برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدي طالب الدبلوم العام في التربية (تخصص علوم)

إعداد:د/ تامر على عبد اللطيف المصري[1]

المقدمة:

يعيش المجتمع العالمي المعاصر مع الألفية الثالثة ثورة علمية هائلة في جميع المجالات بما فيها المجالات التعليمية، وأصبح التقدم العلمي سمة العصر الحديث ومقياس رقي الأمم، حيث سعت الكثير من المجتمعات المتقدمة لتطوير أنظمتها التعليمية وتوظيفها بالشكل الأمثل.

وتعد قضية إعداد المعلمين قبل الخدمة من أولويات القضايا في طريق تنفيذ إصلاح التعليم وتطويره وباتت نقطة البداية لأي إصلاح تعليمي، وبدون الاهتمام بهذه القضية تصبح خطط إصلاح التعليم بلا تأثير وبلا فاعلية.

فإعداد الطالب المعلم أو المعلم من أهم القضايا التي شغلت ولا زالت تشغل بال التربويين في كل مكان، حيث يمثل المعلم المحور الأكثر أهمية في العملية التعليمية، فهي تصلح بصلاحه وتهن بوهنه، وذلك من منطلق أنه يستطيع أن يعوض أي نقص أو تقصير في المناهج أو الكتب والإمكانيات إذا ما توافر لديه الاستعداد والرغبة الجادة، ويذكر الأدب التربوي إذا أردنا بيئة تعليمية فعالة فلابد من توفر المعلم المعد إعداداً جيداً والمدرب تدريباً فعالاً (الاستاذ، ٢٠١١).

ويشير كثير من التربويين إلى أن نجاح المعلم في القيام بأدواره المهنية يعتمد على نوع وطبيعة الإعداد الذي تلقاه، فالطالب المعلم المعد إعداداً علمياً وتربوياً بطريقة سليمة يستطيع القيام بالأدوار التي يكلف بها على أكمل وجه وبخاصة في ظل التغييرات المستحدثة في النظام التعليمى.

ويرى (عبد السلام، ٢٠٠٩؛ حجي، ٢٠٠٤) أن إعداد الطالب المعلم يجب أن يوجه نحو تنمية التفكير بوجه عام، والتفكير التأملي بوجه خاص، فالاتجاهات العالمية تؤكد على ضرورة إعداد المعلم القادر على التأمل والتحليل في ممارساته التدريسية.

ويعد التفكير التأملي من أهم الأدوات التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم باعتبار أنه يجعله يخطط دائما ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويتأمل ويتمعن في كل ممارساته المهنية مما يؤثر بالإيجاب على أدائه وعلى تلاميذه.

ويؤكد كاما cama et al. (2007) أن التفكير التأملي يعد أداه تساعد الطالب المعلم على التعامل بفاعلية مع المشكلات التربوية والمهنية المعقدة والغامضة بسهولة ويسر، وتجعل التعلم ذا معني بالنسبة له، وتساعده على نمو المهارات التدريسية

[1] باحث بشعبة بحوث تطوير المناهج بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

والمهنية بشكل ييسر العمل له في المستقبل.

كما أكد أوجنور وباموس (Ogonor & Badmus (2006، نافانيدهان Navaneedhan (2010) ضرورة استخدام مهارات التفكير التأملي كمدخل للتجديد والتطوير في إعداد المعلم بكليات التربية.

وفي إطار الاهتمام بالتفكير التأملي فقد أجريت العديد من الدراسات السابقة والتي استخدمت بعض الاستراتيجيات والمداخل الحديثة في تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى التلاميذ في جميع المراحل الدراسية مثل (الهدابية، وأمبوسعيدى، ٢٠١٦؛ جاد الحق، ٢٠١٦؛ سعداوي، ٢٠١٦؛ بابطين، ٢٠١٥؛ السنوسي، ٢٠١٥؛ صالح، ٢٠١٤؛ حجازي، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠١٣؛ صالح، ٢٠١٣؛ على، ٢٠١٢؛ الجدبة، ٢٠١٢؛ الحارثي، ٢٠١١؛ إبراهيم، ٢٠١١؛ القطراوي، ٢٠١٠) وأشارت نتائجها إلى فاعلية تلك الاستراتيجيات والمداخل الحديثة في تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى التلاميذ، وحيث أن الذي يقوم بالتدريس وبتنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ هو المعلم فمن الأجدى أن نهتم بمهارات التفكير التأملي لديه، فيذكر ريز (Race, 2014)، وليونز (Lyons, 2010) أن الهدف الاسمى للتربية يجب أن ينصب على تنمية التفكير التأملي لدى الطالب المعلم والمعلم معاً، فلا يستطيع المعلم غير المتأمل لممارساته التدريسية أن يكسب تلاميذه مهارات التفكير التأملي.

وفي إطار ذلك اهتمت العديد من الدراسات السابقة بالتعرف على قدرة الطالب المعلم أو المعلم في تخصص العوم على التفكير التأملي أو على ممارسة التدريس التأملي داخل الحصة وأشارت معظمها إلى تدني قدرته على التفكير التأملي أو ممارسات للتفكير التأملي في أثناء التدريس مثل دراسة (الاستاذ، ٢٠١١، بلجون، ٢٠١١ ;Parker, & Kaijder, 2010، المعارضة، والصاريرة، ٢٠٠٩، الشكعة، ٢٠٠٧، عفانه، اللولو، ٢٠٠٢).

وفي ضوء النتائج السابقة أشارت بعض الدراسات إلى أهمية وفاعلية استخدام التفكير التأملي في تنمية بعض الاهداف التربوية الهامة لدى الطالب المعلم أو المعلم تخصص علوم مثل تنمية المهارات التدريسية والكفايات التدريسية والمهنية والصفية، وتعديل المعتقدات المعرفية، والمشكلات الصفية وغيرها من الأهداف الأخرى كما في دراسة (الجبر، ٢٠١٣، الحارون، ٢٠١٢، بخش، ٢٠٠٣ ,Jane 2012 ;Raymond, et all, 2012) .

كما أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى ضعف المهارات التدريسية لدى الطالب معلم العلوم مثل دراسة (الحصان، ٢٠١٥، العمودي، ٢٠١٥، حامد، ٢٠١٣، محمد، ٢٠١١، بلجون، ٢٠١٠، بلجون، ٢٠١١)

من خلال عمل الباحث برئاسة وحدة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الباحة والإشراف على طلاب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم لاحظ ضعف مستوي الطلاب في بعض المهارات التدريسية منها

التحضير وما يرتبط به من مهارات فرعية حيث يصر الغالبية منهم الاعتماد على التحضير الجاهز الذي يباع في المكتبات ويكتفون بطباعة التحضير مباشراً دون بذل أي مجهود في إعداده.

وتأتي الدراسة الحالية كجهد متواضع من الباحث يسعى من خلالها تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم باستخدام التفكير التأملي.

وفي حدود علم الباحث- لم تجرى دراسة سابقة- تناولت استخدام التفكير التأملي لتنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طالب الدبلوم العام في التربية (تخصص علوم) سواء بجمهورية مصر العربية أو بالمملكة العربية السعودية.

تحديد مشكلة الدراسة:

وتتحدد مشكلة الدراسة في تدني مستوى مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالب المعلم بالدبلوم العام في التربية، وأتضح ذلك خلال قيام الباحث بتطبيق بطاقة ملاحظة مكونة من (٢٠) عبارة على مجموعة من طلاب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم أثناء التدريب الميداني ودلت النتائج على ضعف الطلاب في مهارة التحضير وما ترتبط بها من مهارة فرعية وكان مستوى الأداء يتراوح ما بين (٢٥- ٣٠)%، وأيضا تم بتطبيق مقياس الاتجاه نحو المهنة مكون من (٢٠) عبارة على نفس المجموعة، ودلت النتائج على تدني اتجاهاتهم نحو المهنة حيث بلغ (٣٥)%.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تتصدى لهذه المشكلة وتحاول السعي نحو حلها من خلال تقديم برنامج في ضوء التفكير التاملي لتنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس للطالب المعلم بالدبلوم العام في التربية.

ولذا تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي.

- ما فاعلية البرنامج القائم على التفكير التأملي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة للطالب المعلم تخصص علوم بالدبلوم العام في التربية؟

- ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الآتية:

١- ما المهارات التدريسية اللازم توافرها لدى طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم ؟

٢- ما البرنامج المقترح القائم على مهارات التفكير التأملي والمناسب لطالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم ؟

٣- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية بعض المهارات التدريسية لطالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم ؟

٤- ما التوافق بين بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية والتقييم الذاتي لطالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم ؟

٥- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس لطالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم ؟

أهداف الدراسة:

١- تحديد مهارات التدريس اللازم توافرها لطالب الدبلوم في العلوم تخصص علوم.

٢- إعداد برنامج قائم على مهارات التفكير التأملي لطالب الدبلوم العام في التربية.

٣- قياس فاعلية البرنامج القائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية بعض المهارات التدريسية لطالب الدبلوم العام في التربية.

٤- قياس فاعلية البرنامج القائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس لطالب الدبلوم العام في التربية.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تفيد الدراسة الحالية الفئات التالية.

- الطالب المعلم من عدة أمور مثل.

أ- تسهم في تدريبه على مهارات التفكير التأملي.

ب- تساعده على اتخاذ القرار السليم بشأن الممارسات التدريسية وفق التجربة الشخصية وواقع التدريس.

جـ- تساعده على تنمية القدرة على التقويم الذاتي لأدائه.

- برنامج التربية الميدانية من خلال.

أ- إثراء التربية الميدانية حيث يمكن تطبيق البرنامج وتعميمه على طلاب التربية الميدانية والتأكيد عليه مع السادة المشرفين.

ب- حيث ينقل البرنامج المقترح مادة التربية الميدانية من النمط التقليدي في الإشراف إلى آفاق جديدة وينمى من خلاله مهارات التفكير التأملي لدى الطالب المعلم.

- واضعي برامج إعداد المعلم بكليات التربية من خلال.

أ- توجيه انتباه القائمين على برنامج الدبلوم العام في التربية لأهمية تضمين التفكير التأملي ضمن مقررات البرنامج وبخاصة مقرر استراتيجيات تدريس معاصرة.

حدود الدراسة:

يقتصر الدراسة على:

١- مجموعة من طلاب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم بكلية التربية جامعة

الباحة وعددهم (٢٦) معلماً، مقسمين إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية).

٢- التحقق من فاعلية البرنامج القائم على مهارات التفكير التأملي في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لطالب الدبلوم في التربية تخصص علوم.

مصطلحات البحث:

١- **التفكير التأملي:** ويعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "العملية العقلية التي تتم قبل أو أثناء أو بعد عملية التدريس ويقوم من خلالها الطالب المعلم بمراجعة وفحص ممارساته التدريسية لتحديد أوجه القصور بها، والعمل على تحسينها لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى ممارسات تدريسية تأملية بدرجة مرضية".

٢- **مهارات التدريس:** ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها "هي قدرة طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم على أداء عمل أو أنشطة معينة ذات علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم موضوعات العلوم بدرجة من الكفاءة والدقة".

٣- **الاتجاه نحو مهنة التدريس:** يحدده الباحث إجرائياً بأنه "موقف الطالب المعلم بالدبلوم العام في التربية تخصص علوم الايجابي أو السلبي نحو الموضوعات والخبرات والمواقف التي ترتبط بمهنة التدريس، ويستدل على ذلك من استجابته على عبارات المقياس الذي تم إعداده".

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب للمجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات طلاب الدبلوم العام في التربية في كل من بطاقة الملاحظة واستمارة التقييم الذاتي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح التطبيق البعدي".

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبة التجريبي فيما يتصل بتجربة الدراسة وضبط متغيراتها، وهو المنهج القائم على تصميم مجموعتين (تجريبية وضابطة) مع القياس القبلي والبعدي لمتغيراتهما.

الإطار المعرفي للدراسة.

اولا: التفكير التأملي.

١- مفهومه.

لقد حث الله سبحانه وتعالى جميع عباده على التفكير في آياته، ودعا بشكل واضح من خلال آيات الذكر الحكيم كما قال تعالى (أَفَلا يَنظُرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ وَإِلَى السَّمَاء كَيْفَ رُفِعَتْ) (الغاشية: ١٧-١٨)، وقوله تعالى: (أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ} [ق : ٦]، فيتضح من ذلك أن التأمل أمر فطري لا يستدعي من الفرد مكاناً أو زماناً أو شروطاً محددة، فالإنسان الذي لا يفكر يبقى بعيداً عن ادراك الحقائق، وعن ادراك سبب وجوده على الأرض، والتفكير التأملي هو نمط من التفكير الذي يحتاج الى تعميق التفكير في الموقف وتوضيح العلاقات والنظر في الافكار والعلاقات بينها، كما يقوم على التحليل والتفسير اللذان يشكلان شخصية الفرد المتأمل القادر على التوصل إلى النتائج بصورة علمية منطقية.

ويشير كل من بسول وجينكل (Basol & Gencal (2013 أن هذا النوع من التفكير ليس حديث العهد في مجال التعليم، فقد تناوله كثير من الباحثين كنوع من التأمل في الاعداد والتطوير المهني للمعلم من خلال نموذج التدريس التأملي كانعكاس لاهتمام العديد من الباحثين مثل شون Schon، وجون ديوى John Dewey حيث يرون أن التأمل مكون أساسي لتطوير المعلم ومساعدته على الانتقال من مستوي الصدفة والحدس إلي مستوى التأمل والتفكير العميق والتخيل فيما سيقوم به وما قام به من ممارسات تدريسية، فالتفكير التأملي يضيف معنى للخبرة من خلال إعادة تنظيم تلك الخبرة وبنائها.

وقد حاول العديد من الباحثين بتحديد مفهوم التفكير التأملي ونجد أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه وذلك بسبب تعدد وجهات النظر والمدارس الفكرية التي تتناوله، ولكن هناك قاسم مشترك بينهما هو أن التأمل والتفكير التأملي أصبح سمة أساسية للمعلم.

فتشير بابطين (٢٠١٥) بأنه التفكير العميق في الموقف، والذي يكسب الطالب القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمه، والاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف جديدة وتفحص التعلم الحالي، وتحليل الموقف، وإدراك العلاقات فيما بين المعارف التي تم تعلمها، ومراجعة البدائل والبحث عن الحلول الصحيحة.

ويرى الأستاذ (٢٠١١) بأنه نشاط عقلي منظم، يتسم بالدقة والموضوعية ويقوم به المعلم عندما تواجهة مشكلة ما تؤرقه أو موقف غامض يعترضه لفهمه وتفسيره، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناءً على دراسة واقعية منطقية.

ويحدده جبر (٢٠١٣) بأنه عملية تحليليه ناقدة يستخدمها الطالب المعلم للتفكير فيما يقوم به من إجراءات لتخطيط الدرس، وتنفيذه، وتقويمه لاتخاذ قرارات بالتغيير أو الأبقاء على تلك الإجراءات.

بينا يرى محمد (٢٠١٤) أن التفكير التأملي هو عملية عقلية هادفة تقوم على الاجتهاد في التعرف على موضوعات علمية وتحليلها وتأملها.

وتشير لطف الله، وعطية (٢٠٠٩) بأنه عملية عقلية يراقب فيه الطالب المعلم معتقداته وأداءاته التدريسية لحل المشكلات بصورة تأملية، والذي يتدرج فيه مستوي التفكير التأملي من الافعال الروتينية وصولا للتأمل الناقد.

ويتفق كل من (حجازي، ٢٠١٤؛ القطراوي، ٢٠١٠) بأنه نشاط عقلي هادف يقوم على التامل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلي استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة.

وتشير الحارون (٢٠١٢) بأنه قدرة معلم العلوم على التفاعل مع المواقف التعليمية بدرجة واعية متعمقة تتسم بالتأني والاستمرارية والتنظيم ثم المراجعة الفاحصة الناقدة لهذه المواقف بهدف تعميق خبرات التعلم وصولاً إلى اتخاذ قرارات جدية.

ويلخصه تلمان Tillman (2005) بأنه حوار مع الذات يساعد الفرد على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارساته المهنية بصورة أكثر عمقاً ووضوحاً.

ومما سبق يتضح أن التفكير التأملي هو الاستبصار الذي يبديه الطالب المعلم أو المعلم تجاه ممارساته التدريسية أثناء التدريس، وأيضا الاستفادة من عملية التفكير في تصحيح مسار تفكيره أوعمله.

وأيضا يتضح أنه التدبر والنظر بعمق في المواقف والخبرات والمعتقدات التدريسية، وقد يحدث قبل أو أثناء أوبعد الممارسات المهنية التي تقود إلى معارف جديدة وقرارات لاحقة تسهم في تحسين الأداء، وقد يكون التأمل في صورة حوار ذاتي، أويصبح جماعياً ويتم فيه تبادل الآراء والأفكار والخبرات التي من شأنها الأرتقاء بالأداء المهني.

ومن العرض السابق لمفهوم التفكير التأملي يتضح أنه.

- عملية إمعان النظر والتدبر الواعي لأي ممارسات تربوية.
- إعادة تقيم المعرفة وتحويلها لمعرفة جديدة.
- حوار داخلي مع الذات لرؤية المعتقدات والخبرات والممارسات المهنية.

- نشاط عقلي يتسم بالدقة والموضوعية.

- نوع من أنواع التفكير المنظم والعميق.

- يهتم بتحليل العلاقات والظواهر ويحاول تفسيرها ويتخذ القرارات المناسبة.

ومن العرض السابق يمكن تحديد مفهوم التفكير التأملي بأنه." ويعرفه الباحثة إجرائياً "العملية العقلية التي تتم قبل أو أثناء أو بعد عملية التدريس ويقوم من خلالها الطالب المعلم بمراجعة وفحص ممارساته التدريسية لتحديد أوجه القصور بها، والعمل على تحسينها لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى ممارسات تدريسية تأملية بدرجة مرضية".

٢- أهمية التفكير التأملي.

ويعد التفكير التأملي ضرورة للطالب المعلم أو المعلم إذا أنه يسمح له بإعادة الفكرة وتمحصها، والنظر إليها من جوانب متعددة، وعرض عناصرها والكشف العلاقات القائمة بين هذه العناصر، وكشف الفجوات بينها، ومعرفة الاسباب التي أدت إلي النتائج من خلال العلاقات التي تربط عناصر الفكرة، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة، وهكذا يساعد على خلق شخص قادر على التعلم ذاتيا وتحسين أدائه باستمرار.

فيشير كل من خوالدة (٢٠١٢) والثقفي، وآخرون (٢٠١٣) أن الطالب المعلم يحتاج إلى أن يكون أكثر قدرة على التأمل والانشغال فيه، وممارسته في كل وقت، ويؤكدان على أن ممارسة التفكير التأملي تجعله يمتلك العديد من السمات التي تظهر في سلوكه لاحقاً، وتتمثل في التقليل من الاندفاع والتهور، والاستماع للآخرين وفهمهم، ومرونة في التفكير، وضبط النفس، وأدراك كل ما يحدث والتفكير فيه

وقد أوصي جاو Gao, et al (2011) بضرورة تشجيع المعلم على تحسين ممارسات التدريس والمهنية من خلال ممارسة التفكير التأملي ومهاراته، وأكدوا على أنه وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التنمية المهنية للمعلم.

وأكد موزلي Mosley, et al (2005) وجاد الحق (٢٠١٦) أن التفكير التأملي هو أحد أنماط التفكير التي يجب الاهتمام بها وتشجيع الطالب المعلم على ممارستها.

ويشير عبد السلام (٢٠٠٩) أن جون ديوي (John Dewey) أعتبر أن التأمل مكون أساسي عند تطوير أداء المعلم أو المتعلم حيث تساعد على الانتقال من التعلم القائم على الصدفة والحدس والروتين إلى التعليم القائم على التفكير والتأمل والمحاسبية.

ويوضح ساموزل وبتز (Sumuels & Betts (2007 أن ممارسة المعلم لمهارات التفكير التأملي داخل الفصل أو خارجة تؤدي إلى اكتشاف أدلة وشواهد جديدة تقود إلى إعطاء معان جديدة للموقف، وتمكنه من اكتشاف خبرات جديدة والعمق فيها.

كما يوضح كل من ليونز Lyons (2010) وكوفاليك وأولسن (2010) Kovalik & Olsen, أن التفكير التأملي له عدة فوائد للمعلم فهي تساعده على التقليل من التسرع، والتبصر في الأمور، والتقليل من الإجهاد، وتعزيز الأداء، وبقاء أثر التعلم، والعمل بطريقة مدروسة ومتعمقة لتحقيق الأهداف المنشودة.

لذا يعتبر ممارسة الطالب المعلم أو المعلم لمهارات التفكير التفكير التأملي من أهم الأتجاهات الحديثة في التنمية المهنية الذاتية له وهو على مشارف الإلتحاق بمهنة التدريس، فهي التي تعظم الثقة بالنفس لديه، وتزيده من المعارف والمهارات المرتبطة مهنة التدريس، وتبصره بالتحديات التي ستواجهه بالمستقبل، وتنمي لديه مهارات اتخاذ القرار.

ومن العرض السابق يمكن تحديدأهمية التفكير التأملي للطالب المعلم في الأتي.

١- تساعده على التحليل الدقيق للممارسات التدريسية، والإستفادة منها في تحسين وتجويد ممارساته التدريسية المستقبلية.

٢- تخفف من التوتر العصبي الذي ينتابه في بداية عمله كمعلم.

٣- اكسابه الثقة بالنفس قبل الخدمة.

٤- تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

٥- تكوين شخصية المعلم الواعي والمدرك لابعاد عمله، وتحسين كفاءاته.

٦- تحسين جودة التعليم الذي سوف يقدمه لتلاميذه

أما من حيث أدوات التفكير التأملى فيوضح كل من الاستاذ (٢٠١١)، (Race, Ayson, 2011; 2014؛ Hamidreza, 2009؛ Kreber & Heather, 2009؛ Conderman & Morien, 2004)؛ أن الأدب التربوي أشار للعديد من الأدوات التي تستخدم لإثارة التفكير التأملى لدى الطالب المعلم أو المعلم منها.

- صحف التأملي: وهي تقارير يصف المعلم من خلالها مواقف أو خبرات مر بها، ثم يعمل على تحليلها والتعمق فيها مستخدماً معتقداته، وأفكاره، ومشاعرة.

- الحوار التأملي: وهي عملية يقوم بها المعلم بحوار ذاتي مع نفسه أو مع الزملاء حول قضية تعليمية معينة، وينتج عن هذا الحوار معلم قادر على تقييم الذات.

- الملاحظة: وهي محاولة منهجية يقوم بها المعلم بتسجيل ملاحظاته حول سلوكياته، سواء كتابتاً أو بالتسجيل الصوتي أو الفيديو.

- ملفات الإنجاز: وفيها يقوم المعلم بتوثيق منظم لأدائه وإنجازه من خلال أدلة ملموسة، وقد تكون ورقية أو الكترونية أو تسجيلية.

وقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على الحوار الذاتي التأملي للطالب المعلم، والملاحظة كأدوات لتنمية التفكير التأملي لدى الطالب المعلم.

٣- مراحل التفكير التاملي.

اهتم العديد من الباحثين بتحديد مراحل التفكير التأملي، فتشير (أبو سليم، ٢٠١٦) أن Schon, 1989 هو صاحب فكرة نموذج إعداد المعلم القائم على التفكير التأملي حيث ينطلق شون من مبدأ مهم وهو أن السلوك التدريسي للمعلم هو حصيلة معرفتة ومهاراته، بل هي أيضا ناتج كل من عمليات تفكيره، ومعتقداته وإدراكاته، ويقسم مراحل التفكير التأملي إلى قسمين هما.

الأول: تأمل الفعل (Reflection on action) وينقسم هذا القسم إلى شقين هما.

- التأمل قبل الفعل. حيث يضع المعلم السيناريو الكامل والتفصيلي للموقف التدريسي ومكوناته، فيخطط له ولتطوراته المتوقعة.
- التصويب. بعد أداء الفعل، فيفكر في الفجوة التي وقعت بين التخطيط والواقع، ويضع بدائل لحل هذه الممارسات في ممارسات قادمة شبية.

الثاني: تأمل أثناء العمل (Reflection in action). ويسمى بالتفكير التكويني أو التفاعلي، حيث يفكر المعلم في عمله (التدريس) أثناء التدريس مما يدفعه إلى استدعاء خبراته السابقة وبخاصة خبراته التأملية ليبني بها حلولاً لمشكلات طارئة في ممارساته.

ويرى استرنبرج (2010) Sternberg أن هناك ثلاث مراحل للتفكير التأملي هي.

- التأمل أثناء العمل (Reflection- in- action). وفيها يقوم المعلم بممارسة التفكير التأملي أثناء العمل لمواجهة المشكلة التي تواجهه وإيجاد الحل المناسب لها.
- التأمل حول العمل (Reflection- on- action). وتصف عملية التأمل التي تحدث بعد الأنتهاء من حل المشكلة حيث يهدف إلى إعادة هيكلة المشكلة واكتشاف التبريرات والمقترحات البديلة المناسبة لها.
- التأمل لأجل العمل (Reflection- for- action). وتعد هذه المرحلة ضرورية للمرحلتين السابقتين حيث يتم عمل استبصار لما حدث وذلك في ضوء الخبرات السابقة والاستفادة من معطيات الموقف للتخطيط لما يمكن عمله للتغلب على المشكلات المستقبلية التي يواجهها الفرد في حياته.

في حين يرى (عبد السلام، مصطفى، ٢٠٠٩) مراحل التفكير التأملي تتحدد في خمسة مراحل هي: التعرف على الحالة أو المشكلة التعليمية، والاستجابة لهذه الحالة، ووضع إطار وإعادة تشكيل الحالة أو المشكلة، والتجريب، واختبار النتائج المتوقعة وغير المتوقعة، والتقييم الذاتي والوعي النقدي.

ويتضح أن هناك اختلاف بين تقسيم مراحل التفكير التأملي لكل من شون واستنربرج، ومراحل التفكير التأملي السابقة، حيث يحزوا (عبد السلام، ٢٠٠٩) جهة مهارات التفكير العلمي بشكل كبير ويتبع خطواتها بفرض أن التفكير التأملي هو نوع

من التفكير العلمي، وأنه يتداخل مع معظم أساليب التفكير.

ومما سبق يقترح الباحث مراحل التفكير التأملي التي تناسب طبيعة البحث التالي والتي يمكن اتباعها لتنمية المهارات التدريسية لدي الطالب المعلم وهي.

أ- مرحلة التأمل قبل التدريس. وفيها ينهج الطالب المعلم طرق ذهنية تعتمد على التفكير ويتأمل من خلالها جميع عناصر الدرس ورسم تصور مبدئي لكيفية إدارة الدرس. وتحديد المشكلات المتوقع التعرض لها واقتراح حلول للتغلب عليه.

ب- مرحلة التأمل أثناء التدريس. وفيها ينهج الطالب المعلم طرق تعتمد على التفكير حيث يتأمل أدائه في كل عنصر من عناصر الدرس أثناء الشرح، وتحديد المشكلات التي حالت دون تحقيق الأهداف، ويعي من خلالها نتائج سلوكياته، ويترتب عليها إجراء التعديلات على الأجزاء غير المرغوب فيها.

جـ- مرحلة التأمل بعد التدريس. حيث يقوم الطالب المعلم بالتأمل في أدائه ويحدد الهنات التي حالت دون الوصول من التخطيط إلى التحقيق. ويعي من خلالها نتائج سلوكياته، ويترتب على ذلك نقد هذه السلوكيات ذاتياً مما يساعده على وضع تصورات لسلوكيات معدله.

وقد تم استخدام مجموعة من الأدوات التي تعينه على التعرف على قدرة الطالب على ممارسة التفكير التأملي هي بطاقة الملاحظة، واستمارة التقييم الذاتي، ومقارنة بطاقة الملاحظة واستمارة التقييم الذاتي، والمقابلة الشخصية.

٤- مهارات التفكير التأملي.

اهتم الباحثون في تحديد مهارات التفكير التأملي ونجد أن البعض اتفق في تحديد هذه المهارات والبعض الأخر قد اختلف في تحديدها ويرجع ذلك للخلفية النظرية عن مفهوم التفكير التأملي، فنجد اتفاق بين كل من (حجازي، ٢٠١٥)، و(عبد الحميد، ٢٠١١) إلى أن يمكن تحديد مهارات التفكير التأملي فيما يلي.

- التأمل والملاحظة (الرؤية البصرية): وهي القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف على مكونات بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

- الكشف عن المغالطات: وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية.

- الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة.

- إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج، يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.

- وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع.

وقد تفق معهم (بابطين، ٢٠١٥) في تلك المهارات لوضوح عباراتها وكفايتها

في تفسير المعني المقصود بتلك المهارات من وجهة نظرهما.

بينما اختلف معهم يوست وسنتنر (Yost & Sentner, 2000) وحدد مهارات التفكير التأملي في مجموعتين هما.

- مهارات الاستقصاء: ويتضمن مهارات تجميع البيانات وتحليلها، وتكوين الفروض المناسبة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية.

- مهارات التفكير الناقد: وتتضمن مهارات الاستنباط، والاستدلال، والاستنتاج.

ويتضح من العرض السابق أن مهارات التفكير التأملي يتضمن في ثنياها مجموعة من مهارات التفكير بأنواعها سواء علمي أوناقد أو ابتكاري، واسلوب وحل المشكلات، والاستقصاء، والتي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم كي يقوم بمهام التدريسية التاملية.

وفي ذلك يقترح الباحث مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم أو الطالب المعلم ليقوم بالتفكير التأملي هي: تحديد المشكلة وطبيعتها، وتحديد أسباب المشكلة والأدلة التي تؤكدها، وتحدد الإجراءات الخاطئة التي وقعت، وتنظيم المشكلة في شكل نقاط، واقتراح حلول جديدة لحل المشكلة، والتجريب الفعلى للحلول المقترحة، والتغذية المرتدة للتجريب العملي.

وقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة بالتعرف على مستوي التفكير التأملي لدي الطالب المعلم أو المعلم مثل دراسة (الاستاذ، ٢٠١١) والتي أشارت إلى تدني قدرة معلم العلوم بالمرحلة الاساسية بغزة على التفكير التأملي في المشكلات التربوية عند تنفيذ المهام التعليمية، ولم يتدربوا على ممارسة التأمل في سلوكياتهم التعليمية، كما أوصت الدراسة على ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة في ضوء استراتيجية التفكير التأملي.

كما اشارت دراسة (بلجون، ٢٠١١) إلى تدني اتقان المعلمين والمعلمات حديث الخبرة في التدريس للممارسات التأملية، وأن عمليات الاستفسار الذاتي والتأمل الناقد الذي يقوم به المعلم أثناء ممارساته التدريسية يؤدي إلى فهم أعمق لعملية التدريس، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على مهارات التفكير التأملي.

وأشار باركرز وكايجدر (Parkers & Kaijder, 2010) إلى ضعف برامج إعداد المعلم في تضمينها لمهارات التفكير التأملي أوتدريب الطالب عليها.

وعلى عكس النتائج السابقة جاءت نتيجة (الشكعة، ٢٠٠٧) حيث أشارت إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى طلاب البكالوريوس والدراسات العليا كانت جيدة.

كما اهتمت العديد من الدراسات السابقة بتقديم برامج قائمة على التفكير التأملي لتنمية بعض الجوانب الهامة لدى الطالب المعلم أو المعلم، فاهتم (الجبر، ٢٠١٣) بحل بعض المشكلات الصفية لدى الطالب المعلم تخصص علوم أثناء التربية العملية باستخدام بعض أدوات التدريس التأملي، وأشارت النتائج إلى إيجابية الأدوات في حل

مشكلات الإدارة الصفية، وتحسن الكفايات الأدائية التدريسية، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مقررات طرق التدرس بموضوعات التدريس التأملي وأدواته.

كما قدمت (الحاورن، ٢٠١٢) برنامج مقترح لتنمية مهارت التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمي العلوم بالخدمة في ضوء مدخل كتابة السجلات التأملية، وأشارت النتائج إلى فاعلية المدخل، أوصت الدراسة بضرورة اهتمام كليات التربية بإعداد المناهج وتدريسها لدى الطالب المعلم بطريقة تعتمد على تنمية التفكير التأملي.

كما اهتمت (لطف الله، وعطيه، ٢٠٠٩) بتقديم برنامج تدريبي مقترح للطالب المعلم تخصص علوم بالفرقة الرابعة لتنمية مهارات التفكير التأملي مستوياته، وأشارت النتائج إلى إيجابية البرنامج، وأوصت الدراسة بتدريب الطلاب على ممارسة التفكير التأملي من خلال جميع المقررات الدراسية وأثناء فترة التربية الميدانية.

في حين اهتمت (بخش، ٢٠٠٣) بتطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية من خلال برنامج مقترح قائم على التدريس التأملي، وأشارت النتائج إلى تحسين الممارسات التدريسية بعد تلقيهم البرنامج التدريبي، وأوصت الدراسة بتدريب الطلاب على ممارسة التفكير التأملي أثناء فترة التربية الميدانية.

واهتم كل من جان وآخرون (Jane, 2012)، ورايموند وآخرون (Raymond, et all, 2012) بتطوير المهارات التدريسية لدى مجموعة من المعلمين حديثي لتخرج باستخدام التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية للمعلم حديث التخرج، وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريس التأملي في تنمية المهارات التدريسية.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة عدة أمور أهمها.

- اتفاق معظم الدراسات السابقة في نتائجها حيث أشارت معظمها إلى تدني مستوى التفكير التأملي لدى المعلم أو الطالب المعلم تخصص علوم.
- اختلاف نتيجة دراسة (الشكعة، ٢٠٠٧) مع دراسة كل من (الاستاذ، ٢٠١١)، دراسة (بلجون، ٢٠١١)، باركرز وكايجدر (Parkers & Kaijder, 2010) في نتائجها ويرجع ذلك لأن المعلم في دراسة (الشكعة، ٢٠٠٧) هو الذي يقيم نفسه ويرى أن أدائه يتصف التأملي أثناء التدريس، ولم تتناول الدراستان بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة ممارسات مهارات التفكير التأملي بطريقة عملية.
- أكدت الدراسات السابقة أن اسلوب الملاحظة من الأساليب التي يجب استخدامها عن تناول موضوع التفكير التأملي.
- أشارت الدراسات السابقة بضرورة تدريب الطالب المعلم على مهارات التفكير التأملي أثناء فترة التربية العملية.
- هناك اتفاق على فاعلية البرامج القائمة على مهارات التفكير التاملي لتنمية المهارات

التدريسية لدى الطالب المعلم أو المعلم.

ثانياً: المهارات التدريسية.

التدريس عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية، فواسطته يستطيع المعلم أن يحقق الأهداف التعليمية التربوية المنشودة، ولتحقيق تلك الأهداف ظهرت الحاجة لتعلم وإتقان مهارات التدريس.

وقد اهتم العديد من التربويين والباحثين لتحديد مفهوم مهارات التدريس، فيتفق (الحيلة، ٢٠٠٧؛ حسن، ٢٠١٢) مع (زيتون، ٢٠٠٩) بأنها القدرة على أداء عمل معين يوكل للمعلم وله علاقة بسلوكياته وممارساته التدريسية لتحقيق الأهداف التعليمية بدرجة مقبولة من الكفاءة والدقة.

بينما ترى (عباس، ٢٠١٥) بأنها مجموعة الجوانب الأدائية التي يجب أن يتمكن منها يتبعها ويقوم بها بكفاءة الطالب معلم المعلم داخل الفصل لتحقيق أهداف تعليمية معينة.

ويوضح كارنز وبينز (Karnes, & Beans (2009، و(العمودي، ٢٠١٥؛ المطرفي، ٢٠١٠) بأنها مجموعة من السلوكيات التدريسية الفعالة التي يقوم بها المعلم من بداية تحليل المحتوى ماراً بالتخطيط والتنفيذ واستخدام والوسائل والأنشطة منتهياً بالتقويم.

واختصرتها (نور الدين، ٢٠٠٥) بأنها الممارسات التي ينبغي أن يقوم بها معلم العلوم داخل الفصل أثناء شرحه لدروس العلوم.

وأوضحت (الحصان، ٢٠١٥) بأنها عملية مخططة ومقصودة يمارسها معلم العلوم وتشمل هذه العملية أنشطة التعليم والتعلم التي تمارس خلال مراحل التدريس الثلاث (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

وأشارت (العجمي، ٢٠٠٦) جميع المهارات التي ينبغي على الطالب المعلم اكتسابها واتقانها ليتمكن من ممارسةعملية التدريس من إدارة الفصل، وتنفيذ الدرس، واستخدام الوسائل والأنشطة التعليمية، ومهارات التقويم.

يتضح من العرض السابق لمفهوم مهارات التدريس أن.

- هناك أختلاف في تحديدها فالبعض يحددها بأنها القدرة على أداء عمل له علاقة التدريس مثل (الحيلة، ٢٠٠٧؛ زيتون، ٢٠٠٩؛ حسن، ٢٠١٢)، بينما تحدده (عباس، ٢٠١٥) بأنها مجموعة من الجوانب الأدائية المرتبطة بمهنة التدريس، في حين نجد أن كارنز وبينز (Karnes & Beans, 2009)، و(العمودي، ٢٠١٥؛ المطرفي، ٢٠١٠) قد تم تحديدها بأنها مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة، وأختصرتها (نور الدين، ٢٠٠٥) في أنها الممارسات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل، و(الحصان، أماني، ٢٠١٥) بأنها العملية المخططة يمارسها المعلم، أما (العجمي، لبني، ٢٠٠٦) فأشارت بأنها جميع المهارات المرتبطة بالتدريس.

- رغم الاختلاف السابق في تحديد معني المهارات التدريسية إلا أنهم اتفقوا على أن أهم المهارات التي ينبغي أن يتقنها المعلم هي مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم، وهي المهارات التدريسية التي اهتم البحث الحالي بتنميتها لدى الطالب المعلم.
- اتفق معظم الآراء على أهمية اكساب المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم أثناء التربية الميدانية أو أثناء الخدمة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد المهارات التدريسية بأنها "قدرة طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم على أداء عمل أو أنشطة معينة ذات علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم مقررات العلوم بدرجة من الكفاءة والدقة".

ومن العرض السابق يتضح أن تدريب الطالب المعلم على مهارت التدريس من الاعتبارات الأساسية التي ينبغي توافرها في برامج الإعداد بكليات التربية والتي من المفترض أن يمتلكها الطالب المعلم، فيشير كل من (المطرفي، ٢٠١٢)، و(ماجدة، ٢٠٠٦) إلى أن أمتلاك الطالب المعلم للمهارات التدريسية من أهم الأهداف التي تسعى مؤسسات إعداد المعلم لإكسابها للطالب المعلم.

ويؤكد هكنى ووستوود (Hackney, 2010؛ Westwood, 2008) على أهمية مرور الطالب المعلم بتجارب التدريس الفعال كنشاط متكامل ضمن برنامج التربية العملية الأمر الذي ييسر له اكتساب المهارات التدريسية الأزمة لعملية التدريس، وبخاصة إذا تلازم اقتران البرنامج أنشطة نظرية وتطبيقية تعتمد على الفهم والتفكير العميق.

كما أشار (الجوهري، ٢٠١٠؛ العمودي، ٢٠١٥) إلى أهمية اكتساب الطالب المعلم المهارات التدريسية لما لها تأثير كبير في نمو الاتجاه نحو المهنة فكلما كان أدائه يتميز بالكفاءة التدريسية الفعالة كلما كانت اتجاهاته نحو مهنة التدريس مرتفعة.

وفي هذا السياق اهتمت العديد من الدراسات بتقويم الممارسات التدريسية لدى الطالب المعلم أو المعلم، فاهتم (الحصان، ٢٠١٥)، و(محمد، ٢٠١١) بتقويم المهارات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مهارات ما وراء المعرفة وبعض المعايير العالمية على التوالي، وأشارت النتائج إلى تدني مستوى الممارسات التدريسية لدى معلم العلوم، وأوصت بضروة التركيز في برامج التربية الميدانية على تنمية المهارات التدريسية.

وأيضا دلت نتائج (بلجون، ٢٠١١) أن معلم العلوم حديثي التخرج يحتاج لمزيد من البرامج التدريبية لثقل مهاراته التدريسية.

وأكد (حامد، ٢٠١٣) على ضعف مهارات التدريسي الابداعي لدى الطالب المعلم تخصص علوم، وقد أرجع هذه النتيجة لعدم تدريب الطالب المعلم أثناء فترة إعداده على أساليب تدريسية حديثة تنمي التفكير لديه.

في حين أشارت (العجمي، ٢٠٠٦) أن برنامج التربية الميدانية يسهم بدرجة

متوسطة في تلبية احتياجات الطالبة المعلمة لاكسابها مهارات الإعداد للدرس (الإعداد، والتنفيذ، والتقويم، إدارة الفصل).

في ضوء الاهتمام بتنمية المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم أو المعلم فقد اهتم العديد من الباحثين بتقديم برامج في ضوء بعض التوجهات المختلفة، فنجد (العاني، ٢٠١٥) قدم برنامج للتنمية المهنية قائم على مدخل النظم لتطوير الأداء التدريسى لمعلمي الفيزياء بالعراق، أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تحسين الاداء التدريسى لدى المعلمين، وأوصت الدراسة بتطوير برنامج التدريب الميداني بكليات التربية من خلال أساليب متعددة لتنمية معلمي التخصصات العملية مهنياً.

كما اهتمت دراسة (نصر، ٢٠١٣) بتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة، وأكدت النتائج على فاعلية البرنامج، وأوصت الدراسة بتوفير برامج تدريبية أثناء الخدمة لتنمية المهارات التدريسية لدى معلم العلوم.

وفي نفس السياق اتفقت دراسة (البربري واسحاق، ٢٠١٠؛ العجمي، ٢٠٠٦) في تنمية مهارات التدريس لدى للطالب والطالبة المعلمة في جامعتي جازان وأبها باستخدام اسلوب التدريس المصغر،وأشارت النتائج إلى فاعلية الاسلوب في تنمية المهارات التدريسية، وأوصتا بالاهتمام بتنمية المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم أثناء التربية الميدانية.

وأيضا اهتمت دراسة (معوض، ٢٠٠٩؛ حامد، ٢٠١٣) بتقديم برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالب المعلم تخصص علوم بكلية التربية، وأكدت النتائج على فاعلية البرنامج المقترح، وأوصتا بإعداد برامج لتنمية مهارات التدريس للطالب المعلم.

كما اهتمت (حسن، ٢٠١٢) بتقديم برنامج مقترح لتنمية المهارات التدريسية للطالبة المعلمة في برنامج التربية الميدانية، وأشارت النتائج إلى تدني مستوي الطالبة المعلمة لأمتلاكها المهارات التدريسية، وفاعلية البرنامج المقترح في إكساب المهارات التدريسية، وأوصت بتقديم برامج تدريبية تثري الموقف التعليمى وتنمي المهارات لتدريسية لها.

وأيضا اهتمت دراسة كل من (المطرفي، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠١٣؛ العمودي، ٢٠١٥) بتقديم برامج قائمة على التعلم النشط، وخطة كلير، والتعلم المنظم ذاتياً لتنمية المهارات التدريسية للمعلم وللطالب المعلم تخصص علوم، وأكدت النتائج على فاعلية هذه البرامج، وأوصت الدراسة بإعداد برامج تدريبة وتدريب طلاب التربية الميدانية عليها.

في حين نجد ال شيخ (٢٠١٦) اهتمت بتقصي استراتيجية دراسة الدرس على المعتقدات المرتبطة بكفاءة التدريس، واكتساب الثقة بالقدرة على التدريس، وأشارت النتائج بفعالية الاستراتيجية في تحقيق الأهداف، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام ببرامج

إعداد المعلم لما له أثر الإيجابي على الأداء التدريسي، ونلاحظ أن الباحثة لم تستخدم اسلوب بطاقة الملاحظة في التأكد من أن المعتقدات التي تم اكتسابها تم بصورة حقيقة واعتمدت على الاستبانات فقط للحصول على النتائج.

وكذلك اهتم جونسون Johnson (2007) بتقديم برنامج تدريبي قائم على معايير التربية العلمية لتنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم بالخدمة، وأشارت النتائج إلى تحسن الممارسات التدريسية لدى المعلم ولكن بدرجات متفاوتة.

ويتضح من العرض السابق

- أشارت نتائج معظم الدراسات السابقة إلى تدني مستوي المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم أو المعلم.
- اتفاق معظم الدراسات السابقة على أهمية تقديم برامج لتنمية المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم أو المعلم نتيجة لضعف البرامج الحالية.
- اتفقت الدراسات السابقة على أن الاداء المناسبة لقياس المهارات التدريسية لدى المعلم هي بطاقة الملاحظة.

يعتقد الباحث أن الأهتمام بتنمية المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم في الدبلوم العام في التربية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية من الأمور الهامة، وبخاصة بعد أغلاق الأقسام العلمية لكليات التربية، وأصبح المسار الوحيد لتخريج معلمي العلوم للمراحل المختلفة هو الدبلوم العام في التربية.

ثالثاً: الاتجاه نحو مهنة التدريس.

يحتل الاتجاه نحو مهنة التدريس مكانة كبيرة، فعطاء المعلم يرتبط إلى حد كبير باتجاهه نحو مهنة التدريس، وحيث أن الاتجاه يعتبر من العوامل المكتسبة فإن لمرحلة الإعداد دور كبير في عملية إكساب لطالب المعلم سلوك إيجابي نحو مهنة التدريس.

وقد أهتم العديد الباحثين بتحديد مفهوم الاتجاه نحو مهنة التدريس، فتشير (العمودي، ٢٠١٥) بأنه قبول الطالب المعلم تخصص علوم أو رفضه لبعض المواقف التدريسية والحياتية المتعلقة بمهنة التدريس.

ويرى الشايب (٢٠١٣) بأنه شعور وجداني بالقبول أو الرفض بناء على أفكار المعلم ومعتقداته نحو مهنة التدريس والتي تؤدى به إلى الاستعداد للسلوك بطريقة إيجابية أو سلبية.

ويرى الجوهري (٢٠١٠) بأنه استعداد ينبع من داخل الفرد نتيجة معطيات وخبرات سابقة تقوده إلى الاستجابة بالقبول أو الرفض تجاه عبارات المقياس.

بينما حددته أحمد (٢٠٠٨) بأنه استعداد عقلي ونفسي يكتسبه الطالب المعلم نتيجة خبراته الناتجة عن دراسته للمقرات التربوية مما يجعله يسلك سلوكاً إيجابياً أو سلبياً نحو مهنة التدريس.

ويعرفه اللقاني، والجمل (٢٠٠٣) بأنه حالة من الاستعداد العقلي يولد تأثير على استجابة الفرد، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض أو الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات.

كما يتفق (الكلثم، ٢٠١٥؛ شحاته، والنجار، ٢٠٠٣) بأنه محصلة استجابة الطالب المعلم الايجابية أو السلبية ذات العلاقة ببعض الموضوعات أو المواقف النفسية والتربوية المرتبطة بمهنة التدريس، والتي تعرض في صورة مثيرات لفظية.

ويتضح من العرض السابق لمفهوم الاتجاه نحو مهنة التدريس أن

- هناك اختلاف في تحديده فالبعض يشير إلى أنه شعور وجداني مثل الشايب (٢٠١٣)، بينما يحدده (الكلثم، ٢٠١٥؛ شحاته، والنجار، ٢٠٠٣) بأنه محصلة استجابة الطالب المعلم، ويرى (الجوهري، ٢٠١٠؛ اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣) بأنه استعداد عقلي.
- رغم الاختلاف في تحديد مفهوم الاتجاه نحو المهنة إلا أنهم اتفقوا على أن الاتجاه مرتبط بالقبول أو الرفض لبعض الموضوعات المرتبط بمهنة التدريس، مما يجعل الطالب المعلم أو المعلم يسلك سلوكاً ايجابياً أو سلبياً نحو المهنة.

ومما سبق يمكن تحديد مفهوم الاتجاه نحو مهنة التدريس بأنه موقف الطالب المعلم بالدبلوم العام في التربية تخصص علوم الايجابي أو السلبي نحو الموضوعات والخبرات والمواقف التي ترتبط بمهنة التدريس، ويستدل على ذلك من استجابته على عبارات المقياس الذي تم إعداده.

وفي إطار اهتمام بعض الدراسات السابقة بالتعرف على اتجاه الطالب المعلم نحو مهنة التدريس فنجد أن هناك تباين في النتائج حيث فأشارت دراسة (المجيدل، والشريع، ٢٠١٢؛ أحمد، ٢٠٠٨) وجود اتجاه ايجاب لدى الطالب المعلم مما يدل على أن المقررات التربوية كان لها الأثر الايجابي في تنمية الاتجاه نحو المهنة.

في حين أشارت نتائج دراسة (محمد، وصبري، ٢٠٠٢) إلى أن المقررات التربوية والتربية الميدانية لم يسهما في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين الاتجاهات نحو المقررات التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وأوصت بوضع برامج تدريبية لتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس.

ونجد آل مسفر (٢٠١١) اهتم بتقصي دور التربية الميدانية في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طالب الدبلوم العام في التربية، وأشارت النتائج إلى أن الاتجاهات لم تتغير بل لاحظ الباحث أنها كانت في الاتجاه السالب بعد مرور الطالب بمقرر التربية الميدانية مما يدل على عدم فاعلية التربية الميدانية في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس.

وفي إطار الاهتمام بالمعلم فقد أشارت دراسة كل من (الشايب، ٢٠١٣؛ طياب، ٢٠١٢) إلى أمتلاك المعلم لاتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس الأمر الذي جعله يحقق نوعاً من الأداء التدريس الجيد في مختلف المهارات، وأوصت الدراستان بتقديم المزيد من البرامج التدريبية التي تنمي الاتجاه نحو مهنة التدريس.

بالإضافة إلى الدراسات السابقة نجد بعض الدراسات اهتمت بتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم أو المعلم باستخدام استراتيجيات مختلفة، فقد اهتمت (العمودي، ٢٠١٥؛ الجوهري، ٢٠١٠؛ محمود، والبطراوي، ٢٠٠٦) بتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، واستراتيجية التعلم ما وراء المعرفة، والموديولات التعليمية على التوالي، أشارت النتائج إلى إيجابية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية الاتجاه نحو المهنة، وأوصت الدراسات بالاهتمام بتقديم البرامج التدريبية قبل وأثناء الخدمة لتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس.

ويتضح من العرض السابق للدراسات التي اهتمت بالاتجاه نحو مهنة التدريس نجد أن.

- هناك تباين في نتائج الدراسات حيث أشارت دراسة (المجيدل، والشريع، ٢٠١٢؛ أحمد، ٢٠٠٩) بوجود اتجاه إيجابي نحو المهنة، بينما أشارت (محمد، وصبري، ٢٠٠٢) بتدني الاتجاه نحو المهنة، وقد يرجع هذا الاختلاف لعدة عوامل مثل طريقة عرض المادة التربوية ، ومدى استخدام الاستراتيجية الحديثة، طبيعة المكان الذي تجرى فيه الدراسة، ومن خلال هذا التباين في النتائج يتضح أن اتجاه الطالب المعلم نحو مهنة التدريس ما زال يحتاج لمزيد من الدراسات.
- اتفقت معظم الدراسات على أهمية تقديم المزيد من البرامج، وتطوير المقررات الدراسية بكلية التربية لتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس.

خطوات الدراسة وإجراءتها.

أولا: تحديد المهارات التدريسية اللازمة طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم. وذلك من خلال الآتي.

١- مصادر اشتقاق المهارات التدريسية[٢]. وتم الرجوع إلى.

- الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي اهتمت بموضع المهارات التدريسية.
- الكتب والدوريات العلمية.
- مقابلة بعض المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس للتعرف على المهارات التي يحتاجها طالب الدبلوم العام في التربية.
- مراجعة المواد التي يدرسها الطالب التي ترتبط بالمناهج وطرق التدريس.

[٢] ملحق (١) المصادر التي تم الاستفادة منها عند أعداد أوات الدراسة.

- مقابلة بعض أساتذة قسم المناهج وطرق التدريس للتعرف على المهارات التدريسية التي يحتاجها طالب الدبلوم العام في التربية.

٢- الهدف من تحديد المهارات التدريسية.

- الاستعانة بها في إعداد بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

- استخدامها كأساس يتم في ضوئها وضع البرنامج التدريبي.

٣- إعداد الصورة الأولية لقائمة المهارات.

قام البحث بإعداد القائمة الأولية التي تضمنت (٣) مهارات رئيسة هي (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) ويندرج تحت كل مهارة رئيسة عدد من المهارات الفرعية المرتبطة بها.

٤- صدق قائمة المهارات التدريسية.[٣]

تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في مدى أهمية قائمة المهارات التدريسية لطالب المعلم، وتم عمل التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين، وأصبحت قائمة المهارات التدريسية في صورتها النهائية متضمنة (٣) مهارات رئيسة تندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية.[٤]

ثانيا: بناء البرنامج القائم على التفكير التأملي لتنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس.

ابتع الباحث الإجراءات التالية لبناء البرنامج.

١- المبررات التي يقوم عليها البرنامج المقترح.

يستند الإطار المقترح للبرنامج علي المبررات التالية.

أ- ما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة بتدني المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم تخصص علوم.

ب- ما أسفرت عليه نتائج المقابلة مع بعض الأساتذة بقسم المناهج وطرق التدريس والتي أكدوا على ضعف أداء طلاب الدبلوم العام في مادة التربية الميدانية (تخصص علوم).

جـ- ما أسفرت علية نتائج المقابلة مع بعض المدرسين والمشرفين التربويين والمديرين بالمدارس والتي أكدوا على ضعف المهارات التدريسية لدى طالب الدبلوم العام في التربية تخصص العلوم.

د- مسايرة الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على التنمية المهنية المستدامة لمعلم العلوم.

[٣]ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة.
[٤]ملحق (٣) الصورة النهائية لقائمة المهارات التدريسية.

هـ- ما أكدت علية توصيات الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بتنمية المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم .

و- ما أسفرت عليه نتائج حضور بعض الحصص للعديد من طلاب الدبلوم العام والتي دلت على ضعف المهارات التدريسية لديهم

٢- مصادر اشتقاق البرنامج.

أ- الأدبيات والدراسات السابقة التي تتصل بمجال الدراسة الحالية.

ب- الكتب العلمية التي اهتمت بالتنمية المهنية للطالب المعلم أو المعلم.

جـ- الأدوار المنوط بها المعلم.

د- خصائص وسمات طالب الدبلوم العام.

٣- أسس بناء البرنامج المقترح.

قام الباحث بوضع مجموعة من الأسس التي استند إليها عند بناء البرنامج وهي.

أ- إتاحة الفرص للطالب المعلم للتعرف على مهاراته التدريسية بطريقة تأملية.

ب- تضمين البرنامج أنشطة تسعي لتنمية المهارات التدريسية بطرقة تأملية.

جـ- إكساب الطالب المعلم أساليب التفكير التأملي من أهداف التنمية المهنية.

د- تضمين البرنامج أنشطة تسعى لترسيخ الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.

ه- تتنوع أساليب التدريس وفقاً للمواقف التعليمية المختلفة

٤- بناء مكونات البرنامج..

تم بناء مكونات البرنامج المقترح على النحو التالي.

أ- تحديد المهارات التدريسية التي يجب أن يلم بها طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم. وتم تحديدها في الخطوة السابقة (أولا).

ب-أهداف البرنامج.

تم تصنيف أهداف المقترح للبرنامج على النحو التالي.

- الهدف العام للبرنامج.

تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طالب الدبلوم في التربية تخصص علوم باستخدام التفكير التأملي.

- الأهداف الإجرائية للبرنامج.

تم وضع الأهداف الإجرائية للبرنامج على المستويات الثلاثة في ضوء الأسس

العامة للبرنامج وأهم الموضوعات التي تم اقتراحها.([٥])

جـ- المحتوى العام للبرنامج.

تم إعداد المحتوى العام للبرنامج قائماً على مهارات التفكير التأملي لتنمية مهارات التدريس على النحو التالي.

- **دليل المدرب:** وهو المرجع الذي يعين المدرب على تنفيذ البرنامج وإكساب الطالب المعلم المهارات التدريسة، وتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس، وقد تم وضع الدليل في صورة أنشطة بلغ عددها (٢٠) نشاطاً، وكل نشاط يحتوي على الأهداف- الزمن المقترح لتنفيذ النشاط- الوسائط المستخدمة- خطوات إجراء النشاط. ([٦])
- **دليل المتدرب:** وهو مجموعة من أوراق العمل، وكل ورقة تحتوي على الخطوات التي يقوم بها الطالب المعلم لتنفيذ نشاط معين بناءً على تكليف من المدرب.([٧])
- **القراءات الإضافية**: وهي كتيب يحتوي على معلومات ذات صلة بمحتوى التدريب، ويمكن الرجوع إليه من قبل الطالب المعلم كي يستفيد منه أثناء التدريس. ([٨])
- **استمارة تقييم اليوم التدريبي**: وهي استمارة توزع على الطالب المعلم في نهاية اليوم التدريبي تحتوي على بعض الأسئلة لتقييم اليوم التدريبي.
- **تصميم البرنامج**: تم تصميم البرنامج بحيث يتضمن مجموعة من الإجراءات هي. عنوان النشاط، الزمن المقترح لإجرائه، الوسائط المستخدمة، خطوات إجراء النشاط، الاستعانة بالصور والأفلام لنجاح النشاط، الأسئلة المتنوعة المرتبطة بالنشاط، المناقشة البناءةً بين أفراد المجموعات، وبين الباحث والمجموعات للوصول لأهم الاستنتاجات عن النشاط.

وقد تم إعداد البرنامج بحيث يراعى الأتي.

أ- مقابلة المحتوى العلمي للبرنامج للمهارات التدريسية التي يجب أن يلم به طالب الدبلوم العام.

ب-مقابلة المحتوي العلمي للبرنامج لاحتياجات الطالب المعلم للقيام بعملية التدريس بالصورة المناسبة.

جـ- التنظيم المنطقي لمحتوى البرنامج بحيث تكون موضوعاته مترابطة وذات أهمية للطالب المعلم.

---

[٥]) ملحق (٧) الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج المقترح.
[٦]) ملحق (٨) دليل المدرب.
[٧]) ملحق (٩) دليل المتدرب.
[٨]) ملحق (١٠) القراءات الإضافية.

د- عدم إعطاء المعلومات والمهارات جاهزة، بل يعتمد على الأسئلة والأنشطة التي تقدم للطالب ومن خلالهما يتوصل إلى المعلومات والمهارات.

هـ- استخدام أسلوب المناقشة بين المجموعات بحيث يكون للطالب المعلم دور إيجابي في عملية التعلم.

و- تم بناء موضوعات وأنشطة البرنامج في ضوء مهارات التفكير التأملي.

والجدول التالي يوضح موضوعات البرنامج الخطة الزمنية لتنفيذها.

جدول (١)

يوضح موضوعات البرنامج والزمن المقترح لتنفيذه

الأسبوع	اليوم	الأنشطة	الموضوعات	الزمن بالدقيقة
١-٢	١	١	التعارف والتطبيق القبلي	٧٥
٣	١	٢	التدريس التأملي	٤٥
		٣	التخطيط للتدريس	٤٥
	٢	٤	الأهداف التربوية	٣٠
		٥	مجالات الأهداف السلوكية	٦٠
٤	١	٦	التهيئة وأساليبها	٣٠
		٧	عوامل اختيار التهيئة	٦٠
	٢	٨	تطبيقات على التهيئة	٩٠
٥	١	٩	إستراتيجية التدريس	٤٥
		١٠	تابع إستراتيجية التدريس	٤٥
	٢	١١	تطبيقات على استراتيجيات التدريس	٩٠
٦	١	١٢	الوسائل التعليمية	٤٠
		١٣	العلاقة بين الوسائل التعليمية والأهداف	٣٥
	٢	١٤	تطبيقات على استخدام الوسائل التعليمية	٧٥
٧	١	١٥	التقويم	٣٥
		١٦	تابع التقويم	٤٠
	٢	١٧	تطبيقات على التقويم	٧٥
٨	١	١٨	تخطيط درس نموذجي لأحد دروس العلوم.	٧٥
٩-١٠	٢	١٩	متابعة المتدربين أثناء التدريب الميداني المدارس	
١١-١٢		٢٠	التطبيق البعدي للأدوات.	
			مجـ	١٦.٥ساعة

ويتضح من الجدول السابق أن عدد ساعات البرنامج التدريبي (١٦.٥) ساعة بالإضافة إلى ساعة التطبيق البعدي للأدوات، ومتابعة الطلاب في المدارس أثناء التربية الميدانية بعد تطبيق البرنامج.

وفي بداية التدريب تم التعارف بين الطلاب والباحث، وعرض قواعد العمل وأهداف البرنامج، وتم تقسيم الطلاب لمجموعات، وفي بداية كل يوم يكون هناك مراجعة لأهم المفاهيم عن اليوم السابق، وتمهيد لليوم الحالي.

د- طرق التدريس المتبعة في البرنامج.

أرتكز البرنامج المقترح على استخدام التفكير التأملي كمحور أساسياً عند تنفيذ البرنامج بالإضافة لبعض طرائق التدريس المساعده عند تنفيذه منها.

- الاستقصاء: حيث يكون الطالب المعلم إيجابياً أثناء التعلم، مفكراً مع زملائه للوصول للمعلومة، ويكون الباحث هو الموجه والمرشد ومصمم الأنشطة.
- المناقشة: حيث يتبادل الطلاب المعلمين الآراء والحوارات البناءة داخل المجموعات للوصول إلى الإجابة الصحيحة عن الأسئلة المرتبطة بالنشاط.
- العروض العلمية: وتعتمد على عرض الصور ومقاطع الفيديو أمام المجموعات.
- التعلم التعاوني: ويعتمد على تعاون الطلاب المعلمين أثناء تنفيذ الأنشطة.

ونجد أن هذه الطرق تتلاحم معاً لتقديم البرنامج من خلال الأنشطة والعروض لإكساب الطالب المعلم المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس.

هـ- الوسائل والأنشطة التعليمية المقترحة للبرنامج.

استخدم الصور والأفلام العلمية وعروض الكمبيوتر لتحقيق أهداف البرنامج.

و- التقويم.

استخدم بطاقة ملاحظة لملاحظة المهارات التدريسية للطالب المعلم، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس للحكم على فاعلية البرنامج المقترح.

ز- ضبط البرنامج والتأكيد من صلاحيته

تم عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء في مجال طرق تدريس العلوم لإقرار صلاحيته من حيث.

- تطابق أسلوب المادة العلمية المتضمنة بالبرنامج مع الأهداف المحددة.
- مناسبة أسلوب عرض المادة العلمية وترتيبها للطالب المعلم.
- الدقة العلمية لما جاء في البرنامج.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين وما أبدوه من ملاحظات، وتم إجراء التعديلات التي أقرها المحكمين، ووضع البرنامج في صورته النهائية.

ثالثا: إعداد أدوات تقويم البرنامج.

١- إعداد بطاقة الملاحظة

تم إتباع الخطوات التالية لإعداد بطاقة الملاحظة:

أ- تحديد الهدف من البطاقة: هدفت البطاقة إلى التعرف على المهارات التدريسية للطالب المعلم ببرنامج الدبلوم العام في التربية قبل وبعد دراسة البرنامج.

ب-صياغة مفردات بطاقة الملاحظة: تم الاطلاع على بعض والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المهارات التدريسية لمعلمي العلوم وغيرهم. وتم تحديد ثلاث محاور أساسية لملاحظة المهارات التدريسية للطالب المعلم وهي التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، و تم وضع أسفل كل محور من المحاور السابقة عدد من المؤشرات التي تنتمي إليه، وكان عدد عبارات بطاقة الملاحظ (٥٦) عبارة، ووضع أمام كل مؤشر مقياس متدرج خماسي الأبعاد {كبيرة جدا (٤) درجات، كبيرة (٣) درجات، متوسطة (٢) درجة، ضعيفة (١) درجة، منعدمة (صفر)}.

جـ- تعليمات بطاقة الملاحظة: تضمنت تعليمات بطاقة الملاحظة الهدف منها، وكيفية استخدامها من قبل القائم بالملاحظة، وكيفية تحديد الدرجات وجمعها.

ه- صدق بطاقة الملاحظة: تم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة بعرضها في صورتها الأولية علي مجموعة من المحكمين، لإبداء الرأي حولها، ومدى وضوح عباراتها، ومدى انتماء العبارات المندرجة في كل محور من المحاور، ومناسبة الأسلوب المتبع لتقدير الدرجات، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء آرائهم.

د- ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب ثبات البطاقة عن طريق حساب معامل الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر (Cooper) وهي:

معامل الاتفاق = عدد مرات الاتفاق/ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) X١٠٠، حيث قام الباحث مع أحد الزملاء بقسم المناهج وأحد المشرفين التربويين بملاحظة عدد (٩) معلمين علوم بالمرحلة المتوسطة خارج عينة الدراسة. وأتضح أن أعلى نسبة اتفاق كانت (٠.٩٢)، وأقل نسبة اتفاق (٠.٨٥)، وأن معامل الاتفاق بين الملاحظين كان بنسبة (٠.٨٨) وهي قيمة مرتفعة، مما يمكننا من قبول ثبات الأداة، وهو ما يؤكد أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعلها صالحة للتطبيق. وبالتالي أصبحت البطاقة في صورتها النهائية وجاهزة للتطبيق[٩]. ويوضح الجدول التالي مواصفات بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

[٩] ملحق (٤) الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة.

جدول (٢)

يوضح محاور البطاقة والعبارات التي تندرج أسفل كل كمحور من المحاور

المحور	عدد المهارات التدريسية	النسبة	الدرجة الكلية
١- التهيئة	من ١-١١ (١١عبارات)	%٢٩.٨	٤٤
٢- التنفيذ	من ١٢-٢٥ (١٤عبارات)	%٣٧.٨	٦٤
٣- التقويم	من ٢٦-٣٧(١٢عبارات)	%٣٢.٤	٤٨
المجموع	٣٧ عبارة	%١٠٠	١٥٦

٢- <u>استمارة التقييم الذاتي للطالب المعلم:</u>

تم إتباع الخطوات التالية لإعداد الاستمارة.

أ- تحديد الهدف من الاستمارة: هدفت الاستمارة إلى التعرف على مدى استفادة الطالب المعلم من البرنامج المقترح في تقييم نفسه ذاتياً.

ب-صياغة مفردات الاستمارة: تم صياغة مفردات الاستمارة في ضوء بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية التي تم إعدادها سابقاً، تم تحديد ثلاث محاور أساسية للاستمارة وهي التخطيط ، والتنفيذ، والتقويم، وتم وضع أسفل كل محور من المحاور السابقة عدد من العبارات التي تنتمي إليه، وكان عدد عبارات الاستمارة (٣٧) عبارة، ووضع أمام كل عبارة مقياس متدرج رباعي الأبعاد {كبيرة (٣) درجات، متوسطة (٢) درجة، ضعيفة (١) درجة، منعدمة (صفر)} ويقوم الطالب المعلم بوضع علامة (√) أمام الأداء الذي تم ممارسته أثناء الحصة الدراسية.

جـ- حساب صدق الاستمارة: تم عرض الاستمارة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي من حيث وضوح العبارات، ودقتها وسلامتها اللغوية، ومناسبتها، وفي ضوء آرائهم تم التعديل على بعض بنود الاستمارة ووضعها في صورتها النهائية والتي بلغ عدد عباراتها (٣٧)[١٠]، ويوضح الجدول التالي مواصفات الاستمارة في صورتها النهائية.

جدول (٣)

يوضح استمارة التقييم والعبارات التي تندرج أسفل كل محور

المحور	عدد المهارات التدريسية	النسبة	الدرجة الكلية
١- التهيئة	١١	%٢٩.٨	٣٣
٢- التنفيذ	١٤	%٣٧.٨	٤٢
٣- التقويم	١٢	%٣٢.٤	٣٦
المجموع	٣٧ عبارة	%١٠٠	١١١

[١٠] ملحق (٥) الصورة النهائية لاستمارة التقييم الذاتي للطالب المعلم.

٣- إعداد مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

وتم إعداد المقياس على النحو التالي.

أ- الهدف من المقياس.

يهدف المقياس إلى قياس اتجاه طالب الدبلوم العام في التربية نحو مهنة التدريس، لذلك قام الباحث بالإطلاع على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت ببناء مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس للاستفادة منها في إعداد المقياس.

ب-**تحديد أبعاد المقياس.**

بمراجعة الدراسات السابقة والمقاييس التي اهتمت بتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس*، تم تحديد أبعاد المقياس على خمسة أبعاد وهي.

- النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس.ويقصد بها نظرة الطالب نحو مهنة التدريس كمهنة، وهل يتقبلها وتشعره بالسعادة أم أنها فرضت عليه وتعتبر مصدر للضيق.
- النظرة نحو السمات الشخصية للمعلم. ويقصد بها النظرة من خلال خبراته وما يتميز به من صفات وسمات وكما يراها أساتذة الكلية.
- التقييم الشخصي لقدرات المعلم. ويقصد بها التوسم في نفسه القدرة على أداء مهنة التدريس، والتي تنعكس ايجابياً على اتجاهاته.
- مستقبل المهنة من وجهة نظر الطالب. ويقصد بها الاطمئنان من مهنة التدريس لتوفير فرص التوظيف والترقي التي تساعد على الاستقرار.
- نظرة المجتمع لمهنة التدريس. ويقصد بها نظرة المجتمع لمهنة التدريس باعتبارها من المهن الرئيسة لبناء المجتمع مما يشعرك بالاعتزاز والفخر.

جـ- تحديد نوع المقياس.

استخدم الباحث طريقة ليكرت ذات الاستجابة الخمسة المتدرج (موافق بشدة- موافق- غير متأكد- معارض- معارض بشدة) حيث يقدم للطالب عبارات المقياس وأمام كل عبارة خمس استجابات يختار منها ما يتناسب مع اتجاهه.

د- إعداد عبارات المقياس.

روعي عند صياغة عبارات المقياس ما يلي:

- صياغة العبارات بطريقة تؤكد على الآراء وليس على المعلومات.
- تقارب العبارات الموجبة والسالبة.
- ارتباط العبارات بالبعد الخاص بها.

هـ- الصورة الأولية للمقياس.

وتضمن المقياس في صورته الأولية من (٦٥) عبارة موزعة على الأبعاد

الخمسة، ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (٤) *الصورة الأولية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس*

م	البعد	عدد العبارات
١	النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس	١٦
٢	النظرة نحو السمات الشخصية للمعلم	١٣
٣	التقييم الشخصي لقدرات المعلم	١٣
٤	مستقبل المهنة من وجهة نظر الطالب	١١
٥	نظرة المجتمع لمهنة التدريس	١٢
	المجموع	٦٥

و- صدق المقياس.

تم عرض المقاييس على مجموعة من المحكمين في مجال طرق تدريس العلوم وعلم النفس لإبداء الرأي حول.

- تحديد صدق المحتوي لمحاور وفقرات المقياس طبقاً لأهدافه.
- مدى تغطية الفقرات للجوانب المراد قياسها لدى مجموعة البحث.
- السلامة اللغوية والعلمية لعبارات المقياس.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم استبعاد (١٩) عبارة أشار إليها معظم المحكمين، كما تم تعديل بعض العبارات في ضوء توجيهاتهم.

ز- ثبات المقياس

تم تطبيق المقياس على مجموعة من طلاب الدبلوم العام بالمستوى الأول بلغ عددهم (٣١) طالب، ثم أعيد تطبيقه على نفس المجموعة بعد شهر وتم حساب الثبات باستخدام معامل الارتباط لبيرسون وكان يساوي (٠.٧٦)، والجدول التالي يوضح ثبات المقياس علي كل بعد من ابعاده وعلى المقياس ككل.

جدول (٥) *يوضح قيمة الثبات على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل*

م	البعد	قيمة الثبات
١	النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس	٠.٧٢
٢	النظرة نحو السمات الشخصية للمعلم	٠.٧٨
٣	التقييم الشخصي لقدرات المعلم	٠.٧٨
٤	مستقبل المهنة من وجهة نظر الطالب	٠.٧٥
٥	نظرة المجتمع لمهنة التدريس	٠.٧٤
	قيمة الثبات على المقياس ككل	٠.٧٦

ح- زمن المقياس.

تم حساب زمن الإجابة على المقياس عن طريق حساب الزمن الذي يستغرقه أول طالب للإجابة والزمن الذي يستغرقه آخر طالب ثم حساب المتوسط، وكان متوسط زمن الإجابة على المقياس هو (٤٥) دقيقة.

ط- الصورة النهائية للمقياس.[١١]

بعد حساب ثبات وصدق المقياس تم وضعه في الصورة النهائية والمكون من (٤٦) عبارة موزعة على الأبعاد الخمس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

الأبعاد	عدد العبارات الموجبة	أرقام الأسئلة	عدد العبارات السالبة	أرقام الأسئلة	العدد الكلي للعبارات
النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس	٥	١-١٦-٢١-٣١-٤١	٥	٦-١١-٢٦-٣٦-٤٥	١٠
النظرة نحو السمات الشخصية للمعلم	٥	٢-٢٢-٣٢-٣٧-٤٦	٥	٧-١٢-١٧-٢٧-٤٢	١٠
تقييم الطالب المعلم لقدراته المهنية	٥	٣-٨-٨-٢٨-٣٣-٤٤	٥	١٣-١٨-٢٣-٣٨-٤٣	١٠
المستقبل المهني من وجهة نظر الطالب المعلم	٤	٤-١٩-٢٩-٣٤	٤	٩-١٤-٢٤-٣٩	٨
نظرة المجتمع لمهنة التدريس	٤	٥-٥-٢٥-٣٥	٤	١٠-٢٠-٣٠-٤٠	٨
المجموع	٢٣		٢٣		٤٦

وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية وقابل للتطبيق.

خامساً: إجراءات الدراسة الميدانية.

تهدف عملية التطبيق إلى تعرف فاعلية استخدام التفكير التأملي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم تخصص علوم بالدبلوم العام في التربية، وتم تنفيذ مراحل التطبيق وفقاً للخطوات التالية.

١- اختيار مجموعة الدراسة.

تم اختيار مجمعة الدراسة والمكونة من (٢٦) طالب بالدبلوم العام في التربية تخصص علوم، وتم تقسيمهم إلى (١٣) طالب كمجموعة تجريبية، و(١٣) طالب كمجموعة ضابطة.

[١١] ملحق (٦) الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

٢- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.

تم تطبيق أدوات الدراسة (بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس) على المجموعتين الضابطة والتجريبية في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ وتطبيق معادلة مان وتنى للعينات الصغيرة.

٣- تكافؤ المجموعات.

قام الباحث بالتأكيد من شرط التكافؤ بين المجموعات (شرط التجانس) والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (٧)

يوضح قيمة " U " للفروق بين متوسط رتب درجات مجموعتى الدراسة الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى لبطاقة الملاحظة والمجموع الكلى ن = ١٣ فرداً

المحور	عدد العبارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "U" المحسوبة	الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب		
التخطيط	١١	٤٣.٠٣	٥٥٩.٣٩	٤٢.٠٧	٥٤٦.٩١	١٠٩.٧	غير دالة
التنفيذ	١٤	٤٣.١٥	٥٦٠.٩٥	٤٢.٥٠	٥٥٢.٥	١٠٩.٩	غير دالة
التقويم	١٠	٤٣.٦٨	٥٦٧.٨٤	٤١.٩٣	٥٤٥.٠٩	١١١.٣	غير دالة
مجـ	٣٥	١٢٩.٨٦	١٦٨٨.١٨	١٢٦.٥	١٦٤٤.٥	٣٣١.٠١	غير دالة

وبقراءة جدول (٧) السابق أتضح أن قيمة "U" تساوي (١٠٩.٧)، و(١٠٩.٩)، و(١١.٣) على محاور بطاقة البطاقة (التخطيط والتنفيذ والتقويم) على التوالي، وقيمة (U) على البطاقة ككل تساوي (٣٣١.٠١) وجميعها غير دالة لأنها أكبر من قيمة "U" الجدولية (١٠٢)، وهذا يدل على تجانس المجموعتين وتكافؤهما في بطاقة الملاحظة.

جدول (٨)

يوضح قيمة " U " للفروق بين متوسطت رتب درجات مجموعتى الدراسة الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى لمحاور مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس والمجموع الكلي ن = ١٣ فرداً

المحور	عدد العبارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "U" المحسوبة	الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب		
النظرة الشخصية	١٠	٤٠.٥٣	٥٢٦.٨٩	٣٩.١٤	٥٠٨.٨٢	١٠٣.٣	غير دالة
سمات المعلم	١٠	٤٠.٥٣	٥٢٦.٨٩	٣٨.٢	٤٩٦.٦	١٠٣.٣	غير دالة
التقييم الشخصى	١٠	٤٠.٣٩	٥٢٥.٠٩	٣٥.١	٤٥٦.٣	١٠٢.٩٦	غير دالة
مستقبل المهنة	٨	٤٠.٣٢	٥٢٤.١٨	٣٨.٧٩	٥٠٤.٣	١٠٢.٧٨	غير دالة
نظرة المجتمع	٨	٤٠.١٠	٥٢١.٣٢	٣٢.١٤	٤١٧.٨٢	١٠٢.٢٢	غير دالة
مجـ	٤٦	٢٠١.٨٧	٢٦٢٤.٣١	٣٩.٠٧	٥٠٧.٩١	٥١٤.٦	غير دالة

ويتضح من جدول (٨) السابق أن قيمة "U" تساوي (١٠٣.٣)، و(١٠٣.٣)، و(١٠٢.٩٦)، و(١٠٢.٧٨) و(١٠٢.٢٢) على محاور المقياس، وقيمة "U" (٥١٤.٤) على المقياس ككل وجميعها غير دالة لأنها أكبر من "U" الجدولية المساوية (١٠٢)، وهذا يدل على تجانس المجموعتين وتكافؤهما في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

٤- تطبيق البرنامج.

سار تطبيق البرنامج كالأتي

- تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية علي مدار الفصل الدراسي الثاني بالكامل للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٥، حيث تم تطبيق الأدوات في الاسبوع الأول والثاني، وتطبيق البرنامج من الأسبوع الثالث حتى الثامن، ثم متابعة المجموعة التجريبية من الاسبوع التاسع حتي الأسبوع الثاني عشر.

٥- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

- بعد الانتهاء من تدريس البرنامج تم تطبيق أدوات الدراسة وتصحيحها ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيا.

٦- ملاحظات علي تطبيق البرنامج.

- لاقي الباحث بعض الصعوبات في أقناع الطلاب بالالتزام بمواعيد البرنامج لأنه لا يدخل ضمن المقررات الدراسية والاختبارات.
- اقتنع الطلاب بأهمية البرنامج بعد أن عرفوا أنه سوف يساعده علي أداء التربية العملية بكفاءة وسوف ينمي مهارتهم التدريسية وبخاصة أن موضوع التدريس كان يسبب لهم قلق وارتباك لأنها المرة الأولى التي سيقف فيها الطالب المعلم أمام التلاميذ ويشرح بعض الدروس.
- زاد حماس الطلاب مع استمرار حضور البرنامج، حيث أن موضوعات البرنامج تعتمد على الأنشطة العملية التي يقوم بها الطالب المعلم.
- أكد معظم الطلاب أن البرنامج أضاف إليهم الكثير من المعلومات المرتبطة بالعملية التعليمية وبخاصة ما يرتبط بمهاراتهم التدريسية داخل الفصل، والتي تعينهم على تدريس مادة العلوم.
- لاقى البرنامج قبول من المعلمين والمشرفين والمديرين بالمدارس مما دعا البعض بتقديم هذا البرنامج للمعلمين لتحسين مهاراتهم التدريسية.

سادساً: نتائج الدراسة الميدانية.

تناول هذا الجزء عرضاً تفصيلياً لما توصل إليه البحث من نتائج خلال الدراسة، وأسلوب المعالجة الإحصائية وذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة الفروض.

١ـ نتائج بطاقة الملاحظة للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي

ـ **الفرض الأول و نص على** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لصالح التطبيق البعدي.

وتم استخدام اختبار ولكوكسون للمجموعات المرتبطة لمعرفة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

جدول (٩)

قيمة " Z" للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة ككل وعلى كل محور من محاورها ن = ١٣ فردا

المحور	عدد العبارات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدى		قيمة "Z"	حجم الأثر	الدلالة
		م الرتب	مجـ الرتب	م الرتب	مجـ الرتب			
التخطيط	١١	٤٢.٠٧	٥٤٦.٩١	٣.٤٣	٤٤.٥٩	٨.٧	١.٧١	دالة
التنفيذ	١٤	٤٢.٥	٥٥٢.٥	٤.٨٦	٦٣.١٨	١٢.٨٤	٢.٣٦	دالة
التقويم	١٠	٤١.٩١	٥٤٥.٠٩	٣.٧١	٤٨.٢٣	٩.٤٦	١.٧٦	دالة
مجـ	٣٥	١٢٦.٥	١٦٤٤.٥	١٢.٠	١٥٦	٣٠.٥٩	٥.٨٨	دالة

وبقراءة الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي على محاور بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية، حيث جاءت قيم "Z" مساويةً (٨.٧)، و(١٢.٨٤)، و(٩.٤٦) للفروق بين متوسطات، وبالنسبة للبطاقة ككل جاءت قيمة "Z" مساويةً (٣٠.٥٩) للفروق بين متوسط رتب التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة وجميعها أقل من الجدولية المساوية (٣٤)، وبحساب حجم الأثر بين التطبيقين جاءت القيم مساويةً (١.٧١)، و(٢.٣٦)، و(١.٧١) على محاور البطاقة، وجاء حجم الأثر على البطاقة ككل مساوياً (٥.٨٨) وهي قيمة عالية تدل على أن حجم الاثر كبير مما يدل على إيجابية استخدام التفكير التأملي في تنمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى الطالب المعلم بالدبلوم العام في التربية تخصص علوم، وقبول الفرض الأول للدراسة.

٢ـ نتائج بطاقة الملاحظة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

ـ **الفرض الثاني ونص علي** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار مان وتنى للمجموعات غير المرتبطة لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١٠) يوضح

قيمة "U" للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتى الدراسة الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة والمجموع لكلى ن = ١٣ فرداً

المحور	عدد العبارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "U" المحسوبة	حجم الأثر	مستوى الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب			
التخطيط	١١	٨.٧١	١١٣.٢٣	١٢.٤٣	١٦١.٥٩	٣١.٦٨	٦.٢١	دالة
التنفيذ	١٤	٩.٥	١٢٣.٥	١٣.٥٠	١٧٥.٥	٣٤.٤١	٦.٧٥	دالة
التقويم	١٠	٩.٢٩	١٢٠.٧٧	١٣.٢١	١٧.٧	٣٣.٦٧	٦.٦٠	دالة
مجـ	٣٥	٢٧.٥	٣٥٧.٥	٣٩.١٤	٥٠٨.٨٢	٩٩.٧٧	١٩.٥٦	دالة

باستقراء الجدول السابق يتضح وجود فروق داله إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على محاور بطاقة ملاحظة، حيث جاءت قيم "U" مساويةً (٣١.٦٨)، و(٣٤.٤١)، و(٣٣.٦٧) لرتب الدرجات، وبالنسبة للبطاقة ككل جاءت قيمة "U" مساوية (٩٩.٧٧)، حيث أن جميعها أقل من "U" الجدولية المساوية (١٠٢) لصالح المجموعة التجريبية، كما جاء حجم الأثر على البطاقة للكل مساوي (١٩.٥٦) وهي قيمة عالية تدل على أن حجم الأثر كبير مما يدل علي ايجابية استخدام التفكير التأملي في تنمية المهارات التدريسية (التخطيط والتنفيذ والتقويم) لدى طلاب المجموعة التجريبية، وقبول الفرض الثاني.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في مجال العلوم مثل دراسة (الجبر، ٢٠١٣) التي أكدت أن استخدام التفكير التأملي ساعد على تحسين الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم، ودراسة (لطف لله، ونادية، ٢٠٠٩) التي أكدت أن البرنامج المقترح ساعد في تحسن المهارات التدريسية بصورة تأملية، ودراسة (بخش، ٢٠٠٣) التي أشارت بفاعلية البرنامج القائم على التدريس التاملي في تحسن الممارسات التدريسية لدى الطالب المعلم تخصص علوم.

كما اتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة جين (Jane, 2012)، ورايموند (Raymond, 2012)، وشارك (Chark, 2006) التي أكدت على فاعلية البرامج القائمة على التفكير التأملي في تنمية المهارات التدريسية لدى المعلم حديث التخرج.

ودراسة كيب وآخرون (Kipp, 2003) التي أشارت إلى أن الممارسات التأملية التي يقوم بها المعلم تؤثر إيجابية على أدائه التدريسي، ويمكن اكتسابها إذا توافرت الإرادة والظروف المناسبة.

وفي هذا السياق فقد أكدت دراسة وانج ولين (Wang & Lin, 2008) إلى فاعلية استخدام التفكير التأملي في تحقيق بعض الأهداف الهامة لدي المعلم مثل تعديل المفاهيم العلمية المتعلقة بتدريس الاستقصاء لدى الطلاب.

●ويمكن تفسير ذلك على النحو الآتي.

أن الطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية استطاعوا تحقيق أهداف البرنامج المقترح وفهم المادة العلمية. الأمر الذي أدى إلي تنمية المهارات التدريسية لديهم. ويرجع ذلك إلى.

- عرض البرنامج بأسلوب يجذب الطلاب المعلمين مع الابتعاد عن الجانب النظري والاهتمام بالأنشطة التأملية التعاونية والتي أتاحت فرصة المناقشة بين أفراد المجموعة وتبادل الآراء والحوار مما أدى تنمية المهارات التدريسية.
- استخدام الطالب المعلم التفكير التأملي ساعد على تنمية المهارات التدريسية لديه، حيث اعتمدت الأنشطة على تدريب الطالب على كيفية تخطيط الدرس، وتنفيذه، وتقويمه وكيفية كتابة التحضير النموذجي للدرس ومراجعته من خلال التقييم الذاتي أو التقييم من خلال أحد أفراد مجموعته.
- تدريب الطالب المعلم على استخدام التفكير التأملي من خلال الأنشطة والعروض العلمية جعلت الطالب ايجابياً وفي تفاعل نشط ودائم لكيفية استثمار قدراته حيث منح له الفرصة للنقد والتحليل والمراجعة لعناصر الدرس (التخطيط، والتنفيذ، والتحليل) مما ساهم في تحسين مهاراته التدريسية على المستوى النظري والعملي.
- ارتباط موضوعات البرنامج بالجانب العملي من العملية التعليمية مما زاد من الدافعية لاكتساب المهارات التدريسية الواردة بالبرنامج من أجل تطبيقها باسلوب علمي في الميدان.
- المحاولات المستمرة من الطلاب لربط المفاهيم المتضمنة بالبرنامج بما سوف يواجهه من عواقب ومشكلات تتعلق بالعملية التدريسية في الميدان.

٣- نتائج العلاقة بين درجات الطالب المعلم على بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية واستمارة التقييم الذاتي.

الفرض الثالث ونص على "توجد علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة بين درجات طالب الدبلوم العام في التربية في كل من بطاقة الملاحظة واستمارة التقييم الذاتي.

جدول (١١)

يوضح معاملات الارتباط بين رتب درجات تطبيق بطاقة الملاحظة واستمارة التقييم الذاتى للتطبيق البعدى

المحاور	التخطيط	التنفيذ	التقويم	مجـ
التخطيط	٠.٦٩			
التنفيذ		٠.٦٣		
التقويم			٠.٦٢	
مجـ				٠.٦١

وبقراءة الجدول السابق يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة فوق المتوسط بين عناصر بطاقة الملاحظة واستمارة التقييم الذاتي حيث بلغت معاملات الارتباط بين البطاقة والاستمارة على المحاور الثلاثة (٠.٦٩)، و(٠.٦٣)، و(٠.٦٢) على الترتيب كما بالجدول، وبالنسبة للتطبيق على البطاقة والاستمارة ككل جاء معامل الارتباط (٠.٦١). وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل عى أن التقييم الذاتي للطالب المعلم توافق إلى حد كبير مع تقيمه من خلال بطاقة الملاحظة حيث أن إعداد الأدتين جاء صادقاً ومحدداً لما وضع لقياسه، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التفكير التاملي في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم الأمر الذي ساعده على تقييم أدائه ذاتيا بطريقة موضوعية بعيد عن التحيز ومجاملة نفسه مما أدي إلى وجود ارتباط موجب بين تقيمه لنفسه وتقييمه من خلال بطاقة الملاحظة عن طريق شخص أخر، وهذه النتيجة تؤكد على أن المعلم اكتسب خاصة الصدق مع النفس مما يزيد من تقبله واتجاه الموجب نحو المهنة والمحاولة المستمرة منه لتحسين مهاراته التدريسية كل يوم.

٤ـ نتائج مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي.

- **الفرض الرابع ونص على** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح التطبيق البعدي".

جدول (١٢)

يوضح قيمة " Z" للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمحاور مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس والمجموع الكلى ن = ١٣ فرداً

المحور	عدد العبارات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدى		قيمة "Z"	حجم الأثر	مستوى الدلالة
		م الرتب	مجـ الرتب	م الرتب	مجـ الرتب			
النظرة الشخصية	١٠	٣٩.١٤	٥٠٨.٨٢	٢.٦٦	٣٤.٥٥	٦.٧٨	٦.٧٨	دالة
سمات المعلم	١٠	٣٨.٢	٤٩٦.٦	٢.٦٧	٣٤.٦٨	٦.٨	٦.٨	دالة
التقييم الشخصي	١٠	٣٥.١	٤٥٦.٣	٢.٥٣	٣٢.٨٢	٦.٤٤	٦.٤٤	دالة
مستقبل المهنة	٨	٣٨.٧٩	٥٠٤.٣	٣.٢٤	٤٢.٠٩	٨.٢٥	٨.٢٥	دالة
نظرة المجتمع	٨	٣٢.١٤	٤١٧.٨٢	٢.١٥	٢٧.٩١	٥.٤٧	٥.٤٧	دالة
مجـ	٤٦	٣٩.٠٧	٥٠٧.٩١	١٣.٢٣	١٧٢.٠٥	٣٣.٧٣	٣٣.٧٣	دالة

ويتضح من الجدول السابق وجود فوق دالة احصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح التطبيق البعدي، حيث جاءت قيم "Z" مساويةً (٦.٧٨)، و(٦.٨)، و(٦.٤٤)، و(٨.٢٥)، و(٥.٤٧) لرتب الدرجات، وبالنسبة للمقياس ككل جاءت قيمة "Z" مساويةً (٣٣.٧٣) وجميعها أقل

من قيمة "Z" الجدولية المساوية (٣٤)، وبحساب حجم الأثر بين التطبيقين جاءت القيم مساويةً (٦.٧٨)، و(٦.٨)، و(٦.٤٤)، (٨.٢٥)، و(٥.٤٧) بالنسبة للمحاور، وجاء حجم الأثر على المقياس ككل مساوياً (٣٣.٧٣)، وهي قيم عالية تدل على أن حجم الاثر كبير، وهذا يدل على إيجابية استخدام التفكير التأملي في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب المجموعة التجريبية، وقبول الفرض الرابع.

٥- نتائج مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

- **الفرض الخامس ونص على** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح المجموعة التجريبية".

جدول (١٣)

قيمة " U" للفروق بين متوسطات رتب مجموعتى الدراسة الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لمحاور مقياس الاتجاه والمجموع الكلى ن = ١٣ فرداً

المحور	عدد العبارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "Z"	حجم الأثر	مستوى الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب			
النظرة الشخصية	١٠	٥.٢١	٦٧.٧٣	٨.٣٥	١٠٨.٥٥	٢١.٢٨	٢.١٧	دالة
سمات المعلم	١٠	٤.٨٦	٦٣.١٨	٧.٣٥	٩٥.٥٥	١٨.٧٤	٣.٦٧	دالة
التقييم الشخصي	١٠	٥.١٤	٦٦.٨٢	٧.١١	٩٢.٣	١٨.١	٣.٥٥	دالة
مستقبل المهنة	٨	٤.٠٧	٥٢.٩١	٨.٣٤	١٠٩.٥٩	٢١.٤٩	٤.٢١	دالة
نظرة المجتمع	٨	٣.٥٧	٤٦.٤١	٨.٠١	١٠٤.١٣	٢٠.٤٢	٤.٠٠	دالة
مجـ	٤٦	٢٢.٨٦	٢٩٧.٢	٣٩.٢٥	٥١٠.٢٥	١٠٠.٠٥	١٩.٦٢	دالة

وبقراءة الجدول السابق يتضح وجود فروق داله عند مستوى ٠.٠١ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على محاور مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس للطالب المعلم حيث جاءت قيم "U" مساويةً (٢١.٢٨)، و(١٨.٧٤)، و(١٨.١)، و(٢١.٤٩)، و(٢٠.٤٢) لرتب درجات المقياس، وبالنسبة للبطاقة ككل جاءت قيمة "U " مساوية (١٠٠.٠٥) لرتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ونجد أن جميعها أقل من قيمة "U" الجدولية المساوية (١٠٢)، وبحساب حجم الأثر بين المجموعة التجريبية والضابطة جاءت القيم مساوياً (٢.١٧)، و(٣.٦٧)، و(٣.٥٥)، و(٤.٢١)، و(٤.٠٠) على محاور المقياس، وجاء حجم الأثر على المقياس ككل (١٩.٦٢) وهي قيمة عالية تدل على أن حجم الاثر كبير، مما يدل على إيجابية استخدام التفكير التأملي في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب المجموعة التجريبية، وقبول الفرض الخامس.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام استراتيجيات مختلفة لتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس مثل دراسة (العمودي، ٢٠١٥؛

الجوهري، ٢٠١٠؛ محمود، والبطراوي، ٢٠٠٦).

● ويمكن تفسير تلك النتائج على النحو الآتي.

- أن ممارسة الطالب للتفكير التأملي أثناء فترة تطبيق البرنامج المقترح ساعد على اتقان مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم بشكل جيد مما ساهم في إزالة الرهبة من عملية التدريس وتنمية الاتجاه نحو المهنة.
- ممارسة الطالب المعلم للأنشطة التأملية أثناء فترة البرنامج مع الزملاء داخل المجموعات قد ساهم في تقليل حد الخوف والتوتر من عملية التدريس الأمر الذي ساعد في تنمية الاتجاه نحو المهنة.
- ارتباط الأنشطة المتضمنة بالبرنامج لأحتياجات الطالب المهنية والتي أدت بدورها إلى إثارة دافعتيهم لأداء الأنشطة وممارستها مما ساعد في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس
- المناقشات التي انعقدت بين الباحث والطالب بعد كل زيارة ميدانية قد ساهمت بشكل كبير في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس.
- التقييم الذاتي من قبل الطالب بعد كل زيارة من أجل تحسين الأداء التدريس كان له الأثر الإيجاب في تنمية الاتجاه نحو المهنة.

ثامناً: التوصيات.

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج. توصي الدراسة بما يلي.

١- الاهتمام بتضمين مقررات الدبلوم العام في التربية تخصص علوم (استراتيجيات تدريس معاصرة، ومناهج التعليم) موضوع التفكير التأملي وأدواته وآليات تطبيقه.

٢- ضرورة تضمين برنامج الدبلوم العام في التربية مادة التدريس المصغر التي تساعد الطالب المعلم على التامل في كل ممارسات التدريسية.

٣- ضرورة الاهتمام بممارسات التفكير التأملي بصورة المختلفة لدى الطالب المعلم أو المعلم أثناء التدريس الصفي.

٤- استخدام التفكير التأملي من قبل أعضاء هيئة التدريس المشرفين على مادة التربية العملية أثناء متابعة الطالب المعلم.

٥- الاهتمام بنشر ثقافة التفكير التأملي بين المعلمين من خلال توفير بعض الكتب والمراجع البسيطة بالمدارس باعتباره منحى جديد في تدريب المعلم وتنميته.

تاسعاً: المقترحات.

استكمالا لموضوع الدراسة الحالية، وما توصلت إليه من نتائج يقترح الباحث بعض الدراسات التي يرى أن الميدان في حاجة إليها.

١- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء مهارات التفكير التأملي لتنمية الكفايات

المهنية والتعلم الذاتي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة.

٢- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء مهارات التفكير التأملي لتنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو مادة التدريس لدي معلمي العلوم غير التربويين بالتعليم العام.

٣- فاعلية برنامج مقترح في ضوء مهارات التفكير التأملي لتنمية بعض أهداف تدريس العلوم لدى تلاميذ التعليم العام.

المراجع.

١. إبراهيم، عطيات (٢٠١١): أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٤)، ع (١).

٢. أبو سليم، إيمان (٢٠١٦): أثر الممارسات التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٥)، ع (٢).

٣. أحمد، أمال (٢٠٠٨): الكفاءات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طالبات كلية التربية للبنات- بالاقسام العلمية بأبها- وعلاقتها بمفهوم التربية العلمية لديهن، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (١٣٤).

٤. الأستاذ، محمود (٢٠١١): مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، مج (١٣)، ع (١) B.

٥. آل شيخ، خلود (٢٠١٦): فاعلية استراتيجية دراسة الدرس على المعتقدات المرتبطة بكفاءة التدريس لطالبات الأقسام العلمية للمعلمات في كلية التربية بجامعة جدة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٩)، ع (٢).

٦. آل مسفر، محمد (٢٠١١):علاقة التربية الميدانية وبعض المتغيرات بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد، مجلة القراءة والمعرفة، ع (١٢٠).

٧. بابطين، هدى (٢٠١٥): فاعلية استرتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير التأملي والتحصيل والذات الاكاديمية في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٨)، ع (٥).

٨. بخش، هالة (٢٠٠٣): فعالية نموذج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكلية التربية بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التديس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (٩٠).

٩. البربري، رفيق، وإسحاق، حسن (٢٠١٠): فاعلية برنامجح مفترح للتدريس المصغر على تكنولوجيا الفيديو التفاعلي في تنمية المهارات التنفيذية للتدريس لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة جازان، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٣)،ع (٦).

١٠. بلجون، كوثر (٢٠١٠): الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في ضوء معايير المدرسة الفعالة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٤)، ع (٤).

١١. بلجون، كوثر (٢٠١١): مدى اتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم، اللقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، الجمعية السعودية للعلوم والتربوية والنفسية (جستين)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٢. الثقفي، عبد الله، وآخرون (٢٠١٣): القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات والعاديات في جامعة الطائف، المجلة العربية للتطوير التفوق، ع (٦).

١٣. جاد الحق، نهلة (٢٠١٦): استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المستند على الدماغ لتنمية مهارات التفكير التأملي وعادات الأستذكار في الكيمياء لدي طلاب الصف الاول الثانوي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٩)، ع (١).

١٤. الجبر، جبر (٢٠١٣): فاعلية استخدام أدوات التدريس التاملي في تنمية حل المشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الأمارات العربية المتحدة، ع (٣٣).

١٥. الجدبة، صفية (٢٠١٢): فعالية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٦. الجوهري، محمد (٢٠١٠): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة في تنظيم البنية المعرفية ورفع الكفايات التعليمية وتنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طالبات كلية المعلمين، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٣)، ع (١).

١٧. الحارثي، حصة (٢٠١١): أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القري.

١٨. الحارون، شيماء (٢٠١٢): برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمي العلوم، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٥)، ع (٣).

١٩. حامد، سعيد (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الأبداعي لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم بكليات التربية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ع (٤٥).

٢٠. حجازي، رضا (٢٠١٤): فاعلية استخدام حقائب العمل القائمة على التقويمى الضمني في تنمية كل من التفكير التأملي والتحصيل والإتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٧)، ع (٦)، ج (١).

٢١. حجي، أحمد (٢٠٠٤): تكوين المعلم.. متي؟ ولماذا؟ وكيف يتم عندنا في ضوء ما يفعله الآخرون، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج (٢).

٢٢. حسن، عبد الحكيم (٢٠١٥): اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة تعز نحو مهنة التدريس، مركز التأهيل والتطوير التربوي، جامعة تعز، اليمن. (يمكن الرجوع إليها من خلال موقع www.google.com)

٢٣. حسن، منال (٢٠١٢): فاعلية برنامج مقترح في تنمية المهارات التدريسية للطالبات المعلمات لكلية التربية بحفر الباطن ومستوى أدائهن في التربية العملية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٥)، ع (٤).

٢٤. حسين، وليد (٢٠٠٩): فعالية استخدام التدريس الاستبصاري في تنمية مهارات تدريس العلوم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية "دراسة حالة"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية تربية، جامعة عين شمس.

٢٥. الحصان، أماني (٢٠١٥): تقويم الممارسات التدريسية لمعلمات علوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات القراءة ما وراء المعرفة في تدريس العلوم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٤)، ع (٢).

٢٦. الحيلة، محمود (٢٠٠٧): مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للطبع والنشر.

٢٧. خوالدة، أكرم (٢٠١٢): التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

٢٨. ريان، محمد (٢٠١٢): مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريسية،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط ٢.

٢٩. زيتون، حسن (٢٠٠٩): مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، القاهرة،

عالم الكتب.

٣٠. سعداوي، هنيه (٢٠١٦): فاعلية استخدام الحقائب التعليمية كنموذج للتعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٩)، ع (٤).

٣١. السليم، ملاك (٢٠٠٩): فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (١٤٧).

٣٢. السنوسي، هالة (٢٠١٣): أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الاعدادية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٦)، ع (٥).

٣٣. سيد، أحمد (٢٠٠٨): الكفاءات التدريسية والاتجه نحو مهنة التدريس لدى طالبات كلية التربية للبنات بالاقسام العلمية بأبها وعلاقتها بمفهوم التربية العلمية لديهن، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (١٣٤).

٣٤. الشايب، محمد (٢٠١٣): قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر "دراسة ميدانية استكشافية بمدينة ورفلة"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (١٣).

٣٥. شحاته، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٣٦. الشكعة، على (٢٠٠٧): مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للابحاث، سلسلة العلوم الإنسانية، مج (٢١)، ع (٤).

٣٧. صالح، محمد (٢٠١٤): فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (٤٥)، ج (٢).

٣٨. صالح، مدحت (٢٠١٣): فاعهلية نموذج اديسون للتعلم من أجل الاستخدام في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل في العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٦)، ع (١).

٣٩. طياب، محمد (٢٠١٢): الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالاداء التدريسي

لدي أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي، مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، ع (٨).

٤٠. المعارضة، محمد، والصرايرة، خالد (٢٠٠٩): أثر برنامج تدريبي للتفكير التاملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعليم لدى طالبات كلية الاميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بادائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهم الذهنية، مجلة بحوث التربية النوعية، ع (٤١).

٤١. العاني، محمد (٢٠١٥): برنامج مقترح في التنمية المهنية قائم على مدخل النظم لتطوير الأداء التدريسي والأنجاز المعرفي لمعلمي الفيزياء بالعراق وأثره في التحصيل، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

٤٢. عباس، هناء (٢٠١٥): مدى ممارسة معلمي العلوم "مرتفعي ومنخفضي" القدرات والمشاعر الابتكارية لمهارات التدريش الإبداعي (دراسة تقويمية)، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٨)، ع (٥).

٤٣. عبد الحميد، عبد العزيز (٢٠١١): أثر تصميم استراتيجية للتعليم الالكتروني قائمة على التوليف بين اساليب لاتعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الالكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع (٧٥)، ج (٢).

٤٤. عبدالسلام، مصطفي (٢٠٠٩): تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، القاهرة.

٤٥. العجمي، لبني (٢٠٠٦): واقع برنامج التربية العملية في كليات التربية للبنات "القسام العلمية" بأنها من وجهة نظر الطالبة المعلمة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (٩)، ع (٤).

٤٦. عفانه، عزو، واللولو، فتحيه (٢٠٠٢): مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (٥)، ع (١).

٤٧. على، حسين (٢٠١٢): استراتيجية مقترحة قائمة على خرائط التفكير في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات التفكير عالى الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٥)، ع (٤).

٤٨. العمودي، هالة (٢٠١٥): فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبة المعلمة تخصص علوم بكلية التربية جامعة أم القري، مجلة التربية العلمية، الجمعية

المصرية للتربية العلمية، مج (١٨)، ع (٤).

٤٩. القطراوي، عبد العزيز (٢٠١٠): أثر استخدام التشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الاساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٥٠. الكلثم، حمد (٢٠١٥): فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لمعلمي التربية الإسلامية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٤)، ع (١).

٥١. لطف الله، نادية، وعطية عفاف (٢٠٠٩): برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير العلمي ومستوياته لدى الطالب معلم العلوم، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٢)، ع (٤).

٥٢. اللقاني، أحمد، والجمل، أحمد (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

٥٣. المجيدل، عبدالله، والشريع، سعد (٢٠١٢): اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم- دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية- جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة جامعة الفرات أنموذجا، مجلة جامعة دمشق، مج (٢٨)، ع (٤).

٥٤. محمد، المعتز بالله (٢٠١١): تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٤)، ع (٣).

٥٥. محمد، المعتز بالله (٢٠١٣): استراتيجية مقترحة تركز على التفاعل بين اسلوب خرائط التفكير القائم على الدمج عبر المنهج في تنمية التفكيرالتأملي والمشكلات العلمية والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٦)، ع (٥).

٥٦. محمد، حنفي، وأحمد صبري (٢٠٠٢): تقويم الأداء التدريسي والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى خريجي كلية المعلمين بالباحة قبل وأثناء مهنة التدريس، الندوة التربوية الأولى، تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم، كلية التربية، الدوحة، جامعة قطر.

٥٧. محمد، زبيدة (٢٠٠٩): التفاعل بين خرائط التفكير وبعض اساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (١٤٩).

٥٨. محمد، كريمة (٢٠١٤): أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية البيت الدائري على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي والمتشعب لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٧)، ع

(٦)، ج (١).

٥٩. محمد، منى (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس والكفاءة الذاتية قائم على خطة كلير لتفريد التعليم لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية جامعة المنيا، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٦)، ع (١).

٦٠. محمود، جمال الدين، والبطراوي، عبد الحميد (٢٠٠٦): أثر استخدام الموديولات التعليمية في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم بكلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (١١٨).

٦١. المطرفي، غازي (٢٠١٠): فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم طبيعية بجامعة القرى، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٣)، ع (١).

٦٢. معوض، ليلى (٢٠٠٩): برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (١٤٣).

٦٣. نصر، ريحاب (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي التلاميذ المعاقين سمعياً في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (١٦)، ع (٤).

٦٤. نور الدين، نجوي (٢٠٠٥): أثر برنامج مقترح لتحسين أداء الطالب المعلم في الفرقة الرابعة شعبة التعليم الاساسي (علوم) في ضوء الاتجاهات الحديثة والمستقبلية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج (٨)، ع (١).

٦٥. الهدابية، إيمان، وأمبوسعيدي، عبد الله (٢٠١٦): أثراستخدام أنموج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (١٢)، ع (١).

66. Ayson, G. (2011): Determining the Reflective Thinking Skills of Preservice teachers in Learning and Teaching Process, Energy Education Science and Technology Part B: Social and Education Studies, Vol. (3), No. (3).

67. Basol. G., & Gencal, E, (2013): Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study, Educational Sciences:

Theory & Practice, Vol. (13), No. (2).

68. Cama, M., Ferguson, D and Huyck, M (2007): Assessing Reflective Judgment Thinking in Undergraduate Multidisciplinary Teams, American Society for Engineering Education Conference global Engineering: Knowledge without border, Opportunities without Passports.
69. Chark, D. (2006): That Aimed to Answer Two Question, Journal of Higher Education, Vol. (66), No. (6).
70. Conderman, G., & Morin, J. (2004): Reflect Up on Your Practice, Intervention in School and Clinic, Vol. (40), No. (2).
71. Gao, Xuedong., & Barkhuizen, G., & Chow, A. (2011): "Nowadays, Teachers are Relatively Obedient": Understanding Primary School English Teachers' Conceptions of and Drives for Research in Chin, Language Teaching Research, Vol. (15), No. (1). (EJ909317)
72. Hackney, L. (2010): Teacher use Student Perception of Instructional Strategies that Promote Creative Problem Studies Classes at the Middle School level.
73. Hamidriza, F. (2009): The Effectiveness of Reflective Teaching Tools in English Language Teaching, The Journal of Modern Thoughts in English, Vol. (4), No. (4).
74. Jane, G. (2012): Toward the Effective Teaching of New Colloge and Career-Ready Standers: Making Professional Learning System, National Comprehensive Center for Teacher Quality.
75. Johnson, C. (2007): Whole-School Collaborative Sustained Professional Development and Science Teacher Change: Signs of Progress, Journal of Science Teacher Education, Vol. (18), No. (4).
76. karnes, F & Beans, S. (2009): Methods and Materials for Teaching the Gifted (3rd ed), Waco TX: Prufrock Press.
77. Kember, D; Leung, A; Loke; A Mckay, j; Sinclair, K; Tse,

H; Webb, C; Yuet, W, Wong, E & Yeung, E. (2002): Development of A Questionnaire to Measurethe Level of Reflevtive Thinking, Assessment and Evaluation in High Educatiom, Vol. (25), No. (4).

78. Kipp, P & Other. (2003): Beyond Reflection: Teacher Learning as Praxis, Theory into Practice, Vol. (42), No. (3).
79. Kovalik, S., & Olsen, K. (2010): Kid's Eye View of science: A Conceptual integrated Approach to teaching Science K-6 First Edition.
80. Kreber, C., & heather, C. (2009): Reflection on Teaching and Epistemological Structure: Reflective and Critically Reflective Processes in 'Pure/Soft' and 'Pure/Hard' Fields, High Educ, Vo;. (57).
81. Lyons, N. (2010): Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of knowing for Professional reflective Inquiry, U.S.A: Springer.
82. Moyles, J & Other (2005): Using Reflecttive Dialogues as a Tool for Engaging with Challenges of Defining Effective Padagogy, Early Child Development and Care, Vol. (172).
83. Navaneedhan, C. (2010): Reflective Teaching Pedagogy as Innovative Approach in Teacher Education Though Open and Distance Learning, Journal of Media and Communication Studies Vol. (3), No. (12). available online at: http://www.academic journals.org/jmcs.
84. Ogonor, B., & Badmus, M. (2006): Reflective Teaching Practice Among Student Teaching: The Case in a Tertiary Institution in Nigeria, Australian Journal of Teacher Education, Vol. (31), Iss. (2). available online at: http//ro.ecu.edu.au/ajte.
85. Parkers, K., & Kaijder, S. (2010): Eliciting and Assessing reflective Practice: A Case in Web 2.0 Technologies, International Journal of Teaching and Learning in High Education, Vol. (22), No. (2).

86. Race, P. (2014): Making learning, A Guide for Post-Compulsory Education, SAGA Publication Ltd, London, Third Edition.

87. Raymond, B; Cestari, M & Hans, E (2012): Professional Mathematics Teacher Identity: Analysis of Reflective Narratives from Discourses and Activities, Journal of Mathematics Teacher Education.

88. Sternberg, R. (2010): Thinking Styles, New York Cambridge, Uni Press.

89. Sumuels, M., Betts, J. (2007): Crossing the Threshold from Description to Deconstruction and Reconstruction: Using Self-Assessment to Deepen Reflection, Reflective Practice, Vol. (8), No. (2).

90. Tillman, L. (2005): Mentoring Reflection and Reciprocal Journaling. Theory into Practice, Vol. (124), No. (3).

91. Wang, J., & Lin, W. (2008): Examining Refective Thinking, A Study of Changes in Motheds Students Conception and Understanding of Inquiry Teaching, International journal of Science and Mathematic Education, Vol. (6), No. (3).

92. Westwood, P. (2008): What teachers head to know about Methods, A.C.E.R, Press.

93. المطر Yost, D., & Sentner, S. (2000): An Examination of the construct of Critical Reflection: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century, Journal of Teacher Education, Vol. (1), No. (1).