الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة

د . هنادي محمد عفاشه

مشرفة تربوية بإدارة تعليم منطقة المدينة المنورة.

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية وفقا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية في المرحلة الثانوية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ. واستخدمت الدراسة مقياس الممارسات التأملية (إعداد الباحثة). وتم تحليل البيانات بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (T- test) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). وتوصلت الدراسة إلى أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية بدرجة كبيرة فيما يتعلق بالتخطيط وتنفيذ الدروس والتقويم وبدرجة متوسطة فيما يتعلق بالنمو المهني، ووجود فروق دالة احصائيًا حول الممارسة التأملية المتعلقة بالنمو المهني تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح اللآتي مؤهلهن العلمي ماجستير فأعلى، ووجود فروق دالة احصائيًا حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتخطيط وتنفيذ الدرس تعزى إلى عدد سنوات الخدمة لصالح اللآتي تزيد خدمتهن عن ١٠ سنوات.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية .

Reflective Practices for Teachers of Social Studies and National Education in Secondary Schools in Medina

Dr. Hanadi M Afashah.

Abstract:

This study aims to identify the degree estimate of reflective practices for teachers of social studies and national education in secondary schools in Medina. In addition, it aims to investigate the effect of qualification and years of experience on those practices. To achieve such objectives reflective practices scale was applied to a sample of (129) female teachers. The analysis of the data revealed that the teachers highly appreciate their contemplative practices in terms of planning, teaching and evaluation. However, in terms of professional growth the appreciation was lower. It also showed that teachers with master degree or higher revealed higher contemplative practices regarding their professional growth more than those with less qualifications. Moreover, teachers with 10 years' experience and more revealed higher contemplative practices regarding planning and teaching.

Key word: Reflective Practices.

- **مقدمة**:

يتفق علماء التربية والمهتمون بشؤونها على أهمية دور المعلم، وعظيم تأثيره في إنجاح المنظومة التربوية؛ حيث أن المعلم أحد أهم المدخلات البشرية في هذه المنظومة، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، فهو محورها وقائدها، والعنصر الفعال والمؤثر في جميع مدخلات النظام التعليمي، وفي تحقيق أهدافها على نحو أفضل وبكفاءة عالية (عيسى، ٢٠١١) ، وحيث تتطلب التطورات الحديثة في المنظومة التربوية من المعلمين إعادة تشكيل معارفهم ومعتقداتهم حول عمليتي التعليم والتعلم باستمرار، باعتبار أن هذه المعرفة جزءًا لا يتجزأ من برامج إعداد المعلمين، فمسؤولية المعلمين حول اخضاع عمليتي التعليم والتعلم إلى التحليل الناقد يضع على عاتقهم تحسين ممارساتهم التدريسية باستمرار، وانطلاقا من الاتجاهات المتنامية في التربية التي وجهت أنظار التربويين حول الاهتمام بالنظرية البنائية في التعلم التي ترى أن المتعلم يبني المعرفة من خلال عملياتٍ التفاعلٍ و الاندماج مع المحتوى التعليمي والبيئة المحيطة واعتبار التأمل عاملاً مركزياً في عمليتي التعليم والتعلم، لذا كانت هذه التوجهات من العوامل التي ساهمت في انبعاث فكرة الممارسة التأملية في الميدان التربوي. (Farrell, 2008)

وقد دخلت الأفكار التأملية بمضامينها النظرية والتطبيقية بقوة في الميدان التربوي، بعد تزايد قناعة الكثير من الباحثين والتربويين بأهمية هذه الأفكار، باعتبار الممارسة التأملية أحد العناصر الضرورية للتطوير المهني للتربويين بشكل عام (Kim, 2005) ، وكمنهج لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين بشكل خاص. (Dejancuk and Dejancukova, 2003) .

ولقد اشتهر منحيان للنمو المهني للمعلمين، الأول (المنحى التقليدي) القائم على تقليد المعلمين ذوي سنوات الخدمة، بحيث يتلقى المعلم المبتدئ المهارات عن معلم خبير سبقه في المهنة، ليتدرج حتى يصل إلى مرحلة الإتقان، فيكون هو مسؤولاً بدوره عن نقل سنوات الخدمة هذه لمن بعده، والثاني (المنحى العلمي) الذي يرى أن للأداء ضوابط علمية أثبتتها البحوث والدراسات، وأن على المستجد أن يطبق هذه الضوابط ويسير مستهدياً بنتائج تلك البحوث حتى يتوصل للدرجة المطلوبة من الإتقان.

ويأخذ المنحى التأملي في التطوير المهني طريقاً مغايراً لهذين الطريقين، فالتركيز في المنحى التأملي يكون على القناعات، حيث يفترض المنحى التأملي أن هناك قناعات متجذرة في نفوس العاملين مسؤولة عن توجيه أنماط السلوك المستقرة لديهم، فينطلق التغيير في المنحى التأملي من خلال الكشف عن القناعات الكامنة التي تسير ذلك السلوك وتفحصها وطرحها للمساءلة والتأكد من جدواها وتوافقها مع القناعات المعلنة، ومن خلالٍ عملية الملاحظة والتأمل والتفكير يصبح الأفراد أكثر حساسية ووعياً للأنماط السلوكية

الخاصة بهم، ويسهل عليهم تحديد القناعات التي تشكل سلوكهم. (العبدالكريم، ٢٠٠٤)

وقد اعتبرت الممارسة التأملية منهجاً فعالاً للتطوير المهني للأكاديميين، بحيث تقود إلى تجويد الأداء فيصبح الصف الدراسي مختبرا لتطوير الممارسات التدريسية الجيدة. (اوسترمان و كوتكامب، ٢٠٠٢).

وأشارت دراسة بريان و ركاسو (Bryan and Recesso, 2006) إلى أن تأمل المعلمين لممارساتهم التدريسية يسهم في زيادة الدافعية والاستعداد لديهم، وينمي لديهم الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي، وينمي مهاراتهم التدريسية من خلال التدريب المستمر على عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم والمتابعة، ويساعدهم على إتخاذ قرارات علمية حول أساليب التدريس وتحسين الأداء.

كما أكدت دراسة هاريس و برتج (Harris and Bretag, 2003) أن الممارسات التأملية أدت الى تحسين المخرجات التعليمية.

وأجمل أبو عمشة (٢٠٠٦) إيجابيات الممارسات التأملية مستنداً إلى العديد من الدراسات والأبحاث في: تحسين فهم الذات، وزيادة الوعي، والانفتاح على أفكار الآخرين، ومعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء، وتحسين قابلية الفرد للتعلم من أخطائه، وزيادة الدافعية نحو تحسين الذات، والنمو المهني، وإثراء التوجه نحو حل المشكلات، وزيادة الميل نحو التأمل.

ولتمكينٍ المعلمين من الإنخراط بشكل قوي في الممارسات التأملية، ينبغي عليهم أولاً جمع المعلومات المتعلقة بسلوكهم التدريسي بشكل منتظم، ويساعدهم هذا الاندماج البحثي في تكوين منظومة من المعتقدات والافتراضات المتعلقة بممارساتهم، مما يجعل عملية تحليل هذه الممارسات والسلوكيات مبنية على مؤشرات منهجية (Farrell, 2008) ، كما يعزز فحص واختبار المواقف والمعتقدات التربوية مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمين، بالإضافة إلى مهارة التفكير الناقد للممارسات الأمر الذي يؤدي إلى تعميق الفهم بأسس ومهارات التدريس باعتبار أن التجربة وحدها غير كافية لتطوير الأداء التدريسي للمعلم. (Bailey, 1997)

ولأهمية الممارسات التأملية في التطوير المهني تم دمجها ضمن برامج إعداد المعلمين في بعض دول العالم. (شاهين، ٢٠١٢)

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن تدريب المعلمات على تأمل ممارساتهن التدريسية يسهم في تحقيق النمو المهني لهن، وذلك من خلال تنمية قدراتهن على الانتقاء، والتجديد في ممارساتهن التدريسية، وتنمية قدراتهن على التعلم الذاتي، وكيفية البحث عن المعرفة الجديدة وتوظيفها في الموقف التعليمي.

- **مشكلة الدراسة**:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظرهن؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة؟

- **أهداف الدراسة**:

- التعرف على درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية.
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة.

- **أهمية الدراسة**:

- توجيه أنظار التربويين نحو الممارسات التأملية، باعتبارها من الأفكار المستجدة على الميدان التربوي.
- قلة الدراسات التي تناولت الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية في البيئة السعودية . في حدود علم الباحثة.
- تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات حول الممارسات التأملية في مختلف المراحل التعليمية.
- تسهم الدراسة الحالية في تقديم أداة لقياس درجة الممارسات التأملية لدى المعلمين/المعلمات مما يثري مكتبة القياس في المجتمع السعودي.
- تفيد أداة الدراسة الحالية المعلمين/المعلمات في توجيه ممارساتهم التدريسية، ومديري/ مديرات المدارس والمشرفين/المشرفات التربويين في توظيفها كمؤشرات لتقويم السلوك التأملي للمعلمين/ المعلمات.

- **حدود الدراسة**:

- الحدود الموضوعية: التعرف على الممارسات التدريسية.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.
- الحدود المكانية: منطقة المدينة المنورة.
- الحدود البشرية: معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية.

- **مصطلحات الدراسة**:
- **الممارسات التأملية**:

عرفها نولز (Knowles, 2008) بأنها: العملية التي نتمكن من خلالها توليد الوعي الذاتي وإلقاء الضوء على ممارساتنا أو ممارسات الآخرين الذين نعمل معهم لتشكيل معرفة أو طرق جديدة في العمل.

وتُعرف الباحثة الممارسات التأملية إجرائياً بأنها: العملية التي تقوم من خلالها معلمة الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية في المرحلة الثانوية بمراجعة ممارساتها التدريسية السابقة، وفحص ما تم تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات بشكل أفضل مستقبلا، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها كل مستجيبة على أداة الممارسات التأملية التي أعدت لهذا الغرض.

- **الدراسات السابقة**:

دراسة أبو سليم (٢٠١٦) هدفت للكشف عن أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٨) مدرسة من كليات البنات في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، واستخدم لجمع بيانات الدراسة برنامج تدريبي لتأمل ممارسة الأداء التدريسي، وقائمة مراجعة الأداء وتضمنت (الاستعداد والتهيئة، والأسلوب التدريسي، والتفاعل مع الطلاب، وتقويم الطلاب)، والكتابة التأملية، وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي في تشكيل وعي الممارسة لدى الأستاذ الجامعي وفي تحسين الأداء التدريسي بشكل عام خاصة في محور الإعداد للتدريس، كما أن البرنامج ساعد المدرسات في تبني أساليب وأدوات تأملية أخرى تساعد المدرسات في التدريس كأسلوب الحوار والتعليم المصغر والكتابة التأملية والملاحظة.

كما أجرى ريان (٢٠١٤) دراسة هدفت للتعرف على درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٣٨) معلماً ومعلمة، واستخدم في الدراسة مقياس الممارسات التأملية ومقياس فاعلية تدريس الرياضيات، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات مرتفعة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا وفقا لمتغيرات: المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات ودرجة فاعلية الذات التدريسية.

ولمعرفة فاعلية استخدام التدريس التأملي أجرى الجبر (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢١) فردا ، وتم جمع بيانات بأسلوبين: كمي ونوعي حيث تم تطبيق استبانة مشكلات الإدارة الصفية كما تم توجيه أسئلة لأفراد العينة حول محاور الاستبانة،

وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي للتدريس التأملي في تنمية القدرة على حل المشكلات الصفية لدى الطلاب المعلمين.

وفي عام (٢٠١٣) أجرى حسن دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج 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، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٦) معلمة منهم (١٦) معلمة مصرية و (٤٠) معلمة سعودية، واستخدم لجمع بيانات الدراسة مقياس التدريس التأملي ومقياس النظرية التدريسية وبطاقة مهارات التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أنماطا متعددة للتأمل في مراحل التدريس الثلاثة لدى المجموعتين وهي: الوصفي والتفسيري والمقارن والتقويمي بنسب مختلفة ، كما أدى تطبيق البرنامج إلى تحسين توجه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى النمط البنائي.

وللتعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات أجرى شاهين (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١١٧) عضو هيئة تدريس بفروع الجامعة في الضفة الغربية، وتم تطبيق أداة الدراسة المكونة من بعدين: الأول يتعلق بالممارسات التأملية، والثاني يتعلق بالاتجاه نحو التطور المهني الذاتي، وأظهرت النتائج ارتفاع درجة الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغيرات المؤهل العلمي، والكلية، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الوظيفية، كما تبين وجود علاقة دالة احصائيا بين اتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي ودرجة ممارساتهم التأملية.

وللكشف عن فاعلية البرامج القائمة على التدريس التأملي أجرى اليسون (Ellison, 2008) دراسة تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي لدى معلمي المدارس الأساسية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦) معلمين، وتم استخدام بطاقة الملاحظة الصفية كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مخرجات إيجابية للبرنامج على الممارسات الصفية للمعلمين المشاركين في البرنامج تمثلت في الاندماج التشاركي، والحوار التأملي الناقد، وتطوير المناهج الدراسية، وهذا بالتالي انعكس إيجابا على الطلبة داخل الصف من خلال الاندماج في الأنشطة الصفية والمناقشات التعاونية.

وأجرى مينوت (Minott, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام المعلمين لمبادئ التدريس التأملي أثناء تخطيط الدروس والتطبيق والتقويم، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤) معلمين، وتم جمع بيانات الدراسة من

خلال المقابلات والملاحظة وتحليل وثائق المعلمين، وأظهرت النتائج أن ٧٥٪ من أفراد العينة يطبقون التأمل في تدريسهم وكل ما يتعلق بطلبتهم والأنشطة التي يمارسونها، وأن جميعهم يطبقون مستوى التأمل أثناء الحدث، وأن ٧٥٪ منهم يستخدمون التقييم الذاتي والتأمل في المواقف التدريسية والمعتقدات والقيم الشخصية حول التدريس، وأن ٥٠٪ منهم يستخدمون مبادئ التدريس التأملي أثناء تقييم الدرس، كما أظهرت النتائج أن إتخاذ القرارات والتبريرات حول عمليات التخطيط والتطبيق والتقويم المبنية على التأمل يؤثر على السياقات والمواقف التدريسية.

ولمعرفة العلاقة بين الممارسات التأملية للمعلمين ورضا الطلاب أجرى سكوت وعيسى (Scott and Issa, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الممارسات التأملية للمعلمين ورضا الطلاب ومخرجات التعليم، وتم استخدام الاستبانه ولقاءات الطلاب ومدونات المعلمين كأدوات لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة احصائيا بين الممارسات التأملية ومعدل التحصيل الدراسي، كما أنها ساهمت في رفع مستوى رضا الطلاب واستجاباتهم طوال العام.

كما أجرى اوجنور وبادموس (Ogonor and Badmus, 2006) دراسة للتعرف على أثر التدريس التأملي على معتقدات الطلبة المعلمين نحو أدوارهم المستقبلية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٤) طالبا وطالبة من إحدى جامعات نيجيريا، وتم استخدام الاستبانه كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن معتقدات الطلبة المعلمين للتدريس التأملي تمثلت في التأثير على معارفهم السابقة والحالية، وعلى نموهم المهني، وعلى خبراتهم السابقة، كما أشار معظم أفراد العينة إلى أن التدريس التأملي يحفزهم على الإصرار نحو التميز.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

- أن معظم الدراسات السابقة تناولت ممارسات التدريس التأملي لدى المعلمين أو الطلبة الجامعيين، في حين تناول البعض الآخر فاعلية بعض البرامج على هذه الممارسات.
- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود تأثير إيجابي للبرامج التدريبية على الأداء التدريسي كدراسة (أبو سليم، ٢٠١٦)، وعلى تنمية مهارات التدريس وفق معايير جودة التدريس كدراسة (حسن، ٢٠١٣) ، وعلى الممارسات التأملية الأمر الذي انعكس على مخرجات تعلم الطلبة كدراسة اليسون (Ellison, 2008) ، وعلى مدركات الطلبة المعلمين للتدريس التأملي كدراسة اوجنور وبادموس (Ogonor and Badmus, 2006).
- تناولت بعض الدراسات دلالة العلاقة بين الممارسات التأملية وبعض المتغيرات الأخرى، كما في دراسة (ريان، ٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة بين الممارسات التأملية وفاعلية الذات التدريسية، ودراسة (الجبر، ٢٠١٣) التي

أشارت إلى وجود علاقة دالة للتدريس التأملي في تنمية القدرة على حل المشكلات الصفية، ودراسة (شاهين، ٢٠١٢) التي أظهرت وجود علاقة دالة بين درجة الممارسات التأملية والاتجاه نحو التطور المهني، ودراسة سكوت وعيسى (Scott and Issa, 2007) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة بين الممارسات التأملية ورضا الطلبة ومعدل تحصيلهم المدرسي.

- ترى الباحثة أن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في الهدف وهو تنمية المعلمات مهنياً من خلال تأمل ممارستهن التدريسية، إلا أنها تتباين في الطريقة التي استخدمتها فبعضها اعتمد البحث الإجرائي، وبعضها اعتمد على تسجيلات الفيديو للممارسات التدريسية، وبعضها اعتمد على البرامج التدريبية.
- جميع الطرق التي استخدمتها هذه الدراسات أسهمت في تحسين مهارات التدريس التأملي.
- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستهدافها معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية، وتناولها دلالة العلاقة بين الممارسات التأملية ومتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

- **إجراءات الدراسة**:

- منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي/ التحليلي باعتباره المنهج المناسب لأهداف الدراسة الحالية، حيث يهدف إلى وصف الظاهرة وتحليلها كما هي في الواقع.
- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية في المرحلة الثانوية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية عن طريق ارسال الاستبانة الالكترونية لمعلمات المرحلة المستهدفة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغير	البدائل	العدد
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٢١
	ماجستير فأعلى	٨
عدد سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	٤
	من ٥ – ١٠ سنوات	٤٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٨

- **أداة الدراسة**:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (٢٠) عبارة ، وتكونت الاستبانة من قسمين:

- القسم الأول: اشتمل على معلومات شخصية عن أفراد العينة (متغيرات مستقلة) وهي: المؤهل، وعدد سنوات الخدمة.
- القسم الثاني: اشتمل على عبارات الممارسات التأملية وجاءت في أربعة أبعاد كالتالي: التخطيط، تنفيذ الدرس، التقويم، النمو المهني، وتم استخدام مقياس ليكرت ذو الأبعاد الثلاثة (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة) لتحديد استجابات أفراد العينة.
- صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ؛ لتحديد مدى ملائمة مناسبة العبارات للمقياس، والصياغة الملائمة للعبارة، ومناسبة لغة المقياس لعينة الدراسة، وإبداء أي ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم. وأسفر ذلك عن اجراء بعض التعديلات وحذف بعض العبارات التي لم تلقَ اتفاقا أعلى من ٨٠٪.
- ثبات أداة الدراسة: لقياس مدى ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)،حيث طُبِّقت المعادلة على درجات عينة الدراسة من المعلمات، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (٢):

جدول (٢)ثبات استبانة الممارسات التأملية باستخدام معامل ألفا كرونباخ

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	معامل الثبات
البُعد الأول : التخطيط	٥	١٣.٧٥	١.٣٨	١.٩٣	٠.٨١
البُعد الثاني : تنفيذ الدرس	٥	١٣.٥٥	١.٣٩	٢.٠٠	٠.٧٤
البُعد الثالث : التقويم	٥	١٣.٣٥	١.٧٢	٢.٩٤	٠.٨٦
البُعد الرابع : النمو المهني	٥	١٠.٥٦	٢.٢٣	٤.٩٩	٠.٩٢
الدرجة الكلية	٢٠	٥١.٣١	٥.٠٢	٢٥.٢١	٠.٩٤

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية للاستبانة بلغت (٠.٩٤)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق بغرض تحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، مما يؤدي إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها عند تطبيقها.

- **المعالجة الإحصائية**:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (T- test) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظرهن؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة؟
- وللإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة والأسئلة المتفرعة منه، تم تفريغ البيانات الإحصائية المتحصل عليها من الاستبانات، وتحليلها إحصائيا وذلك باتباع الخطوات التالية:
- تبويب البيانات في جداول توضح درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارات.
- حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات.
- ترتيب العبارات ترتيباً تنازلياً حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية وقيم التشتت والذي تمثله الانحرافات المعيارية في حالة تساوي قيم المتوسطات الحسابية.
- تفسير النتائج اعتماداً على قيمة المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) حيث تم تحديد معيار للحكم على درجة الموافقة عند مناقشة نتائج الجداول وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:
- تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت ذو الأبعاد الثلاثة (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في الاستبانة، ثم حساب المدى باستخدام المعادلة:

- ✓ المدى = (أكبر قيمة لفئات الإجابة - أقل قيمة لفئات الإجابة) = ٣ - ١ = ٢
- ✓ تم تحديد عدد الفئات = ٣
- ✓ تم تقسيم المدى على عدد الفئات؛ وذلك للحصول على طول الفئة الصحيح أي أن طول الفئة = المدى÷ عدد الفئات= ٣÷٢= ٠.٦٦
- ✓ تم استخدام المعيار (٠.٦٦) وذلك بإضافة قيمته إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا وتفسير المتوسط الحسابي الموزون للحكم على العبارات عند مناقشة نتائج الجداول وتفسيرها، كما يوضح ذلك الجدول (٣):

جدول (٣)معيار الحكم على المتوسطات الحسابية عند مناقشة وتفسير النتائج

م	المتوسط الحسابي الموزون		مقياس التدرج	الدرجة المستحقة	معيار الحكم على درجة الموافقة
	من	إلى			
١	١	أقل من ١.٦٦	أوافق بدرجة قليلة	١	ضعيفة
٢	١.٦٦	أقل من ٢.٣٤	أوافق بدرجة متوسطة	٢	متوسطة
٣	٢.٣٤	٣.٠٠	أوافق بدرجة كبيرة	٣	كبيرة

تم حساب الأهمية النسبية من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{الأهمية النسبية} = \frac{\text{مجموع التكرارات}}{\text{حجم العينة} \times \text{عدد خلايا المقياس}} \times ١٠٠٪$$

وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول واقع الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة.

- **إجابة السؤال الأول**:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "ما درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهم التأملية؟"

وللإجابة عن السؤال الأول فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وحساب الأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية، لكل بعد من أبعاد الاستبانة ثم ترتيب العبارات ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيم لمتوسطاتها الحسابية وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري، كما يوضح ذلك الجداول (٤)، (٥)، (٦)، (٧)، (٨).

- **التخطيط**:

جدول (٤)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لوجهات نظر أفراد العينة حول التخطيط (ن =١٣٠)

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	كبيرة	متوسطة	قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (٪)	درجة الموافقة	الرتبة
١	أضع تخطيطاً مسبقاً للإجراءات التدريسية.	ت	١٠٣	٢٧	٠	٢.٧٩	٠.٤١	٩٣.١٪	كبيرة	٢
		٪	٧٩.٢	٢٠.٨	٠					
٢	أراجع خطة التدريس قبل تنفيذها.	ت	٩٦	٣٣	١	٢.٧٣	٠.٤٦	٩١.٠٪	كبيرة	٤
		٪	٧٣.٨	٢٥.٤	٠.٨					
٣	أحدد احتياجات الطالبات وتوقعاتهم من دراسة المقرر.	ت	٧٨	٤٩	٣	٢.٥٨	٠.٥٤	٨٥.٩٪	كبيرة	٥
		٪	٦٠.٠	٣٧.٧	٢.٣					
٤	أفكر في المشكلات المتوقعة خلال عملية التدريس وأحرص على تجنبها.	ت	١٠٢	٢٧	١	٢.٧٨	٠.٤٤	٩٢.٦٪	كبيرة	٣
		٪	٧٨.٤	٢٠.٨	٠.٨					
٥	أعيد النظر في ممارساتي التدريسية غير المناسبة.	ت	١١٤	١٥	١	٢.٨٧	٠.٣٦	٩٥.٦٪	كبيرة	١
		٪	٨٧.٧	١١.٥	٠.٨					
المتوسط الحسابي العام *						٢.٧٥	٠.٢٨	٩١.٧٪	كبيرة	

* المتوسط الحسابي من (٣) نقاط.

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لدرجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط تراوحت بين (٢.٥٨ - ٢.٨٧)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٧٥) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (٩١.٧٪)، وهذا يدل على أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط (بدرجة كبيرة).

ويتضح من الجدول (٤) أن جميع عبارات بُعد: التخطيط يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط (بدرجة كبيرة)، وقد جاءت مرتبة ترتيبا تنازليا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للتشتت الحسابية على النحو الآتي:

- أعيد النظر في ممارساتي التدريسية غير المناسبة.
- أضع تخطيطا مسبقا للإجراءات التدريسية.
- أفكر في المشكلات المتوقعة خلال عملية التدريس وأحرص على تجنبها.
- أراجع خطة التدريس قبل تنفيذها.
- أحدد احتياجات الطالبات وتوقعاتهم من دراسة المقرر.

ومما سبق يتضح أن أكثر ما يُقدِّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط يتمثل في إعادة النظر في ممارساتهن التدريسية غير المناسبة، وأن أقل ما يُقدِّرنه فيما يتعلق بالتخطيط يتمثل في تحديد احتياجات الطالبات وتوقعاتهن من دراسة المقرر.

وفي ضوء النتائج السابقة اتضح أن تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط كان (بدرجة كبيرة)، فقد كانت الموافقة على جميع عبارات بُعد: التخطيط البالغ عددها (٥) عبارات (بدرجة كبير

- **تنفيذ الدرس**:

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لدرجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس تراوحت بين (٢.٥٨ - ٢.٨٩)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٧١) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (٩٠.٣٪)، وهذا يدل على أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس (بدرجة كبيرة).

جدول (٥)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لوجهات نظر أفراد العينة حول تنفيذ الدرس (ن = ١٣٠)

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	كبيرة	متوسطة	قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (٪)	درجة الموافقة	الترتيب
١	أسمح لزميلاتي بحضور حصصي.	ت	٧٣	٤٩	٨	٢.٥٠	٠.٦١	٨٣.٣٪	كبيرة	٤
		٪	٥٦.٢	٣٧.٦	٦.٢					
٢	أناقش ممارساتي التدريسية مع زميلاتي.	ت	٨٢	٤٢	٦	٢.٥٨	٠.٥٨	٨٦.٢٪	كبيرة	٥
		٪	٦٣.١	٣٢.٣	٤.٦					
٣	أبحث عن طرق وأساليب التدريس الحديثة.	ت	١٠٥	٢٤	١	٢.٨٠	٠.٤٢	٩٣.٣٪	كبيرة	٢
		٪	١٨.٨	١٨.٤	٠.٨					
٤	أسعى إلى توظيف معارفي الجديدة في تدريس المقرر.	ت	١١٧	١٢	١	٢.٨٩	٠.٣٤	٩٦.٤٪	كبيرة	١
		٪	٩٠.٠	٩.٢	٠.٨					
٥	أمنح الطالبات فرصاً لتزويدي بالتغذية الراجعة أثناء تدريس المقرر.	ت	١٠٣	٢٥	٢	٢.٧٨	٠.٤٥	٩٢.٦٪	كبيرة	٣
		٪	٧٩.٢	١٩.٢	١.٦					
المتوسط الحسابي العام						٢.٧١	٠.٢٨	٩٠.٣٪	كبيرة	

ويتضح من الجدول (٥) أن جميع عبارات بُعد: تنفيذ الدرس يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس (بدرجة كبيرة)، وقد جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للتشتت الحسابية على النحو الآتي:

- أسعى إلى توظيف معارفي الجديدة في تدريس المقرر.
- أبحث عن طرق وأساليب التدريس الحديثة.
- أمنح الطالبات فرصاً لتزويدي بالتغذية الراجعة أثناء تدريس المقرر.
- أسمح لزميلاتي بحضور حصصي.
- أناقش ممارساتي التدريسية مع زميلاتي.

ومما سبق يتضح أن أكثر ما يُقدِّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس يتمثل في إعادة النظر في السعي إلى توظيف معارفهن الجديدة في تدريس المقرر، وأن أقل ما يُقدِّرنه فيما يتعلق بتنفيذ الدرس يتمثل في مناقشة ممارساتهن التدريسية مع زميلاتهن.

وفي ضوء النتائج السابقة اتضح أن تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس كان (بدرجة كبيرة)، فقد كانت الموافقة على جميع عبارات بُعد: تنفيذ الدرس البالغ عددها (٥) عبارات (بدرجة كبيرة)

- **التقويم**:

جدول (٦)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لوجهات نظر أفراد العينة حول التقويم (ن =١٣٠)

م	العبارة	التكرارات	كبيرة	متوسطة	قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (٪)	درجة الموافقة	الرتبة
١	أقارن بين الحصة التي أنفذها والحصص السابقة التي قمت بتنفيذها.	ت	٩٣	٣٠	٧	٢.٦٦	٠.٥٨	٨٨.٧٪	كبيرة	٣
		٪	٧١.٥	٢٣.١	٥.٤					
٢	أحاول الاستفادة من بطاقات تقييم الأداء للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف.	ت	٩١	٣٣	٦	٢.٦٥	٠.٥٧	٨٨.٥٪	كبيرة	٤
		٪	٧٠.٠	٢٥.٤	٤.٦					
٣	أسمح للآخرين (معلمات، مديرة، مشرفة تربوية) بتقييم أدائي.	ت	٩٧	٢٩	٤	٢.٧٢	٠.٥٢	٩٠.٥٪	كبيرة	٢
		٪	٧٤.٦	٢٢.٣	٣.١					
٤	أتجنب الحكم على أعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها.	ت	١٠٠	٢٩	١	٢.٧٦	٠.٤٥	٩٢.١٪	كبيرة	١
		٪	٧٦.٩	٢٢.٣	٠.٨					
٥	أستفيد من تحليل نتائج اختبارات الطالبات في تقويم أدائي.	ت	٨١	٤١	٨	٢.٥٦	٠.٦١	٨٥.٤٪	كبيرة	٥
		٪	٦٢.٣	٣١.٥	٦.٢					
المتوسط الحسابي العام						٢.٦٧	٠.٣٤	٨٩.٠٪	كبيرة	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لدرجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتقويم تراوحت بين (٢.٥٦ - ٢.٧٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٦٧) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (٨٩٪)، وهذا يدل على أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتقويم (بدرجة كبيرة).

ويتضح من الجدول (٦) أن جميع عبارات بُعد: التقويم يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتقويم (بدرجة كبيرة)، وقد جاءت مرتبة ترتيبا تنازليا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للتشتت الحسابية على النحو الآتي:

- أتجنب الحكم على أعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها.
- أسمح للآخرين (معلمات، مديرة، مشرفة تربوية) بتقييم أدائي.

- أقارن بين الحصة التي أنفذها والحصص السابقة التي قمت بتنفيذها.
- أحاول الاستفادة من بطاقات تقييم الأداء للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف.
- أستفيد من تحليل نتائج اختبارات الطالبات في تقويم أدائي.
- ومما سبق يتضح أن أكثر ما يُقدِّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتقويم يتمثل في تجنب الحكم على أعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها، وأن أقل ما يُقدِّرنه فيما يتعلق بالتقويم يتمثل في الاستفادة من تحليل نتائج اختبارات الطالبات في تقويم أدائهن.

وفي ضوء النتائج السابقة أتضح أن تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتقويم كان (بدرجة كبيرة)، فقد كانت الموافقة على جميع عبارات بُعد: التقويم البالغ عددها (٥) عبارات (بدرجة كبيرة).

- **النمو المهني**:

جدول (٧)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لوجهات نظر أفراد العينة حول النمو المهني (ن =١٣٠)

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	كبيرة	متوسطة	قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (٪)	درجة الموافقة	الرتبة
١	أحرص على حضور البرامج التدريبية واللقاءات التربوية.	ت	٨٦	٣٥	٩	٢.٥٩	٠.٦٢	٨٦.٤٪	كبيرة	١
		٪	٦٦.٢	٢٦.٩	٦.٩					
٢	أشارك في ورش عمل ذات علاقة بتدريس المقرر.	ت	٦٤	٥٤	١٢	٢.٤٠	٠.٦٥	٨٠.٠٪	كبيرة	٣
		٪	٤٩.٢	٤١.٦	٩.٢					
٣	أحدد الموضوعات الأساسية التي أقرؤها وأشاهدها وأسمعها.	ت	٨٢	٤١	٧	٢.٥٨	٠.٦٠	٨٥.٩٪	كبيرة	٢
		٪	٦٣.١	٣١.٥	٥.٤					
٤	أحرص على حضور المؤتمرات العلمية.	ت	٢٩	٤٤	٥٧	١.٧٨	٠.٧٩	٥٩.٥٪	متوسطة	٤
		٪	٢٢.٢	٣٣.٨	٤٣.٨					
٥	أساهم في إعداد مقالات أو أبحاث علمية لنشرها في المجلات العلمية أو مواقع الانترنت.	ت	٧	٢٥	٩٨	١.٣٠	٠.٥٧	٤٣.٣٪	ضعيفة	٥
		٪	٥.٤	١٩.٢	٧٥.٤					
المتوسط الحسابي العام						٢.١٣	٠.٤٥	٧١.٠٪	متوسطة	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لدرجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني تراوحت بين (١.٣٠ - ٢.٥٩)، وقد

بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.١٣) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (٧١٪)، وهذا يدل على أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني (بدرجة متوسطة).

ويتضح من الجدول (٧) أن عبارات بُعد: النمو المهني التي يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني (بدرجةٍ كبيرة)، هي العبارات المرقمة (١، ٣، ٢) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيبا تنازليا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للتشتت الحسابية على النحو الآتي:

- أحرص على حضور البرامج التدريبية واللقاءات التربوية.
- أحدد الموضوعات الأساسية التي أقرؤها وأشاهدها وأسمعها.
- أشارك في ورش عمل ذات علاقة بتدريس المقرر.
- كما يتضح من الجدول (٧) أن العبارة المرقمة (٤) في بُعد: النمو المهني يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدّرن ممارساتهنِ التأمليةِ فيما يتعلق بالنمو المهني (بدرجة متوسطة)، وقد جاءت مرتبة ترتيبا تنازليا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للتشتت الحسابية في المرتبة الرابعة، والعبارة هي:
- أحرص على حضور المؤتمرات العلمية.
- كما يتضح من الجدول (٧) أن العبارة المرقمة (٥) في بُعد: النمو المهني يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدّرن ممارساتهنِ التأمليةِ فيما يتعلق بالنمو المهني (بدرجة ضعيفة)، وقد جاءت مرتبة ترتيبا تنازليا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للتشتت الحسابية في المرتبة الخامسة والأخيرة، والعبارة هي:
- أساهم في إعداد مقالات أو أبحاث علمية لنشرها في المجلات العلمية أو مواقع الانترنت.
- ومما سبق يتضح أن أكثر ما يُقدِّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني يتمثل في الحرص على حضور البرامج التدريبية واللقاءات التربوية، وأن أقل ما يُقدِّرنه فيما يتعلق بالنمو المهني يتمثل في الاستفادة المساهمة في إعداد مقالات أو أبحاث علمية لنشرها في المجلات العلمية أو مواقع الانترنت.

وفي ضوء النتائج السابقة اتضح أن تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني كان (بدرجة متوسطة)، فقد كانت الموافقة على ثلاثة

عبارات في بُعد: النمو المهني البالغ عددها (٥) عبارات (بدرجة كبيرة)، بينما كانت الموافقة على عبارة واحدة (بدرجة متوسطة)، في حين كانت الموافقة على عبارة واحدة (بدرجة ضعيفة).

ولتلخيص إجابة السؤال الأول: ما درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهم التأملية؟، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية العامة، والانحرافات المعيارية، وحساب الأهمية النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول كل بُعد من أبعاد استبانة الممارسات التأملية، ثم ترتيبها تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي وحسب أقل قيمة للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسط الحسابي. كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٨)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهم التأملية. ن = (١٣٠)

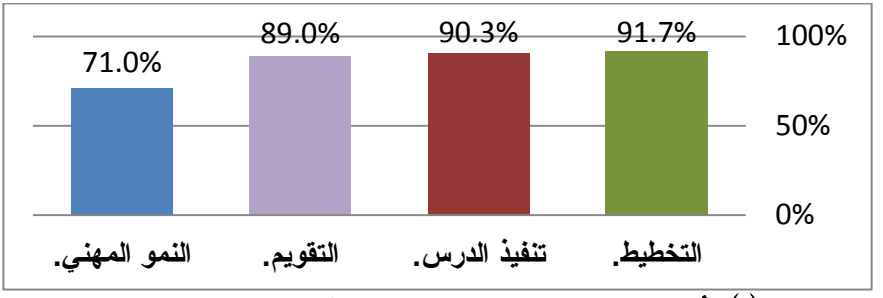
م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الحكم على درجة الموافقة	الرتبة
١	التخطيط.	٢.٧٥	٠.٢٨	٩١.٧٪	كبيرة	١
٢	تنفيذ الدرس.	٢.٧١	٠.٢٨	٩٠٣٪	كبيرة	٢
٣	التقويم.	٢.٦٧	٠.٣٤	٨٩.٠٪	كبيرة	٣
٤	النمو المهني.	٢.١٣	٠.٤٥	٧١.٠٪	متوسطة	٤
المتوسط الحسابي العام		٢.٥٧	٠.٢٥	٨٥.٧٪	كبيرة	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية بلغ (٢.٥٧) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (٨٥.٧٪)، وهذا يدل على أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية (بدرجة كبيرة).

كما يتضح من الجدول (٨) أن تقدير الممارسة التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة جاء مرتباً ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للتشتت على النحو الآتي:

- التخطيط بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٥) وأهمية نسبية (٩١.٧٪).
- تنفيذ الدرس بمتوسط حسابي قدره (٢.٧١) وأهمية نسبية (٩٠.٣٪).
- التقويم بمتوسط حسابي قدره (٢.٦٧) وأهمية نسبية (٨٩٪).
- النمو المهني بمتوسط حسابي قدره (٢.١٣) وأهمية نسبية (٧١٪).

ويلخص الشكل (١) الأهمية النسبية لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية من وجهة نظرهن.



شكل (١) الأهمية النسبية لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية

- **إجابة السؤال الثاني**:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهم التأملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟". وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test) وذلك من أجل معرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى إلى المؤهل العلمي، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى إلى المؤهل العلمي

الأبعاد	بكالوريوس (ن =١٢٢)		ماجستير فأعلى (ن=٨)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط.	٢.٧٤	٠.٢٨	٢.٨٥	٠.٢٣	١.٠٦٠	٠.٢١٩	غير دالة
تنفيذ الدرس.	٢.٧٠	٠.٢٨	٢.٨٣	٠.١٧	١.٢٠٠	٠.٢٣٣	غير دالة
التقويم.	٢.٦٦	٠.٣٥	٢.٨٠	٠.٢١	١.١٠٠	٠.٢٧٣	غير دالة
النمو المهني.	٢.١٠	٠.٤٣	٢.٦٣	٠.٤٣	٣.٣٥٧	٠.٠٠١	دالة
الدرجة الكلية	٢.٥٥	٠.٢٥	٢.٧٨	٠.٢٢	٢.٤٨٦	٠.٠١٤	دالة

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ت) تساوي (٢.٤٨٦) للدرجة الكلية لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينةٍ المنورة لممارساتهن التأملية تعزى إلى المؤهل العلمي، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارساتهن التأملية تعزى إلى المؤهل العلمي. وبمقارنة المتوسطات الحسابية اتضح أن هذه الفروق لصالح اللآتي مؤهلهن العلمي (ماجستير فأعلى)، ذلك لأن المتوسط الحسابي للمعلمات اللآتي مؤهلهن العلمي (ماجستير فأعلى) يزيد بفارق ذي دلالة إحصائية عن المتوسط الحسابي للمعلمات اللآتي مؤهلهن العلمي (بكالوريوس). ولمعرفة وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول كل بُعد من أبعاد الممارسات التأملية تعزى إلى المؤهل العلمي، يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- إن قيمة (ت) تساوي (١.٠٦٠) لبُعد التخطيط، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتخطيط تعزى إلى المؤهل العلمي.
- إن قيمةٍ (ت) تساوي (١.٢٠٠) لبُعد تنفيذ الدرس، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بتنفيذ الدرس تعزى إلى المؤهل العلمي.
- إن قيمة (ت) تساوي (١.١٠٠) لبُعد التقويم، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتقويم تعزى إلى المؤهل العلمي.
- إن قيمة (ت) تساوي (٣.٣٥٧) لبُعد النمو المهني، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالنمو المهني تعزى إلى المؤهل العلمي. وبمقارنة المتوسطات الحسابية اتضح أن هذه الفروق لصالح اللآتي مؤهلهن العلمي (ماجستير فأعلى).

- **إجابة السؤال الثالث**:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهم التأملية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة ؟". وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ وذلك من أجل معرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، كما يوضح ذلك الجداول المرقمة (١٠)، (١١).

جدول (١٠)نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تقدير أفراد العينة لممارساتهم التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة

المحاور	أقل من ٥ سنوات ن = ٤		من ٥ إلى ١٠ سنوات ن = ٤٨		من ١٠ سنوات فأكثر ن = ٧٨	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط.	٢.٦٠	٠.٢٣	٢.٤٦	٠.٣٥	٢.٨٠	٠.١٩
تنفيذ الدرس.	٢.٩٥	٠.١٠	٢.٦٣	٠.٣٣	٢.٧٥	٠.٢٣
التقويم.	٢.٧٥	٠.١٠	٢.٦٣	٠.٣٨	٢.٦٩	٠.٣٣
النمو المهني.	٢.٤٠	٠.٤٠	٢.٠٨	٠.٤٩	٢.١٥	٠.٤٢
الدرجة الكلية	٢.٦٨	٠.٠٩	٢.٤٩	٠.٣١	٢.٦٠	٠.٢١

يُوضِّح الجدول (١٠) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول كل بُعد من أبعاد الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول هذه الأبعاد تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يوضح ذلك الجدول الآتي.

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
التخطيط	بين المجموعات	١.٠٧٠	٢	٠.٥٣٥	٧.٦٥٤	٠.٠٠١	دالة
	داخل المجموعات	٨.٨٧٥	١٢٧	٠.٠٧٠			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	٠.٧١٠	٢	٠.٣٥٥	٤.٨٥١	٠.٠٠٩	دالة
	داخل المجموعات	٩.٢٩٥	١٢٧	٠.٠٧٣			
التقويم	بين المجموعات	٠.١٤٤	٢	٠.٠٧٢	٠.٦٠٩	٠.٥٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥.٠٤٥	١٢٧	٠.١١٨			
النمو المهني	بين المجموعات	٠.٤٧٢	٢	٠.٢٣٦	١.١٨٦	٠.٣٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥.٢٦٥	١٢٧	٠.١٩٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٤٢١	٢	٠.٢١٠	٣.٤٦٧	٠.٣٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٧.٧٠٨	١٢٧	٠.٠٦١			

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ف) تساوي (٣.٤٦٧) للدرجة الكلية لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة. وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارساتهن التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.

ولمعرفة وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول كل بُعد من أبعاد الممارسات التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة يتضح من الجدول (١١) الآتي:

- إن قيمة (ف) تساوي (٧.٦٥٤) لبُعد التخطيط، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتخطيط تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، وللكشف عن مصدر الفروق انظر الجدول (١٢).
- إن قيمة (ف) تساوي (٤.٨٥١) لبُعد تنفيذ الدرس، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بتنفيذ الدرس تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، وللكشف عن مصدر الفروق انظر الجدول (١٢).

- إن قيمة (ف) تساوي (٠.٦٠٩) لبُعد التقويم، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتقويم تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.
- إن قيمةٍ (ف) تساوي (١.١٨٦) لبُعد النمو المهني، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالنمو المهني تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.

وللكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائياً لكل من أبعاد التخطيط، وتنفيذ الدرس، وللدرجة الكلية للممارسات التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول (١٢)اختبار (Scheffe) لتوضيح مصدر الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول أبعاد التخطيط، وتنفيذ الدرس، وللدرجة الكلية للممارسات التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة

الأبعاد	عدد سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات فأكثر	الفرق لصالح
التخطيط	أقل من ٥ سنوات					
	من ٥ إلى ١٠ سنوات			◆		من ١٠ سنوات فأكثر
	من ١٠ سنوات فأكثر					
تنفيذ الدرس	أقل من ٥ سنوات					
	من ٥ إلى ١٠ سنوات			◆		من ١٠ سنوات فأكثر
	من ١٠ سنوات فأكثر					

تعني وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتخطيط تعزى إلى عدد سنوات الخدمة وذلك بين الذين تتراوح خدمتهن (من ٥ إلى ١٠ سنوات)، والذين تتراوح خدمتهن (من ١٠ سنوات فأكثر)، وذلك لصالح الذين تتراوح خدمتهن (من ١٠ سنوات فأكثر).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بتنفيذ الدرس تعزى إلى عدد سنوات الخدمة

وذلك بين الذين تتراوح خدمتهن (من ٥ إلى ١٠ سنوات)، والذين تتراوح خدمتهن (من ١٠ سنوات فأكثر)، وذلك لصالح الذين تتراوح خدمتهن (من ١٠ سنوات فأكثر).

- **ملخص نتائج الدراسة**:

- أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية (بدرجة كبيرة).
- أن أكثر الممارسات التأملية تقديرا لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة هي التخطيط، يليه تنفيذ الدرس، يليه التقويم، ثم يأتي أخيرا النمو المهني.
- أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط (بدرجة كبيرة).
- أن أكثر ما يُقدِّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط يتمثل في إعادة النظر في ممارساتهن التدريسية غير المناسبة، وأن أقل ما يُقدِّرنه فيما يتعلق بالتخطيط يتمثل في تحديد احتياجات الطالبات وتوقعاتهن من دراسة المقرر.
- أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس (بدرجة كبيرة).
- أن أكثر ما يُقدِّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس يتمثل في إعادة النظر في السعي إلى توظيف معارفهن الجديدة في تدريس المقرر، وأن أقل ما يُقدِّرنه فيما يتعلق بتنفيذ الدرس يتمثل في مناقشة ممارساتهن التدريسية مع زميلاتهن.
- أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتقويم (بدرجة كبيرة).
- أن أكثر ما يُقدِّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتقويم يتمثل في تجنب الحكم على أعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها، وأن أقل ما يُقدِّرنه فيما يتعلق بالتقويم يتمثل في الاستفادة من تحليل نتائج اختبارات الطالبات في تقويم أدائهن.
- أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني (بدرجة متوسطة).

- أن أكثر ما يُقدِّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني يتمثل في الحرص على حضور البرامج التدريبية واللقاءات التربوية، وأن أقل ما يُقدِّرنه فيما يتعلق بالنمو المهني يتمثل في المساهمة في إعداد مقالات أو أبحاث علمية لنشرها في المجلات العلمية أو مواقع الانترنت.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التأملية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية تعزى إلى المؤهل العلمي، وذلك لصالح اللآتي مؤهلهن العلمي (ماجستير فأعلى).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالنمو المهني تعزى إلى المؤهل العلمي، وذلك لصالح اللآتي مؤهلهن العلمي (ماجستير فأعلى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتخطيط، وتنفيذ الدرس، والتقويم تعزى إلى المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التأملية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتخطيط، وتنفيذ الدرس تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، وذلك لصالح اللآتي تزيد خدمتهن عن ١٠ سنوات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتقويم، والنمو المهني تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.

- **التوصيات**:
- **توصيات متعلقة بالمشرفات التربويات**.

- الاطلاع على الإعداد الكتابي المسبق للدرس، والتأكد من فاعليته وملائمته ومطابقته للواقع، ومناقشة المعلمة حول نقاط قوته وجوانب الاحتياج به.
- متابعة استمارات احتياجات الطالبات وتوقعاتهن من دراسة المقرر، والإجراءات التنفيذية المتبعة من قبل المعلمة حيال ذلك.
- الاطلاع على استمارة حصر المشكلات الصفية والتدريسية المتوقعة، والحلول المقترحة لكل مشكلة.
- مناقشة المعلمات في مدى تفعيلهن للطرائق والأساليب التدريسية الحديثة، وما مدى توظيفهن للمعارف الجديدة.
- متابعة تنفيذ الدروس التشاركية بين الزميلات.

- الاطلاع على نماذج من تقييم المعلمات لأعمال الطالبات وفق معايير محددة ودقيقة وواضحة.
- الاطلاع على متوسط درجات الطالبات لفصلين متتاليين؛ لمتابعة مدى استفادة المعلمة من تحليل النتائج السابقة.
- متابعة حضور المعلمات للبرامج التدريبية، ومدى استفادتهن منها وتفعيلهن لها.
- الاطلاع على الإنتاج العلمي للمعلمات، وتوجيههن ودعمهن وتشجيعهن.

- **توصيات متعلقة بالمديرات.**
- مساعدة المعلمات في تحديد احتياجاتهن التدريبية.
- عقد دورات متخصصة، وحلقات نقاش، وورش تربوية لتدريب المعلمات على تأمل ممارساتهن التدريسية، وكيفية تطبيقها في الواقع الميداني.
- تنمية اتجاهات المعلمات نحو النمو المهني المستمر، عن طريق تحفيزهن وتشجيعهن.
- متابعة تنفيذ المعلمات للحلقات التنشيطية والزيارات التبادلية فيما بينهن.
- التأكد من استفادة المعلمات من التغذية الراجعة المقدمة لهن.

- **توصيات متعلقة بالمعلمات.**
- ضرورة تأمل ممارساتهن التدريسية لتحسين أدائهن.
- متابعة كل ما يستجيد في الميدان التربوي.
- الحرص على الحضور و المشاركة في البرامج التدريبية والمؤتمرات العلمية.
- تبادل الزيارات مع الزميلات في المدرسة وفي المدارس الأخرى.
- إعداد البحوث الإجرائية التي تخدم الميدان التربوي.

- **المراجع:**

- **المراجع العربية**

- اوسترمان و كوتكامب. (٢٠٠٢): الممارسات التأملية للتربويين. مشكلة تحسين التعليم والحاجة إلى حلها، ترجمة منير حوراني، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الجبر، جبر بن محمد. (٢٠١٣): 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، جامعة الامارات، ع (٣٣).
- حسن، سعاد جابر (٢٠١٣): برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢ (٣)، ص ١٢٣ - ١٣٥
- ريان، عادل. (٢٠١٤): درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، مجلة المنارة، ٢٠ (١)، ص ١٤٣ - ١٧١
- أبو سلطان، عبدالنبي فتحي ؛ وأبو عسكر، محمد فؤاد. (٢٠١٧): الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٧(١)، ص ١٦٩ - ١٩٢

- أبو سليم، إيمان. (٢٠١٦): أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي، مجلة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ع(٢) ، ص ١ - ٢٤
- شاهين، محمد عبدالفتاح. (٢٠١٢): واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة الأزهر بغزة، ١٤ (٢)، ص ١٨١ - ٢٠٨
- العبدالكريم، راشد بن حسين. (٢٠٠٤): الممارسة التأملية أسلوب للنمو المهني، ورقة عمل مقدمة للقاء رؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية، جدة.
- أبو عمشه، خالد. (٢٠٠٦): أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبه، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية.
- عيسى، محمد أحمد. (٢٠١١): تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، مجلة كلية التربية، ٧٦ (٢)، ص ٣٣٣ - ٣٨٠

• المراجع الأجنبية

- Bailey, K. (1997): "Reflective Teaching: Situating Our Stories", Asian Journal of English Language Teaching, 7, 1-19
- Bryan, A. and Recesso, A. (2006): Promoting reflecting with a web- based video analysis tool, Journal of Computing in Teacher Education, 231
- Dejancuk, N. and Dejancukova, D. (2003): On Perspectives of Reflective Education. http://www.wcp2003.org/NikolajDemjancuk_Dagmar Demjancukova.doc
- 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. http://www.teslontario.org/uploads/research/ReflectivePracticeFinalWeb%20Farrell.pdf
- Harris, H. and Bretage, T. (2003): Reflective and Collaborative Teaching Practice Working Toward Quality in Student Learning Outcomes. Quality in Higher Education, 9 (2), 179- 185
- Kim, Y. (2005): Cultivating Reflective Thinking : The Effects of a Reflective Thinking Tool on Learners' Learning Performance and Metacognitive Awareness in the Context of On-Line Learning. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University.
- Knowles, B. (2008): Reflection Practices: Curriculum Development Through Research Informed Teaching in Sports Science .http://www.ljmu.ac.uk/lid/lid_docs/

- Minott, M. (2007): "The Extent to Which Seasoned in the Cayman Islands Use Elements of Reflective Teaching in Their Lesson Panning , Implementation , and Evaluation: Implication for Teacher Education and Training Globally and Locally", ERIC Digest , ED 495112
- Ogonor, B. and Badmus, M. (2006): "Reflective Teaching Practice Among Student Teachers: The Case in a Tertiary Institution in Nigeria", Australian Journal of Teacher Education, 31 (2), 1 – 11.
- Scott, S. and Issa, T. (2007): Closing the Loop: The Relationship Between Instructor Reflective Practices and Student Satisfaction and Quality Outcomes". http://108.cgpublisher.com/ proposal/165/ index_html.

****