

واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات

**Identifying the level of reflective Practices of faculty members at Al Quds Open University and its relationship to their attitudes towards self professional development in the light of some variables.**

محمد عبد الفتاح شاهين

Mshaheen@qou.edu

كلية التربية

جامعة القدس المفتوحة - غزة

تاريخ الاستلام 2012/5/30 تاريخ القبول 2012/9/6

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

**Abstract:** The present study aimed at identifying the level of reflective Practices of faculty members at Al Quds Open University who supervised electronic courses and its relationship to their attitudes towards self professional development in the light of some variables. To achieve these objectives, the tool of study – consisting of two dimensions: The first reflective practices and the second their attitudes towards self professional development, and after establishing its validity and reliability-on a stratified sample of (117) faculty members working in the West

Bank branches of Al-Quds Open University. These faculty members supervised electronic courses during the first semester of the academic year 2011/2012 and their number totaling 224 faculty members. The results showed that the degree of reflective practices for faculty members was high and there were no statistically significant differences between mean scores of reflective practices of faculty members according to these variables: qualifications, college, the number of years of experience and job status. The results also revealed a statistically significant relationship between attitudes towards self professional development and the degree of reflective practices

### المقدمة

شكلت عوامل الانفجار المعرفي وتطور تقنيات الاتصال، وبروز ظاهرة العولمة، وتتامي التوجهات الداعية لإصلاح نوعية التعليم العالي محركاً لإعداد وتأهيل هيئات تدريسية قادرة على مواجهة تلك التحديات، خصوصاً وأن الدول المتقدمة شعرت مبكراً بأهمية التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات، وهذا التوجه لم يكن استجابة لنوايا شخصية بقدر ما كان نابعاً من جملة تحديات ارتبطت بالتطور التكنولوجي، وانعكاساته على العملية التعليمية والتغيير في أدوار عضو هيئة التدريس، والقناعة بأهمية التطوير المهني (شاهين، 2004).

ونظراً لأهميته لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات، فقد بادرت جامعة هارفارد عام 1974 إلى طرح برنامج لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية فيها، ثم تبعتها بعد ذلك العديد من الجامعات في أمريكا وأوروبا، كما باشرت اليونسكو منذ عام 1984 اهتمامها بالتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في مختلف جامعات العالم، وسعت لتمويل شبكات التطوير المهني بين الجامعات، ومنها الشبكة الأوروبية، والشبكة العربية للتطوير المهني. وعلى ضوء ذلك، فقد أصبح التطوير المهني أحد المطالب الأساسية لتحسين نوعية التعليم، وعاملاً ملهماً لنقل الخبرات الإبداعية المتميزة في مجال التعليم العالي، وضرورة معاصرة لمواجهة التحديات المتزايدة التي تواجه التعليم العالي (المسعودي، 2010).

ومع مطلع القرن الحالي، ونتيجة لإدراك أهمية التنمية المهنية والشعور بدورها، فقد أصبح ينظر لها باعتبارها عملية مؤسسية لتحسين ثقافة الجامعة وتحقيق الجودة، في الوقت الذي لم تعد تقتصر على العمل التدريسي وإنما طالت جميع الجوانب المهنية والأكاديمية والفنية (العمري، 2009).

وفي البلاد العربية فقد بادرت جامعات القاهرة، وعين شمس، والإسكندرية منذ عام 1973 بتنظيم دورات بهدف تنمية الاتجاهات الإيجابية لأعضاء الهيئات التدريسية نحو مهنة التعليم ورفع مستوى أدائهم التدريسي، وكذلك تم إنشاء الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في

#### واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

الجامعات العربية عام 1993، ومقرها بجامعة الإسكندرية. وخلال الفترة الواقعة ما بين 1973-1993 من القرن الماضي سعت العديد من الجامعات العربية ومنها الكويت والسعودية والإمارات العربية والأردن والعراق والسودان إلى إنشاء دوائر للتطوير المهني (آل زاهر، 2004).

وفي فلسطين سعت الجامعات الفلسطينية، ومنها جامعات بيرزيت، والخليل، والقدس المفتوحة، وفلسطين الأهلية لإنشاء دوائر للتنمية البشرية باشرت بتقديم دورات تدريبية منذ مطلع التسعينات لأعضاء الهيئات التدريسية فيها لتطوير مهاراتهم التقنية والمهنية (الشخشير، 2010).

وقد برز منحيان للنمو والتطور المهني الأول: وهو المنحى التقليدي الذي يستند إلى تقليد الخبراء المهرة العاملين في مؤسسات التعليم، أما المنحى الثاني فهو قائم على ضوابط ومعايير مهنية استمدت من خلال الدراسات والأبحاث في مجال التطوير المهني، بحيث يكون مطلوباً من عضو الهيئة التدريسية أن يسترشد بها، وخلال السنوات الأخيرة من القرن الماضي أصبح هناك نوعان من التطوير أو النمو المهني وفقاً إلى دور المؤسسة ودور عضو هيئة التدريس، بحيث أصبحا يعرفان بالتطوير المهني المؤسسي الذي تخطط له وتنفذه وتشرف عليه إدارات الجامعات، ويتضمن الورش والسمنارات والحلقات التدريبية والمؤتمرات ثم التطوير المهني الذاتي الذي يعتمد على النشاط الذاتي لعضو الهيئة التدريسية ويتم ذلك من خلال القراءة الذاتية، والاطلاع، والأنشطة البحثية، والممارسة التأملية (احمد، 2009).

ويشير (مارش، 1999) إلى أنه ثبت من خلال التجربة أن الذين أرادوا التغيير والتطور الذاتي هم الذين تفوقوا في الجودة وهذا يتطلب أن يتحدى الأفراد طرق عملهم وافتراساتهم المعتادة .

من هنا برزت أهمية الممارسة التأملية كعملية فعالة تشكل مفتاح الوصول لمستوى التدريس المتميز في مؤسسات التعليم (Bell et al., 2010).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التطور المهني وتأثيره على عمل التربويين داخل الصفوف الدراسية وخارجها . فقد تبين أن له تأثيراً على معتقدات المعلمين وسلوكياتهم، كما تبين أن هناك علاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم . كما أن التطور المهني انعكس إيجاباً على مستويات تحصيل الطلبة وأسهم في تغيير طرق التدريس وإعادة تشكيل النظم التعليمية (Villegas- Reimers, 2003).

وقد اخذ المنحى التأملي في التطوير المهني طريقاً مغايراً للطرق التقليدية حيث يبنى على فرضية مفادها أن هناك قنوات متعددة ومتجذرة في نفوس العاملين، لم يتناولها البحث والاستقصاء

في الوقت الذي اعتبرت فيه مسؤولية عن توجيه أنماط سلوك العاملين، ووفقاً لهذا المنحى فإن عملية تغير السلوك تنطلق من الكشف عن القنوات الكامنة التي توجه ذلك السلوك وتمحيصها وفحصها وطرحها للمسائلة للتأكد من جدواها وتوافقها مع القنوات المعلنة . لهذا اعتبرت الممارسة التأملية منحىً جديداً للتطوير المهني، لأنها تساعد الممارسين التربويين في جسر الفجوة بين النظرية والتطبيق (العبد الكريم، 2004).

وقد كانت أولى إرصاصات الممارسة التأملية قد ظهرت على يد جون ديوي عام 1933 في كتابه (كيف نفكر) إلى أهمية التأمل معتبراً أن الخبرة هي أساس عمليتي التعليم والتعلم وان ذلك لا يتم إلا بالتأمل الذي يقود إلى اكتشاف الخبرة التي تقوم على إدراك شامل يساهم في تحويل الخبرة إلى تعلم، وأشار إلى أن المعلمين يجب أن يمارسوا هذه العملية في سياق اجتماعي وفي البيئة التي تحدث فيها عملية التعلم، لهذا فإن أفكار المعلمين تحتاج إلى الاختبار من خلال الممارسة التدريسية وهذا لا يتم بطبيعة الحال إلا من خلال التأمل الذي يجب أن يقود إلى وجهات نظر متعددة في العمل. فاختبار الممارسة التدريسية يؤدي إلى تنويع طرق العمل، وبالتالي يقود إلى التغيير وهذا هو الهدف الأساسي من العملية التأملية بحيث يحدث فهماً جديداً وتغييراً في أساليب التدريس (Rodrigusz, 2008) (Ward & Gracey, 2006).

كذلك دعا ديوي المعلمين إلى ممارسة التأمل في العمل، ويعزو الكثير من الباحثين زيادة الاهتمام بالممارسة التأملية إلى الاتجاهات التربوية المتنامية لاعتماد البنائية في التعلم، والتي ترى أن المتعلم يبني المعرفة من خلال عمليات الدمج والتفاعل مع المحتوى والبيئة المحيطة، كما أنها تعتبر التأمل عاملاً حاسماً في عمليتي التعليم والتعلم (Farrell, 2008).

وقد تزايد الاهتمام بالممارسة التأملية أكثر فأكثر وأصبح أكثر نضوجاً على يد schon الذي كان من أوائل المهتمين بها وذلك بعد ملاحظته للفنانين وأصحاب المهن الأخرى في تناولهم للمشكلات التي تواجههم، فقد لاحظ انهماكهم في مناقشات مفتوحة لاتخاذ القرارات، وتقويم الأهداف، ومراجعة النتائج (المزروع، 2005).

وكان schon قد قدم مفهوم الممارسة التأملية عام 1987 باعتبارها عملية نقدية لتهديب وتجويد حرفة الفرد في مجال محدد، معتبراً الممارسة التأملية هي الطريق الأولى للمبتدئين في عمل ما لتحديد أوجه التناغم والانسجام بين ما يقومون به من ممارسات وممارسات الأفراد الناجحين. وبعد أن قدم schon هذا المفهوم شرعت المدارس والكلليات والجامعات والتربويون والمعلمون في تنظيم برامج للتطوير المهني معتمدة على هذا المفهوم. (Ferraro, 2000). كما سعى schon في عام

#### واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

1984 إلى إبراز أهمية مراحل التأمل على اعتبار أنها تشكل حواراً بين التفكير والعمل، وقد صنفها في ثلاثة مراحل هي التأمل من أجل العمل، ثم التأمل أثناء العمل، وأخيراً التأمل في العمل. وفي عام 1987 عاد ليعرض نمطين من التأمل: الأول هو التأمل أثناء العمل وهذا يتطلب تفكيراً واقعياً أما النمط الثاني فهو التأمل في العمل وهذا النمط يتطلب استعادة الفرد للأحداث الماضية، والتأمل فيها بعمق وذلك بغية تعزيز القدرة على مواجهة مواقف جديدة وفقاً لعملية منظمة أطلق عليها التفكير الاسترجاعي، حيث يعيد المتأمل نظره إلى الوراء إلى ما تم عمله والتعلم من الخبرة أو العمل، ووفقاً لهذا الإجراء فقد ركز على البعد المهني من خلال عمليات التخطيط، والتنفيذ، ومراجعة العمل ثم توليد معاني جديدة من خلال التأمل (بيدس، 2004) (Iarivee, 2008).

وهناك العديد من الاجتهادات ووجهات النظر للعديد من الباحثين حول نمذجة العملية التأملية، ومن هؤلاء Greenaway الذي وضعها في ثلاث خطوات هي: العمل، والمراجعة، والتخطيط، كما حددها Baud في ثلاثة مراحل أيضاً بحيث تضمنت المرحلة الأولى السلوك والمشاعر والأفكار، ثم العودة إلى الخبرات المرتبطة بالمشاعر، وإعادة تقييمها، وأخيراً المظاهر الجديدة في التعبير السلوكي، أما Gibbs فقد أوضح ست خطوات للممارسة التأملية هي: وصف ما حدث، والشعور فيما نفكر ونشعر به، ثم التقويم، والتحليل والاستنتاج، وأخيراً وضع الخطة الإجرائية في ما ذا سنعمل لاحقاً (Arnold, 2005).

وقد اعتبرت الممارسة التأملية منهجاً فعالاً للتطوير المهني للأكاديميين، فهي وسيلة يستطيع الممارسون بموجبها تطوير مستوى أكبر من الوعي الذاتي عن طبيعة واثار الأداء، وعياً يحقق نمواً مهنيًا، فالممارس التأملية ينطلق بدافع الإحساس بالشك أو بعدم الراحة وصولاً للملاحظة والتحليل والنقد، فالممارس يصبح باحثاً ومنهماكاً في عملية تعلم ذاتي مستمرة بحيث يتم التطوير أو التغيير السلوكي عن طريق التغيير الذي يتم من خلال الوعي الذاتي، وهو بطبيعة الحال تغيير عقلائي عاطفي اجتماعي ثقافي، وتقوم عقيدة الممارسة التأملية على فرضية أن كل شخص يحتاج للتطور المهني وجميع المهنيين قادرون على تحمل مسؤولية نموهم وتطويرهم المهني (أوسترمان وكوتكامب، 2002).

وقد عرف العديد من الباحثين والكتاب الممارسة التأملية، رغم أن الأدب التربوي فشل حتى الآن في تحديد مفهوم واضح وعالمي لها، وقد رأى Goud & Taylor أن الممارسة التأملية مصطلح عام لأولئك المفكرين وأن الأنشطة التأملية التي ينجذب إليها الفرد تهدف لاكتشاف خبرة جديدة من أجل أن تقود إلى مفاهيم وتقديرات جديدة (Ward & Gracy, 2006).

كما أشار Boud & Walker عام 1990 إلى ثلاثة أبعاد لعملية التأمل تتضمن: استرجاع مظهر التأمل، وإيجاد مظهر وجداني فعال للحدث أو الظاهرة أو العملية، ثم إيجاد طريقة لتغيير أو تحسين الممارسة، لهذا فإن التطور المهني ينبغي أن يكون فعالاً، ولكي يحقق ذلك فإنه يعتمد على مجموعة من العوامل، وهي: الوضع النفسي، والاجتماعي، وتاريخ الحياة والتي تشكل اتجاهات، وسلوكيات وتوقعات الأفراد، ومستوى التأمل، وقوة التأثير الخارجي على الفرد، ومستوى ونوعية الفرص المتاحة للتطور المهني (Coats, 2005).

كما أشار (Knowles, 2008) إلى أن الممارسة التأملية يمكن أن ينظر إليها من زوايا متعددة واعتبرها أبعد من التفكير البسيط في الحدث، فهي عملية تفكير عقلي تجمع معاً مراحل متعددة للتدريس والتباحث لاكتشاف الأفكار والمشاعر والتقويمات التي تسلط الضوء على مهارات الممارس ومخرجاته، كما أنها عملية تمارس بشكل فردي أو تشاركي، فبإمكاننا أن نتعلم من التأمل مع الآخرين كما عليه الحال في تأملنا الذاتي في الممارسة، فمن خلال عملية التأمل فإننا نتحدى قيمنا ومعتقداتنا وبالتالي فإن الممارسة التأملية تعتبر وسيلة لإعطاء قيمة للممارسات الأخلاقية، وهي تزيد من مستوى المساءلة وهذه العملية يمكن أن تكون تلقائية أو مخططة ومسيرة ويمكن الشروع فيها لتسليط الضوء على عملنا.

ويفيد (larrivee, 2008) أن الممارسة التأملية هي وصف للممارسات التي تتراوح ما بين مشهد مفرد لدرس إلى الأخذ بعين الاعتبار التطبيقات الأخلاقية والاجتماعية والسياسية للممارسة التدريسية، فهي تنتمي إلى الذخيرة المعرفية والتصرفات والمهارات والسلوكيات ومن خلالها تتولد المناقشة وحل المشكلات (Bell et al., 2010).

أما (Khahn et al., 2006) فقد لاحظوا أن هناك العديد من الفوائد للممارسة التأملية في التطوير الأكاديمي، فهي تسهم في حفز ودعم عمليات التأمل وتعزيز طاقة الممارسة إضافة إلى تطوير الجودة الذاتية والثقة بالنفس وإرساء علاقات داعمة بين الأفراد المندمجين في الممارسات التأملية وتعزيز القدرة الأكاديمية من أجل نضج وتطوير أعمال الآخرين.

أما (أبو عمشة، 2006) فقد أجمل العديد من إيجابيات الممارسة التأملية مستنداً للعديد من الدراسات والأبحاث التي تركزت في: تحسين فهم الذات، وزيادة الوعي، والانفتاح على أفكار الآخرين ومعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء، وتحسين قابلية الفرد للتعلم من أخطائه وزيادة الدافعية نحو تحسين الذات، والنمو المهني وإثراء التوجه نحو حل المشكلات، وزيادة الميل نحو التأمل.

وبغية تنمية الممارسات التأملية لدى الأكاديميين فإن هناك العديد من الأنشطة التي تركز على

#### واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

العصف الذهني، والتأمل الدوري، والأبحاث الإجرائية، والتسجيلات السمعية والبصرية للأداء، واستخدام عمليات حل المشكلات، والمدونات، والتقويم الذاتي، والحوار والنقاش، وتطوير ملف الانجاز (Meknight, 2002).

ونظراً لأهمية ودور الممارسات التأملية في التطوير المهني للأكاديميين فقد أشار (Hall, 1997) إلى أنها تشكل مفصلاً أساسياً في التطوير المهني الصريح أو الضمني للعاملين في الحقل الأكاديمي وهذا ما حدا بمورسون 1995 إلى بيان عدم وضوح مفهوم الممارسة التأملية لكونه أصبح عالمياً في الحقل التربوي وفي برامج التطوير المهني وأنها اعتبرت ضرورية لحث المعلمين على الشروع في الحوار والتباحث والنقاش لمساندة إجراءات التأمل من أجل التحسين.

فإن الممارسة التأملية ضرورة للمربين في مؤسسات التعليم عموماً لأن التعليم يعتبر عملاً معقداً ويتطلب بذل الكثير من الوقت والجهد، وقدراً كبيراً من الحكمة والاستبصار، كونه يتم في بيئات متنوعة ومتعددة المتغيرات وبالتالي ينظر للممارسة التأملية كبديل لطرق التطوير المهني التقليدية، لأنها تؤدي لزيادة الوعي الذاتي وتطوير معارف جديدة ذات صلة بالممارسة التأملية وفهم أوسع للمشكلات (أبو عمشة، 2006).

إن الغرض الأساسي من الممارسة التأملية هو الأداء المحسن حيث تبدأ عملية التعلم بفحص ممارسات الأفراد وهذا ما يجعل بيئة التعليم الرسمي مختبراً لتطوير الممارسة المحسنة (أوسترمان وكوتكامب، 2002).

كما أوضحت دراسات عديدة أهمية الممارسة التأملية ودورها وانعكاسها على أداء العاملين في الحقل التربوي، فقد أوضح (Ferraro, 2000) أن المعلمين الذين يمارسون التأمل الناقد باستمرار في خبراتهم فإنهم يتقدمون نحو تقنيات فعالة للتطوير المهني، كذلك أجرى (Ward & Gracy, 2006) دراسة للوقوف على الممارسات التأملية لأساتذة المهن الطبية في إحدى الجامعات البريطانية تبين من نتائجها أن 61% من أفراد عينة الدراسة يتأملون في أعمالهم وإن الممارسة التأملية تم توظيفها كمصدر للتعلم المباشر، أما (ريان، 2010) فقد أجرى دراسة عن واقع ممارسات التدريس التأملية لدى معلمي الرياضيات في فلسطين، وقد أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة المعلمين للتدريس التأملية متوسطة، كذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغيرات الدراسة. كما قام (Seng, 2001) بفحص مستوى الممارسات التأملية لدى الطلبة المعلمين في كلية Batulintang لإعداد المعلمين، وتبين من نتائجها أن الطلبة المعلمين نادراً ما يتأملون، كذلك أجرى (Nicholl & Higgins, 2004) دراسة هدفت لمعرفة كيف يفهم ويفسر

أساتذة مدرسة التمريض في أيرلندا الممارسات التأملية، وتبين من نتائجها أن تطبيق الممارسة التأملية ركز على المناهج وهناك مخرجات عديدة أشارت إلى تطور مهارات الممارسات التأملية لدى الطلاب وهذه المؤشرات تتعلق بالأهداف العقلية، كما أجرى (Pedro, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن كيفية تشكيل المعلمين قبل الخدمة معان للممارسة التأملية وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم معرفة عامة في التأمل، وأنهم تعلموا لممارسة التأمل في الفرص المتاحة وفي بيئات متعددة، كما أكدت الدراسة على أهمية إلقاء الضوء على الممارسين التأملين في مؤسسات التعليم العالي من أجل تشجيعهم للتعلم من خلال التأمل في خبراتهم المهنية.

أما دراسة (فروانة، 2006) فقد هدفت إلى الوقوف على مستوى التدريس التأملية لدى الطلبة معلمي اللغة الإنجليزية في جامعات قطاع غزة، أظهرت نتائجها وجود مستوى متدن للمعرفة بالتدريس التأملية، مع وجود اعتقاد إيجابي مرتفع نحو التدريس التأملية، كما أظهرت وجود فروق في معتقداتهم حول التدريس التأملية ومستويات الممارسة التأملية وفقاً لبعض المتغيرات.

أما دراسة (Harris & Bretag, 2003) فقد بينت أن الممارسات التأملية أدت إلى تحسين وتطور مستمر في بعض المقررات الدراسية وعمليات التقويم ونوعية المناهج ومخرجات تعلم الطلاب والتحصيل، إضافة لذلك فقد أجريت دراسات متعددة حول استخدام نماذج مقترحة للممارسة التأملية من أجل التطوير المهني ومنها دراسة (عبد السميع، 2007) التي هدفت إلى التحقق من أثر استخدام نموذج مقترح للممارسة التأملية على الأداء المهني لمشرفي التربية العملية في تخصص اللغة الإنجليزية، وقد أظهرت نتائجها أن النموذج المقترح أسهم في التنمية المهنية للفئة المستهدفة.

كما أجرى (Wlodarsky & Walters, 2006) دراسة للوقوف على خصائص الممارسة التأملية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة Ashland University التي تطبق نموذجاً معتمداً على التأمل بغية التقويم والتطوير المهني، وأظهرت نتائجها أن التأمل عملية عقلية داخلية تستخدم الدماغ كأداة أولية وأن المشاركين منفتحون للاستفادة من زملائهم، وأن عملية التأمل على علاقة مع معتقداتهم وممارساتهم التدريسية. أما دراسة (Scott et al., 2007) فقد هدفت إلى الوقوف على العلاقة بين الممارسة التأملية للمعلمين ورضا الطلاب ومخرجات الجودة، وتبين من نتائجها وجود علاقات عالية دالة في ممارسات التغذية الراجعة عند مقارنتها بمعدل المدرسة، كما أنها زادت من مستوى رضا الطلاب واستجاباتهم طوال العام، وارتفعت جودة النوعية، ودعمت تدريساً جيداً، وطورت تحديات معرفية في مجال التقويم. أما دراسة (Davis, 2003) فقد ركزت على المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق الممارسة التأملية في تطويرهم المهني، وفي



### واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

تطوير مناهج مؤسسات التعليم العالي مشيراً إلى أن هناك سبعة عناصر أساسية مطلوبة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في إدماج الممارسات التأملية في ممارساتهم المهنية وهي: فهم أعمق للتدريس، والتأمل، والالتزام بالتطوير المهني، والممارسات التدريسية الجيدة، وعمليات تقييم الطلاب، ومصادر التعلم، وإجراءات تطوير المناهج.

من خلال ما تقدم يتبين دور وأهمية الممارسات التأملية في التطوير المهني في مختلف المجالات، كما أن هناك اهتماماً بها بحيث تم دمجها ضمن برامج إعداد المعلمين في مختلف دول العالم، وأن انعكاساتها على التطوير المهني اتضحت من خلال زيادة مستويات تحصيل الطلاب وتحقيق جودة النوعية في كافة مراحل مؤسسات التعليم لا سيما التعليم العالي، بغض النظر عن نمط التعليم المتبع فيها، حيث أشار (Wolcott, 1995) إلى أن التعليم المفتوح عن بعد ينمي التأمل، خصوصاً أنه يتميز بتبديل في قنوات الاتصال، وعمليات التفاعل، ومناخات التعلم، وخصائص المتعلمين، والبعد الجغرافي، وهذا كله يشكل حافزاً لعملية التأمل لأن المتأمل يحاول أن يخلق شعوراً بالشك أو وضعاً مختلفاً من خلال اختبار الافتراضات وإعادة تشكيل المشكلات وبناء واختبار طرق وأساليب جديدة في العمل، لذلك فإن الممارسة التأملية في التعليم المفتوح عن بعد تتطلب التدقيق في فلسفة التربية والتعليم، واختبار استراتيجيات التدريس، وإثارة التساؤلات حول خصائص المتعلمين، وأدوار مختلف الأطراف في مختلف العملية التعليمية، والنظر في المحتوى التعليمي، وبيئات التعلم، وطرق واستراتيجيات إيصال المحتوى التعليمي للطلبة، وتؤكد (ووانج، 2008) على أن أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون في بيئة التعلم عبر شبكة الانترنت أو في بيئة التعليم المفتوح عن بعد هم بحاجة ماسة لبرامج لتطوير أدائهم المهني تمدهم بالمعارف، والمهارات التي يحتاجونها في عملهم، لذا فإن الممارسة التأملية تشكل اليوم إستراتيجية فعالة في التطوير المهني، وتعتبر قوة محركة لقيادة التغيير التي تتمثل في الرغبة للعمل في مناخ مهني مشجع إضافة إلى الوعي بان السلوك الحالي الممارس لا يحقق هذا الهدف، يضاف إلى ذلك أن الممارسة التأملية لا تقتصر فقط على البعد المرتبط بالتغيير السلوكي وإنما تتضمن تغييراً في البعدين العاطفي والعقلاني، فالعواطف والمواقف تتوافق مع الطريقة التي ننظر فيها إلى أنفسنا وأفعالنا ونتائجها (اوسترمان وكوتكامب، 2002).

ويؤكد (Coats, 2005) على أن التأمل الحقيقي الذي ينبغي أن يقود إلى التحسين يتضمن أولاً وقبل كل شيء الرغبة في التعلم والتغيير، وأنه لكي يكون فعالاً فإنه يعتمد على الوضع النفسي والاجتماعي وتاريخ الحياة التي تشكل أساساً في تشكيل اتجاهات الأفراد وتوقعاتهم وسلوكياتهم، يضاف إليها نوعية ومستويات الفرص المتاحة والدعم المؤسسي. وهذا ما أكدته Shon من أن التأمل

يتضمن العلاقة بين أفكار وتفكير الفرد ومعتقداته والعمل، وأيضاً العلاقة بين الفرد كمعلم وعضويته في المجتمع (Rodriguez, 2008).

كما أشار (Farrell, 2008) إلى أن الاهتمام بالممارسة التأملية ربما يكون مرده إلى تنامي الاتجاهات التربوية المعاصرة التي جددت الاهتمام بالنظرية البنائية في التعلم، والتي تعتبر التأمل عاملاً مركزياً في عمليتي التعليم والتعلم، وأن استخدامها يعتمد على معتقدات المعلمين واتجاهاتهم نحو تحسين أدائهم التدريسي من خلال التأمل المنظم والواعي في خبراتهم.

وقد نوه Falli إلى أن بإمكان المعلمين النظر إلى الوراثة في الظواهر والأحداث، وإصدار الأحكام واستبدال السلوكيات التدريسية على ضوء البراعة، والبحث، والمعرفة الأخلاقية، كما أكد كل من Richard & Lockhart أن على المعلمين القيام بجمع البيانات حول أدائهم التدريسي واختبار اتجاهاتهم ومعتقداتهم وافتراساتهم واستخدام المعلومات التي يجمعونها كقاعدة للتعامل الناقد مع التدريس (Farrell, 2008).

من خلال ما تقدم يتضح أن هناك حاجة أكثر إلحاحاً للممارسات التأملية في مؤسسات التعليم العالي وعلى وجه الخصوص التعليم المفتوح عن بعد، وذلك للخصوصية التي يتمتع بها هذا النمط من التعليم وتنوع بيئاته والأبعاد المرتبطة به، وهذا يتطلب سعي أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات المفتوحة لاكتساب مهارات وسلوكيات جديدة لأجل ذلك فهم مطالبون بإظهار توجهات إيجابية نحو التغيير في السلوك وتفعيل مصادر التطور المهني الذاتي وهذا ما دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة خاصة أن الجامعة شهدت خلال السنوات الماضية تحولاً جذرياً في آليات استخدام تقنيات التعليم وتوظيفها، وعمليات التدريب حول مختلف أبعاد نظام التعليم المفتوح عن بعد، هادفاً من ذلك تسليط الضوء على أحد أبرز مصادر التطوير المهني في مؤسسات التعليم العالي من خلال الوقوف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة القدس المفتوحة الذين يشرفون على المقررات الدراسية المطروحة إلكترونياً وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي خصوصاً أن الاتجاهات تمثل الموجه الأساسي لاستعدادات الأفراد وسلوكياتهم تجاه مصادر وعمليات التغيير في أدائهم.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشكل التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في مؤسسات التعليم العالي عاملاً أساسياً في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، بحيث يتحتم على عضو هيئة التدريس أن يسعى لتطوير معارفه ومهاراته في مجال عمله، خصوصاً أن المتغيرات المتلاحقة في بيئات التعلم، والتطور التكنولوجي،

### واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

والانفجار المعرفي تقتضي منه أولاً، ثم من المؤسسة التي يعمل بها أن يسعياً لتحسين نوعية التعليم، من خلال العمل المشترك نحو تحقيق هذا التوجه، ومن الوسائل التي تم اعتمادها في السنوات الأخيرة لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم على مختلف مستوياتها الممارسة التأملية، فهي تلعب دوراً بارزاً في التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، ولما كان التعليم المفتوح عن بعد يسهم في تنمية الممارسات التأملية نظراً لتعدد مناخاته، وتوظيفه للتكنولوجيا، وتنوع مهام عضو هيئة التدريس ومسؤولياته، فقد قام الباحث هذه الدراسة من أجل إلقاء الضوء على هذا الموضوع الحيوي الهام خصوصاً أن الجامعة تسعى بشكل مستمر لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس فيها باستخدام مختلف الوسائل المتاحة. لذلك فإن هذه الدراسة تهدف للتعرف إلى "واقع الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي" وهي تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية :

- 1 - ما درجة الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة ؟
- 2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي و عدد سنوات الخبرة، والكلية، والحالة الوظيفية؟
- 3 - هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين درجة الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي ؟

### أهداف الدراسة:

- 1 - التعرف إلى مستوى الممارسات التأملية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة.
- 2- فحص دلالة الفروق بين مستويات الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، والكلية، والحالة الوظيفية.
- 3- فحص درجة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة نحو التطور المهني الذاتي.
- 4- فحص دلالة العلاقة بين مستوى الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي.

### أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية :

1. تعتبر هذه الدراسة الأولى - في حدود علم الباحث - على صعيد جامعة القدس المفتوحة ومؤسسات التعليم عن بعد في الوطن العربي، وهي تشكل إضاءة على أحد أهم وسائل التطور المهني الذاتي لأعضاء الهيئات التدريسية في جامعة القدس المفتوحة بشكل خاص ومؤسسات التعليم العالي التقليدية بشكل عام، قد يساعد الجامعة في تعزيز آليات التطوير المهني الذاتي لصالح إحداث تطوير نوعي في عمليتي التعليم والتعلم.
2. قد تسهم الدراسة الحالية في دفع الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول برامج وإجراءات تطوير الممارسات التأملية لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي.

#### فرضيات الدراسة:

- 1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة .
- 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية .
- 4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس تعزى لمتغير الحالة الوظيفية .
- 5 - لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين درجة الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي.

#### محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة والمشرفين على المقررات المطروحة إلكترونياً في فروع الجامعة في فلسطين، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2012/2011 والبالغ عددهم (224) عضو هيئة تدريس.

#### التعريفات الإجرائية:

**الممارسات التأملية:** هي العمليات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بتوليد الوعي الذاتي لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام، بحيث يستعرض ذهنياً، ويحلل، ويراجع، ويقوم ويستخلص العبر

#### واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

لتشكيل معرفة وخبرات جديدة تعزز لديه إجراء تعديل وتطوير على ممارساته المهنية في جامعة القدس المفتوحة.

**أعضاء الهيئة التدريسية:** هم الأفراد الحاصلين على مؤهلات علمية عليا في مختلف التخصصات والعاملين في التدريس بجامعة القدس المفتوحة سواء أكانوا متفرغين أم غير متفرغين.

**الاتجاهات نحو التطور المهني الذاتي:** هي عبارة عن أفكار ومشاعر وردود أفعال ومواقف عضو هيئة التدريس نحو الاعتماد على ذاته في تطوير معارفه ومهاراته واتجاهاته نحو متطلبات مهنته في جامعة القدس المفتوحة.

#### منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، المتمثلة في الإجابة عن تساؤلاتها واختبار فرضياتها، تم اتباع المنهج الوصفي، باعتباره المنهج المناسب لطبيعة الدراسة وأهدافها، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام أداة الدراسة المبوبة في بعدين الأول ويتعلق بالممارسات التأملية والثاني باتجاهات عضو هيئة التدريس نحو التطور المهني الذاتي.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة البالغ عددهم (224) عضو هيئة تدريس يشرفون على مقررات مطروحة الكترونيا في كليات (التربية، والخدمة الاجتماعية، والإدارة، والحاسوب).

#### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (117) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من مجتمع الدراسة وفقاً للكلية. والجدول الآتي (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول(1): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة.

القيم الناقصة	النسبة المئوية	العدد	المستويات	المتغيرات
6	64	71	ماجستير	المؤهل العلمي
	36	40	دكتوراه	
7	0.30	33	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
	2.38	42	5 - 10 سنوات	

	8.31	35	أكثر من 10 سنوات	
8	5.50	55	التربية	الكلية
	3.8	9	الخدمة الاجتماعية	
	3.18	20	الإدارة	
	9.22	25	الحاسوب	
8	6.48	53	متفرغ	الحالة الوظيفية
	4.51	56	غير متفرغ	

#### أداة الدراسة:

تم بناء استبانة بحيث تضمنت قسمين أساسيين، الأول منها يبرز المتغيرات المستقلة أما الثاني فيتعلق بالفقرات المرتبطة بأبعاد الدراسة. البعد الأول ويتعلق بالممارسات التأملية وقد بلغ عدد فقراته (40) فقرة وتم بناؤها بالرجوع إلى دراسات كل من (Wolcott, 1995) و (Bell et al., 2010) (larrivee, 2008) أما البعد الثاني فيتعلق باتجاهات عضو هيئة التدريس نحو التطور المهني الذاتي وبلغ عدد فقراته (24) فقرة وقد تم صياغة فقراته بالرجوع لدراسات كل من (Cook, 1991) و (Ruberto, 2003).

#### صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم تسعة محكمين لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته ، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل ، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في أداة الدراسة ، وفي ضوء ذلك قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من قبل غالبية المحكمين، والتي تضمنت استبعاد بعض فقرات من محور الممارسات التأملية، وتعديل الصياغة اللغوية للبعض الآخر، بحيث أصبح عدد فقراتها (36) كما تم تعديل صياغة ثلاث فقرات لمحور الاتجاهات بحيث أصبحت تتكون في صورتها النهائية من (24) فقرة.

#### ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة، باستخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (ألفا - كرونباخ)، حيث بلغت قيمة الثبات لمحور الممارسات التأملية وفق هذه الطريقة (0.941)، في حين

واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

بلغ معامل الثبات لمحور الاتجاه نحو التطور المهني الذاتي (0.909)، وهي معاملات ثبات مقبولة لهذه الدراسة.

### المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، تم اتباع الإجراءات الإحصائية الآتية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الممارسات التأملية، وللحكم على درجة الممارسة، فقد أعطيت المتوسطات التدرج الآتي (1 - 2.33 متدنية) ، (2.34 - 3.75 متوسطة)، أعلى من 3.67 مرتفعة).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم استخدام اختبار " ت T-test"، واختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

### تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول ومناقشته

نص السؤال الأول على: ما درجة الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الممارسات التأملية، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (2) التالي.

جدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على

كل فقرة من فقرات محور الممارسات التأملية مرتبة حسب أهميتها

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	أتساءل عن أكثر الطرق الفعالة لضمان مشاركة أوسع من قبل الدارسين في عمليتي التعليم والتعلم	4.44	1.60
3	أحرص على تحديد الآليات التي تمكنني من تنظيم برنامج عملي	44.4	8.50

		الأكاديمي بما يخدم تحقيق التوقعات المنشودة	
7	اعمل جاهداً للتعرف على الإمكانيات والتجهيزات المتاحة وأتدرب على استخدامها مسبقاً قبيل استخدامها	14.4	6.60
1	أفكر جيداً في وضع الخطط الدراسية للمقررات الدراسية التي أشرف عليها	404.	680.
34	أقوم بتقويم أدائي ذاتياً في كافة مراحل العملية التعليمية من اجل تنمية وتطوير الأداء	404.	670.
18	أسعى إلى تحديد الإجراءات التي تمكنني من ضمان جودة الخبرات التعليمية التي أقدمها للدارسين	84.3	650.
23	أحرص على تلقي التغذية الراجعة من الدارسين وذلك بغية الاستفادة منها في تطوير مهاراتي.	84.3	690.
2	أحاول تحديد كافة العناصر التي أرى أنها على درجة من الأهمية في عمليات تصميم المقرر الدراسي	4.34	70.0
11	أشجع الدارسين للتفكير والتأمل في ما يقومون به من أنشطة وعمليات تفاعل	4.34	670.
12	أفكر في المشكلات المتوقعة بروزها خلال عملية التعليم وأحرص على تجنبها	4.33	570.
13	أدق النظر في تحديد احتياجات الدارسين الفعلية وتوقعاتهم من دراسة المقررات الدراسية التي أشرف عليها	24.3	650.
35	أحاول التعرف على أكثر أنماط التفاعل إيجابية والتي ينبغي توظيفها في عمليات الحوار والنقاش والتفاعل	24.3	4.70
19	أفكر بعمق في تطوير استراتيجياتي التدريسية استناداً إلى الانجاز النسبي للدارسين	24.3	7.60
36	أشجع الدارسين باستمرار على مراجعة خبراتهم السابقة بطريقة تقود إلى كشف خبراتهم ونقاط قوتهم وحاجاتهم لتعزيز تعلمهم	14.3	770.
6	أسعى باستمرار للحوار والتشاور مع زملائي للإطلاع على خبراتهم في مجال التعليم الإلكتروني	304.	730.
16	أتمعن في كيفية العمل مع الدارسين من خلال البناء على خبراتهم	4.28	7.60



واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

		السابقة لأقدم لهم فرص تعلم ذي معنى	
27	74.2	انظر إلى ممارساتي التدريسية باعتبارها مفتوحة النهاية وخاضعة للفحص والتمحيص	670.
24	54.2	أحاول باستمرار المقارنة بين اللقاءات الصفية التي أقوم بها للتعرف على نقاط القوة والضعف فيها	2.70
8	204.	أهتم كثيراً بإجراء حوارات مع الدارسين بغية التعرف على توقعاتهم وحاجاتهم	9.60
30	94.1	أفكر في كافة الاحتمالات الممكنة قبيل إصدار أي حكم أو قرار	730.
17	94.1	أتساءل عن كيفية قيادة الدارسين ودعمهم في تعلمهم	680.
15	4.17	أتساءل عن كيفية ردود فعل الدارسين حول عوامل الإثارة والتحفيز التي أقدمها لهم	790.
20	44.1	أتساءل فيما إذا كانت طرق التدريس باستخدام الوسائط الكترونية أكثر جدوى من اللقاءات الوجيهة	3.70
21	34.1	أحرص على تلقي التغذية الراجعة المقدمة لي من زملائي حول أدائي للاستفادة منها في تطوير أدائي	2.80
26	24.1	أحرص على معرفة ما إذا كان هناك انسجام بين الأهداف والوسائل التي يمكن من خلالها تحقيق تلك الأهداف	8.60
22	14.1	أحرص على مشاهدة التسجيلات المسموعة والمرئية للحصص الدراسية التي أقدمها للدارسين لاكتشاف نقاط ضعفي وقوتي	9.80
28	94.0	أفكر في أفضل مواصفات لأدوات التقويم التي يمكنني استخدامها في الكشف عن مستويات تحصيل طلابي	770.
10	94.0	أتساءل مسبقاً عن ما ينبغي علي أخذه بعين الاعتبار في هذا النوع من التعليم ومنها أوجه اختلافه مع بيئات التعلم الأخرى	700.
4	74.0	أسعى لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين أساليب التدريس المستخدمة لمقررين أو أكثر أشرف عليهما	8.60
31	4.03	أتساءل فيما إذا كان الدارسون قد حققوا ما هو متوقع منهم عبر التعيينات المقدمة لهم	840.
25	34.0	أتساءل دوماً فيما إذا كانت الأنشطة والتعيينات تتيح فرصاً أوسع	4.70

		للمشاركة والتفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني	
9	3.99	أنساءل مسبقاً عن توقعاتي عند شروعي باستخدام أي وسيط تعليمي	700.
32	3.97	أختبر ما إذا كانت استراتيجيات التقويم التي أطبقها متنوعة وتكشف مدى مراعاة قدرة الدارسين على توظيف ما تعلموه بطرق متعددة	5.70
14	93.8	أحرص باستمرار على معرفة المعارف السابقة، للدارسين الذين أشرف عليهم	8.80
29	53.8	احلل نتائج تقويم تحصيل طلابي للتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم للاستفادة منها في تطوير أدائي	920.
33	83.7	أسعى لاستكشاف أفضل الطرق لدمج الدارسين في تقويم أعمالهم وأعمال زملائهم	4.90
الدرجة الكلية		20.4	420.

يتبين من الجدول (2) السابق أن درجة الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة عالية بوسط حسابي وقدره (4.20)، وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الممارسات التأملية ما بين (3.78-4.44)، ويعزو الباحث هذه النتيجة لجملة عوامل مرتبطة بمباشرة إدارة الجامعة بتنظيم العديد من الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني لأعضاء الهيئة التدريسية، وحلقات النقاش عبر تقنية الصفوف الافتراضية، وتشكيل مجموعات عمل لكل مقرر دراسي إضافة للحوارات المفتوحة، والمناقشات على مستوى الكليات، وعمليات المتابعة من قبل دائرة التعليم الإلكتروني، والتغذية الراجعة التي يتلقاها أعضاء هيئة التدريس من زملائهم ومن إدارة الجودة والطلبة حول مختلف الأنشطة والفعاليات التدريسية التي يقومون بها.

#### ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومناقشته

**نص السؤال الثاني على:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والكلية، والحالة الوظيفية؟"  
للإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضيات الإحصائية الآتية:

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير المؤهل

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الممارسات التأملية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات، تم استخدام اختبار "ت" T-Test، والجدول رقم (3) يبين ذلك.

جدول رقم (3): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ماجستير	71	4.2402	.39589	109	9800.	3290.
دكتوراه	40	4.1583	.46724			

يتبين من الجدول (3) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة "ت" (0.980)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$ ، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الأولى.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قواعد العمل الموحدة لجميع أعضاء الهيئة التدريسية بغض النظر عن مؤهلاتهم، فهم يمارسون المهام نفسها ويخضعون لنفس للإجراءات نفسها، ومطلوب منهم تنفيذ المهام والأنشطة التعليمية وفقاً لمعايير مشتركة محددة من قبل دائرتي التعليم الإلكتروني والجودة.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة على أداة الممارسات التأملية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، والجدول رقم (4) يبين ذلك.

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الممارسات التأملية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى	المتغير
40.0	21.4	33	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
48.0	21.4	42	5-10 سنوات	
39.0	20.4	35	أكثر من 10 سنوات	

يتضح من الجدول (4) السابق عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الممارسات التأملية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل الأحادي One Way Anova، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الدالة الإحصائية	قيمة " ف "	متوسطات المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
9910.	009.0	010.	2	0.03	بين المجموعات
		180.	107	19.55	داخل المجموعات
			109	19.58	المجموع

يتبين من الجدول (5) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة " ف " (0.009)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ )، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى سياسة إدارة الجامعة التي تمثلت في دمج جميع أعضاء الهيئة التدريسية بغض النظر عن خبراتهم السابقة في برامج التدريب على استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني منذ عام 2007، وكذلك برامج التدريب المتعلقة بكافة مظاهر التعليم المفتوح عن بعد لمساعدتهم في التكيف مع النمط التعليمي الجديد، ولاستبعاد مظاهر التعليم التقليدي خصوصاً أن الجامعة لا زالت تعتمد على عدد كبير من أعضاء هيئات التدريس غير المتفرغين والعاملين في

## واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

الجامعات التقليدية.

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الكلية. لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة على أداة الممارسات التأملية وفقاً لمتغير الكلية، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

**جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الممارسات التأملية وفقاً لمتغير الكلية**

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى	المتغير
42.0	16.4	55	التربية	الكلية
42.0	38.4	9	الخدمة الاجتماعية	
49.0	21.4	20	الإدارة	
0.36	4.24	25	الحاسوب	

يتضح من الجدول (6) السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الممارسات التأملية وفقاً لمتغير الكلية، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل الأحادي One Way Anova، والجدول رقم (7) يوضح ذلك .

**جدول رقم (7): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الكلية**

الدالة الإحصائية	قيمة " ف "	متوسطات المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
4850.	821.0	150.	3	0.45	بين المجموعات
		180.	105	19.02	داخل المجموعات
			108	19.47	المجموع

يتبين من الجدول (7) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الكلية، إذ بلغت قيمة " ف " (0.821)، وهي

قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثالثة. وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى المسؤوليات والأدوار المشتركة لأعضاء هيئة التدريس من مختلف الكليات، كما أنهم ينفذون سياسات مشتركة ويتبادلون الخبرات فيما بينهم، كما تخضع إجراءاتهم وأنشطتهم التعليمية للمعايير نفسها.

**الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الحالة الوظيفية.

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة على أداة الممارسات التأملية تبعاً لمتغير الحالة الوظيفية، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات، تم استخدام اختبار "ت" T-Test، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

**جدول رقم (8): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الممارسات**

**التأملية لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الحالة الوظيفية**

الحالة الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
متفرغ	53	274.	46.0	107	598.1	1130.
غير متفرغ	56	144.	39.0			

يتبين من الجدول (8) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية للمشرفين الأكاديميين وفقاً لمتغير الحالة الوظيفية، حيث بلغت قيمة "ت" (0.113)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ( $0.05 \geq \alpha$ )، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة. وتعزى النتيجة لسياسة الجامعة في عمليات التدريب التي لم تستثن أياً من أعضاء الهيئة التدريسية سواء أكانوا متفرغين أم غير متفرغين، كما أن التعاون المشترك بين أعضاء هيئة التدريس على مستوى الجامعة ووجود فرص للحوار والتفاعل المشترك من خلال استخدام التقنيات الحديثة أسهم في توحيد خبرات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن الحالة الوظيفية لكل منهم كما أن جميع أعضاء الهيئة التدريسية يمارسون المهام والأدوار نفسها ومطلوب منهم تنفيذ الواجبات ذاتها في مختلف جوانب العملية التعليمية.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ومناقشته**

واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

**نص السؤال الثالث على:** هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين درجة الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي؟

للإجابة عن هذا السؤال ، تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Test ، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

**جدول رقم (9): نتائج معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية للعلاقة بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية واتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي**

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى الدلالة
الممارسات التأملية	117	20.4	42.0	5780.	010.
الاتجاه نحو التطور المهني الذاتي		35.4	41.0		

يتضح من الجدول (9) السابق وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين متوسطات درجة الممارسات التأملية للمشرفين الأكاديميين المنخرطين في التعليم الإلكتروني واتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي، إذ بلغ معامل الارتباط (0.578)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha \geq 0.01)$ ، الأمر الذي يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الخامسة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الاتجاهات نحو التطور المهني الذاتي من قبل أعضاء هيئة التدريس كانت عالية، وهي بالتالي توجه مواقفهم ودوافعهم، كما أنها تمثل الداعم الأساسي لعضو هيئة التدريس في تحقيقه لأهدافه التي ينطلق لها نحو موضوع التطور المهني من خلال الممارسات التأملية باعتبارها تستند إلى جهد ذاتي فعال، وهذا ما يجعلها أكثر تقبلاً لدى أعضاء الهيئة التدريسية، كما أن أعضاء الهيئة التدريسية معنيون بشكل كبير بتطوير معارفهم ومهاراتهم في مجال التعليم الإلكتروني الذي بدأ يأخذ طريقتاً في الجامعات الفلسطينية كافة ، إضافة إلى التحديات التي أصبحت تواجه عضو هيئة التدريس والمتمثلة في تغيير الأدوار والممارسات، والانفجار المعرفي، والتوجه نحو تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي شكلت في مجملها اتجاهات إيجابية عالية نحو التطور المهني مما انعكس إيجاباً على ممارساتهم التأملية.

**التوصيات:**

- 1- ضرورة استمرار إدارة الجامعة في توفير مناخات مشجعة على الممارسات التأملية، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو التوجه الإيجابي للمشاركة في النقاشات والحوارات وورش العمل والأبحاث التي تتم في الجامعة.
- 2- إجراء المزيد من الدراسات حول الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمتغيرات ذات علاقة بمخرجات التعلم المفتوح عن بعد.
- 3- ضرورة تعميم ثقافة التأمل لدى أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية باعتبارها احد المستجدات في الحقل التربوي والتي أصبحت مجال اهتمام غير مسبوق لدورها في التطوير المهني.

## المراجع

### المراجع العربية:

- ابوعمشة، خالد(2006)أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.كلية العلوم التربوية.
- احمد، شاكر محمد فتحي(2009) الارتقاء بالهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي(صيغ التنمية المهنية نموذجا) ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي والمنعقد في بيروت 6-10 ديسمبر .
- آل زاهر،علي ناصر(2004) برنامج تطوير الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي،. جامعة أم القرى.
- [http://de266.4shared.com/doc/e\\_6ipDMp/preview.html](http://de266.4shared.com/doc/e_6ipDMp/preview.html)
- الشخشير، حلا محمود(2010) .مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئات التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة النجاح الوطنية .نابلس.
- العبد الكريم ، راشد بن حسين (2004)الممارسة التأملية أسلوب للنمو المهني، ورقة عمل مقدمة للقاء رؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية والمنعقد في جده .
- العمرى،جمال فواز (2009) تدريب الزملاء: أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي، مجلة جامعة دمشق. مجلد(3+4) ، صص533-573.
- المزروع، هيا (2005) رؤية في النمو المهني للمعلم. إصدار اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية



واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة

السعودية للعلوم التربوية والنفسية صص 130-152.

المسعودي , سعد بن بركي(2010) الاحتراف في إدارة برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لمقابلة تحديات التعليم. مؤسسة الفكر العربي.

<http://www.arabthought.org/content>

اوسترمان وكوتكامب(2002) الممارسات التأملية للتربويين. مشكلة تحسين التعليم والحاجة إلى حلها. ط1. ترجمة منير حوراني. العين: دار الكتاب الجامعي.

بيدس, هالة حسني(2004) درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن مفهوم التفكير التأملية وممارسته وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الإداري. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. كلية الدراسات العليا . عمان .

شاهين, محمد عبد الفتاح(2004) التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم العالي. دراسة مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم العالي الفلسطيني والذي نظمته جامعة القدس المفتوحة في الفترة الواقعة ما بين 3-5 تمز. رام الله.

ريان, عدل عطية(2010) واقع التدريس التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي. بحث مقدم لمؤتمر تحسين نوعية التعليم في مباحث اللغة العربية واللغة الانجليزية والعلوم والرياضيات والمنعقد في رحاب الجامعة العربية الأمريكية بتاريخ 17 آذار.

عبد السميع ,محمد فاروق (2002) استخدام نموذج مقترح لممارسة التأملية من اجل التنمية المهنية لمشرفي التربية العملية في تخصص اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة .العدد 40.

<http://faculty.KSU.edu.sa/>

فروانة , ممدوح(2006) مستوى التدريس التأملية لدى الطلبة معلمي اللغة الانجليزية في جامعات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

مارش ,جون(1999) رحلة جودة. تجربة مجلس أنوى للتدريب والعمل. ورد في دوهرتي(محرر) تطوير نظم الجودة في التربية. ترجمة الأحمد وآخرون. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. دمشق, ص ص 243-265.

ووانج, انجلينا (2008) تطوير التعليم وهيئة التدريس في التعليم المفتوح عن بعد في جامعة القدس المفتوحة ,ترجمة جامعة القدس المفتوحة.فلسطين.

### المراجع الأجنبية:

Arnold ,I.,( 2005 ) Discovering Reflective Practice.

<http://firstclass.ultaversity.net/~ian.tindal/rm/modeloverview.html>.

Bell, A& Mladenovice,R.& Segara,R, (2010) Supporting the Reflective Practice of Tutor: What Do Tutors Reflect on. **Teaching in Higher Education**, vol.15, issue1,p 57-70.

Coats ,M., **Reflective Practice in Open and Distance Learning How do improve** .Paper presented in The 11th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning 2005.

Cook,C., (1991) Professional Development Interview/Survey Questions. North Central Regional Education Laboratory

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas//issues/educatrs/profdev/pd2exam.htm>.

Davis, M., (2003) Barriers to Reflective Practice: The changing nature of Higher Education. **Active Learning in Education**,4(3), 243-255.

Farrell,t., (2008)Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners. Center of Applied Linguistic Network. [www.cal.org/Caelanetwork](http://www.cal.org/Caelanetwork)

Ferraro,j., (2000) Reflective practice and Professional Development .ERIC.Digest.ED449120..

Hall, S. (1997). Forms of reflective teaching practice in higher education. In Pospisil, R. and Willcoxson, L. (Eds), **Learning Through Teaching**, p124-131. Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University, February 1997. Perth: Murdoch University. <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/hall1.html>.

Harris, H., & Bretage, t. (2003) Reflective and Collaborative Teaching Practice Working Toward Quality in Student Learning Outcomes. **Quality in Higher Education**,9(2)179-185.

Khahn, P., Young, S., Grace,R., Pilkington., Rush,b.,Tomkinson,B .,And Willis ,I., .(2006)**The Role and Effectiveness of Reflective Practices in Programmers for New Academic Staff: Grounded Practitioner**

**Review of The Research Literature.** Uk.Higher Education Academy

Knowles,B.,(2008)Reflection practices :Curriculum Development Through Research Informed Teaching in Sports Science

[http://www.ljmu.ac.uk/lid/lid\\_docs/](http://www.ljmu.ac.uk/lid/lid_docs/)

Larrive,B., (2008) Development A toll to Assess Teacher' Level of reflective practice. **Reflective Practice**,vol.9,No.3,Agust,341-360 .

MecKnight, D., Becoming Reflective Practitioner,(2008).

<http://www.education.vmd.edu/teacher-education/sthandbook/reflection.html>.

Nicholl, H., & Higgins, A., (2004) Reelection in Preregistration Nursing Curricula. **Journal of Advanced Nursing** ,46( 6), 578-585.

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

Rodriguez,S., (2008) Teachers Attitudes Toward Reflective Teaching. Evidence in A professional Development Program.

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657>.

Ruberto,J., (2003) **A study of the Attitudes of Veteran Teachers Toward Professional Development**, PhD. Thesis Seton Hall University .

Scott,S.,& Issa, T., Closing the Loop: The Relationship Between Instructor Reflective Practices and Student Satisfaction and Quality Outcomes.(2007).

[http://108.cgpublisher.com/proposal/165/index\\_html](http://108.cgpublisher.com/proposal/165/index_html).

Seng, T., (2001) Measuring Practicum Student Teachers Reflectivity. The Reflection Pedagogical Scale.

<http://www.ipbl.edu.my/BM/penvelidik an/2001/21>.

Villegas-Reimers,E.,(2003)Teacher Professional Development an International Review of the Literature. UNESCO: International Institute for Educational planning .

[www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep).

Ward, A. & Gracy,J., (2006) Reflective Practice in Physiotherapy Curricula: A survey of UK. University Based Professional Practice Coordinators. **Medical Teacher**,Vol.28,No.1,32-39.

---

Wlodarsky .R.,& Walters ,H., (2006) The Reflective Practitioner in Higher Education: The Nature and Characteristics of Reflective Practice Among Teacher Education faculty. **National Forum of Teacher Education**, Vol.16,No.3,electronic Journal.

Wolcott, L.(1995)The Distance Teacher as Reflective Practitioner. **Educational Technology**. January/ February, Issue,39-43.