741	1.61305	1
التركيز على الأعمال الكتابية للطلاب	108	4.0000	1.87457	2
انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة	108	4.2222	1.78955	4
التخطيط الفعال للدرس	108	4.6111	1.41311	7
التدريس بالاكتشاف	108	4.5185	1.82138	6
تنويع الواجبات المنزلية وتدفقها	108	4.4630	1.91124	5
إدارة الصف وتنظيمه	108	5.3148	1.09073	9
استخدام التعزيز المناسب	108	4.1667	1.62630	3
تنمية التفكير الاستقصائي	108	4.7407	1.70962	8

التفكير التأملي بشكل عام	108	38.6111	10.21528

يتضح من الجدول (5) أن هذا الترتيب يأتي منسجماً مع المنطق التدريسي من جهة، ومع التوجهات الحديثة في تدريس العلوم من جهة ثانية، ذلك أن إدارة الصف وتنظيمه تعد أولى أولويات العمل التدريسي بحيث لا يمكن تقديم درس علوم فعال إلا إذا كان لدى معلم العلوم القدرة الواضحة على إدارة الصف وتنظيمه، ولا تستوي إدارة الصف إلا بمعلم متأمل في هذه الممارسة، بحيث يساهم تأمله في تحسين ممارساته لتنظيم الصف مرة بعد مرة. كما تعد مشكلة تنمية التفكير الاستقصائي من القضايا المعاصرة، حيث يعد التفكير الاستقصائي إحدى أهداف تدريس العلوم الرئيسة، لأنه يمنح الطالب فرصة التحري والتقصي والتعلم الذاتي بنفسه، الأمر الذي يزيد من مستوى ثقته بنفسه فيدفعه إلى مزيد من التعلم باستمرار، أما التأمل في التخطيط للدروس فيحتل أهمية بالغة أيضاً، ذلك أن مراجعة تخطيط المعلم لدروسه يمنحه الفرصة لتعديلها، وتعزيز جوانب القوة فيها، وتعديل جوانب الضعف فيها أولاً بأول وهكذا لبقية التأمل في المشكلات التربوية، أما كون التأمل في إعداد الامتحانات وفق جداول مواصفات تأتي في المرتبة الأخيرة من تفكير المعلم تأملياً، فهذا يرجع إلى قلة اهتمام معلمي العلوم بالامتحانات، وعدم إعطائها حقها على الرغم من أهمية ذلك في تقرير مستقبل الطلبة.

إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على ما يلي: **هل يختلف مستوى التفكيرالتأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية باختلاف الجنس ؟**

وينص الفرض الثالث على ما يلي: **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (α = 0.05) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية ترجع للجنس.**

وللإجابة هذا السؤال واختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، و الجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن أثر الجنس في مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم

التأمل في المشكلات التربوية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إعداد الامتحانات وفق جدول مواصفات	ذكر	32	2.4688	1.75948	-0.43	0.66
	أنثى	76	2.6184	1.55749		
التركيز على الأعمال الكتابية للطلاب	ذكر	32	4.0938	1.90685	0.33	0.73
	أنثى	76	3.9605	1.87219		
انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة	ذكر	32	3.9688	2.02380	-0.95	0.34
	أنثى	76	4.3289	1.68434		
التخطيط الفعال للدرس	ذكر	32	4.6875	1.28107	0.36	0.71
	أنثى	76	4.5789	1.47208		
التدريس بالاكتشاف	ذكر	32	4.3750	1.84478	-0.53	0.59
	أنثى	76	4.5789	1.82035		
تنويع الواجبات المنزلية وتدفقها	ذكر	32	4.2188	2.02778	-0.86	0.39
	أنثى	76	4.5658	1.86430		
إدارة الصف وتنظيمه	ذكر	32	4.9063	1.11758	-2.59	0.01
	أنثى	76	5.4868	1.03915		
استخدام التعزيز المناسب	ذكر	32	4.3750	1.43122	0.86	0.39
	أنثى	76	4.0789	1.70304		
تنمية التفكير الاستقصائي	ذكر	32	4.3438	1.94454	-1.57	0.11
	أنثى	76	4.9079	1.58474		
التفكير التأملي بشكل عام	ذكر	32	37.4375	10.30483	-0.77	0.44
	أنثى	76	39.1053	10.20533		

يلاحظ من الجدول (6) أن قيمة (ت) المحسوبة للتفكير التأملي في المشكلات التربوية ككل عدا مشكلة إدارة الصف وتنظيمه لدى معلمي العلوم أصغر من قيمة (ت) الجدولية عند ($0.05 \geq \alpha$) وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يرجع إلى متغير الجنس. أما الفروق في حالة مشكلة إدارة الصف وتنظيمه فهي لصالح الإناث، وبشكل عام تقبل فرضية الدراسة الصفرية.

ويرجع ذلك من منظور الباحث إلى أن معلمي العلوم ومعلماتها يعملون في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية نفسها، وبالتالي يتعاملون مع الأنظمة المدرسية نفسها، ويتعرضون للنمو المهني نفسه والإشراف نفسه، كذلك فإنهم قد تخرجوا من الجامعات نفسها على أيدي الأساتذة أنفسهم، والمقررات الدارسية نفسها، فبرامج الجامعات المحلية متقاربة إلى حد كبير جداً، ولا يوجد تمايز فيما بينها إلا بدرجة محددة، أما كون معلمات العلوم أكثر تأملاً من معلميها في قضية إدارة الصف وتنظيمه، فإنما يرجع ذلك إلى طبيعة الأنثى التي تميل بطبعها إلى التنظيم والتعديل والترتيب.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة كل من على الشكعة (2007) ودراسة زياد بركات (2005) اللتين وجدتا أن الجنس لا يعد عاملاً مؤثراً في التفكير التأملي، وتختلف هذه النتائج مع نتيجة دراسة حسن تيراب (Tairab, Hassan H., 2003) التي جاء فيها ارتفاع مستوى القدرة على التفكير التأملي لصالح الطالبات، وإن انسجمت جزيئاً مع الدراسة الحالية في قضية التفكير التأملي في مشكلات إدارة الصف وتنظيمه.

إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على مايلي: **هل يختلف مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية باختلاف المؤهل العلمي؟**

وينص الفرض الرابع على ما يلي: **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند** ($\alpha \leq 0.05$)**في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية ترجع للمؤهل العلمي.**

وللإجابة هذا السؤال واختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، و الجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن أثر المؤهل العلمي في مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم

التأمل في المشكلات التربوية	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إعداد الامتحانات وفق جدول مواصفات	دبلوم	30	2.3590	1.46805	-2.27	0.02
	بكالوريوس	78	3.1333	1.85199		

التركيز على الأعمال الكتابية للطلاب	دبلوم	30	3.9000	2.46842	-0.34	0.73
	بكالوريوس	78	4.0385	1.60715		
انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة	دبلوم	30	4.1333	1.47936	-0.31	0.75
	بكالوريوس	78	4.2564	1.90308		
التخطيط الفعال للدرس	دبلوم	30	4.6667	1.24106	0.25	0.80
	بكالوريوس	78	4.5897	1.48093		
التدريس بالاكتشاف	دبلوم	30	4.4000	2.02740	-0.41	0.67
	بكالوريوس	78	4.5641	1.74765		
تنويع الواجبات المنزلية وتدفقها	دبلوم	30	4.3667	1.92055	-0.32	0.74
	بكالوريوس	78	4.5000	1.91881		
إدارة الصف وتنظيمه	دبلوم	30	5.2667	1.01483	-0.28	0.77
	بكالوريوس	78	5.3333	1.12431		
استخدام التعزيز المناسب	دبلوم	30	3.9667	1.49674	-0.79	0.43
	بكالوريوس	78	4.2436	1.67631		
تنمية التفكير الاستقصائي	دبلوم	30	4.5667	2.04574	-0.65	0.51
	بكالوريوس	78	4.8077	1.57132		
التفكير التأملي بشكل عام	دبلوم	30	38.4000	10.24392	-0.13	0.89
	بكالوريوس	78	38.6923	10.26950		

ويلاحظ من الجدول (7) أن قيمة (ت) المحسوبة للتفكير التأملي في جميع المشكلات التربوية عدا مشكلة إعداد الامتحانات وفق جداول مواصفات لدى معلمي العلوم أصغر من قيمة (ت) الجدولية عند ($\alpha \geq 0.05$) وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يرجع إلى متغير المؤهل العلمي. أما الفروق في حالة مشكلة إعداد الامتحانات وفق جداول مواصفات فهي لصالح حملة البكالوريوس، وبشكل عام تقبل فرضية الدراسة الصفرية.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الممارسات التأملية لمعلمي العلوم مردها أسباب أخرى لا تتعلق بالمؤهل العلمي، والتي منها أن التأمل منحى جديد في إعداد المعلم، ولم

يتم تدريب المعلمين عليه، سواء من حملوا مؤهل الدبلوم المتوسط أو من حملوا مؤهل البكالوريس.

وهذا يختلف عما تناولته نتائج دراسة كل من كوسلكا وآخرون (Koszalka, et.al, 2001): من أن طبيعة المعلم عامل مؤثر في التفكير التأملي، ودراسة كاري برمنجهام (Carrie Birmingham, 2003) التي توصلت إلى وجود علاقة بين ثقافة المعلم وقيمه كمؤهلات والتفكير التأملي لديه.

إجابة السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على ما يلي: **هل يختلف مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية باختلاف المؤسسة التعليمية التي يعملون بها ؟**

ينص الفرض الثالث على ما يلي: **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند** ($\alpha \leq 0.05$) **في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمي العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية ترجع للمؤسسة التعليمية التي يعملون بها.**

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، و الجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن أثر المؤسسة التعليمية في مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم

التأمل في المشكلات التربوية	المؤسسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إعداد الامتحانات وفق جدول مواصفات	وكالة	74	2.6486	1.62542	0.70	0.48
	حكومة	34	2.4118	1.59768		
التركيز على الأعمال الكتابية للطلاب	وكالة	74	3.9054	1.78402	-0.77	0.44
	حكومة	34	4.2059	2.07115		
انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة	وكالة	74	4.2432	1.67831	0.17	0.85
	حكومة	34	4.1765	2.03709		

التخطيط الفعال للدرس	وكالة	74	4.5000	1.44535	-1.20	0.23
	حكومة	34	4.8529	1.32876		
التدريس بالاكتشاف	وكالة	74	4.4054	1.83511	-0.95	0.34
	حكومة	34	4.7647	1.79323		
تنويع الواجبات المنزلية وتدفقها	وكالة	74	4.4730	1.83738	0.08	0.93
	حكومة	34	4.4412	2.09170		
إدارة الصف وتنظيمه	وكالة	74	5.2568	1.03448	-0.81	0.41
	حكومة	34	5.4412	1.21084		
استخدام التعزيز المناسب	وكالة	74	4.0270	1.60456	-1.32	0.18
	حكومة	34	4.4706	1.65576		
تنمية التفكير الاستقصائي	وكالة	74	4.8108	1.62747	0.62	0.53
	حكومة	34	4.5882	1.89285		
التفكير التأملي بشكل عام	وكالة	74	38.2703	9.97709	-0.51	0.61
	حكومة	34	39.3529	10.83172		

يلاحظ من الجدول (8) أن قيمة (ت) المحسوبة للتفكير التأملي في جميع المشكلات التربوية لدى معلمي العلوم أصغر من قيمة (ت) الجدولية عند ($\alpha \geq 0.05$) وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يرجع إلى متغير المؤسسة التعليمية التي يعملون بها وكالة كانت أم حكومة. وبالتالي تقبل فرضية الدراسة الصفرية.

والسبب في ذلك قد يعود إلى أن معلمي العلوم الذين يعملون في المدارس الحكومية أو المدارس التابعة لوكالة الغوث هم خريجو الجامعات نفسها، والتي لم يتلقوا فيها تدريب على التفكير التأملي، كذلك فإن الإشراف التربوي وبرامج النمو المهني بكلتا المؤسستين يكاد يكون واحداً وعلى النسق نفسه، حيث التفكير التأملي غير متضمن فيه.

وهذا ينسجم مع الدراسات التي تؤكد على أهمية بيئة العمل مثل؛ دراسة لوكير وثفيرج (Lochyer & Thivierge, 2004)، وتلك التي تؤكد على أهمية بيئية التعلم مثل: دراسة دراسة كوسلكا وآخرون (Koszalka, et.al, 2001)، وكذلك تلك الدراسات

التي تؤكد على دور المناخ المدرسي كما في دراسة فيرا وماركوس (Vieira & Marques, 2002)، والدراسات التي تؤكد توفر الإنترنت مثل: دراسة كاو (Kao, 2002)والدراسات التي تهتم بالبحوث الاجرائية مثل: دراسة كرافت (Kraft, 2002)، وتلك التي تهتم بالتكنولوجيا مثل دراسة جودارد (Goddard, 2002).

إجابة السؤال السادس:

ينص السؤال السادس على ما يلي: **هل يختلف مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية باختلاف سنوات الخبرة التعليمية؟**

ينص الفرض السادس على ما يلي: **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند** ($\alpha \leq 0.05$) **في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية ترجع للخبرة التعليمية.**

وللإجابة هذا السؤال واختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، و الجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن أثر الخبرة التعليمية في مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم

التأمل في المشكلات التربوية	بيان الخبرة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إعداد الامتحانات وفق جدول مواصفات	بين المجموعات	16.344	2	8.172	3.274	.042
	خلال المجموعات	262.064	105	2.496		
	المجموع	278.407	107			
التركيز على الأعمال الكتابية للطلاب	بين المجموعات	7.718	2	3.859	1.100	.337
	خلال المجموعات	368.282	105	3.507		
	المجموع	376.000	107			
انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة	بين المجموعات	31.724	2	15.862	5.356	.006
	خلال المجموعات	310.943	105	2.961		
	المجموع	342.667	107			
التخطيط الفعال	بين المجموعات	2.842	2	1.421	.708	.495

للدرس	خلال المجموعات	210.825	105	2.008		
	المجموع	213.667	107			
التدريس بالاكتشاف	بين المجموعات	22.694	2	11.347	3.586	.031
	خلال المجموعات	332.269	105	3.164		
	المجموع	354.963	107			
تنويع الواجبات المنزلية وتدفقها	بين المجموعات	9.978	2	4.989	1.375	.257
	خلال المجموعات	380.874	105	3.627		
	المجموع	390.852	107			
إدارة الصف وتنظيمه	بين المجموعات	2.780	2	1.390	1.172	.314
	خلال المجموعات	124.516	105	1.186		
	المجموع	127.296	107			
استخدام التعزيز المناسب	بين المجموعات	8.155	2	4.078	1.558	.215
	خلال المجموعات	274.845	105	2.618		
	المجموع	283.000	107			
تنمية التفكير الاستقصائي	بين المجموعات	33.374	2	16.687	6.272	.003
	خلال المجموعات	279.367	105	2.661		
	المجموع	312.741	107			
التفكير التأملي بشكل عام	بين المجموعات	718.253	2	359.12	3.609	.030
	خلال المجموعات	10447.413	105	99.499		
	المجموع	11165.667	107			

يلاحظ من الجدول (9) أن قيمة (ت) المحسوبة للتفكير التأملي في المشكلات التربوية التالية: مشكلة التركيز على الأعمال الكتابية للطلاب، ومشكلة التخطيط الفعال للدرس، ومشكلة تنويع الواجبات المنزلية، ومشكلة إدارة الصف وتنظيمه، ومشكلة استخدام التعزيز المناسب، لدى معلمي العلوم كانت أصغر من قيمة (ت) الجدولية عند ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى القدرة على التفكير

التأملي في المشكلات التعليمية المذكورة عاليه التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يرجع إلى متغير عدد سنوات الخبرة التعليمية. وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

كما يلاحظ أيضاً من الجدول (9) أن قيمة (ت) المحسوبة للتفكير التأملي في المشكلات التربوية التالية: مشكلة إعداد الامتحانات وفق جدول مواصفات، ومشكلة انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة، ومشكلة التدريس بالاكتشاف، ومشكلة تنمية التفكير الاستقصائي والتفكير التأملي بشكل عام، لدى معلمي العلوم كانت أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند (= 0.05α) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية المذكورة عاليه التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يرجع إلى متغير عدد سنوات الخبرة التعليمية. وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

وللكشف عن اتجاه الفروق في مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية تم استخدام اختبار (LSD).

الجدول (10): نتائج اختبار LSD للكشف عن اتجاه الفروق في مستوى القدرة على التفكير التأملي الكلي في المشكلات التعليمية

الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	-	0.2	0.76-*
من 5-10 سنوات		-	0.79-*
أكثر من 10 سنوات			-

يتضح من الجدول (10) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (α=0.05) في مستوى القدرة على التفكير التأملي الكلي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يرجع إلى متغير سنوات الخبرة التعليمية، ولصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

الجدول (11): نتائج اختبار LSD للكشف عن اتجاه الفروق في مستوى القدرة على التفكير التأملي لمشكلة إعداد الامتحان وفق جداول مواصفات

الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات

أقل من 5 سنوات	–	1.4–*	1.1–*
من 5–10 سنوات		–	0.2
أكثر من 10 سنوات			–

يتضح من الجدول (11) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (α=0.05) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في مشكلة إعداد الامتحان وفق جداول مواصفات لدى معلمي العلوم يرجع إلى متغير سنوات الخبرة التعليمية، ولصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وذوي الخبرة من 5–10 سنوات.

الجدول (12): نتائج اختبار LSD للكشف عن اتجاه الفروق في مستوى القدرة على التفكير التأملي لمشكلة انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة

الخبرة	**أقل من 5 سنوات**	**من 5–10 سنوات**	**أكثر من 10 سنوات**
أقل من 5 سنوات	–	0.6–	1.1–*
من 5–10 سنوات		–	0.4
أكثر من 10 سنوات			–

يتضح من الجدول (12) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (α=0.05) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في مشكلة انهماك الطلاب في أنشطة صفية فعالة لدى معلمي العلوم يرجع إلى متغير سنوات الخبرة التعليمية، ولصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

الجدول (13): نتائج اختبار LSD للكشف عن اتجاه الفروق في مستوى القدرة على التفكير التأملي لمشكلة التدريس بالاكتشاف

الخبرة	**أقل من 5 سنوات**	**من 5–10 سنوات**	**أكثر من 10 سنوات**
أقل من 5 سنوات	–	1.2–*	1.1–*
من 5–10 سنوات		–	0.4–
أكثر من 10 سنوات			–

يتضح من الجدول (13) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (α=0.05) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في مشكلة التدريس بالاكتشاف لدى معلمي العلوم يرجع إلى متغير سنوات الخبرة التعليمية، ولصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وذوي الخبرة

من 5–10 سنوات.

الجدول (14): نتائج اختبار LSD للكشف عن اتجاه الفروق في مستوى القدرة على التفكير التأملي لمشكلة تنمية التفكير الاستقصائي

الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	–	5.8–*	6.2–*
من 5–10 سنوات		–	0.3–
أكثر من 10 سنوات			–

يتضح من الجدول (14) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (α=0.05) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في مشكلة تنمية التفكير الاستقصائي لدى معلمي العلوم يرجع إلى متغير سنوات الخبرة التعليمية، ولصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وذوي الخبرة من 5–10 سنوات.

ويرجع السبب في ذلك إلى كون خبرة معلمي العلوم عامل مهم في تدريس العلوم، فالمعلمين ذوو الخبرة التدريسية الطويلة يمتلكون رؤى وأفكار واضحة حول التأمل والتفكير التأملي في تدريس العلوم، هذه الرؤى والأفكار تؤثر في ممارساتهم التدريسية وتنعكس عليها.

وهذا يتسق مع نتائج العديد من الدراسات مثل: دراسة هالة بخس (2003) ودراسة بيتركيب وآخرون (Kipp, Peter & Others, 2003) اللتين تريان أن الأداء التدريسي يتحسن لدى المعلمين بتكرار الممارسات التأملية لديهم، كما يتفق مع نتيجة دراسة كوندرمان ومورين (Conderman & Morin, 2004) التي ترى أن الخبرة بتعدد المداخل تزيد من تنمية التفكير التأملي وقدمت حوالي (20) مدخلاً لذلك، كما وتنسجم مع دراسة فاطمة عبد الوهاب (2005) التي ترى أن خبرة استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في تنمية التفكير التأملي لدى المعلمين، كما ينسجم أيضاً مع العديد من الدراسات التي تبنت خبرات جديدة غير خبرات السنوات التدريسية مثل: صحف التفكر في دراسة كارول أولين وآخرون (Carol Uline & Others, 2003) ودراسة لندا تلمان (Linda C. Tillman, 2003) وكذلك كفاية السيناريوهات في دراسة باول كوتريلز (Paul Cautreels, 2003) وتقديم التغذية الراجعة والتقويم حسب دراسة كل من (John

(D.Bain & Others, 2002) ودراسة كيش وشيبانغ (Kish & Shebang, 1997) ، واستخدام الحوارات والمناقشات وتعدد الحواس كما في دراسة تكمان (Teekman, 2001)ودراسة جانيت موليز وآخرون (Janet Moyles & Others, 2002).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في التدريس الصفي، وذلك بلفت انتباه المشرفين التربويين إلى أهمية متابعة أداء معلمي العلوم من هذا المنظور وتعزيزه.
- ضرورة تشجيع معلمي العلوم على تأمل ممارساتهم التعليمية، وعمل صحف تأمل خاصة ومراجعتها بين الحين والآخر، بهدف تحسين سلوكهم التدريسي بأنفسهم، ورفع مستواه إلى معدل أعلى من (70 %).
- ضرورة الاهتمام بتشجيع المعلمين الذكور أكثر من المعلمات على تأمل ممارساتهم التعليمية فيما يتعلق بإدارة الصف وتنظيمه، حيث المعلمات أكثر تأملاً لهذا المجال من المعلمين.
- التأكيد على ضرورة ممارسة التفكير التأملي في المهمات التعليمية عند معلمي العلوم في الوكالة والحكومة بغض النظر عن المؤهلات العلمية لديهم، فالممارسة التعليمية بحاجة إلى تحسين مستمر مهما كانت درجة المؤهل العلمي مرتفعة.
- ضرورة الاهتمام بالنمو المهني لمعلمي العلوم من منظور التفكير التأملي في الممارسات التدريسية وذلك بإلحاقهم بدورات تدريبية إنعاشية خاصة بذلك وخصوصاً معلمي العلوم ذوي الخبرات التدريسية القصيرة والمتوسطة.
- ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة في ضوء استراتيجية التفكير التأملي على أن يقدم لهم مفهوم التدريس التأملي بشكل منظم منذ العام الأول لهم.
- ضرورة أن يقوم المشرفون التربويون بمتابعة طلبتهم في التربية العملية من منظور التأمل والتفكير التأملي.
- ضرورة إعداد المناهج الدراسية الجامعية بطريقة تشجع معلمي العلوم وتوجههم نحو التفكير التأملي لدى الطلبة.

- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بأقسام أساليب التدريس بالجامعات على استراتيجيات التفكير التأملي وأساليبه.
- نشر ثقافة التفكير التأملي من خلال توفير مراجع وكتب ودراسات تتعلق به، باعتباره منحى جديداً في تربية المعلم وإعداده.

مقترحات الدراسة:

انطلاقاً من أهمية الدراسة الحالية يرى الباحث ضرورة إجراء الدراسات التالية:

1. برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي لدى الطلبة أو المعلمين.
2. تقديم نماذج وأساليب جديدة مقترحة للتفكير التأملي.
3. مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات ولدى طلبة التعليم العام.
4. علاقة التفكير التأملي بأنواع التفكير الأخرى لدى طلبة الجامعات.
5. أثر تنمية قدرة التفكير التأملي للمعلمين على تطوير اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.
6. أثر إثراء مساق معين بمهارات التفكير التأملي على الممارسات التأملية لدى المعلمين.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

بخس، هالة (2003). فعالية برنامج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (90)، نوفمبر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس.

حيدر، عبد اللطيف (2004). البحث الإجرائي بين التفكر في الممارسة المهنية وتحسينها. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

راشد، حازم (2003). فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائيي اللغة – مجلة القراءة والمعرفة، العدد (20): 151 – 194.

الشكعة، علي (2007). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث – سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (21)، العدد (4). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

الشيخ، عمر (1992). الإعداد أثناء الخدمة: (نماذج وأشكال). ورقة عمل غير منشورة قدمت إلى المؤتمر الذي عقد في فاس بالمغرب تحت رعاية البنك الدولي حول: إعداد المعلمين في الوطن العربي: واقع وتطلعات.

عبد الوهاب، فاطمة (2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. مجلة التربية العلمية، المجلد (8)، العدد (4)، ديسمبر، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية – جامعة عين شمس.

عفانة، عزو واللولو، فتحية (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العدد الأول، 1–36.

محمد محمود الحيلة (2002). مهارات التدريس الصفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد، داليا (2002). أثر استخدام أساليب التفكير التأملي على تنمية مهارات التدريس لدى مدرسي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنيا. مصر.

مدبولي، محمدعبد الخالق (2002). التربية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة – المداخل – الاستراتيجيات. العين: دار الكتاب الجامعي.

مصطفى، شريف (1992). أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Bain, John D. & Others (2002). Developing Reflection on Practice through Journal Writing: Impacts of Variation in the Focus and Level of Feedback.

Birmingham, Carrie (2003**). Practing the Virtue of Reflection in an Unfamiliar Cultural Context. Theory into Practice**. vol.42,No.3.

Cautreels, Paul (2003). A Personal Reflection on Scenario Writing as a powerful Tool to Become a More Professional Teacher Educator > **European Journal of Teacher Education**. vol.26, No.1.

Conderman, Greg & Morin, Joe (2004). **Reflect up on your Practice Intervention in School and Clinic**. Vol. 40, No.2.

Elwood, V. & Wilen, W, W (1991). Wait Time and effective Social Studies Instruction: What can Research in Science Education Tell us **? Social Education**. 55 (3), 179-181.

Francis. A, & Tyson, L. and Wilder, M(1999): An Analysis of the efficacy of Reflective Thinking Instructional Module an the Reflective Thinking Demonstrated in the Field Experience logs of Early Elementary Preserver Teachers. **Action in Teacher Education.** 21(3), 38-44.

Gay, Geneva & Kirkland. Kipchoge (2003).**Developing Cultural Critical Consciousness and Self Reflection in Perseveres Teacher Education. Theory into Practice**. Vol.42.No.3.

Goddard, Mark (2002). What Do We Do With These Computers?: Reflection on technology in the classroom.J**ournal of Research on Technology in Education.** Vol. 35, No.1.

Grossman. S. (2001). Strategies for Teaching Early Childhood Students to connect Reflective Thinking to Practice. **Childhood Education**. 77 (4), 236-241.

KaO, K.N. (2002). Levels of Cognition of Instruction and of Student Reflective Thinking in a selected Web – enhanced course. **D.A.I**, 62 (8), 2672

Kipp, Peter Hoffman & Others (2003). **Beyond Reflection: Teacher Learning as Praxis. Theory into Practice**. Vol42, No.3.

Kish, C.K and Sheehan, J.K(1997). Portfolios in the Classroom A Vehicle for Developing Reflective Thinking. High School Journal. April \May, 80 (4). 254-261.

Koszalka, T.A. & Song, H.D. and Grabowskl, B.L. (2001). Learner Perceptions of Design Factors Found in Problem – Based Learning (PBL) That Support Reflective Thinking. **Paper Presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology**, Atlanta, Nov, 8-12.

Kraft, Nancy P. (2002) Teacher Research as a Way to Engage in Critical Reflection: a Case Study. **Reflective Practice**. vol. 3, No.2.

Lockyer, Jocelyn & thivierge, Robert L. (2004). Knowledge Translation: The Role and Place of Practice Reflection. The **Journal of Continuing Education in the Health Profession**. Vol. 24.

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

Scanlan, Judith M. & Others (2002). University the Unknowns of Reflection

in Classroom Teaching, **Journal of Advanced nursing**. Vol 38, No.2.

Taggart, Germaine L. & Wilson, Alfred P. (1998) **Promoting Reflective Thinking in Teachers**. California: Corwin Press, Inc.

Tairab, Hassan H. (2003). The Role of Reflection in Facilitating Perseveres Primary School Teacher's Professional Growth. **Journal of Faculty of Education**, UAEU. Year 18, No 20.

Teekman, B. (2001). Exploring Reflective Thinking in Nursing Practice, **Journal of Advanced Nursing**. 31(5), 1125-1126.

Tillman, Linda C. (2003). **Mentoring, Reflection and Reciprocal Journaling. Theory into Practice**. Vol. 42, No 3.

Uline, Carol & Others (2003). **Reflective Journal: A Valuable Tool For Teacher Preparation Education**. Vol.124, No.3.

Vieira, Flavia & Marques, Isabel (2002). Supervising Reflective Teacher Development Practices**. ELTED**. Vol6.

Webb, P. Taylor (2001). Reflection and Reflective Teaching: ways to improve pedagogy or ways to remain racist? **Race Ethnicity and Education** Vol. 4, No.3.

West, E.J. (2001). Exploring the Critical and Reflective thinking of freshmen in Introductory College Science Courses. **D.A.I.** 62(3), 16.

Westbrook, S.L. &Rogers, L.N. (1991). An Analysis of the Relationship between Student Invented hypotheses and the Development of Reflective Thinking Strategies. **Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching.** Oklahoma: Lake Geneva, WI. April, 7-11.