برنامج تدريبي لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس لدى معلمات اللغة العربية بتعليم محافظة بيشة

إعـــــداد

د/ شريفة سعد حيدان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية والتنمية البشرية جامعة بيشة

برنامج تدريبي لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس لدى معلمات اللغة العربية بتعليم محافظة بيشة

د/ شريفة سعد حيدان*

المستخلص:

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين: القبلي والبعدي، وطبقت البرنامج التدريبي كمادة علمية، واختبار الجوانب المعرفية للتدريس التأملي، على عينة بلغت (25) معلمة من معلمات اللغة العربية في إدارة تعليم بيشة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، بين التطبيقين القبلي والبعدي في متغير الدراسة (الجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي) لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء النتائج صيغت بعض التوصيات، أبرزها: عقد لقاءات من خلال مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات اللغة العربية للتدريب على مثل هذه الممارسات والتدريب على مهارات التدريس التأملي، ودعم مشاريع البحث العلمي التي تعنى بتطوير أداء المعلمات وممارساتهن التدريسية التأملية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، مهارات التدريس التأملي، معلمات اللغة العربية.

* **د/ شريفة سعد حيدان:** أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد– كلية التربية والتنمية البشرية جامعة بيشة.

A training program to develop the cognitive aspects of reflective teaching skills among Arabic language teachers in Bisha Governorate

Abstract:

The study aimed to reveal the effectiveness of a training program in developing the cognitive aspects of reflective teaching skills among Arabic language teachers. To achieve this goal, the study used the quasi-experimental approach with a single-group design with pre- and post-measurement. The training program was applied as a scientific material, and the cognitive aspects of reflective teaching were tested on a sample of (25) Arabic language teachers in the Bisha Education Administration, The results of the study showed a statistically significant difference at a significance level of 0.01 between the pre- and post-applications in the study variable (cognitive aspects of reflective teaching skills) in favor of the post-application. In light of the results, some recommendations were formulated, the most prominent of which are: Holding meetings through professional learning communities for Arabic language teachers to train on such practices and reflective teaching skills, and supporting scientific research projects that focus on developing teachers' performance and reflective teaching practices.

Keywords: Training program, reflective teaching skills, Arabic language teachers.

المقدمة:

يعد الاهتمام ببرامج تطوير أداء المعلمين من القضايا المهمة في بيئة التعليم؛ إذ يقع على المعلم العبء الأكبر في تشكيل خبرات المتعلمين، وتوجيه سلوكهم ومهاراتهم ليتمكنوا من مواجهه التغيرات الراهنة والمستقبلية، لا سيما في ظل المستجدات المتسارعة، لتحقيق آمال المجتمع في إعداد جيل فاعلٍ ذي فكر موجهٍ يتسم بالإبداع والابتكار، ولذا فإن تطوير مهارات المعلم الأدائية هو تطوير لأحد أهم جوانب النظام التعليمي.

وفي الآونة الأخيرة يجد القارئ للدراسات والكتب التربوية اهتمامًا واضحًا بمراجعة وتقويم وتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة و أثناءها لاسيما الاهتمام بالتدريس التأملي القائم على تفكير المعلم في ممارسته التدريسية وتجاربه وخبراته؛ ليصبح قادرًا على تبصر الأحداث والمواقف التعليمية، وتحليلها بشكل سليم، للوصول إلى استنتاجات وتفسيرات علمية ومنطقية تساعده في تحقيق الأهداف التعليمية، وإجراء التعديلات المطلوبة؛ للتغلب على ما يواجهه من مشكلات أثناء التدريس (عبدالرحمن، 2005).

وقد تصدرت فكرة امتلاك المعلمين لمهارات التدريس على رؤى التربويين، فعملوا كما يذكر الرشيدي (2007) على تطوير برامج إعداد المعلم وتنميته المهنية استنادًا إلى بعض النظريات التربوية والاتجاهات الحديثة، وبما يضمن امتلاك المعلم المهارات التدريسية اللازمة التي تؤهله للوصول بطلابه إلى بر الأمان أثناء قيامهم بالمهام التعليمية.

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

كما يعد جون ديوي من أوائل من كتبوا عن الممارسة التأملية باستكشاف تجربته وتفاعله وتأمله، وكان يشير بمصطلح التأمل إلى التبصر الدقيق للأعمال، والذي يتطلب تحليل وتقويم كافة الإجراءات والقرارات والنتائج، وميز بين نوعين من التدريس: الأول التقليدي ويعتمد فيه المعلم على حل المشكلات التي تواجهه في النظام المدرسي بشكل عشوائي، والثاني هو التأملي ويتميز أتباعه من المعلمين بامتلاكهم بدائل كثيرة للتغلب على المواقف الصعبة، التي تواجههم أثناء عملية التدريس (Sable. 2010).

وفي عام (1987) ظهر مفهوم الممارسات التأملية في التدريس، باعتبارها عملية نقدية، لتهذيب حرفة الفرد في مجال محدد، وأخذ هذا المفهوم يتنامى بشكل واسع حيث تم دمجه ضمن برامج إعداد المعلمين انطلاقًا من فلسفة جون ديوي في تهذيب الممارسات التدريسية، وتبدأ عملية التأمل بمراقبة واعية للأفكار، ثم عملية مقارنتها بأفكار أكثر تقدمًا ونضجًا، الأمر الذي

يؤدي إلى نوع من التقييم (شاهين، 2012).

ومن هذا المنطلق لم يعد التدريس مجرد إجراءات روتينية، يقوم بها المعلم، بل أصبح جهدًا واعيًا مقصودًا، له أبعاد متعددة، وأصبحت الممارسة التأملية من المداخل المثالية لإعداد المعلم، على عكس نماذج الإعداد التقليدية إذ تتطلب من المعلمين تطوير أنفسهم، لأنهم يحللون ممارستهم ويقيمونها ذاتيًا، ويبدؤون التغيير ويراقبون جودة هذا التغيير، حيث تأخذ الممارسة التأملية في الحسبان الخبرات الماضية والمعرفة الشخصية العملية للمعلمين، وتتيح لهم الفرصة لتطبيقها في ممارستهم التدريسية، في أنشطة تشجع على الابتكار، وبالتالي يتحول المعلمون في التدريس التأملي إلى صناع قرار يفكرون فيما يقومون به في الصف في تدبر، متأملين تحديات دورهم، وكيف يربطون بأنفسهم بين النظرية والتطبيق.

وعلى هذا يؤكد (Thomton, & Maher, 2001) أن التدريس التأملي يعد مدخلاً من مداخل التدريس يتحول فيه المعلمون إلى صناع قرار، ويفكرون فيما يقومون به في الصف من تدبر متأملين دورهم وكيف يربطون بأنفسهم بين النظرية والتطبيق مع تشخيصهم لمهارات وفنيات التدريس بما يتناسب حاجات الطلاب.

وفي هذا الصدد يشير الشريف (2013) أنه كما يعد التعلم التأملي تعلمًا ذاتيًا يعتمد على قدرة المتعلم على اختيار مادة غير واضحة يكتنفها الغموض، تستثيره، فيبدأ بالتأمل فيها بهدف الخروج بنتيجة معينة في تنظيمها وترتيبها في إطارها المعرفي وربطها بمعرفته السابقة..

وعلى هذا فإن التدريس التأملي يستند في أساسه الفلسفي إلى النظرية البنائية التي ترى أن المتعلم يبني المعرفة من خلال عمليات التفاعل والاندماج مع المحتوي التعليمي والبيئة المحيطة واعتبار التأمل عاملاً رئيسًا في عمليتي التعليم والتعلم؛ فالمعلم المتأمل هو من يخطط دائمًا، ويقيّم الخطوات التي يقوم بها لاتخاذ قرار بشأن تهيئة بيئة صالحة للتعليم (Hientt, K. 2002).

ويمكن تعلم الكثير عن التدريس من خلال التأمل الذاتي وطرح الأسئلة، والمعلم وإن كان يمتلك قاعدة معرفية موسوعية عن التدريس، إلا أنه يحتاج لتوجيه ممارساته التعليمية حيث إن التأمل الناقد المتأني للممارسات التدريسية يؤدي إلى فهم أعمق للتدريس لدى المعلم وفهم أعمق عند الطلاب، كما أن الخبرة التدريسية لا تكفي وحدها كأساس لاستمرار النمو والتطور المهني (Webber, 2013).

ويؤكد (Boxley, 2016) أن التدريس التأملي يقوم على المسؤولية والالتزام الذاتي بتطوير النفس، والحصول على المهارات اللازمة لمراجعة وتحليل ودراسة أساليب التدريس.

ولهذا تجدر الإشارة إلى أن التدريس التأملي يلقي على المعلم مسؤوليات متعددة ترتبط بإدارة الفصل والمناقشة والاستماع وطرح الأسئلة وقيادة العمل الجماعي، إضافة إلى التخطيط والإعداد والمراقبة والتقويم، كما يتضمن مسؤوليات مشتركة بين المعلم والمتعلم، فالتدريس التأملي يجعل المعلم يبحث عن الطرق المناسبة لمساعدة المتعلمين على الانخراط في الممارسات التأملية وتعزز فهمهم للمادة الدراسية (علي، 2018).

ومن خلال ما سبق فإنه يمكن لأي معلم أن يستعمل التدريس التأملي في كافة المراحل الدراسية في عملية التدريس؛ ففي مرحلة التخطيط يساعد في توجيهه لكيفية الاختيار بين البدائل المتاحة للتدريس، وفي مرحلة التنفيذ يساعده في مراقبة مدى تقدمه وطلابه نحو تحقيق الهدف، وفي مرحلة التقويم يساعده في اختيار أساليب التقويم المناسبة، كما يسهم في تحقيق التنمية المهنية الذاتية حيث تتطلب ممارسة التدريس التأملي فحصًا مستمرًا للمعتقدات والممارسة ومنشأها وأثرها على المعلم والمتعلم وعملية التعلم، فالمعلم يتوقع منه أن يفكر في المعرفة الحالية والسابقة والخبرات ليولد أفكاراً ومفاهيم جديدة.

وتوضح بلجون (2010) أن عمليات التنمية الأكاديمية والمهنية للمعلمين لابد أن تكون مبنية على نتائج الممارسات التدريسية التأملية لهم في أثناء عمليات التدريس الواقعية، ويؤكد أوسترمان وكوتكامب (2002) أنه إذا ما أريد أن يكون التغيير في الممارسات التدريسية إيجابيًا، فلابد أن تتضمن هذه الممارسات التأملية التفكير الدقيق والواعي للاختيارات المتوفرة من الاستراتيجيات التدريسية التي يفاضل بينها المعلم عند التخطيط للتدريس، كما يجب أن تتضمن التنبؤ الدقيق لتأثير هذه الاختيارات على تعلم المتعلمين، وإمكانية توظيف المعلم للمعلومات والبيانات– التي يحصل عليها نتيجة للتأمل– في وضع الخطط التحسينية، واتخاذ القرارات المناسبة لضمان تحقق أهداف التعلم، وهذا ما يتوافق مع التوجهات الحديثة في التربية والتعليم، وكذلك ما نادت به توصيات عدد من الدراسات من ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التدريس التأملي لدى المعلمين كدراسة بلجون (2010) والتي استهدفت تعرف مدى إتقان معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية لممارسات التدريس التأملي، وأظهرت النتائج تدني مستوى أداء المعلمين في ممارسة التدريس التأملي، ودراسة صلاح الدين (2011) التي اهتمت تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات القراءة للطالبات معلمات اللغة العربية وأظهرت النتائج تأثيرًا إيجابيًا للبرنامج، ودراسة الزهراني (2012) التي اهتمت بالتعرف على فاعلية التدريس التأملي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وأوضحت النتائج فعالية التدريس التأملي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وكذلك دراسة حسن (2013) والتي هدفت لتعرف فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات

التدريس لدى معلمات اللغة العربية والدارسات الإسلامية وأظهرت النتائج تدني أداء معلمات اللغة العربية والدارسات الإسلامية ما قبل الخدمة في ممارسة التدريس التأملي، ودراسة جبار (2013) التي سعت إلى تعرف فاعلية استخدام التدريس التأملي في تنمية المهارات الفنية للمعلم الجامعي وأوضحت النتائج فعالية التدريس التأملي في تدريس الوحدة المقترحة في الفنية للمعلم الجامعي، ودراسة (Arroyo, L.&Lgvilee R.2013) التي جاءت للكشف عن فاعلية استخدام معلمي المرحلة الإعدادية للتدريس التأملي على معتقداتهم المعرفية في مادة الرياضيات والتي أوضحت النتائج تحسن معتقدات المعلمين نحو ممارسة مهنة التدريس، ودراسة خضر (2016) التي أظهرت نتائجها تدني مستوى معرفة الطلاب المعلمين بالتدريس التأملي وعدم مقدرتهم على ممارسته ومن ثم ضرورة العمل على تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين، ودراسة (Boxley, 2016) التي اهتمت باستخدام بعض أساليب التدريس التأملي مع الطلاب المعلمين وأوضحت النتائج فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات تدريس الرياضيات، وكذا دراسة أبو الدهب والهواري (2017) التي قامت ببناء برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، وتم تطبيق اختبار الأداء المعرفي وبطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في مهارات إدارة الصف ومقياس اتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في تعليم اللغة العربية للطلاب المعلمين بجامعة طيبة، وقد أسفرت النتائج عن أثر البرنامج القائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم، ودراسة محمد (2017) التي اهتمت بتعرف فاعلية تطبيق برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى عينة من الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء، وجاءت نتائج الدراسة متمثلة في فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبة معلمة اللغة العربية، ودراسة علي (2018) التي استهدفت تعرف فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات القراءة التحليلية، وفي كل مهارة فرعية من تلك المهارات، وذلك لصالح القياس البعدي. مما يشير إلى فاعلية أسلوب التدريس التأملي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى العينة المختارة، وكذا دراسة حسن (2021) التي سعت إلى تعرف فاعلية برنامج في علوم القرآن قائم على التدريس التأملي للأمثال القرآنية لتنمية بعض مهارات فهم النص القرآني لطلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة بفاعلية البرنامج في تنمية مهارات فهم النص

القرآني، وكذلك دراسة زهران والصعيدي (2022) والتي هدفت تعرف فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على السحابة الإلكترونية في تنمية الممارسات التأملية وتحسين المسؤولية الذاتية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على السحابة الإلكترونية في تنمية الممارسات التأملية وتحسين المسؤولية الذاتية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وجاءت دراسة الزهراني والغامدي (2025) للكشف عن أثر استخدام الممارسات التأملية في التطوير المهني لمعلمات اللغة الانجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، عبر أدوات تمثلت في المقابلة الفردية واستمارة التأمل الذاتي ومجموعة التركيز البؤرية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير لاستخدام الممارسات التأملية في التطوير المهني للمعلمات عينة الدراسة.

في ضوء ما سبق، إضافة إلى ما أشارت إليه البحوث والندوات والمؤتمرات من الدعوة إلى توظيف التدريس التأملي كمدخل لتجديد عملية التدريس في إعداد وتطوير المعلم وبالتالي إتاحة فرص النمو المهني ورفع مستوى الأداء التدريسي، ومن ثم رفع التحصيل الدراسي لدى طلابهم، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

مشكلة البحث:

إن المتأمل في الكتابات والدراسات التربوية يجد اهتمامًا كبيرًا بإعداد المعلم وتنميته مهنيًا سواء قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة وضرورة تضمين التدريس التأملي وما يقوم عليه من افتراضات ومهارات وأدوات ومراحل تنفيذه كإحدى الركائز الأساسية عند بناء وتصميم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

وقد أشارت نتائج عدد من البحوث والدراسات إلى وجود تدن في مهارات التدريس التأملي لدى المعلمين قبل الخدمة وأثناءها كدراسة: (عبد العال 2015؛ Hassan,2013؛ حسن، 2013؛ جبار،2013؛Arroyo,Lorilee,2013؛ waiter,2015؛ صلاح الدين، 2011؛ أبو الدهب؛ الهواري،2017؛ Goker,2021؛ زهران؛ الصعيدي،2022) ودعت إلى ضرورة اكسابهم مهارات التدريس التأملي، كذلك ما أظهرته نتائج الدراسة الاستطلاعية من قصور في فهم المعلمات لمصطلح للتدريس التأملي وبالتالي ممارسة مهاراته

واستناداً إلى ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في انخفاض الجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية، وحيث إن توصيات الدراسات التي تم استعراضها أكدت على ضرورة تدريب المعلمين على مثل هذه المهارات من خلال البرامج المقترحة، من هنا جاءت هذه الدراسة محاولةً في معرفة فاعلية برنامج تدريبي لإكساب معلمات اللغة العربية بمحافظة بيشة –عينة الدراسة– مهارات التدريس التأملي.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى معلمات اللغة العربية؟

٢- ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في محافظة بيشة؟

فروض الدراسة:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات التدريس التأملي.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمهارات التدريس التأملي.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد أهم مهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى معلمات اللغة العربية.

٢- تنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية وبالتالي تحسين ممارساتهن التدريسية بمحافظة بيشة.

٣- تعرف فاعلية البرنامج التدريبي في تمنية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية بمحافظة بيشة.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية البحث في أنه:

١-يُعد استجابة لما نادى به الباحثون التربويون من إجراء بحوث ودراسات لمعرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات في الميدان التعليمي.

٢-تدعيم النمو المهني لدى المعلمات بما يمكنهم من تحليل ممارساتهن التدريسية ومناقشتها، وتحليلها، وتقويمها، وتطويرها.

٣-تقديم قائمة بمهارات التدريس التأملي اللازمة توافرها لدى معلمات اللغة العربية، والتي تسهم في إنجاح مهام معلمة اللغة العربية في تدريس المقرر.

٤-تقديم برنامج تدريبي يهتم بمهارات التدريس التأملي قد يفيد القائمين على برامج التنمية المهنية للمعلمين، والتي بدورها تساعدهم في حل بعض مشكلات التدريس التي قد تواجههم.

حدود البحث:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول ١٤٤٦هـ
- **الحدود الموضوعية:** مهارات التدريس التأملي التي تم التوصل إليها من خلال قائمة مهارات التدريس التأملي.
- **الحدود البشرية:** عينة من معلمات اللغة العربية بمحافظة بيشة.

مصطلحات البحث:

- **البرنامج التدريبي:**

عرّف (Dervin, 2014:227) البرنامج التدريبي بأنه: "مجموعة من الإجراءات التي تتضمن أنشطة علمية وعملية، تؤدي إلى تحسين معارف ومهارات الأفراد في مجال أعمالهم، وبالتالي رفع أدائهم المهني".

وأما إجرائياً فتعرفه الباحثة بأنه: مجموعة من الإجراءات المنظمة، التي تحتوي على المعارف والأنشطة العملية بهدف تنمية مهارات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية.

–مهارات التدريس التأملي:

يعرفها (Stout, 2014:513) بأنها: "قدرة المعلم على الانخراط في دورة مستمرة من المراقبة والتقييم الذاتي من أجل فهم ممارساته وردود أفعاله التي تصدر منه أثناء التدريس".

ويمكن تعريف مهارات التدريس التأملي إجرائيًا بأنها: قدرة المعلمة على تأمل المخططات التدريسية للتدريس التأملي، ومهارات تنفيذ التدريس التأملي، ومهارات تقييم ممارساتها التدريسية ذاتياً داخل الفصل، وتحديد مواطن القوة والضعف فيها، واقتراح البدائل ووضع التصورات المستقبلية للتحسين المستمر للأداء التدريسي وتُقاس من خلال الاختبار المعرفي الذي تم إعداده لهذا الغرض.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي؛ لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه.

مجتمع البحث وعينته:

ضم مجتمع الدراسة جميع معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مكتب تعليم وسط محافظة بيشة البالغ عددهن (٨٤) استناداً إلى الإحصاءات الرسمية بإدارة تعليم بيشة، وأما العينة فبلغ عدد أفرادها (٢٥) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة.

مواد الدراسة:

- قائمة مهارات التدريس التأملي اللازمة لمعلمات اللغة العربية.
- البرنامج التدريبي.

أداة الدراسة:

اختبار قياس الجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي، وفيما يلي شرح للخطوات التي اتبعت لبناء مواد البحث وأداته:

أولاً- قائمة المهارات:

مرّ بناء القائمة بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من إعداد قائمة المهارات:** ويتمثل في تحديد مهارات التدريس التأملي التي يجب أن تتوفر لدى معلمات اللغة العربية.
- **تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات:** حيث تم الاطلاع على الأدبيات والمراجع العلمية المتخصصة والدراسات السابقة التي تناولت تعليم اللغة العربية وأهدافها، وكذلك تناولت مهارات التدريس التأملي بالإضافة إلى أراء بعض المختصين في المناهج وطرق التدريس.
- **إعداد الصورة الأولية للقائمة:** تم إعداد الصورة الأولية للقائمة وتضمنت (٢٥) عبارة.
- **التحقق من صدق القائمة:** تم عرض القائمة بصورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية، لعرض آرائهم وملحوظاتهم على القائمة، مع إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا، ثم بعد ذلك تم إجراء بعض التعديلات في ضوء مقترحات محكمي الأداة من حيث الصياغة، وتعديل أو دمج بعض المهارات لتصبح (٢٠) عبارة.

ثانيًا- بناء الاختبار:

- **الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس الجوانب المعرفية المتعلقة بمهارات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية.
- **الصورة الأولية** للاختبار وبلغت أسئلة الاختبار (٢٥) فقرة موضوعية لقياس المستويات المعرفية وبعض المواقف التربوية لمهارات التدريس التأملي.
- **تم حساب صدق الاختبار من خلال:** عرضه على مجموعة من المحكمين من المختصين في تعليم اللغة العربية وفي مجال المناهج وطرق التدريس لإبداء مرئياتهم حول فقراته من حيث: أهميتها، وملاءمتها، وصحتها لغويًا، وتم اعتماد الفقرات التي بلغ الاتفاق عليها ٩٠% فأعلى، كما تم حساب صدق المفردات للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، والتي بلغ عدد أفرادها (٢٥) معلمة من نفس المجتمع الأصلي لعينة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة

الملاحظة والتأمل في أثناء التخطيط للتدريس		مهارات تنفيذ التدريس التأملي		مهارات التقييم الذاتي في الممارسات التدريسية التأملية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٠٦١٢**	٩	٠.٦٧١**	١٥	٠.٦٣٥**
٢	٠.٥٩٩**	١٠	٠.٥٢٥**	١٦	٠.٦٥٠**
٣	٠.٧٠٥**	١١	٠.٦١٥**	١٧	٠.٥٨٨**
٤	٠.٥١٨**	١٢	٠.٧١٠**	١٨	٠.٦٠٠**
٥	٠.٧٢٢**	١٣	٠.٦٠٢**	١٩	٠.٦٧٣**
٦	٠.٥٤٨**	١٤	٠.٧١٧**	٢٠	٠.٦٠٨**
٧	٠.٦٠٧**	** دال عند مستوى ٠.٠١			
٨	٠.٦٤٢**				

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس

م	البُعد	معامل الارتباط
١	الملاحظة والتأمل في أثناء التخطيط للتدريس	٠.٧٢٦**
٢	مهارات تنفيذ التدريس التأملي	٠.٦٨١**
٣	مهارات التقييم الذاتي في الممارسات التدريسية التأملية	٠.٧١٢**

الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كيودر– ريتشاردسون، وذلك لكل بُعد من أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات الثبات لمقياس مهارات التدريس التأملي باستخدام كيودر– ريتشارد سون

م	البُعد	معامل الثبات
١	الملاحظة والتأمل في أثناء التخطيط للتدريس	٠.٨١٢
٢	مهارات تنفيذ التدريس التأملي	٠.٧٠٩
٣	مهارات التقييم الذاتي في الممارسات التدريسية التأملية	٠.٧٠٣
٤	**الدرجة الكلية**	٠.٩١٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠.٨١٢ – ٠.٧٠٩ – ٠.٧٠٣ – ٠.٩١٢) وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس، وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

– معامل الصعوبة وتراوحت بين (٠,٣–٠,٧) وهي قيم مقبولة ومناسبة لتوزيع فقرات الاختبار.

– بعد التحقق من الصدق والثبات، تم إخراج الاختبار في صورته النهائية في (٢٠) فقرة.

ثالثاً– البرنامج التدريبي:

مرت عملية تصميم البرنامج التدريبي المقترح بمراحل عدة وهي:

١- **التحليل:** من خلال تحليل الواقع وتحديد احتياجات المعلمات المتدربات والبيئة التعليمية.

٢- **التصميم:** في هذه المرحلة تم تصميم البرنامج في صورته الأولية، وتتضمن مايلي:

- **الهدف:** يهدف البرنامج إلى تنمية وعي وزيادة معرفة معلمات اللغة العربية بمفهوم التدريس التأملي ومهارته.
- **المنطلقات والأسس والشروط التي يبنى عليها البرنامج:** من خلال الاطلاع على الكتابات والدراسات التي تناولت برامج تدريب المعلم، والتدريس التأملي، وما يجب مراعاته في بنائها من: إتاحة الوقت الكافي للتأمل، وتنبيه المعلمات إلى استحضار خبراتهن السابقة في التعليم وردود أفعالهن في مواقف معينة، كذلك إجراء جلسات مناقشة يتم فيها التعرض لأحداث التعليم ومواقفه المتنوعة وتدريبهن على تحليل الموقف الى عناصره الأولية (المناخ– الأسباب–الفعل رد الفعل– معقوليته– انسجامه مع السياق النفسي للمتعلم– وقدرات المعلمة)، تنمية ميل المعلمات نحو تجريب ما تم تدريبهن عليه.
- **المحتوى:** وقد تضمن عددًا من الموضوعات حول ماهية التدريس التأملي وأهميته التربوية، ومهارته، ومراحله، واستعراض بعض نماذج التأمل الذاتي وعددًا من التدريبات والأنشطة الفردية والجماعية.
- **أساليب التدريب:** وشملت المحاضرة، المناقشة، المجموعات التعاونية، العصف الذهني، التأمل، حل المشكلات.

٣- **التطوير:** تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من خبراء المناهج وطرق التدريس، إضافة إلى عرضه في لقاءات عدة على مجموعة من معلمات ومشرفات اللغة العربية والاستفادة من مرئياتهم تجاهه.

٤- **التنفيذ:** نُفذ البرنامج في (٤) أيام بواقع (٤) ساعات يوميًا وبمجموع ١٦ ساعة تدريبية على النحو التالي:

اليوم	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
المحتوى	ماهية التفكير التأملي: (معنى التفكير التأملي أهمية، مهاراته، خطواته، إستراتيجياته، علاقة التفكير التأملي بأنواع التفكير الأخرى).	ماهية التدريس التأملي: مفهوم التدريس التأملي، أهميته، مستوياته، طرق تحقيقه، مهارته: (ملاحظة وتأمل المخطط التدريسي، تنفيذ التدريس التأملي، التقييم الذاتي والكشف عن مواطن القوة والضعف في الممارسات التدريسية، اقتراح البدائل ووضع التصورات المستقبلية لتحسين الممارسات التدريسية).		تشخيص الواقع سوات للتدريس التأملي نافذة جوهاري، تطبيقات وتجارب.

٥- **التقويم:** تضمن البرنامج مراحل التقويم التالية:

- **التقويم القبلي:** من خلال الكشف عن الاحتياجات التدريبية لدى معلمات اللغة العربية، وتطبيق أداة الدراسة قبل تنفيذ البرنامج.
- **التقويم التكويني:** من خلال التدريبات والمناقشات المستمرة في أثناء البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى استبانة إلكترونية لتقديم تغذية راجعة عمّا تم تقديمه ومقترحات التطوير.
- **التقويم الختامي:** من خلال تطبيق أداة الدراسة بعد تقديم البرنامج.

٦-إجراءات التجريب:

أ- **إجراء التجربة الاستطلاعية:** للتحقق من صحة أداة البحث والبرنامج المقترح، تم اجراء تجربة استطلاعية على (٢٠) معلمة وتم القياس القبلي للاختبار وبعد تقديم البرنامج تم تقديم القياس البعدي، وتم التعديل في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية؛ حيث تم التعديل في بعض تعليمات الاختبار وتوضيح بعض المصطلحات والأنشطة وبعض التطبيقات، كما تم التحقق من تكافؤ المجموعات باستخدام الأسلوب الاحصائي اختبار "ت" ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار، وبذلك أصبح البرنامج وأداة البحث صالحة للتطبيق.

ب- **إجراءات التطبيق:** طبقت التجربة على عينة البحث بعد أخذ الموافقات الإدارية اللازمة كالآتي:

- تطبيق الاختبار القبلي قبل تقديم البرنامج.
- تنفيذ البرنامج التدريبي. - تطبيق الاختبار بعديًا.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التدريس التأملي تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق المفردات للمقياس.

- معامل ثبات كيودر. - ريتشاردسون لحساب ثبات المقياس.

للتحقق من فرضي البحث تم استخدام الأساليب الآتية:

- اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التدريس التأملي.
- معادلة Cohen's d لحساب حجم الأثر باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين، ويتم تحديد حجم الأثر وفقا للمستويات (٠.٢ إلى أقل من ٠.٥ حجم تأثير صغير)، (أكبر من ٠.٥ إلى أقل من ٠.٨ حجم تأثير متوسط)، (أكبر من ٠.٨ حجم تأثير كبير).

وتم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. V28 بواسطة الحاسب الآلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصّه: "**ما مهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى معلمات اللغة العربية؟**"

قامت الباحثة ببناء قائمة المهارات بعد الاطلاع على البحوث والدراسات ذات العلاقة، والمراجع والكتب الخاصة بالتأمل والمهارات التدريسية، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتم التوصل إلى قائمة من المهارات اللازم توافرها لدى معلمات اللغة العربية، وتكونت القائمة في شكلها النهائي من أربع مهارات رئيسة اشتملت على (٢٥) مهارة فرعية كالآتي:

أولاً- الملاحظة والتأمل في أثناء التخطيط للتدريس:

وتشمل المهارات الفرعية التالية:

١- تأمل نواتج التعلم في ضوء المعايير التربوية.
٢- تأمل مدى مناسبة طرائق التدريس المختارة لتحقيق نواتج التعلم المحددة.
٣- تأمل مدى مناسبة الوسائل التعليمية المختارة لنواتج التعلم المحددة.
٤- تأمل مدى مناسبة الأنشطة التعليمية لعناصر الموقف التعليمي.
٥- تأمل مدى مناسبة أساليب التقويم لنواتج التعلم المحددة.

ثانيًا- مهارات تنفيذ التدريس التأملي:

وتشمل المهارات الفرعية التالية:

١- توظيف أسلوب التهيئة بما يساعد في تحقيق الأهداف المخطط لها.
٢- عرض محتوى الدرس في شكل مشكلات ومواقف تتطلب التأمل لتفسير النتائج وربطها

بالأسباب.
٣- توجيه المتعلم إلى البحث عن مسببات الظواهر المدروسة.
٤- مراقبة مدى تقدم المتعلم نحو تحقيق الهدف.
٥- تعرف تصورات المتعلمين حول المشكلات والقضايا المطروحة.
٦- تدريب المتعلمين على تحديد التناقضات بين الإجابات والأفكار المطروحة.
٧- توظيف التغذية الراجعة في تعزيز عملية التعلم والتفكير التأملي.
٨- تجنب اصدار الأحكام على أداء المتعلمين قبل مراجعتها وتحليلها.
٩- مراجعة الممارسات التدريسية في ضوء نتائج التغذية الراجعة.
١٠- غلق الدرس بربط عناصره بنواتج التعلم المستهدفة.

ثالثًا- مهارات التقييم الذاتي والكشف عن مواطن القوة والضعف في الممارسات التدريسية؛ وتشمل المهارات الفرعية التالية:

١- تحديد مواطن القوة والضعف في الممارسات في ضوء نواتج التعلم المستهدفة.
٢- تصنيف مواطن القوة في الممارسات التدريسية وفقًا لمهارات التدريس الرئيسة.
٣- تصنيف مواطن الضعف في الممارسات التدريسية وفقًا لمهارات التدريس الرئيسة.
٤- تقييم مدى تطور الأداء التدريسي من خلال عقد المقارنات بين الممارسات التدريسية التي تم تنفيذها عبر البرنامج.

رابعًا- اقتراح البدائل ووضع التصورات المستقبلية لتحسين الممارسات التدريسية؛ وتشمل المهارات الفرعية التالية:

١-استخدام المخطط التدريسي كمنطلق للتأمل في ضوء ما تم تحقيقه من نواتج التعلم المستهدفة.
٢-تحديد الإجراءات التدريسية التصحيحية الممكن اتخاذها في ضوء نتائج التقييم الذاتي.
٣-اقتراح بدائل مناسبة لدعم مواطن القوة في الممارسات التدريسية مستقبلًا.
٤-وضع تصور مستقبلي لتفعيل البدائل المقترحة لدعم مواطن القوة في الممارسات التدريسية مستقبلًا.
٥-اقتراح بدائل مناسبة للتغلب على مواطن الضعف في الممارسات التدريسية مستقبلًا.
٦-وضع تصور مستقبلي لتفعيل البدائل المقترحة للتغلب على مواطن الضعف في الممارسات التدريسية مستقبلًا.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على "**ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في**

محافظة بيشة؟" تم صياغة الفرضين الآتيين:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات التدريس التأملي.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمهارات التدريس التأملي.

وفيما يلي عرض يوضح نتائج التحقق من صحة الفروض:

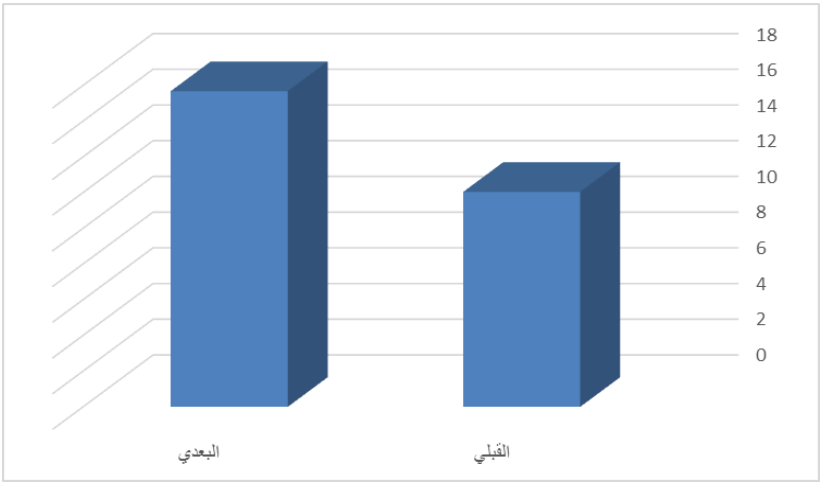
الفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات التدريس التأملي.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمهارات التدريس التأملي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية لمهارات التدريس التأملي (ن = ٢٥)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
القبلي	١٢.٠٤٠	٢.٦٣٧	٥.٦٤٠	٢.٧٨٢	١٠.١٣٦	٠.٠١	٢.٠٢٧	كبير
البعدي	١٧.٦٨٠	١.٤٩٢						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمهارات التدريس التأملي بلغت (١٠.١٣٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات التدريس التأملي، ويُعزى هذا الفرق لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمته أعلى من القياس القبلي، كما بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام معادلة Cohen's d (٢.٠٢٧) وهي تشير إلى حجم أثر كبير؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى المجموعة التجريبية من المعلمات، ويوضح الشكل التالي متوسطي القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمهارات التدريس التأملي لدى المجموعة التجريبية.



شكل (١) متوسطا القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمهارات التدريس التأملي لدى المجموعة التجريبية

الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمهارات التدريس التأملي.

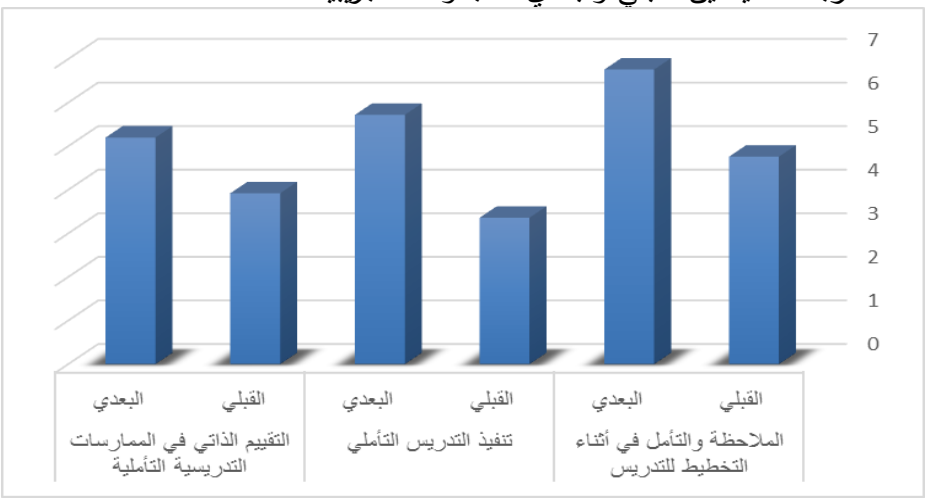
للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات التدريس التأملي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمهارات التدريس التأملي للمجموعة التجريبية (ن = ٢٥)

المهارة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
الملاحظة والتأمل في أثناء التخطيط للتدريس	القبلي	٤.٧٦٠	١.٥٠٨	٢.٠٠	١.٦٣٨	٥.٩٤١	٠.٠١	١.١٨٨	كبير
	البعدي	٦.٧٦٠	٠.٩٦٩						
تنفيذ التدريس التأملي	القبلي	٣.٣٦٠	١.٣٨١	٢.٣٦٠	١.٤٩٦	٧.٨٨٤	٠.٠١	١.٥٧٧	كبير
	البعدي	٥.٧٢٠	٠.٤٥٨						
التقييم الذاتي في الممارسات التدريسية التأملية	القبلي	٣.٩٢٠	١.١٥١	١.٢٨٠	١.٥٩٥	٤.٠١٣	٠.٠١	٠.٨٠٣	كبير
	البعدي	٥.٢٠٠	٠.٨١٦						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التدريس التأملي (الملاحظة والتأمل أثناء التخطيط للتدريس – تنفيذ الدرس التأملي – التقييم الذاتي في الممارسات التدريسية التأملية) بلغت على

الترتيب (٥.٩٤١ – ٧.٨٨٤ – ٤.٠١٣) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمهارات التدريس التأملي، وتُعزى هذه الفروق لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمته أعلى من القياس القبلي، كما بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام معادلة Cohen's d على الترتيب (١.١٨٨ – ١.٥٧٧ – ٠.٨٠٣)، وهي تشير إلى أن مستوى حجم الأثر كبير؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى المجموعة التجريبية عينة البحث، ويوضح الشكل التالي متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.



شكل (٢) متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى المجموعة التجريبية عينة البحث، وهذه النتائج تتفق مع بشكل عام مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى فاعلية التدريس التأملي في تطوير مهارات المعلمين، ومنها دراسة سعاد عمر (٢٠٠٩) التي درست فاعلية التدريس التأملي في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة، وكذلك دراسة الزهراني (٢٠١٢) والتي استخدمت برنامجاً تدريبياً قائماً على التدريس التأملي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ودراسة (Arroyo, L.&Lgvilee R.2013) التي استقصت استخدام معلمي المرحلة الإعدادية للتدريس التأملي على معتقداتهم، وكذلك دراسة صلاح الدين (٢٠١١) التي صممت برنامجاً مقترحاً قائماً على التدريس التأملي في تنمية مهارات القراءة للطالبات معلمات اللغة العربية، وكذلك دراسة سعاد حسن (٢٠١٣) والتي استقصت أثر برنامج قائم على

التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمات اللغة العربية والدارسات الإسلامية، ومثلها دراسة جبار (٢٠١٣) التي استخدمت التدريس التأملي في تنمية المهارات الفنية للمعلم الجامعي، وكذلك دراسة (Boxley, 2016) التي استخدمت بعض أساليب التدريس التأملي مع الطلاب المعلمين في تنمية بعض مهارات التدريس، ودراسة أبو الدهب والهواري (٢٠١٧) التي اهتمت ببناء برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وكذا دراسة علي (٢٠١٨) استقصت أثر التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وكذا دراسة حسن (٢٠٢١) التي استخدمت برنامجاً تدريبياً في علوم القرآن قائماً على التدريس التأملي للأمثال القرآنية لتنمية بعض مهارات فهم النص القرآني، ودراسة الزهراني والغامدي (٢٠٢٥) التي كشفت عن أثر استخدام الممارسات التأملية في التطوير المهني للمعلمات عينة البحث، وهذه الدراسات جميعها تأثيراً إيجابياً لتلك البرامج القائمة على التدريس التأملي.

وتتفق كذلك مع نتائج الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية لتنمية مهارات التدريس التأملي، ومنها دراسة (Hassan, 2013) التي استخدمت برنامجاً تعليمياً مقترحاً لتنمية مهارات التدريس التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية، وكذلك دراسة محمد (٢٠١٧) والتي استخدمت برنامجاً تدريبياً قائماً على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى عينة من الطالبات معلمات اللغة العربية، وكذلك دراسة زهران والصعيدي (٢٠٢٢) والتي استخدمت برنامجاً تدريبياً مقترحاً قائماً على السحابة الإلكترونية في تنمية الممارسات التأملية وتحسين المسؤولية الذاتية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة كما يأتي:

- جاء البرنامج التدريبي وفقاً لمتطلبات تدريس اللغة العربية وملبياً لاحتياجات معلماتها.
- ارتباط المواد التدريبية بأهداف البرنامج، مع احتوائها المعارف والمهارات المتعلقة بالتدريس التأملي أدى إحداث التغيير المطلوب.
- تطبيق أساليب تدريبية تتسم بالحيوية والتشويق والتفاعل تعتمد على نشاط المتدربات ساعد في زيادة اكتسابهن المعارف والمهارات التأملية، وتحقيق أهدف البرنامج بفاعلية.
- التنويع في استخدام أساليب التقويم مع توفر التغذية الراجعة باستمرار أثناء تنفيذ البرنامج لما له من أثر إيجابي لتأمل المعلمات في ممارستهن التدريسية مما يحقق الأهداف التعليمية.

توصيات الدراسة:

استناداً إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بما يأتي:

- الأخذ بنتائج هذه الدراسة، والاستفادة من البرنامج التدريبي المصمم، ونماذج التدريس التأملي في برامج التطوير المهنية لمعلمي اللغة العربية.
- عقد لقاءات من خلال مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات اللغة العربية للتدريب على مثل هذه الممارسات والتدريب على مهارات التدريس التأملي.
- التقويم المستمر لبرامج التنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية، والأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة في أفضل الممارسات التدريسية والتي منها الممارسات التأملية.
- دعم مشاريع البحث العلمي التي تعنى بتطوير أداء المعلمين وممارساتهم التدريسية التأملية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تنبثق الدراسات المقترحة الآتية:

- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على منصة مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية.
- إجراء دراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على منصات التعلم الإلكترونية في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة العربية وأثره في تنمية التفكير التأملي لدى طالباتهن.
- القيام بدراسة لرصد ممارسات معلمات اللغة العربية لمهارات التدريس التأملي وعلاقته بمهارات التعلم السريع.

المراجع

أبو الدهب، البدري علي؛ الهواري، خالد فاروق (٢٠١٧). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع ٨٤.

أوسترمان وكوتكامب (٢٠٠٢)، منير الحوراني (ترجمة). *الممارسة التأملية للتربويين ؛ مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها* . العين، دار الكتاب الجامعي.

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

جبار، زهور راضي (٢٠١٣). أثر أنموذج التدريس التأملي لتطوير مهارات معلم التربية الفنية الجامعي. *(مجلة كلية التربية الأساسية)* ، م ١٩ ع ٨٠.

حسن، أسماء محمد (٢٠٢١). فاعلية برنامج في علوم القرآن قائم على التدريس التأملي للأمثال القرآنية لتنمية بعض مهارات فهم النص القرآني لطلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، مج ٣٦، ع ٢.

حسن، سعاد جابر (٢٠١٣). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمر والسعودية. *المجلة الدولية التربوية*. مج ٢ عدد ٧.

خضر، زياد أمين (٢٠١٦). *فاعلية برنامج تدريبي تقني في تنمية التفكير التأملي والمهارات التحكيمية الأدائية لدى معلمي التربية الرياضية لمباريات بعض الألعاب الرياضية المدرسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الرشيدي، خلف (٢٠٠٧). *درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلابهم في المرحلة الابتدائية بالكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

زهران، العزب محمد، الصعيدي، منصور سمير (٢٠٢٢). برنامج تدريبي مقترح قائم على السحابة الإلكترونية في تنمية الممارسات التأملية وتحسين المسؤولية الذاتية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، مج ٢٥، ع ٢، ٢٤٦–٢٨١.

الزهراني، سارة سالم، الغامدي دالية جمال (٢٠٢٥). أثر استخدام الممارسات التأملية في

التطوير المهني لمعلماتاللغة الانجليزية المستجدات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، *المجلة العربية للنشر العلمي*، الأردن، ع٧٦، ٢٥٥-٢٩٧.

الزهراني، أحمد جار الله (٢٠١٢). *فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذالصفالثالث المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السيد، أمل خلف (٢٠٠٩): التدريس المصغر التأملي كوسيلة لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطالبةالمعلمة.*دراسات الطفولة*،يوليو ٢٠٠٩.

شاهين، محمد عبدالفتاح (٢٠١٢). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحةوعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، مج١٤،ع ٢، ١٨١-٢٠٨.

الشريف، خالد (٢٠١٣): التعلم التأملي مفهومهتطبيقاته. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

صلاح، هدى الدين حسين (٢٠١١): برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات تدريس القراءة الناقدةلدى الطالبات معلمات اللغة الإنجليزية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد ١٢.

طه، هالة بخش (٢٠٠٣). فاعلية نموذج مقترحللتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية.*الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٩٠.

عبدالرحمن، محمد (٢٠٠٥). *أثر استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات الطلاب المعلمين للغة الإنجليزيةبوصفهالغة أجنبية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

علي، إبراهيم محمد (٢٠١٨). *استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلي لدى تلاميذالصفالأول الإعدادي*، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع ٢٠٠، ٧-١١١.

عمر، سعاد محمد (٢٠٠٩). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعيوالاتجاهنحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كليةالتربية، جامعة عين شمس، ع١٤٧، ١٥-٦٥.

محمد، بثينة محمود (٢٠١٧) فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأمليلدى الطالبات معلمات اللغة العربية الدراسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء، *مجلةدراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع ٨٣.

‘Abd-al-Raḥmān, Muḥammad (2005). Athar istikhdām al-tadrīs alt’mly fī Tanmiyatmahārāt al-ṭullāb al-Mu‘allimīn lil lughah al-Injilīzīyah bi-waṣfihā Lughatajnabīyah. Risālat mājistīr ghayrmanshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at‘Ayn Shams.

Abū al-Dahab, al-Badrī ‘Alī ; al-Hawwārī,Khālid Fārūq (2017). Barnāmaj qā’im ‘alá al-tadrīs alt’mly li-Tanmiyat mahārāt Idārat al-ṣaff wālāṭjāh Naḥwa istikhdām al-lughah al-fuṣḥá fī al Ta‘līm ladá al-ṭullāb al-Mu‘allimīn Shu‘bat al-lughah al-‘Arabīyah, Majallat Dirāsāt ‘Arabīyah fī al Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs, ‘A 84.

‘Alī, Ibrāhīm Muḥammad (2018). istikhdām al tadrīs alt’mly fī Tanmiyat ba‘ḍ mahārāt alqirā’ah al taḥlīlīyah ladá talāmīdh al-ṣaff al-Awwal al’‘dādy, Majallat al-qirā’ahwa-al-ma‘rifah, Jāmi‘at ‘Ayn Shams, Kullīyat al Tarbiyah, ‘A 200, 7-111.

al-Rashīdī, Khalaf (2007). darajat imtilāk Mu‘allimī al-riyāḍīyāt llmhārāt al tadrīsīyah wa-‘alāqatuhā btḥṣylṭlābhm fī al-marḥalah al-ibtidā’īyah bi al-Kuwayt. Risālat mājistīr ghayrmanshūrah, Jāmi‘at ‘Ammān al ‘Arabīyah, al-Urdun.

al-Sayyid, Amal Khalaf (2009) : al-tadrīsalmṣghr alt’mly ka-wasīlah li-Tanmiyat ba‘ḍ al-mahārāt al-tadrīsīyah ladá al ṭālibah al-Ma‘lamah. Dirāsāt alṭufūlah, Yūliyū 2009.

al-Zahrānī, Aḥmad Jār Allāh (2012). fā‘ilīyat al tadrīs alt’mly fī Tanmiyat ba‘ḍ mahārāt alkitābah al ibdā‘īyah li talāmīdh al-ṣaff al-thālith al Mutawassiṭ. Risālat mājistīrghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Umm al-Qurá.

al-Zahrānī, Sārah Sālim, al-Ghāmidī Dāliyat Jamāl (2025). Athar istikhdām al mumārasātal ta’ammulīyah fī al taṭwīr al-mihnī lm‘lmāt al-lughah al Injilīzīyah al-mustajaddātfī al marḥalah al-mutawassiṭah bi-madīnat Jiddah, al-Majallah al-‘Arabīyah lilNashr al-‘Ilmī, al Urdun, ‘A 76, 255-297.

Arroyo- Lynch, Ruby Lorilee (2013). Complexity of affective disposition and dispositionand reflectivetransphenomenality: An exploratory study of middle schoolathematics teacher and student self positioning and positioning-by- other towardmathematics, mathematics teaching and learning ETD Collection for University ofTexas, El Paso AAI 13609495.

Bannick, A., & van Dam, J. (2007).Bootstrapping reflection on classroom interactions: Discourse contexts of novice teachers' thinking. Evaluation and Research in Education, 20(2), 81-99.

Bljwn, Kawthar Jamīl (2010). Madá itqānMu'allimī al-'Ulūm li-mumārasāt al tadrīs alt'mly wa-'alāqatuhu bmstwá al-kafā'ah al-tadrīsīyah ldyhm. Al Jam'īyah al-Sa'ūdīyah lil-'Ulūm alTarbawīyah wa-al-nafsīyah (jstn). Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Malik Sa'ūd, al-Riyāḍ, al-Liqā' al-Sanawī al khāmis 'ashar.

Boxley, Broderick L. (2016). Reading Instructional Coaches to Promote Reflectiveteaching: A Case ofhow new Mathematics Coaches Carve their Roles asLearners and teachers of Colleagues, A dissertation in Educational andOrganizational Leadership presented to the Faculties of the University ofPennsylvania in partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

Gimenez, Telma,(1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training Linguagem & Ensino. Vol. 2, No. 2,129-143.

Ḥasan, Asmā' Muḥammad (2021). fā'ilīyat Barnāmaj fī 'ulūm al-Qur'ān qā'im 'alá altadrīs alt'mly lil amthāl al Qur'ānīyah li-Tanmiyat ba'ḍ mahārāt fahm al-naṣṣ alQur'ānī li-ṭullāb al firqah al thāniyah Shu'bat al-lughah al-'Arabīyah bi-Kullīyat alTarbiyah. Majallat al-Baḥth fī al Tarbiyah wa 'ilm al-nafs, Kullīyat alTarbiyah, Jāmi'at al-Minyā, Majj 36, 'A 2.

Ḥasan, Su'ād Jābir (2013). Barnāmaj qā'im 'alá al-tadrīs alt'mly li-Tanmiyatmahārāt al-tadrīs wafqa ma'āyīr al jawdah wa-ta'dīl al-naẓarīyah al tadrīsīyah ladá mu'allimāt al-lughah al-'Arabīyah wa-al-Dirāsāt al Islāmīyah mā qabla al-khidmah bmr wa-al-Sa'ūdīyah. al-Majallah al Dawlīyah al-Tarbawīyah. Majj 2 'adad 7.

Hassan, Samah Rizk (2013). A proposed Blended Learning Program for Developing Reflective Teaching skills of EFL prospective Teachers, Thesis Ph, Faculty of Education, Mansoura University.

Hinett, K. (2002) Developing Reflective Practice in Legal Education UK Centre for Legal Education University of Warwick.

https://scholarworks.utep.edu/disser ations/AA13609495

Jabbār, Zuhūr Rāḍī (2013) Athar Unmūdhaj al tadrīs alt'mly li-taṭwīr mahārāt Mu'allim alTarbiyah al fannīyah al Jāmi'ī. (Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah), M 19'A 80.

Khiḍr, Ziyād Amīn (2016). fā'ilīyat Barnāmaj tadrībī tqny fī Tanmiyat al-tafkīr alt'mly waal-mahārāt altaḥkīmīyah al-adā'īyah ladá Mu'allimī al-Tarbiyah al-riyāḍīyahlmbāryāt ba'ḍ al-Al'āb al riyāḍīyah al-madrasīyah. Risālat mājistīr ghayr anshūrah, al-Jāmi'ah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Muḥammad, Buthaynah Maḥmūd (2017)fā'ilīyat Barnāmaj tadrībī qā'im 'alá al-naẓarīyah al-binā'īyah fī Tanmiyat ba'ḍ mahārāt al-tadrīs alt'mly ladá alṭālibāt mu'allimāt al-lughah al'Arabīyah al-Dirāsāt bbrnāmj aldiblūm al-tarbawī al-'āmm bi-Jāmi'at Shaqrā', Majallat Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, 'A 83.

Ogonor, B O. & Badmus, M. M. (2006). Reflective Teaching Practice among Student Teachers: The Case in a Tertiary Institution in Nigeria. *Australian Journal of Teacher Education*: Vol. 31: Iss. 2.

Pollard, A. (2002). Reading for Reflective Teaching. Continuum: London, New York.

Richards, J.C. (2008). Second language teacher education today. RELC Journal, 39 (2),158-177 Serafini, F. (2002). Reflective practice and learning. Primary Voices K-6,10(4), 2-7.

Sable, D. (2010). *Reflective Learning: Educating Managers for a SustainableWorld. Proceedings of the 40th Atlantic Schools.* Paper presented at the of Business conference, Saint Mary's University, 2010, p. 499- 516.

Ṣalāḥ, Hudá al-Dīn Ḥusayn (2011) : Barnāmaj qā'im 'alá al-tadrīs alt'mly li-Tanmiyatmahārāt tadrīs al qirā'ah al-nāqidah ladá al-ṭālibāt mu'allimāt al-lughah alInjilīzīyah. Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyah, al-'adad 12.

Shāhīn, Muḥammad 'bdālftāḥ (2012). wāqi' al-mumārasāt al-ta'ammulīyah li-a'ḍā' alHay'ah al-tadrīsīyah fī Jāmi'at al Quds al-Maftūḥah wa-'alāqatuhā bāṭjāhāthmNaḥwa al taṭawwur al mihnī al-dhātī fī ḍaw' ba'ḍ al mutaghayyirāt. MajallatJāmi'at al Azhar bi-Ghazzah, Majj 14, 'A 2, 181208.

Stout, Jese, Candace.(2014). Teacher View of Emphasis on Reflective Teaching Skills During Their Student Teaching Author(s): The Elementary School Journal The University of ChicagoVol.89, No.4, Special Isuue:PP.511,525.

Swanwick, R.(2015).Following Alice" Theories of Critical and Reflective Practice inAction at Postgraduate Level Teaching in Higher Education,Vo.19,No.2,PP156169.

Ṭāhā, Hālah Bakhsh (2003) : fā'ilīyat namūdhaj muqtaraḥ lil-tadrīs alt'mly fītaṭwīr al-Tarbiyah al-'amalīyah bi Kullīyāt al-Tarbiyah bi-al-Mamlakahal-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. Al Jam'īyah al-Miṣrīyah lil-manāhij wa ṭuruq al-tadrīs, Dirāsāt fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs, Kullīyat al Tarbiyah, Jāmi'at 'Ayn Shams, al 'adad 90.

Teo Navaneedhan ,C.girija,(2010). Reflective teaching pedagogy as innovative approach in teacher education through open and distance learning,. Journal of Media and Communication Studies Vol. 3(12).

Thornton, B & Maher,D, (2001).' Reflective teaching" reflective teaching, 5, (3): 25 July.

Webber, Dana E. (2013). Using Technology to Develop Collaborative Reflective Teaching Practice Towards Synthecultural – Competence:An Ethnographic Case Studyin World Language Teachers Preparation. Submitted in Partial Fulfillment of Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy.

Zahrān, al-'Azab Muḥammad, al-Ṣa'īdī, Manṣūr Samīr (2022). Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ qā'im 'alá al saḥābah al-iliktrūnīyah fī Tanmiyat al mumārasāt al-ta'ammulīyah wa-taḥsīn al-Mas'ūlīyah al-dhātīyah ladá Mu'allimī al-riyāḍīyāt bi-al-marḥalah al-thānawīyah, Majallat trbwyāt al riyāḍīyāt, Miṣr, Majj 25, 'A 2, 246-281.