

تاريخ الإرسال (2018-02-17)، تاريخ قبول النشر (2018-03-06)

أ. عبير حميد إبراهيم العبدلات^{1*}
د. هاني عبدالله وشاح¹

¹ قسم المناهج والتدريس / الجامعة الأردنية / قسم المناهج والتدريس

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: Abeer.ab77@ysashoo.com

أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كيمس في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن

المخلص:

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج كيمس في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة؛ تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، بواقع (30) معلماً ومعلمة في كل مجموعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد عدة أدوات وهي: برنامج تدريبي قائم على نموذج كيمس؛ وتم تطبيقه بمعدل أربع جلسات تدريبية لمدة أربعة أسابيع؛ وبواقع (12) ساعة تدريبية تم تصميمها لتنمية مهارات البحث الإيجابي. وتم تطوير أداة لقياس التفكير التأملي تكونت من (47) فقرة؛ موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية، وكذلك تم تطوير بطاقة الملاحظة للممارسات التدريسية وتكونت من (45) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسية. وتم تطبيق مقياس التفكير التأملي وبطاقة الملاحظة للممارسات التدريسية قبلياً وبعدياً على المجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى نموذج كيمس في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا. وقد أوصى الباحثان بضرورة إعداد برامج تدريبية تستند إلى البحوث الإجرائية وتطبيقها على تخصصات أخرى.

كلمات مفتاحية: برنامج تدريبي، نموذج كيمس، تفكير تأملي، ممارسات تدريسية، معلمي اللغة العربية، المرحلة الأساسية

The impact of a training program-based on Kims model – in the improvement of the reflective thinking and teaching practices of the Arabic language teachers in the advanced primary level in Jordan.

Abstract:

The study aimed at investigating the efficiency of the training program based on Kims model in the improvement of the relative thinking and teaching practices of the Arabic language teachers in the advanced primary level. The study sample consisted of 60 male and female teachers divided into 2 groups: experimental group and control group, with an average of 30 teachers per group.

In order to achieve the aims of the study, the training program was implemented in 4 training sessions for 4 weeks, scheduled as 12 training hours being designed to develop procedural research skills. A tool was developed to measure the reflective thinking, which consisted of 47 paragraphs that were divided into 3 main dimensions. Moreover, an observation card for the teaching practices was developed. It consisted of 45 paragraphs that were divided into 6 main dimensions. It was pre- and post-implemented on both groups. The study results showed the efficiency of the training program based on Kims model in the improvement of the reflective thinking and teaching practices of the Arabic language teachers in the advanced primary level. Both researchers recommended the necessity of establishing training programs based on procedural researches and implementing them on other specializations.

Keywords: Training program - Kims model - reflective thinking – teaching practice, Arabic language teachers, the advanced primary level.

مقدمة

يؤكد التربويون على أنّ نجاح الجهود التي تبذل لتحسين التعليم هي رهن بفاعلية المعلم؛ الذي يعدّ عصب العملية التعليمية وأداة نجاحها، فالتعليم الفعّال يعتمد على المعلم، وما يقوم به من ممارسات تدريسية تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية. 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، المذكرات 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 إلى جنب من طلبته.

وقد تناول ديوي (Dewey, 1938) مفهوم التأمل باعتباره ممارسة يتبناها المعلم ويحرص على الالتزام بها في ممارساته اليومية، فالتأمل فعل واع يخرج بالمعلم من دائرة الانخراط دون وعي في ممارسات تدريسية تقليدية غير فعالة إلى دائرة النقد والتحليل. حيث ينظر المعلم إلى جدوى ما يقوم به خلال عملية التدريس من أفعال، ويحاول التغلب على المشكلة المتمثلة ما بين النظرية التي يستند إليها في ممارساته وبين نتائج تلك الممارسة ليصل إلى أفكار جديدة موجهة للممارسة من شأنها تعديل الممارسات وزيادة جدواها.

ويعد التأمل في الممارسة المهنية للتدريس بمثابة خبرة تعليمية يمر بها المعلم ويفيد منها في تعديل ممارساته وجعلها أكثر فائدة. ويعدّ النظر إلى التأمل باعتباره خبرة تعليمية واحداً من عدة تصورات طرحت من قبل المهتمين ومنها ما كتبه (جريمث وإريكسون) حول مفهوم التأمل حيث يتصوران أن للمفهوم ثلاثة معانٍ محددة هي: النظر إلى عملية التأمل باعتبارها انخراطاً عميقاً في التفكير بشأن الأفعال والممارسات. والنظر إلى عملية التأمل أو التفكير باعتبارها مفاضلة بين ممارسات جيدة متنافسة من أجل الوقوف على أفضلها وأكثرها فاعلية. والنظر إلى عملية التأمل باعتبارها خبرة تعليمية يجب أن تنتهي بتحديد الوسائل والإمكانات الجديدة للممارسة والفعل (Grimmett & Erickson, 1988)

فالإدراك الواعي من قبل المعلمين بطبيعة أدائهم وممارساتهم وما تستند إليه من نظريات وقيم ومعتقدات، وما يترتب على تلك الممارسات من نتائج، وبضرورة السعي إلى توفير كافة الفرص لتحسينها، والوعي بأن هناك معرفة مهنية جديدة ومتجددة ينبغي تطويرها وتوظيفها بشكل مستمر، يجعل المعلم في حالة نمو دائم، وتعد الممارسة التأملية مدخلاً للتنمية المهنية (مدبولي، 2002، ص 33).

ومما يزيد من فاعلية السلوكيات التعليمية للمعلم تنمية التفكير التأملي لديه، والمتمثل في إجراء البحث الإجرائي، الذي هو استقصاء للتأمل الذاتي يتم تنفيذه من قبل المعلمين لتحسين ممارساتهم التعليمية؛ حيث يفترض أنّ تمكين المعلم من الانتباه إلى المشكلات والتأمل في حلها وفي نتائجها يبسر على المعلم عمله ويزيد من فاعليته التعليمية لأنه يسمح للمعلم باستقصاء الأحداث التي تحدث في ممارساته من أجل حل المشكلات التي يواجهها مما يزيد من مردود تعليمه (All wright & Barley, 1991).

ويستند البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيمس والذي يرى أن البحث الإجرائي عملية حلزونية تضم عدداً من الدورات وكل دورة تتكون من أربع خطوات هي: التخطيط، والإجراء، والملاحظة، والتفكير. فهي عملية لولبية يقوم فيها الباحث خلال كل دورة بالتفكير فيما يقوم فيه. وبناء على التفكير في كل دورة يقوم الباحث بالتخطيط للمرحلة التالية. حيث تنتج كل مرحلة تفكيرية معلومات إضافية حول موضوع البحث مما يزيد من فهمه لموضوع البحث. وفي بعض الأحيان قد ينتج عن عملية التفكير بلورة سؤال البحث بصورة أدق. وتعتبر مهارة التفكير أهم مهارة يتعلمها التربوي عند قيامه ببحث إجرائي. فالتفكير يساعده على الانتقال من مرحلة لأخرى وبالتالي فإن الإجراء أو الفعل الذي يقوم به يستند إلى التفكير.

وتتصف الطريقة التي اتبعها كيمس بأنها لولبية دائرية يتبادل فيها الإجراء والتفكير الناقد، وأنها تضمن تنقيح خطوات العمل بعد كل تفكير، وأنها تتبلور أكثر مع زيادة فهم الباحث لها، وأنها تشاركية حيث أن التغيير يكون سهلاً؛ لأن المعنيين يكونون شركاء في تنفيذ البحث (الطلبة وأولياء الأمور وغيرهم يشتركون بطريقة أو بأخرى حسب طبيعة البحث) وهذه الطريقة تتكون من أربع خطوات:

1- **التخطيط:** حيث يقوم الباحث بإعداد مخطط لتوجيه الإجراءات التي سيقوم بها واصفاً الخطوات المختلفة التي سينفذها خلال البحث.

2- **الإجراء:** وفيها يقوم الباحث بإجراء البحث، ويتمثل ذلك في وضع الخطة موضع التنفيذ متضمناً الإجراءات الجديدة لحل المشكلة موضوع الدراسة.

3- **الملاحظة:** وتأتي الملاحظة للتأكد من أن التغيير المخطط له في الخطة قد تحقق في الواقع، وهنا تستخدم أدوات البحث العلمي لجمع معلومات حول أثر التغيير المنتظر.

4- **التفكير:** بعد جمع البيانات والأدلة الكافية على التغيير، يتم التفكير في النتائج وأثرها في تحسين العمل. وبهذا تنتهي الدورة الأولى والتي ستظهر تساؤلات جديدة، فيبدأ الباحث على إثرها في تعديل الخطة، وبالتالي تبدأ الدورة الثانية من حلقة البحث الإجرائي. وتستمر الدورات حتى يصبح الباحث راضياً عن أن الإجراءات التي قام بها حققت التغيير المنشود.

وقد أكدت الدراسة التي أجرتها كرافت (Kraft, 2002) على وجود علاقة قوية بين ممارسة التفكير التأملي للمعلم والبحث الإجرائي، حيث ارتبطت عمليات إنجاز البحث الإجرائي، بدقة الملاحظة وجمع المعلومات وتحليلها والتفكير التأملي في الفروض، والانشغال بعمليات الاستقصاء والحوار، هذا فضلاً عن مساعدة المعلم على اختيار اتجاهاته، وتجديد معلوماته والربط بين النظرية والتطبيق.

ويورد ليتل (Little, 1993) إن البحث الإجرائي يتمثل في أن يفكر المعلم بممارساته التدريسية ويقرر تطويرها وتطوير استراتيجياته التعليمية، ويحدد المشكلات التي تطرحها، والأبعاد المرتبطة بها ويقيم أداءه ويختار الفعل المناسب، ويضع القرارات التي يتخذها موضع التنفيذ من أجل إحداث التغيير. ومن أساليب التنمية المهنية التي برزت مؤخراً وانتشرت في المؤسسات التي تقدم تعليمًا مهنيًا أسلوب البحث الإجرائي، حيث يعد أحد نماذج الإعداد المهني للمعلم، ويشجعه على التفكير في ممارساته، وفحص أدائه، وتحديد المشكلات التي يواجهها؛ ليحلها باستخدام منهجية علمية ملائمة (المزيني والمزروع، 2010).

وتعتمد البحوث الإجرائية كما جاء عن غنايم وجاد (2004، ص24) على تأمل الباحث في الممارسات التي يقوم بها في المجال التربوي، بهدف فهم أفضل للعملية التربوية، ومن ثم إحداث التغيير على مستوى المعلم، والمدرسة، والإدارة نحو نهج تربوي أفضل. وتتضح أهمية تطبيق البحوث الإجرائية من قبل العاملين في المدرسة مع اختلاف أدوارهم، فهم الأكثر قرباً ومعرفة بمشكلاتهم، وأخبر باحتياجاتهم المختلفة، إذ أن عملية البحث عن حل لمشكلة ما، أو السعي نحو تطوير العمل وتحسينه، يساعد على تحقيق أهدافهم وتنميتهم مهنيًا.

فالمعلمون الباحثون الذين يمارسون عملية التأمل يقومون بتصميم الخطط التعليمية وتطويرها، واختيار المواد التعليمية ويوجهون عملية التدريس، ويفسرون استجابات الطلبة للتعلم الجديد، ويعيدون التخطيط أو يكتفون بتدريسهم وفق ما يرونه مناسباً، فممارساتهم تتسجم مع خبراتهم البحثية (أبو عواد ونوفل، 2012م. ص27).

يجب على المعلم أن يمارس أدواراً بحثية داخل المدرسة، وأن يتحمل دوره في حل ما يواجهه من مشكلات، ويتحقق هذا الدور للمعلم من خلال البحث الإجرائي، وهو نهج يجمع بين البحث والإجراء حيث يقوم المعلم بدراسة ممارساته وتعلم طلبته ويبحث في تحسين هذه الممارسات فهو نوع من تأمل الذات والذي يؤدي إلى تحسين الممارسة.

وعليه فالمعلمين المتأملين كما يذكر فاريل (Farrell, 2008) هم من يحاولون حل مشاكلهم الصفية، والأكثر وعياً بمعتقداتهم وقيمهم التي يحملونها نحو التدريس، ويشاركون في تطوير المناهج الدراسية، ويندمجون في جهود التغيير المدرسي، ويتحملون مسؤولية تطويرهم المهني، ويستجيبون لحاجات طلبتهم التربوية، ويراجعون باستمرار أهدافهم التدريسية، وطرائقهم، والمواد التعليمية.

فالتدريس التأملي يتضمن ملاحظة ذاتية وتقويمية للمعلم لفهم أفعاله وردود أفعال المتعلمين. حيث ينظر المعلم في ما يُدرّس وكيف يُدرّس وما مخرجات تدريسه. وتسمح للمعلمين بالنظر إلى فلسفتهم التدريسية؛ حيث يحددون نقاط القوة والضعف في تدريسه مما سيساهم في تطوير ممارساتهم التدريسية وتنمية مهاراتهم المهنية (Brookfield, 1995)

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد ازداد الاهتمام بالبحوث الإجرائية للمساهمة في تحسين عمليات التدريس في المواقف التعليمية، حيث تؤكد البحوث الأكاديمية أنّ البحث الإجرائي له تأثير إيجابي في الممارسات التدريسية (Davis, Clayton & Broome, 2015). كما أنّ انخراط المعلمين في أنشطة التنمية المهنية القائمة على التفكير والتأمل والتعلم من خلال حل المشكلات من شأنه أن يلبي احتياجاتهم الحقيقية أكثر من خضوعهم لبرامج تقوم على تلقين بعض المعارف عن الممارسة المهنية (Bridges, 1992). وهناك من يرى أنّ المعلم الفعال يحسن نوعية التعليم، حيث يؤدي دوراً أساسياً في التحصيل الأكاديمي لطلبته بشكل عام، وفي نوعية هؤلاء الطلبة ونتائجهم التعليمية، وتؤكد الدراسات أن التعليم الفعال يعتمد على المعلمين وما يقومون به من ممارسات تدريسية في غرفة الصف من خلال الطرق والأساليب التي يتبنونها في تدريسه ووجهات نظرهم ومعتقداتهم حول التدريس الفعال والمعلم الفعال (Babai, 2010). حيث تشكل هذه الممارسة الواعية مدخلاً للنمو المهني لأنها تعتمد على تحليل الممارسات وكشف الفجوات بين النظريات والأفعال (Somekh, 2006).

ونظراً لتعدد العوامل التي تعمل على تكريس الانفصال بين النظرية التربوية وبين الممارسة وبين أداء المعلمين لأدوارهم المعتادة، وبين تقويمهم لذلك الأداء وتطويرهم إياه بل وتعمل على تضيق رؤيتهم وإدراكهم لتعددية تلك الأدوار وتنوعها، وتعمل كذلك على جعلهم يركزون فقط على ما يتصل بعمليات نقل المعارف إلى المتعلمين وتمكينهم من المهارات، بينما يغيب - إلى حد بعيد - دور من أهم الأدوار ألا وهو دور المعلم كباحث وممارس مهني يعتمد إلى نقد وتحليل أفعاله، والوقوف على ما يوجد خلفها من أفكار ومعتقدات توجهها، إضافة إلى ما يترتب على تلك الأفعال من نتائج. باعتبار التأمل أسلوباً لمواجهة المشكلات التي قد تتعرض لها ممارساتهم، وهو يختلف وفقاً لطبيعة الموقف.

ونظراً لتدني معرفة المعلمين بمهارات البحث الإجرائي (بخيت والقاعد، 2008) وعدم تنفيذ المعلمين للبحوث الإجرائية حتى إن بعضهم لم يسمع بها (العبيدي، 2010)، وقلة البحوث العربية التي تناولت برنامجاً تدريبياً يستند إلى نموذج من نماذج البحث الإجرائي لتدريب المعلمين وقياس أثره في تحسين ممارساتهم تأتي هذه الدراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كيمس في تنمية التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا. وستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كيمس في تنمية التفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا؟

2- ما أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كيمس في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا؟

3- هل هناك أثر للممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا يعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس؟

4- هل هناك أثر للتفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا يعزى للتفاعل بين المجموعة والخبرة؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: من المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة ونتائجها معلمو اللغة العربية بحيث تسهم هذه الدراسة في انخراط المعلمين في ممارسات ذات مغزى تعمل على تحسين الممارسات التدريسية.

الأهمية التطبيقية: يعد تحسين هذه الممارسات مدخلاً للتطوير المدرسي من جانب ونشاطاً من أنشطة التحسين المهني للمعلمين داخلها من جانب آخر. وتساعد على الربط بين ما يتم جمعه وتحليله من بيانات، وبين ما يتم بناؤه على أساسها من معارف ونظريات وممارسات جديدة معدلة، وتقويم المعارف والنظريات المستخلصة من خلال اختبارها على محك الممارسة الميدانية التي تم استحداثها وتطويرها بناء عليها فهي بحوث موجهة بالممارسة وليس بالتنتظير. كما يتوقع أن تستفيد المدرسة في إرساء وتطبيق معايير المهنية للأداءات التدريسية بما يكفل تحقيق أعلى مستوى من المخرجات التعليمية للطلبة.

التعريفات الإجرائية

البرنامج التدريبي: يعرفه حمدان (1990: 33) بأنه: "وثيقة مكتوبة تضم في ثناياها الأهداف والمعارف والأنشطة والنتائج الخاصة بمهارات أو سلوكيات وظيفية سيعمل التدريب على تحقيقها لدى المتدربين". وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من

الخبرات تقدم لمجموعة معينة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في عدد من المدارس الخاصة بالعاصمة عمان في مديرية لواء الجامعة في الفصل الدراسي الأول 2017/2018 لتحقيق أهداف خاصة تهدف لتنمية التفكير التأملي والممارسات التدريسية في فترة زمنية محددة.

التفكير التأملي: يعرفه شون (Schon,1983,P37) بأنه: استقصاء ذهني نشط واع ومتأن للمعلم حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات التعليمية/ التعليمية 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 في تحقيقها مستقبلاً. حيث قام بتصنيف التفكير التأملي في مراحل ثلاث، هي: التأمل من أجل العمل Reflection for action، والتأمل أثناء العمل Reflection in action، والتأمل بالعمل Reflection on action. وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: تفكير موجه يتطلب تحليل المواقف التي تتضمنها الممارسة التدريسية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في عدد من المدارس الخاصة بالعاصمة عمان في مديرية لواء الجامعة في الفصل الدراسي 2017/2018 للوقوف على جوانب الضعف فيها وتعديلها. ويقاس إجرائياً بالعلامة المحصلة على مقياس التفكير التأملي الذي سيعدّ خصيصاً لذلك.

الممارسات التدريسية: يعرفها مرعي والحيلة (2002،ص54) عملية تطبيق المعرفة، وتدريب المهارة وإعطاء تعليمات أو معلومات" أو هي نشاط يهدف لمساعدة المتعلم لكي يتعلم أي لتحقيق أهداف تعليمية يمكنه بها أن ينمو معرفياً ووجدانياً وحركياً". وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: السلوكات والأفعال والطرق التي يستخدمها معلمو اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في عدد من المدارس الخاصة بالعاصمة عمان في مديرية لواء الجامعة في الفصل الدراسي الأول 2017/2018 داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى الطلبة. وسيتم قياسها إجرائياً بالعلامة المحصلة على بطاقة الملاحظة للممارسات التي ستعدّ خصيصاً لذلك.

نموذج كيمس: عملية حلزونية تضم عدداً من الدورات وكل دورة تتكون من أربع خطوات هي: التخطيط، والإجراء، والملاحظة، والتفكير. فهي عملية لولبية يقوم فيها الباحث خلال كل دورة بالتفكير فيما يقوم فيه. وبناء على التفكير في كل دورة يقوم الباحث بالتخطيط للمرحلة التالية. حيث تنتج كل مرحلة تفكيرية معلومات إضافية حول موضوع البحث مما يزيد من فهمه لموضوع البحث. وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه خطة عمل منظمة تتضمن عدداً من الإجراءات المتتابعة التي تقود إلى تحسين التفكير التأملي والممارسة التدريسية.

حدود الدراسة

- **الحدود المكانية:** اقتصر على معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في عدد من المدارس الخاصة بالعاصمة عمان في مديرية لواء الجامعة.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الفصل الدراسي

الأول 2017/2018

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية لمعلمي اللغة في عدد من المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة.

المحددات الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في عدد من المدارس الخاصة في لواء الجامعة في العاصمة عمان.

الدراسات السابقة:

يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية القائمة على نموذج كيمس وفاعليتها في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية بشكل مباشر مما اضطر الباحثة لتوسيع دائرة البحث عن الموضوع ، وبالتالي تناول المتغيرات التعليمية المتضمنة في عنوان الدراسة بشكل عام، وهناك عدد من الدراسات التي بحثت في ذلك، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات متسلسلة من الأحدث للأقدم.

أجرى الجبر (2013) دراسة هدفت للتعرف إلى فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، تكونت عينة الدراسة من (21) فرداً. واعتمد الباحث الأسلوبين: الكمي والنوعي. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة مكونة من (33) فقرة على الطلاب المعلمين، كما تم توجيه أسئلة مفتوحة لأفراد عينة الدراسة. وأظهرت النتائج أن هناك أثراً إيجابياً لاستخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية القدرة على حل المشكلات الصفية لدى الطلبة المعلمين.

كما أجرت حسن (2013) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وفق معايير جودة التدريس ، وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية .وتكونت عينة البحث من (16) معلمة مصرية و(40) معلمة سعودية. حيث تم تطبيق مقياس التفكير التأملي ومقياس النظرية التدريسية وبطاقة مهارات التدريس. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تدني مستوى ممارسة التدريس التأملي لدى المعلمات وتبنيهن نظرية تدريس تقليدية. كما أدى تطبيق البرنامج التدريبي إلى تحسن توجه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى البنائي

وأجرى المزيني والمزروع (2010) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي، ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية، وقد تألفت عينة البحث من(16) معلمة علوم أثناء الخدمة من المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، وتم إعداد أدوات الدراسة التالية: اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي، وسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، ومقياس مفهوم تعليم العلوم، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد الاختبار وفي الدرجة الكلية للاختبار، لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع

الأبعاد والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي؛ لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات، كذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في البعدين: (دور معلم العلوم والمتعلم، طرائق تدريس العلوم)، وفي الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم، لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات.

وأجرى اليسون (Ellison, 2008) دراسة تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي لدى معلمي المدارس الأساسية، طبقت الدراسة على (6) معلمين توزعوا على مجموعتين تكونت المجموعة الأولى من (3) معلمين لمقرر الرياضيات وتكونت المجموعة الثانية من (3) معلمين لمبحث العلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع البيانات باستخدام بطاقة للملاحظة الصفية، أظهرت نتائج الدراسة وجود مخرجات إيجابية لتطبيق هذا البرنامج على الممارسات الصفية للمعلمين المشاركين في البرنامج، تمثلت في الاستمتاع بالاندماج التشاركي، والحوار التأملي الناقد، وتطوير المناهج الدراسية، وهذا بالتالي انعكس إيجاباً على مخرجات تعلم الطلبة داخل الصف من خلال الاندماج في الأنشطة الصفية والمناقشات التعاونية.

بينما هدفت دراسة بخيت والقاعود (2008) إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى بالأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (15) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية، وكشفت الدراسة أن (100%) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته، كانت دون مستوى الإثقان (0.50) الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات الاختبار في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (0.05) $\alpha=$ ، بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.

وأجرى أتاي (Atay, 2006) دراسة هدفت إلى تطوير قدرة المعلمين على تنفيذ البحوث الإجرائية من خلال برنامج تدريبي قَدِّم للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلماً، (10) من المعلمين بالمدارس، و(10) معلمين في السنة الرابعة خلال الفصل الدراسي الأول (2005 / 2006م)، في الجامعة، واعتمدت الدراسة على الملاحظات الميدانية والمحادثات غير الرسمية في جمع البيانات، وكشفت نتائج الدراسة عن تغير في تصورات المعلمين حول البحث الإجرائي، حيث أصبح لهم معرفة نظرية وعملية عن البحث الإجرائي، كما كان تأثير البرنامج إيجابياً على تطوير مهاراتهم في استخدام البحث الإجرائي، حيث أصبح لدى المعلمين معرفة بكيفية جمع وتحليل البيانات، وكيفية تقييم ممارساتهم، كما زاد وعيهم باحتياجات الطلبة.

وأجرى عبد الجواد (2006) دراسة هدفت للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لموجهي ومعلمي الرياضيات على بحوث الأداء. ولتحقيق ذلك قام ببناء برنامج تدريبي تكون من 18 ساعة موزعة على ثلاثة أيام واعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي. على عينة مكونة من (27 فرداً) واستخدم ثلاث أدوات: اختبار تحصيلي، ومقياس للاتجاه نحو بحوث الأداء، وبطاقة فحص بحوث الأداء، وقد دلت النتائج أن البرنامج التدريبي حقق المستوى المناسب من التمكن المعرفي والأدائي لدى عينة البحث.

كما أجرى ماك إلبن (McAlpine,2004) دراسة لمعرفة تأثير التأمل في تحسين التعليم، قام بالدراسة مع ستة أساتذة جامعيين مختصين بالرياضيات، واستخدم الباحث المقابلة والأسئلة المفتوحة قبل تدريبهم على التفكير التأملي ثم أتبع ذلك بمقابلة بعدية بعد التدريب ،وقد توصلت الدراسة إلى ثلاثة أنواع من التأمل، وهي: معرفة المعلم حول التعلم والتعليم، والأساليب التعليمية المناسبة لإيصال الطلبة لفهم المعلومات، والتأمل الدقيق في الأنشطة والتقييم وقد تم ذلك بمراجعة المعلم لمعتقداته حول التعليم. أما النوع الثاني من التأمل فيقود إلى مساعدة المعلمين على فهم الأسباب التي أحدثت لديهم تغييرا في أساليبهم. أما النوع الثالث فهو نوع من تحفيز التأمل لدى المعلمين مما يساعدهم على اتخاذ قرارات حول تغيير الأنشطة وأساليب التعليم وصولاً لتحسين النتائج.

وناقشت دراسة مويلز وآخرون (Moyles,et al,2002) أثر الحوار التأملي في تفعيل الممارسة المهنية للمعلمين، واعتمدت الدراسة على تسجيل فيديو حوارات تأملية متنوعة ل (36) معلماً، صممت بينهم الحوارات حول ممارساتهم المهنية في المدارس من خلال مقابلات وورش عمل. وأظهرت الدراسة أن المعلمين تأملوا في أدائهم من زوايا مختلفة، وأن هذه الحوارات كان لها أثر كبير في تحسين أدائهم وتنميتهم المهنية.

كما 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 كرافت (Kraft, 2002) فقد اهتمت بالتعرف إلى العلاقة بين البحث الإجمالي وممارسة التفكير التأملي، وهي عبارة عن دراسة حالة لمعلم يقوم بعمل إجرائي، حيث تمت مقابلته أربع مرات خلال شهر يونيو 1999 م، ثم أجريت معه مقابلة شهرية لمدة ستة أشهر، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها وجود علاقة قوية بين ممارسة التفكير التأملي للمعلم والبحث الإجمالي، حيث ارتبطت عمليات إنجاز البحث الإجمالي، 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.

التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية

أكدت معظم الدراسات السابقة على دور البحوث الإجرائية في تحسين عملية التدريس ومخرجاته، وتحسين الممارسات التدريسية لدى المعلمين كما في دراسة أتاي (Atay,2006) ودراسة (عبد الجواد،2006) كما أكدت الدراسات على فاعلية التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وتحسينها كما في دراسة (الجبر،2013) و(حسن،2013) وأليسون (Elisson,2008) وماك إلبن (McAlpine,2004) ودراسة مويلز (Moyles,2002) ودراسة فيرا وماركوس (Vieira & Marques,2002) ودراسة كرافت (Kraft, 2002) . واعتمدت بعض هذه الدراسات المنهج شبه التجريبي

مثل دراسة (عبد الجواد، 2013) و (حسن، 2013)، ودراسة (Atay, 2006) في حين اعتمد بعضها البحث النوعي كما في دراسة (McAlpine, 2004) ودراسة (Moyle, 2002)

وهذا يشير إلى ملائمة المنهج شبه التجريبي في دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كيمس في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا وهو المنهج الذي تم استخدامه في هذه الدراسة. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع البحث الإجمالي. وتختلف عنها في الأمور التالية: تناولها أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كيمس أحد نماذج البحث الإجمالي، كما أنها تناولت متغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة كالتفكير التأملي والممارسات التدريسية. وتأتي هذه الدراسة مؤكدة لما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج. إضافة إلى أن هذه الدراسة تعد من الدراسات القليلة على المستوى المحلي على حد علم الباحثة. وساعدت الدراسات السابقة الباحثة في وضع تصور شامل للبحث الإجمالي من حيث المفهوم والمهارات والأهمية وغيرها.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية والتعرف على أهمية الخصائص المنهجية والطرق اللازمة لدراسة الموضوع. وتتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في تركيزها على أحد نماذج البحوث الإجمالية وهو نموذج كيمس، إضافة إلى تناولها أثر برنامج تدريبي قائم على هذا النموذج في تحسين الممارسات التدريسية والتفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمناسبته لأغراض الدراسة.

أفراد الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من عدد من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية التابعة لمديرية التعليم الخاص، وقامت الباحثة بتطبيق الدراسة على (60) معلماً ومعلمة، حيث قامت باختيار عدد من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية وتوزيعهما إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وذلك بطريقة قصدية. وتم تدريب المجموعة التجريبية وفق البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيمس، وضمت (30) معلماً ومعلمة، أما المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي فقد ضمت (30) معلماً ومعلمة. والمجموعة التجريبية: تكونت من (30) معلماً ومعلمة (20 معلمة، و10 معلمين) شاركوا في البرنامج التدريب لمدة أربعة أسابيع بمعدل جلسة في الأسبوع مدتها ثلاث ساعات، حيث بلغ عدد الجلسات التدريبية (4) جلسات، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي لمقياس التفكير التأملي، وتم تطبيق مقياس الممارسات التدريسية قبلياً وبعدياً على المجموعة التجريبية. أما المجموعة الضابطة: فتكونت من (30) معلماً ومعلمة (20 معلمة، و10 معلمين) لم يشاركوا في البرنامج التدريبي؛ وتم تطبيق مقياس التفكير التأملي والممارسات التدريسية قبلياً وبعدياً على المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة

لأغراض هذه الدراسة، استخدمت الباحثة: مقياس التفكير التأملي، وبطاقة ملاحظة للممارسات التدريسية، وفيما يأتي وصف لكل منها:

أولاً: مقياس التفكير التأملي:

ويهدف لقياس مهارات التفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية. وبعد اطلاع الباحثة على عدد من مقاييس التفكير التأملي فإنّ الباحثة استرشدت بمقياس إيزنك وولسون للتفكير التأملي (Eysenk & Weilson Reflective ness Scale) والذي تم تعريبه من قبل بركات (2005) والشكعة (2007) والقيق (2011) والرشيدي (2015)، وطورت الباحثة المقياس بالاستناد إلى الإطار النظري والدراسات السابقة. وتكون المقياس من (47) موقفاً وقد تم تصنيف فقرات المقياس إلى ثلاثة أبعاد فرعية، حيث كانت أرقام الفقرات وفق أبعاد المقياس كما يلي: التخطيط للحصة وتكون من (15) فقرة. وتنفيذ الحصة وتكون من (14) فقرة. والتأمل بعد الانتهاء من الحصة وتكون من (18) فقرة. ويتبعه خمسة احتمالات للإجابة متدرجة تنازلياً من الأفضل إلى الأقل منه على النحو الآتي: يؤدي الممارسة بدرجة كبيرة جداً (5)، يؤدي الممارسة بدرجة كبيرة (4)، يؤدي الممارسة بدرجة متوسطة (3)، يؤدي الممارسة بدرجة قليلة (2)، يؤدي الممارسة بدرجة قليلة جداً (1).

صدق مقياس التفكير التأملي:

للتأكد من صدق اختبار مقياس مهارات التفكير التأملي تم عرضة على (10) من المحكمين المختصين في مجال المناهج والتدريس والقياس والتقويم التربوي في الجامعة الأردنية، إضافة إلى مجموعة من المعلمين والمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم، حيث قامت الباحثة بأخذ مقترحات المحكمين وتوصياتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف.

ثبات مقياس التفكير التأملي:

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أسلوبين هما: الثبات بطريقة الإعادة، إذ كان معامل الاستقرار (0,85) والثبات بطريقة الاتساق الداخلي، إذ بلغ معامل الثبات الكلي (0,82) بالتالي فهو يعبر على مدى صدق اتساقه الداخلي في قياس مستوى التفكير التأملي. ولمزيد من التدقيق فقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وبلغت عدد العينة (20) معلماً ومعلمة، اختبروا عشوائياً، وتم إيجاد معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا

(84%)، وتم حساب الاتساق الداخلي لجميع محاور مقياس التفكير التأملي وكان معامل الارتباط الكلي (89%).

ثانياً: بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية

وتهدف إلى التعرف على واقع الممارسات التدريسية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، حيث قامت الباحثة بتطوير بطاقة ملاحظة تشتمل على (45) ممارسة تدريسية يمارسها معلمو اللغة العربية، والتي يمكن ملاحظتها وذلك بالاسترشاد بدراسة الشيخ (2013) وعبد اللطيف (2009) وشاهين (2012) واليسون (Ellison,2008). وقد تم تصنيف فقرات البطاقة إلى خمسة أبعاد فرعية حيث كانت أرقام الفقرات وفق أبعاد المقياس كما يلي: المعرفة المهنية : وتكونت من (8) فقرات، والتخطيط : وتكونت من (6) فقرات. وتنفيذ استراتيجيات التدريس: وتكونت من (8) فقرات، والإدارة الصفية: وتكونت من (7) فقرات، وتقويم تعلم الطلبة وتكونت من (7) فقرات، والالتزام بمسؤوليات ممارسة المهنة: وتكونت من (7) فقرات. وتم تحديد مستويات الأداء بتدريج خماسي على النحو التالي : يؤدي الممارسة بدرجة مرتفعة جداً (5)، يؤدي الممارسة بدرجة مرتفعة (4)، يؤدي الممارسة بدرجة متوسطة (3)، يؤدي الممارسة بدرجة قليلة (2)، يؤدي الممارسة بدرجة قليلة جداً (1).

صدق بطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق بطاقة الملاحظة من خلال طريقتين هما:

الصدق الظاهري: بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج والتدريس والقياس والتقويم التربوي، وطُلب من كل محكم إبداء رأيه في فقرات المقياس وفق درجة انتماء الفقرة للبعد، ووضوح صياغة الفقرة لغوياً، وفحص صلاحية ترتيب البدائل لكل فقرة؛ إضافة إلى مناسبة فقرات المقياس فنياً، حيث أخذت الباحثة مقترحات المحكمين وتوصياتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف.

الصدق البنائي: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس والمجالات الأخرى، وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (1) معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية لبطاقة الملاحظة للممارسات التدريسية

المجال	المعرفة المهنية	التخطيط للتدريس	تنفيذ استراتيجيات التدريس	الإدارة الصفية	تقويم تعلم الطلبة	الالتزام بمسؤوليات ممارسة المهنة	الدرجة الكلية
المعرفة المهنية							
التخطيط للتدريس	0.532*						
تنفيذ استراتيجيات التدريس	0.925*	0.588*					
الإدارة الصفية	0.732*	0.570*	0.820*				
تقويم تعلم الطلبة	0.768*	0.558*	0.835*	0.815*			
الالتزام بمسؤوليات ممارسة المهنة	0.639*	0.439*	0.662*	0.636*	0.686*		
الدرجة الكلية	0.892*	0.722*	0.940*	0.884*	0.913*	0.787*	

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول رقم (1) وجود ارتباطات مرتفعة وموجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة في المقياس.

ثبات بطاقة الملاحظة :

وللتأكد من الثبات تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test) كما تمّ حساب ثبات البطاقة باستخدام معامل الاتفاق بين ملاحظين، عن طريق تطبيق بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية على عينة مكونة من (25) معلماً ومعلمة من خارج أفراد الدراسة، وتم إيجاد معامل الثبات على أبعاد البطاقة الخمسة، وتراوح قيم معامل الارتباط (0.80-0.95) وهي قيمة مقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة

جدول رقم (2) نتائج الثبات لبطاقة الملاحظة للممارسات التدريسية بطريقة الاتساق الداخل اعتمادا على معادلة كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	الثبات
1	المعرفة المهنية	0.91
2	التخطيط للتدريس	0.86
3	تنفيذ استراتيجيات التدريس	0.92
4	الإدارة الصفية	0.88
5	تقويم تعلم الطلبة	0.95
6	الالتزام بمسؤوليات ممارسة المهنة	0.95
الكلي		0.96

يتضح من الجدول رقم (2) أن معامل الثبات الكلي للمقياس بلغ (0.96)، أما المجالات الفرعية فقد تراوحت معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي بين (0.86 - 0.95). حيث بلغت أعلى قيمة (0.95) لبُعدي (تقويم تعلم الطلبة والالتزام بمسؤوليات ممارسة المهنة) وأدنى قيمة (0.86) لبُعدي التخطيط للتدريس.

البرنامج التدريبي:

قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي يستند إلى نموذج كيمس؛ وقد تم عرض البرنامج على تسعة محكمين من حملة درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم للحكم على مدى ملائمة الجلسات، وقد قامت الباحثة بإدخال تعديلات على البرنامج وفقا لملاحظات المحكمين، وقد تكون البرنامج أربع جلسات تدريبية تعقد بمعدل جلسة كل أسبوع، حيث تستغرق الجلسة ثلاث ساعات تقريبا، وقد اشتملت كل جلسة على تقديم المبررات والأساس المنطقي لمحتوى الجلسة وأهدافها، ثم عرض تعليمي لما سيتم في الجلسة، ومن ثم مناقشة المعلمين بها، مع اشتغال النقاش على توضيح الفائدة الشخصية التي ستعود على كل فرد من خلال تحقيقه لأهداف الجلسة، وبعد مراجعة ما سبق من أدب للموضوع ودراسات سابقة تم بناء البرنامج التدريبي وفق الخطوات التالية:

1- تصميم الجلسات التدريبية، محتوى هذه الجلسات مستمد من الجانب النظري في البحث، تم في كل جلسة تحديد المهارة التي سيتم التدرب عليها، والهدف العام والخاص لكل جلسة تدريبية.

2- تحديد عدد جلسات البرنامج بأربع جلسات تدريبية مدة كل جلسة ثلاث ساعات، وكان تحديد عدد الجلسات وزمنها مستندا إلى المبررات الآتية:

الأول: إن طبيعة البرامج التدريبية تستغرق مدة زمنية قليلة مقارنة بالبرامج التعليمية المرتبطة بمحتوى دراسي كامل يقدم خلال فصل أو سنة دراسية.

الثاني: بما أن الالتحاق بالبرنامج تطوعي، ويصعب إلزام المعلمين المتدربين بحضوره، فكان لا بد من جعل مدته غير طويلة في عدد جلساته، وفي زمن كل جلسة كي لا ينفر المعلمين من الالتحاق به، وتم الحرص على أن تكون مدة البرنامج مناسبة لحال المتدربين، وتكفي لتحقيق أهداف البرنامج.

إجراءات الدراسة

تم إتباع الإجراءات الآتية في تنفيذ الدراسة:

- 1- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الأردنية يخاطب الجهات ذات العلاقة .
- 2- تحديد أفراد الدراسة وهم معلمو اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان.
- 3- تطبيق مقياس التفكير التأملي والممارسات التدريسية بشكل قبلي وبعدي لعينة الدراسة المكونة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية لواء الجامعة
- 4- تم تطبيق البرنامج التدريبي على معلمي المجموعة التجريبية على مدار أربعة أسابيع بواقع جلسة أسبوعياً.
- 5- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي؛ تم تطبيق مقياس التفكير التأملي والممارسات التدريسية على المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً.
- 6- تم إدخال البيانات على البرنامج الإحصائي (SPSS)، وإجراء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية وعلى النحو الآتي: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي وللحكم على درجة الممارسة، فقد أعطيت المتوسطات التدرج الآتي (1-2.33متدنية)، (2.34-3.75 متوسطة)، (أعلى من 3.76 مرتفعة) كما تم استخدام اختبار "ت" T-test واختبار تحليل التباين ANCOVA

تصميم الدراسة:

EG	المجموعة التجريبية	O1 O2	X	O1 O2
CG	المجموعة الضابطة	O1 O2	-----	O1 O2

O1: مقياس التفكير التأملي القبلي، البعدي

O2: مقياس الممارسات التدريسية القبلي، البعدي

X: المعالجة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كيمس في تنمية التفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس مهارات التعلم الذاتي البعدي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا على مقياس التفكير التأملي في القياسين القبلي والبعدي وفقاً لمتغيرات المجموعة والجنس والخبرة

المجموعة	المتغير	فئات المتغير	القبلي			البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	الجنس	ذكر	187.50	26.89	10	201.30	11.15
		انثى	185.60	23.05	20	197.40	13.43
	الخبرة	خمس سنوات فأقل	192.20	22.56	10	202.70	14.03
		أكثر من خمس سنوات	183.25	24.61	20	196.70	11.78
		الكلية	186.23	23.94	30	198.70	12.66
تجريبية	الجنس	ذكر	122.70	18.87	10	142.90	9.23
		انثى	142.15	41.68	20	147.45	25.00
	الخبرة	خمس سنوات فأقل	134.93	36.52	15	144.87	23.34
		أكثر من خمس سنوات	136.40	37.83	15	147.00	19.12
		الكلية	135.67	36.55	30	145.93	20.99

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في القياس القبلي والبعدي للمتوسطات الحسابية لدرجات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا على مقياس التفكير التأملي بين المجموعتين التجريبية (التي تم إعطاؤها البرنامج التدريبي) والضابطة (التي لم تتلق أي برنامج) وكذلك بين المجموعات الفرعية الناتجة عن تفاعل متغير المجموعة مع كل من متغير الجنس والخبرة ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً تم إجراء تحليل التباين المشترك الثلاثي للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (4) نتائج تحليل التباين المشترك الثلاثي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا على مقياس التفكير التأملي وفقاً لمتغير المجموعة والتفاعل بين المجموعة وكل من الجنس والخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا الجزري
القبلي	7033.09	1	7033.09	37.69	*0.000	0.42
المجموعة	8594.96	1	8594.96	46.06	*0.000	0.46
المجموعة × الجنس	140.30	2	70.15	0.38	0.688	0.01
المجموعة × الخبرة	97.58	2	48.79	0.26	0.771	0.01
الخطأ	9890.26	53	186.61			
الكلية	59190.98	59				

*دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المجموعة، حيث كانت قيمة F (46.06) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية (التي تم إعطاؤها البرنامج التدريبي)، حيث كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (190.45) بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (155.78) كما يتضح من الجدول رقم (5)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (0.46)، أي أن متغير المجموعة فسر ما مقداره (0.46%) من التباين في التفكير التأملي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، مما يدل على أن البرنامج التدريبي ساهم في تنمية التفكير التأملي لدى المعلمين في المجموعة التجريبية. وتغزو الباحثة هذه النتيجة لاستخدام البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيمس في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا؛ حيث أسهم في زيادة فهم المعلمين للعوامل التي تؤثر في ممارساتهم التدريسية وبالتالي تحقيق نواتج التعلم بصورة متكاملة.

فمن خلال انخراط المعلمين في البرنامج التدريبي نمت قدرتهم على التأمل المهني من خلال الاستقصاء الواعي والتفكير المتعمق والمنظم لممارساته التدريسية؛ للتعرف على جوانب القوة والضعف وفرص تحسين أدائهم، ووضع تصورات للممارسات المهنية المرغوب تحقيقها مستقبلاً بهدف تحسينها والوصول إلى أداء أكثر فاعلية في ضوء معايير الأداء المهني الجيد من خلال الاستفادة من معطيات التدريس التأملي. فالتدريس التأملي مدخل تدريسي يتحول فيه المعلمون إلى صانعي قرار، يفكرون في ما يقومون به في الصف بتدبر، متأملين دورهم، يربطون بين النظرية والتطبيق، ويتأملون بشكل مستمر الممارسات التدريسية بهدف تحسينها وتطوير هذه الممارسات أثناء الموقف التدريسي.

ويمكن أن يعزى كذلك لدور التدريس التأملي في تنمية أداء المعلمين مهنيًا؛ لأنه يساعد على التعلم من خلال التأمل في الممارسات التدريسية، ووضع الحلول المناسبة للتحسين؛ حيث يقوم المعلم بالملاحظة والمراجعة والتقييم المستمر لممارساته التدريسية اليومية؛ للعمل على تحسينها ذاتياً للوصول إلى مستويات أفضل في التدريس.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الجبر (2013) التي هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية القدرة على حل المشكلات الصفية لدى الطلبة المعلمين. كما تتفق مع نتائج دراسة حسن (2013) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وفق معايير جودة التدريس، وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تدني مستوى ممارسة التدريس التأملي لدى المعلمات وتبينهن نظرية تدريس تقليدية. كما أدى تطبيق البرنامج التدريبي إلى تحسن توجه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى البنائي. وتتفق مع نتائج دراسة اليسون (Ellison, 2008) التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي لدى معلمي المدارس الأساسية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مخرجات إيجابية لتطبيق هذا البرنامج على الممارسات الصفية للمعلمين المشاركين في البرنامج.

وتتفق مع نتائج دراسة ماك إلين (McAlpine,2004) التي هدفت لمعرفة تأثير التأمل في تحسين التعليم، وقد توصلت الدراسة إلى ثلاثة أنواع من التأمل، وهي: معرفة المعلم حول التعلم والتعليم، والأساليب التعليمية المناسبة لإيصال الطلبة لفهم المعلومات، والتأمل الدقيق في الأنشطة والتقييم وقد تم ذلك بمراجعة المعلم لمعتقداته حول التعليم. أما النوع الثاني من التأمل فيقود إلى مساعدة المعلمين على فهم الأسباب التي أحدثت لديهم تغييراً في أساليبهم. أما النوع الثالث فهو نوع من تحفيز التأمل لدى المعلمين مما يساعدهم على اتخاذ قرارات حول تغيير الأنشطة وأساليب التعليم وصولاً لتحسين النتائج. وتتفق مع نتائج دراسة موبلز وآخرون (Moyle,et al,2002) التي هدفت لمعرفة أثر الحوار التأملي في تفعيل الممارسة المهنية للمعلمين، وأظهرت الدراسة أن المعلمين تأملوا في أدائهم من زوايا مختلفة، وإن هذه الحوارات كان لها أثر كبير في تحسين أدائهم وتمييزهم المهنية. كما تتفق مع دراسة فيرا وماركوس (Vieira & Marques,2002) التي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين التفكير التأملي وتطوير الممارسة المهنية، وأظهرت أن التفكير التأملي يرتبط بالممارسة ويعمل على تحسينها. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كيمس في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على مقياس الممارسة في القياسين القبلي والبعدى وفقاً لمتغيرات المجموعة والجنس والخبرة،

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية في القياسين القبلي والبعدى وفقاً لمتغيرات المجموعة والجنس والخبرة

المجموعة	المتغير	فئات المتغير	القبلي			البعدى	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	الجنس	ذكر	156.00	35.35	10	194.70	8.29
		انثى	139.25	17.70	20	192.60	5.29
	الخبرة	خمس سنوات فأقل	153.30	20.62	10	192.70	6.33
		أكثر من خمس سنوات	140.60	27.31	20	193.60	6.54
		الكلية	144.83	25.64	30	193.30	6.37
		الكلية	122.40	11.47	10	126.40	12.14
تجريبية	الجنس	ذكر	156.90	27.09	20	156.85	25.41
		انثى	143.60	28.32	15	145.80	26.93
	الخبرة	خمس سنوات فأقل	147.20	28.96	15	147.60	26.17
		أكثر من خمس سنوات	145.40	28.20	30	146.70	26.11
		الكلية					
		الكلية					

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ظاهرية في القياس القبلي والبعدي للمتوسطات الحسابية لدرجات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا على بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية بين المجموعتين التجريبية (التي تم إعطاؤها البرنامج التدريبي) والضابطة (التي لم تتلق أي برنامج تدريبي)، وكذلك بين المجموعات الفرعية الناتجة عن تفاعل متغير المجموعة مع كل من متغير الجنس والخبرة ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم إجراء تحليل التباين المشترك الثلاثي للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (6) نتائج تحليل التباين المشترك الثلاثي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين على بطاقة

ملاحظة الممارسات التدريسية وفقاً لمتغير المجموعة والتفاعل بين المجموعة وكل من الجنس والخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا الجزري
القبلي	6792.40	1	6792.40	47.26	*0.000	0.47
المجموعة	26667.74	1	26667.74	185.54	*0.000	0.78
المجموعة * الجنس	1533.19	2	766.60	5.33	*0.008	0.17
المجموعة * الخبرة	445.45	2	222.72	1.55	0.222	0.06
الخطأ	7617.61	53	143.73			
الكلي	53524.00	59				

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول رقم (6) وجود فروق دالة إحصائياً في الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا تعزى لكل من :

- متغير المجموعة، حيث كانت قيمة ف (185.54) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (191.22) بينما كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (143.99)، كما يتضح من الجدول رقم (10) وقد بلغت قيمة مربع ايتا الجزئي (0.78) ، أي أن متغير المجموعة فسر ما مقداره (78%) من التباين في الممارسات التدريسية، مما يدل على أن البرنامج الإرشادي ساهم في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لاستخدام البرنامج التدريبي القائم على نموذج كيمس في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا؛ حيث أسهم انخراط المعلمين في تطبيق البحث الإجرائي في جعلهم على وعي بالفرضيات التي ينطلق منها التدريس ورفع مستوى الدافعية التي جعلت لديهم القدرة على الملاحظة والتقييم الذاتي من خلال فهمهم لممارساتهم؛ حيث يبحث المعلم دائماً عن إجابات لأسئلة : الأمر الذي يساعده على تنمية مهاراته التدريسية. كما زودهم باستراتيجيات متنوعة تساهم في حل المشكلات الصفية والإدارة الجيدة لصفوفهم بما يساعدهم على تحقيق نواتج التعلم بصورة متكاملة.

فالباحث الإجرائي هو لب الممارسة المهنية التأملية ووسيلتها لحل المشكلات المهنية؛ حيث يقوم على التأمل الذاتي في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه؛ لتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية وإحداث التغيير المنشود. كما يتيح الفرصة

لتقييم التدريس من خلال التأمل ويُمكن المعلم من تحسين ممارساته التعليمية، ويزيد دافعية المعلم ويعم ثقتة بنفسه عند اتخاذ قراراته التعليمية، ويعطي المعلم فرصة للبحث والاستقصاء. إن البحث الإجرائي أفضل فرص النمو المهني والمنهجي للمعلم؛ لأنه يسعى من خلال رغبته في فهم الحاجة التعليمية للطلبة، ومن ثم جمع البيانات وتحليلها، والتوصل إلى نتائج يستخدمها المعلم في معالجة ما يحتاجه الطلبة بشكل فعلي مما يعود بالنفع على عملية التعليم. كما يعد البحث الإجرائي فحصاً ناقداً للممارسات، وتفكيراً واعياً للاختيارات التي يقوم بها المعلم أثناء تخطيط الدرس وتنفيذه؛ حيث يقيم تأثير هذه الاختيارات على تعلم الطلبة، ويستفيد من استخدام هذه المعلومات في اتخاذ قرارات مستقبلية سليمة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الجواد (2006) التي هدفت لمعرفة فعالية برنامج تدريبي مقترح لموجهي ومعلمي الرياضيات على بحوث الأداء، وقد دلت النتائج أن البرنامج التدريبي حقق المستوى المناسب من التمكن المعرفي والأدائي لدى عينة البحث.

وتتفق مع نتائج دراسة بخيت والقاعد (2008) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى بالأردن، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي. كما تتفق مع دراسة المزيني والمزروع (2010) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي، ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة بالملكة العربية السعودية، وقد أسفرت عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات.

وتتفق مع نتائج دراسة كرافت (Kraft, 2002) التي هدفت التعرف إلى العلاقة بين البحث الإجرائي وممارسة التفكير التأملي. وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة قوية بين ممارسة البحث الإجرائي والتفكير التأملي ومساعدة المعلم على اختيار اتجاهاته وتحديد معلوماته والربط بين النظرية والتطبيق.

التوصيات والمقترحات:

توصي الباحثة بما يلي:

- قياس فاعلية البحث الإجرائي على تنمية مهارات أخرى لدى المعلم بعد أن تم التأكد من فاعليته في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى المعلمين.
- تضمين برامج إعداد وتدريب المعلمين مهارات البحث الإجرائي.
- إعداد برامج تدريبية تستند إلى البحوث الإجراءية وتطبيقها على تخصصات أخرى

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو الشيخ، عطية (2013م). معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن، جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة الفتح، 3 (53)، 12-33.
- أبو عواد، فريال ونوفل، محمد (2012م). البحث الإجمالي . عمان: دار المسيرة.
- بخيت، محمد والقاعد، إبراهيم (2008م). أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجمالي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن [نسخة الكترونية]. مجلة جامعة الملك سعود، 24، (4)، 1487-1518.
- بركات، زياد (2005م). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(6)، 97-126.
- الجبر، جبر (2013م) . فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود .المجلة الدولية للأبحاث التربوية. 3(3)، 91-128.
- حسن، سعاد (2013م). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 2 (3)، 123-139.
- حمدان، محمد (1990م). تصميم وتنفيذ برامج التدريب. عمان: دار التربية الحديثة.
- الرشيد، فاطمة. (2015م)، مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات، مجلة جامعة الخليل للبحوث، 1 (10)، 233-249.
- الشكعة، علي (2007م)، مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث. 21 (4)، 1162-21146.
- شاهين، محمد عبد الفتاح (2004م). التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق الجودة في العمل. مجلة دراسات. 2 (3)، 14-36.
- العبري، سيف (2011م). تصورات المعلمين عن البحث الإجمالي كأداة للتنمية المهنية: دور البحوث في مجال التطوير المهني للمعلمين العمانيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اكستر، ديفون، المملكة المتحدة.
- عبد اللطيف طارق (2009م). مهارات تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في بغداد، مجلة دراسات تربوية، 3(8)، 33-11.
- عبد الجواد، عبد الرحمن (2006م). فعالية برنامج تدريبي مقترح لموجهي ومعلمي الرياضيات على بحوث الأداء .الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي السنوي السادس، ص138-175
- العبيدي، خالد (2010م). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجمالي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي. مجلة القراءة والمعرفة، 8 (10)، 22-55.
- غنيم، مهني وجاد، سمير (2004م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- مدبولي، محمد (2002م). التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة المداخل والاستراتيجيات، العين: دار الكتاب الجامعي.
- مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2002م). طرائق التدريس العامة، عمان: دار المسيرة.

القيق، منار (2011م). سمات الشخصية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

المزيني، تهاني والمزروع، هيا (2010م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة. مجلة جامعة الملك سعود، 24 (2)، 585-618.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- All wright, D .& Bailey, K. (1991) *Focus on Language classroom*, 3 ed Cambridge University press,UK,4-30
- Atay, D. (2006). Teacher's professional development; partnerships. Marmara University. TESL_EJ, 10 (2). Retrieved from: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume10/ej38/ej38a8>
- Babai, H. (2010). The relationship between Iranian English language teachers' and learners' gender and their perceptions of an effective English language teacher. *English language Teaching*, 3(3).3-10
- Bridges, E. (1992) the Problem-Based Learning for Administrators: ERIC Clearinghouse on Educational Management
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco.
- Davis, J . Clayton. C and Broome, J.(2015), Thinking like researchers: action research and its impact on novice teachers' thinking *Journal Educational Action Research*, Received 24 Jun 2015, Accepted 04 Jan 2017, Published online: 10 Feb.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: Macmillan
- Ellison, C. (2008). "Reflective Make-and-take A Talent Quest Reflective Practice Teacher Model", *Reflective Practice*9 (2) 185 – 195
- 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
- Grimmett, P, & Erickson, G. (1988) *Reflection in Teacher Education*, New York, Teachers College Press.
- Janine D. (2015). Courtney Clayton & John Broome Pages 1-16 | received 24 Jun 2015, Accepted 04 Jan 2017, Published online: 10 Feb 2017
- Jossey-Bass.
- Kraft, P. (2002). Teacher Research as a Way to Engage in Critical Reflection: a Case Study. *Reflective Practice*. 3 (2), 23-44.
- Little, J. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129- 151
- McAlpine, L., Prosser, M., Scott, I., & Trigwell, K. (2004). Academic Development: What Purpose and Whose purpose? In Elvidge, E. M. (Ed.) *Exploring academic development in higher education: Issues of engagement*. Cambridge: Jill Rogers Associates, 17-27.
- Moyles, J. & Others (2002). Using Reflective Dialogues as a Tool for Engaging with Challenges of Defining Effective Pedagogy. *Early child Development and Care*. vol. 172
- Schon, D. (1983) *the Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Somekh, B. (2006) *Action Research: a methodology for change and development*. Buckingham: Open University Press
- Thinking like researchers: action research and its impact on novice teachers' thinking
- Vieira, F. & Marques, I. (2002). Supervising Reflective Teacher Development Practices. *ELTED*. Vol6