# برنامج تدريبي قائم على المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على التفكير التأملي لدى تلميذاتهن في ظل جائحة كورونا"Covid 19"

**إعداد**
**د/ إيمان صابر عبد القادر العزب**
**أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية**
**جامعة بنها/ جامعة بيشة**
**dremansaber@gmail.com**

رقم الإيداع: ٢٤٣١٣ ISSN: 2536 – 914 E. ISSN: 2735-4245
المجلة معرفة علي دوريات بنك المعرفة المصرى، و Edu Search دار المنظومة

# برنامج تدريبي قائم على المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على التفكير التأملي لدى تلميذاتهن في ظل جائحة كورونا" "Covid 19

**د./ إيمان صابر عبد القادر العزب***

**المستخلص:**

هدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي مقترح من خلال استخدام منصات التعلم عن بعد في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية لدى (٣٥) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، كما هدف إلى تعرف أثر تدريب المعلمات عبر البرنامج على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى (١٢٠) من تلميذات المرحلة المتوسطة من خلال حصص العلوم، وتم التأكد من تحقيق أهداف البحث من خلال تطبيق الأدوات الكمية التي اشتملت على الاختبار المعرفي لمحتوى للبرنامج، مقياس ممارسة التدريس التأملي للمعلمات، مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمات، مقياس مهارات التفكير التأملي للتلميذات بالمرحلة المتوسط، وأدوات التحليل الكيفي وتضمنت استبانة الممارسات التأملية الذاتية لمهارات التدريس التأملي، وبطاقات تأملية لممارسات التدريس التأملي، استبانة مفتوحة النهايات للتقويم الذاتي للممارسات التأملية، نموذج المذكرات اليومية التأملية للدروس العلوم اليومية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج فيما هدف إليه، وكانت من أهم التوصيات ضرورة تبني التدريس التأملي وأدواته واستراتيجياته في إعداد وتطوير برامج إعداد معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة.

**الكلمات المفتاحية:** برنامج تدريبي – التعلم عن بعد – التدريس التأملي – الممارسات التأملية – الكفاءة الذاتية – معلمات العلوم

* أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية – جامعة بنها/ جامعة بيشة

# A training program based on distance learning platforms to develop reflective teaching practices and self-efficacy among middle school science teachers and its impact on the contemplative thinking of their students under the Corona pandemic "Covid 19"

**Dr. Eman Saber Abdelkader Elazzab***

## Abstract

the aim of the research is to identify the effectiveness of a proposed training program using distance learning platforms in developing contemplative practices and self-efficacy of (35) middle science teachers. It also aimed to identify the effect of training teachers through the program on developing reflective thinking skills at (120) of middle school students, and it was ensured that the research objectives were achieved through the application of quantitative tools that included the cognitive test of the content of the program, the measure of contemplative teaching practice for female teachers, the scale of self-efficacy of female teachers, the scale of reflective thinking skills for intermediate school students, and tools The qualitative., and the results reached the program's effectiveness in what it aimed to, among the most important recommendations was the need to adopt contemplative teaching. Its tools and strategies in developing programs for preparing science teachers pre and during service

**Key words:** training program - distance learning - reflective teaching - contemplative practices - self-efficacy - science teachers

* Assistant Professor of Curricula and Science Teaching Methods, Faculty of Education Benha Universit/ Bisha University

**مقدمة:**

تعد التنمية المهنية للمعلمين في ظل التغيرات المتسارعة، وتطور النظريات والمناهج التربوية من القضايا المهمة التي ينبغي الاهتمام بها خاصة في ظل الظروف الراهنة وانتشار واستمرار جائحة كورونا"Covid 19 "، والتي فرضت نفسها على العالم أجمع ليصبح الاعتماد على التعلم عن بعد أمراً حتمياً بعد أن كان خيارا للتجريب والتحسين ذات يوم.، مما قد ينتج عن ذلك اغفال بعض مهارات التدريس لدى المعلمين نظرًا لعدم التدريب الكافي عليها، ومن هذه المهارات مهارات التدريس التأملي.

وقد نبع مفهوم التدريس التأملي لصاحبه جون ديوي John Dewey حول التأمل والتفكير التأملي، ووصفه بأنه عملية فحص أو اختبار استباقي مستمر للمعتقدات والممارسات والخبرات الشخصية بمعنى أنه حوار داخلي مع النفس يقوم الشخص من خلاله باستدعاء خبراته الحالية والسابقة ومعتقداته وتصوراته وفحصها وتقييمها.، وأضاف ديوي أن التأمل هو البداية الحقيقية للتغيير في التدريس من خلال إعادة بناء وتنظيم الخبرات التي يتم تأملها، ولذلك فإنه يجب على المعلمين أن يفحصوا ممارستهم الشخصية من خلال الاكتشاف والتواصل مع المجتمع والعمل معًا للاستفادة من بعضهم البعض. (أشرف عبد القوي، ٢٠١٧، ٣٥- ٣٦)

ولتحقيق أهداف التدريس التأملي والوصول إلى معلم قادر على رفع جودة فرص التعلم لدى طلابه، فينبغي علي المعلم أن يكون قادراً على تقييم إنجازاته وإصدار الحكم عليها ولا يتوقف فقط على الإنجاز فحسب وهو ما يعرف بالكفاءة الذاتية، ويؤكد رامي اليوسف (٢٠١٣، ٣٢٩) أن الكفاءة الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم الفرد لذاته ولما يستطيع القيام به، ومدى إصراره ومثابرته لاستكمال هذا العمل، ومقدار الجهد الذي يبذله مع المواقف والمشكلات التي تواجهه وقدرته على مواجهتها ومقاومته للفشل، ولتحقيق هذه الفوائد كانت الحاجة لإجراء هذا البحث.

**مشكلة البحث:**

التأمل من أدق وأصعب المهارات العقلية التي يقوم الفرد بممارستها، ومن الأولى بالمعلم أن تتوافر لديه هذه المهارات وأن يقوم بممارستها أثناء التدريس وهو ما يطلق عليه بالتدريس التأملي، والذي تنعكس على أداء المعلم التدريسي ورفع كفاءته الذاتية، ونبعت مشكلة البحث من الحاجة إلى التنمية المهنية للمعلمين في هذه المهارات وهذا ما أوصت به البحوث التي اهتمت بالتطور المهني للمعلمين منها دراسة محمود مراد (٢٠٠٧)، دراسة كوثر بلجون (٢٠١٠)، تامرالمصري (٢٠١٧) والتي أكدت على أن التنمية المهنية للمعلمين قد تشكل عقبة في سبيل التطوير إذا لم تعتمد على الواقع الحقيقي للممارسات التدريسية وتأملها.

كما أن الدراسات السابقة التي تناولت التدريس التأملي خاصة في مجال تعليم وتعلم العلوم؛ اقتصرت في التناول إما وصفياً لدراسة مدى توافر هذه المهارات

لدى معلمي العلوم ومعلمي تخصصات الأخرى مثل دراسة أشرف عبد القوى (٢٠٠٧) ودراسة كوثر بلجون (٢٠١٠) ، أو دراسة أثر استخدام أحد أدوات التدريس على بعض المهارات مثل حل مشكلات إدارة الصف كدراسة جبر الجبر (٢٠١٣)، والبعض الأخر تناولها من خلال تقديم برامج تدريبية خلال مراحل التدريس المصغر للطلاب المعلمين كدراسة هالة بخش (٢٠٠٣)، ودراسة محمود مراد (٢٠٠٧)، Goh& Matthews،(2011) ، عطية عبد العال وعصام أبو الخير وعلي سليمان (٢٠١٥)، والبعض الأخر واهتمت أغلبها بتنمية التفكير التأملي كمدخل للتدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين ولم تقدم برامج مباشرة لتنمية مهارات التدريس التأملي كهدف الدراسة الحالية.، من هذه الدراسات: فاطمة أحمد (٢٠٠٩)، عزو عفانة وفتحية اللولو (٢٠٠٩)، تامر المصري (٢٠١٧)

لهذا كانت الحاجة إلى هذا البحث حيث كانت معظم البحوث والدراسات التي تناولت متغيرات هذا البحث على الطلاب المعلمين.، ولم تتناول أي من منها سواء قبل أو أثناء الخدمة التدريس التأملي كما تناوله البحث الحالي من حيث التركيز والربط بين الممارسات التأملية وتفعيل أدوات التدريس التأملي وتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم، والذي ستضح بالإجراءات، بالإضافة إلى قلة الدراسات التي اهتمت بتدريب معلمي العلوم التدريس التأملي بوجه خاص بالرغم من أهمية تنمية مهارات التدريس التأملي ودور في تطوير الأداء التدريسي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين، وهذا ما أوصت به جميع الدراسات السابقة، وتزداد الحاجة إلى هذه المهارات في ظل الظروف الراهنة للعالم أجمع وانتشار جائحة كورونا التي فرضت على العملية التعليمية أن يكون التعلم عن بعد؛ مما نتج عنه زيادة الحاجة إلى إعداد برامج تدريبية في إطار التنمية المهنية لمعلمي العلوم في ضوء بعض المهارات كمهارات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية، حيث أثبتت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين الممارسات التأملية وتنمية الكفاءة الذاتية كدراسات كوثر بلجون (٢٠١٠)، وعادل ريان (٢٠١٤)، منى محمد (٢٠١٨)، مما قد يكون له أثر إيجابي على ممارسة طالباتهم لمهارات التفكير التأملي كما في البحث الحالي.

ويشير كل من ملاك السليم (٢٠٠٩)، وخيري سليم وميشيل عوض (٢٠٠٩) إلى أن أنه ليست كل عملية تدريس تعتبر تدريسًا تأمليًا، حيث يعتمد التدريس التأملي على إخضاع المعلم نفسه لعملية تقويم ذاتي وملاحظة ذاتية باستمرار كي يتأمل الموقف التدريسي بكل عناصره.، مما يؤدي إلى تحسين نموه المهني وليس ذلك بحسب، بل وانعكاس ذلك على طلابه، مما قد يسهم بفاعلية في رفع الكفاءة الذاتية لدى المعلمين الأمر الذي أكدت عليه العديد من الدراسات وخاصة لدى معلمي العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة قبل وفي أثناء الخدمة منها دراسات: Ahmed & Alkhalili (2013)، Al-Zoubi& Abdel Rahman (2011)، ولهذا كان من أهداف البحث الحالي قياس أثر تدريب معلمات العلوم بالبرنامج على مستوى التفكير التأملي لدى طالباتهم.

تحددت مشكلة البحث في " الحاجة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم عن بعد لتنمية مهارات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وأثره على مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طالباتهم. ويمكن التوصل لحل مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:**" ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على التفكير التأملي لدى تلميذاتهن في ظل جائحة كورونا"Covid 19"**.

**ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:**

١. هل توجد علاقة بين ممارسات التدريس التأملي والكفاء الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة قبل دراسة البرنامج؟
٢. ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ظل جائحة Covid 19؟
٣. ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام المنصات التعليمية عن بعد لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ظل جائحةCovid 19 ؟
٤. ما أثر ممارسة معلمات العلوم للتدريس التأملي خلال البرنامج التدريبي المقترح على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلميذاتهن بالمرحلة المتوسطة؟

**فروض البحث:**

١. توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٢. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمهارات التدريس التأملي لصالح التطبيق البعدي
٣. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ممارسات التدريس التأملي لصالح التطبيق البعدي
٤. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي.
٥. يؤثر البرنامج التدريبي المقترح للمعلمات على مستوى مهارات التفكير التأملي لدى تلميذات معلمات العلوم عينة البحث.

**أهداف البحث:** هدف البحث التعرف على ما يلي:

١- العلاقة بين ممارسات التدريس التأملي والكفاء الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

٢- فاعلية برنامج تدريبي مقترح برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التأملي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ظل جائحة Covid 19.

٣- فاعلية برنامج تدريبي مقترح برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام المنصات التعليمية عن بعد لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ظل جائحةCovid 19 .

٤- أثر ممارسة معلمات العلوم للتدريس التأملي من خلال البرنامج التدريبي المقترح على مهارات التفكير التأملي لدى تلميذاتهن بالمرحلة المتوسطة.

**أهمية البحث:** قد يفيد البحث فيما يلي:

**نظريًا**: حيث يعد الاهتمام بمهارات التدريس التأملي أحد مجالات التنمية المهنية للمعلمين، وكاستجابة للاتجاهات الحديثة لدعوة خبراء التربية عامة والتربية العلمية خاصة بالاهتمام بالإعداد المهني لمعلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة، للارتقاء بمستوى العملية التعليمية في إعداد وتطوير برامج معلم العلوم.

**تطبيقيًا**: قد يفيد البرنامج المقترح الخبراء والمتخصصين بإعداد وتطوير برامج إعداد معلم العلوم في تبني هذا البرنامج ومساعدة الباحثين على كيفية تصميم برامج لتنمية الممارسات التأملية، أو إعداد مثله، كما قد تساهم النتائج في تطوير برامج إدارات التدريب التربوي في تدريب المعلمين والمعلمات على ممارسة التدريس التأملي مما قد يسهم في تنمية قدرتهم على اتخاذ القرارات اللازمة أثناء ممارسة التدريس، للتغلب على مشكلات الصف، كما قد يفيد في إعداد دراسات مماثلة في مهارات أخرى ترتبط بالتدريس ودراسة أثرها على الطلاب، وتنمية مهارات التدريس التأملي لدى المعلمات.

**حدود البحث:** اقتصر البحث على الحدود التالية:

**العينة:** تحددت عينة البحث على عينة قوامها (٣٥) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وعدد (١٢٠) تلميذة لقياس تأثير المعلمات خلال البرنامج على تنمية ممارسة مهارات التفكير التأملي لديهن.

**منهجية البحث:** اتبع البحث المنهج التجريبي للتصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة وتطبيق أدوات البحث قبليًا وبعديًا.

**خطوات البحث وإجراءاته:**

- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات البحث وأهدافه.

- إعداد مواد البحث التي اشتملت على البرنامج المقترح ودليل المعلمة، وعرضها على المحكمين.
- إعداد أدوات البحث واشتملت أدوات التحليل الكمي وهي: الاختبار المعرفي لمحتوى للبرنامج، مقياس ممارسات التدريس التأملي للمعلمات، مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمات، مقياس مهارات التفكير التأملي للتلميذات بالمرحلة المتوسطة.، وأدوات التحليل الكيفي: وتضمنت استبانة الممارسات التأملية الذاتية لمهارات التدريس التأملي، وبطاقات تأملية لممارسات التدريس التأملي، استبانة مفتوحة النهايات للتقويم الذاتي للممارسات التأملية، نموذج المذكرات اليومية التأملية للدروس العلوم اليومية).
- تطبيق أدوات الدراسة قبلياً.
- تنفيذ البرنامج المقترح واقتصر تطبيق البرنامج على التعلم عن بعد، من خلال منصة التعلم (الزووم ZOOM) واستخدام بعض أدوات التعلم الالكتروني المساندة مثل الواتساب، والإيميل واليوتيوب والعروض التقديمية.
- تطبيق أدوات الدراسة بعديًا.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا.
- كتابة التوصيات والمقترحات.

**مصطلحات البحث:**

**البرنامج التدريبي المقترح القائم على المنصات التعليمية عن بعد**: يمكن تعريفه إجرائياً بأنه: مجموعة من الخطوات والإجراءات المخططة لتنمية ممارسات التدريس التأملي واستخدام أدواته بمراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم للدروس اليومية والقيام بعمليات الملاحظة والتأمل المخططات التدريسية، وتنفيذ التدريس التأملي، والتقييم الذاتي واقتراح البدائل ووضع التطورات المستقبلية، وذلك عبر استخدام منصة التعلم عن بعد زووم " ZOOM" لتنمية تلك الممارسات والكفاءة الذاتية، وتتكون عناصر البرنامج من الأهداف، والمحتوى ، والاستراتيجيات ، ومصادر التعلم، والأدوات التقويمية الكمية والكيفية.

**-ممارسات التدريس التأملي:** يمكن تعريفها إجرائياً على انها: "الممارسات والأداءات التي تقوم بها معلمة العلوم بالمرحلة المتوسطة من خلال ملاحظة تأمل المخططات التدريسية أثناء تخطيط وتنفيذ التدريس التأملي، وتقييم الممارسات التدريسية التي تقوم بها داخل الفصل، والتقييم الذاتي، واقتراح البدائل للتحسين المستمر في الأداء التدريسي، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي تحصل عليها الاختبار التحصيلي المعرفي للبرنامج، ومقياس ممارسات التدريس التأملي، وأدوات التقويم الكيفي خلال تنفيذ البرنامج.

**-الكفاءة الذاتية لمعلمات العلوم:** يمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: " مجموعة المعتقدات التي تساعد معلمة العلوم بالمرحلة المتوسطة على إصدار أحكامًا حول قدرتها على

إنجاز المهام من خلال التخطيط والتنفيذ من خلال الممارسات التدريسية التأملية بالبرنامج المقترح، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة من خلال الاستجابة عن مقياس الكفاءة الذاتية.

**-التفكير التأملي لدى التلميذات:** يعرف إجرائيًا بأنه " نشاط عقلي تقوم به تلميذات المرحلة المتوسطة من خلال تأمل وتحليل أنشطة ومهام تعلم العلوم ويتضمن مهارات "التأمل والملاحظة - الكشف عن المغالطات- إعطاء تفسيرات مقنعة- الوصول للاستنتاجات- وضع حلول مقترحة"، ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في مقياس مهارات التفكير التأملي.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### أولاً: الإطار النظري

### المحور الأول: التدريس التأملي والممارسات التأملية:

يعد التدريس التأملي استجابة تربوية لمتطلبات إعداد معلمي المستقبل، ويؤكد جبر الجبر (٢٠١٣، ٩٨) أن إعداد المعلمين في ضوء التدريس التأملي ومنطلقاته؛ يجب أن يتمركز حول تنمية الممارسات التأملية، فالتأمل يمكنهم من التعامل مع المشكلات التعليمية والتربوية التي يواجهونها في الموقف التعليمي، باختلاف درجات تعقدها، وبالتالي ينمون قدراتهم التأملية والمهنية، مما يؤدي إلى تعلم ذو معنى، وأكثر، وضوحاً، وتحديدًا.

ويشير كلا من عبد الله أبوالنجا (٢٠٠٨) وكوثر بلجون (٢٠١٠)، وسعاد حسن (٢٠١٣)، وخالد بوقحوص (٢٠١٧)، والهنوف الشمري وعبد المحسن السيف (٢٠١٩) إلى أنه من أهم مقتضيات التنمية المهنية والأكاديمية تتمثل في الاعتماد على الممارسات التأملية أثناء التدريس الواقعي، والتي بدورها تؤدي غلى تغيير السلوك الذي يمارسه المعلم، ليس فقط من خلال تزويده بالمعلومات والمعارف في مرحلة الإعداد قبل الخدمة، بل أيضاً من خلال تقديم طرق التنمية المهنية التي تساعده على ممارسة التأمل وتحليل الموقف التعليمي، ومن ثم فإن التدريس التأملي يسعى إلى التغيير الإيجابي لسلوك المعلم.

وتعددت تعريفات التدريس التأملي كما وردت في أشرف عبد القوي (٢٠١٧، ٣٦- ٣٧) حيث عرفه جو ديوي بانه « عمل أو نشاط ذكي ومستمر يقوم المعلمون خلاله بالاستقصاء والدراسة المتأنية والحذرة لخبراتهم التربوية وممارستهم التدريسية بهدف تحسين هذه الخبرات والممارسات وإعادة بنائها وتنظيمها وهذا العمل يحتاج إلى العقول المفتوحة والحرص الشديد وتحمل المسئولية من جانب المعلمين، بينما عرفه Andrew Pollard بأنه « عملية دورية أو تصاعدية يقوم المعلمون خلالها بمراقبة وتقييم ومراجعة ممارستهم التدريسية بشكل مستمر، وأضاف Tillman بأنه « حوار داخلي مع الذات يساعد المعلم على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارسته المهنية بصورة أكثر عمقًا.

ويمكن تلخيص التعريفات السابقة في أنه" عملية المراقبة والتقييم الذاتي التي تتضمن عدد من الممارسات التي تقوم بها المعلمة وما تتضمنه هذه الممارسات من

تخطيط وتنفيذ وتقويم لعملية التدريس بهدف إحداث تغيير تحسين وتطوير هذه الممارسات والإجراءات التدريسية خلال الموقف التدريسي ".

ويذكر جبر الجبر (٢٠١٣، ٩٩) افتراضات التدريس التأملي التي ينبغي على المعلم أخذها بعين الاعتبار في المسؤولية والالتزام بالتطوير الذاتي، وامتلاك قاعدة معرفية واسعة عند التدريس، واستمرارية سؤال الذات عن طبيعة التدريس، وعدم إدراك الكثير مما يحدث في عملية التدريس، والخبرة التدريسية وحدها لا تكفي لاستمرار النمو المهني، والتأمل الناقد المتأني للممارسات التدريسية يؤدي إلى فهم أعمق للتدريس والمتعلمين.

ومن ثم فعلى المعلم المتأمل في التدريس أن يتمتع بعقلية متفتحة مرنة، وعلى قدر من المسؤولية والحماس والاخلاص في العمل من أجل التنمية المهنية.، ويشير كل من Rodgers,c (2002)، Samules & Betts(2007)، أمل خلف (٢٠٠٩)، Gurol (2011) ، هدى الكنعان (٢٠١٧)، فاطمة الرشيدي (٢٠١٨) إلى أن التدريس التأملي يهدف في الأساس إلى زيادة فهم المعلم لعمليتي التدريس والتعلم، وزيادة فهم المعلم لمخزون الاستراتيجيات الخاصة به كمعلم، ورفع جودة فرص التعلم لطلابه داخل الصف الدراسي.

هناك عدة خصائص للتدريس التأملي لخصها Yost & Sentner (2000)، عبد الله أبو النجا (٢٠٠٨)، وعطية عبد العال وعصام أبو الخير وعلي سليمان (٢٠١٥) فيما يلي: تدعيم النمو الأكاديمي والمهني للمعلمين، وتشجيع العمل الجماعي وتبادل الآراء والخبرات بين المعلمين أثناء ممارسة التدريس التأملي من خلال تقييم الزملاء، والتركيز على النتائج وما يؤثر على الممارسات التدريسية اليومية حتى تتحقق فعاليتها، والقدرة على توظيف الممارسة والاستقصاء وجمع الأدلة والبراهين من المصادر المختلفة للحكم على الأداء التدريسي ،وتحليلها وتفسيرها وفق معايير علمية واضحة ومحددة، كما أنه يعد عملية ديناميكية مرنة بما تتضمنه من ممارسات تأملية في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويتم من خلاله تقويم التدريس داخل الصفوف الدراسية بواقعية. كما يشير خيري سليم وميشيل عوض (٢٠٠٩، ٣٠)، وجبر الجبر (٢٠١٣، ١٠٠- ١٠١) أهمية التدريس التأملي فيما يلي:

-المرونة: حيث يتيح للمعلم ممارسة التأمل، إما بمفرده أو بالتعاون والمشاركة مع زملائه، هذا بالإضافة إلى اعتماده على الاستفادة من آراء التلاميذ، وبهذا يعتبر التدريس التأملي طريقة جماعية تهدف إلى الاستفادة من الخبرة الشخصية للمعلم إلى جانب خبرة ومساهمة الأخرين.

-إمكانية للتطبيق: حيث إن التدريس التأملي يمنح المعلم الفرصة للربط بين النظريات التربوية وكيفية تطبيقها فالواقع الفعلي داخل حجرة الدراسة.

-الديناميكية والاستمرارية: النمو المهني للمعلم ضروري جدا أن يتمتع بالاستمرارية، ولأجل ذلك لا يمكن الاعتماد على الدورات التدريبية فقط أو

المؤتمرات وورش العمل، بل يسعى التدريس التأملي للانخراط في العمل بشكل مستمر.

-الحرفية المهنية والذاتية: نظرًا لما يسعى إليه التدريس التأملي من التدريب المستمر لإعمال العقل والتفكر والتدبر، وتحمل المسؤولية نحو الممارسات التعليمية، والتمكن من آليات الأداء التدريسي الجيد في ضوء التخطيط والتنفيذ والتقويم المعتمد على نظريات حديثة، لذا فإن كافة العناصر السابقة تتيح للمعلم احتراف المهنة واستيعاب كافة مستجداتها، ومن ثم تنمية الكفايات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

-تنمية التفكير: حيث يساعد المعلمين على ممارسة وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى أنفسهم ولدى المتعلمين، من خلال تعزيز عمليات الاستقصاء والتحليل والملاحظة والتقييم الذاتي خلال الممارسات التأملية، فهو يحتوى على عدة أنواع من التفكير منها الناقد والتحليلي و الإبداعي.

-التنمية المستدامة: يعمل التدريس التأملي على تحقيق التنمية المستدامة للمعلمين من خلال الممارسات التأملية المستمرة، والربط بين النظرية والتطبيق عبر استكشاف وتطبيق نماذج تدريسية جديدة، لدمج طلابهم في عمليتي التعليم والتعلم.

وقد اشارت العديد من الأدبيات منها: Ogonor& Badmus (2006) ، Bannick & van(2007)، عبد الله أبو النجا (٢٠٠٨)، Neil (2011) ((Navaneedhan(2010، جبر الجبر(٢٠١٣)، إلى تعدد **أدوات التدريس التأملي** وهي: كتابة المقالات النقدية الهادفة للتعبير عن الآراء والمشاعر ومعالجة الضعف في الممارسات التأملية، والبحوث الإجرائية التي تبنى على التأمل للتوصل لحلول أثناء الممارسات التدريسية، كتابة المعلم ليومياته ومذكراته التأملية لعلمية التدريس.، و استخدام المناقشات الجماعية من خلال إعداد لقاءات حوارية بين المعلمين وبعضهم أو مع المتخصصين والمشرفين لحل القضايا والمشكلات التربوية وتطوير الممارسات التعليمية، وملاحظة الزملاء وتعد من أهم أدوات التدريس التأملي حيث يقوم المعلم بتقييم الممارسات التدريسية للزميل الأخر أثناء التدريس وتقديم التغذية الراجعة لضمان استمرار النمو المهني، وكذلك استخدام التقييم الذاتي للمعلم في ضوء معايير محددة حول الممارسات التدريسية التأملية والوقوف على جوانب الضعف وتعزيز نقاط القوة بها.، ودراسة الحالة ويقوم فيها المعلم بعمل دراسة تفصيلية وشاملة لممارسته التدريسية يقوم فيها بجمع المعلومات حول الموقف التدريسي وتحليلها للوقوف على العوامل التي تؤثر دون تحقيق أهداف التعلم ووضع خطط للتحسين والتطوير الذاتي.، وأيضاً ملف الإنجاز التدريسي ويتضمن وصف تفصيلي لكل ما يقوم به المعلم من ممارسات وتأملات وملاحظات واقعية موضحًا ذلك من خلال الشواهد والأدلة والبراهين للممارسات، ووثائق النقد التأملي لهذه الممارسات والخطط التحسينية والتطويرية.

ويضيف كل من Ainsowrth (2010) ، Jasper& Kouble (2011) إلى ما سبق دراسة الحالة، والاستبيانات، و بطاقة الملاحظة، والمحادثات التأملية، والمناقشات عبر الانترنت، وملف الإنجاز، وملاحظة الأقران، واستطلاع الرأي، وقراءة نتائج البحوث، وتسجيل الفيديو، وينبغي توظيفها بشكل صحيح لتنمية التأمل لدى المعلم.

وركز البحث الحالي على العديد من هذه الأدوات في التنفيذ والتقويم متمثلة في المذكرات اليومية، وملاحظة الزملاء، ملف الانجاز التدريسي، التقييم الذاتي، كتابة المقالات، والمناقشة الجماعية في التقويم البنائي والتكويني والختامي للبرنامج التدريبي المقترح.

**ثانيًا: الكفاءة الذاتية للمعلمين:**

تعد الكفاءة الذاتية أحد محددات التعلم المهمة، والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام غير المتصلة بما ينجزه الفرد، بالإضافة إلى قدرته على الحكم بما يستطيع إنجازه، فهي ليست مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله، ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة ومقدار مقاومته للفشل، وتأتي الكفاءة الذاتية منذ الطفولة المبكرة، فكلما أدرك الفرد الاستحسان من قبل المحيطين شعر بالقيمة والاقتدار. ((Blackburn & Robinson, 2008, 1)، (رغدة عرنكي ونسرين الشمالية وأسمى الجعافرة، ٢٠١٦، ٥٤٦)

وتعد الكفاءة الذاتية وهناك بعض الأدبيات والدراسات أطلقت عليها فاعلية الذات كدراسة هدى الخلايلة (٢٠١١)، حنان عبد الله (٢٠١٦) والتي تعد من أهم المفاهيم التي يقدمها باندورا في نظريته الاجتماعية المعرفية في التعلم، حيث يرى أن اعتقادات الفرد الذاتية حول القدرات والمهارات التي يمتلكها، وتساهم في بناء تقييماته الايجابية.

ويشير باندورا Bandora (2000) إلى هناك أربعة مصادر تؤثر على كفاءة الذات وهي: (ماجد العلي وعبد المطلب محمد، ٢٠١٦، ٤٨٩)، ( عيد عبد العزيز، ٢٠١٧، ٤)، محمد عبد الفتاح (٢٠٢٠، ١٩)

- إنجازات الأفراد أو خبرات التمكن: وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته المباشرة، فالنجاح في مهمة سابقة يولد النجاح ويزيد توقعات الفرد، فالأداء الناجح يزيد من لفاعلية الذاتية.
- الخبرات البديلة: وتشير إلى إمكانية قيام الفرد بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرين على القيام به والعكس.
- الإقناع اللفظي: ويشير إلى الحديث عن الخبرات المتعلقة بالآخرين لمواقف مختلفة تعرضوا لها، وذلك بهدف الإقناع وإكساب الفرد الترغيب في الأداء أو العمل والتأثير على سلوكه خلال أداء المهمة.

- الاستثارة الانفعالية: وتشير إلى حالة الفرد عند أدائه لبعض المهام لمعرفة مصادر فاعلية الذات لديه، مثل حالات القلق والتوتر عند الشعور بصعوبة المهمة.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين من خلال تعليم وتعلم العلوم منها: نجاة شاهين (٢٠٠٧)، مها الخميسي (٢٠١٤)، ريحاب نصر (٢٠١٦)، عيد عبد العزيز (٢٠١٧)، محمد عبد الفتاح (٢٠٢٠)، والتي أكدت جميعها على ضرورة تنمية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين لمساعدة المتعلمين على الانخراط في العملية التعليمية، بينما اهتم البعض الأخر بالتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة منها دراسة صالح صالح (٢٠٠٥).

حيث يستطيع المعلم من خلال تدريس العلوم تحسن معتقداته وتوقعاته لإنجاز الأنشطة العلمية والمهام التدريسية من خلال تنظيم الذات وتنظيم العمليات المعرفية ومن ثم توجيه الذات إلى تحديد الأهداف واختيارات وتفضيلات محددة لاستكمال المهمة وإنجازها، والمثابرة لبذل الجهد وتخطى العقبات مع تخفيف الشعور بالقلق.

بناء على ذلك فقد هدف هذا البحث إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين كما أشار شاهين (٢٠٠٧)، وسعاد حسن (٢٠١٣)، ماجد العلي وعبد المطلب محمد (٢٠١٤)، عادل ريان (٢٠١٤)، والعنود الرشيدي وعلي الهولي وهدى العبد الجليل (٢٠١٦)، من حيث إن البرامج التدريبية توفر للمعلمين أثناء الخدمة الاطلاع على الجديد في الجوانب المهنية والأكاديمية ورفع الكفاءة الذاتية والإنتاجية لديهم.

**ثانياً: الدراسات السابقة:**

**المحور الأول: دراسات وبحوث اهتمت بالتدريس التأملي وممارساته ومهاراته: ويمكن عرضها فيما يلي:**

دراسة هالة بخش (٢٠٠٣) هدفت تعرف مدى فاعلية نموذج مقترح قائم على التدريس التأملي لتطوير الممارسات التدريسية لدى (٥٠) من الطالبات المعلمات بالتربية الميدانية بمكة المكرمة على مجموعتين أحهما تجريبية درست بالنموذج والأخرى ضابطة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية النموذج المقترح في تنمية الاتجاهات نحو التدريس التأملي وتطور الممارسات التأملية، وأوصت بضرورة تضمين التدريس التأملي ببرامج إعداد المعلم.

دراسة محمود مراد (٢٠٠٧) هدفت تعرف أثر استخدام التدريس التأملي متمثلة في استراتيجيتين هما مناقشة التدريس والتدريس المصغر في تحسين بعض مهارات التدريس لدى (٣٠) طالبًا معلماً تخصص الرياضيات كلية التربية – جامعة الزقازيق، وتوصلت النتائج إلى الأثر الإيجابي للاستراتيجين في تحسين مهارات التدريس، وكانت أهم توصياتها ضرورة تدريب الطلاب المعلمين على استخدام التدريس التأملي وتضمين استراتيجياتها بالمقررات.

دراسة فاطمة أحمد (٢٠٠٩) هدفت تعرف فاعلية برنامج مقترح للتدريس التأملي قائم على النظرية البنائية لتحسين الأداء التدريسي وتنمية الاتجاه نحو النمو

المهني لدى عينة من الطالبات المعلمات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية جامعة الإسماعيلية، وتوصلت النتائج إلى في فاعلية البرنامج تنمية مهارات الملاحظة واستخلاص النتائج والوصول إلى أفكار جديدة وتنمية الاتجاه نحو المهنة.

دراسة كوثر بلجون (٢٠١٠) هدفت تعرف العلاقة بين ممارسات التدريس التأملي لعينة قوامها (٨٩) معلمة من معلمات العلوم ببعض المناطق بالمملكة العربية السعودية (مكة المكرمة- جدة – الطائف) ومستوى الكفاءة التدريسية في ضوء متغيرات الجنس والخبرة، وتم تطبيق استبيان الممارسة التأملية للتدريس وبطاقة ملاحظة الكفاءة التدريسية، وتوصلت النتائج إلى العلاقة الإيجابية بين هذه الممارسات ومستوى الكفاءة الذاتية في التدريس، وتختلف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس والخبرة المهنية، وأوصت بضرورة الاهتمام بتدريب معلمي العلوم على ممارسة مهارات التأمل في التدريس، والنقد الذاتي لما له من أثر في تحسين الأداء المهني ورفع الكفاءة الذاتية لديهم.

دراسة Al-Zoubi& Abdel Rahman (2011) هدفت تعرف أثر برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة التدريسية لدى (٥٠) معلمًا بالأردن، وتم استخدام بطاقة الملاحظة لقياس الكفاءة التدريسية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج.

دراسة Goh& Matthews (2011) هدفت تعرف أثر استخدام كتابة المقالات إحدى أدوات التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين، وجاءت النتائج فعالة، وأوصت بضرورة تدريب الكلاب المعلمين على استخدام أدوات التدريس التأملي.

دراسة شيماء الحارون (٢٠١٢) هدفت تعرف أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى (٢٧) من معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية، وتم تطبيق مقياس التفكير التأملي واختبار الكفايات المهنية، وكان للبرنامج أثر كبير في تحقيق أهداف الدراسة.

دراسة جبر الجبر (٢٠١٣) هدفت تعرف أثر استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات إدارة الصف لدى عينة قوامها (١٩) من الطلاب المعلمين تخصص العلوم بكلية المعلمين جامعة الملك سعود، وتم تطبيق استبانة قبليًا وبعديًا، وتكونت الاستبانة من (٤٨) عبارة موزعة على (٦) محاور للمشكلات الصفية، واشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي لاستخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل المشكلات الصفية لدى عينة الدراسة.

دراسة عطية عبد العال وعصام أبو الخير وعلي سليمان (٢٠١٥) هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى (١٢٠) من الطلاب المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر تخصصات الجغرافيا واللغة الإنجليزية واللغة العربية، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي واختبار تحصيلي للجوانب المعرفية للمهارات، ومقياس

متدرج، وتوصلت النتائج إلى التوصل إلى قائمة ببعض المهارات التي ينبغي توافرها لدى العينة، وفاعلية البرنامج في تنمية مهارات التدريس التأملي.

دراسة عبد النبي أبو سلطان ومحمد أبو عسكر (٢٠١٧) هدفت إلى تعرف درجة الممارسة التأملية لدى (١٣١) من معلمي العلوم بمحافظة شمال غزة، من خلال تطبيق استبانة الممارسات التأملية (التخطيط – التنفيذ- التقويم- النمو المهني) ، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين بشكل عام وفي مهارة التنفيذ بشكل أكبر.

دراسة خالد بوقحوص (٢٠١٧) هدفت تعرف علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي عامة والكفايات التدريسية خاصة لدى (٦٨) من الطلبة المعلمين تخصص العلوم والرياضيات، ومن خلال تطبيق اختبار التفكير التأملي لأيزنك وولسون واستمارة تقويم الأداء التدريسي، توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين مستوى التفكير التأملي والأداء التدريسي والكفايات التدريسية بشكل خاص.

دراسة فاطمة الرشيدي (٢٠١٨) هدفت تعرف درجة الممارسات التأملية لدى (٢٥٧) معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم، ومن خلال تطبيق مقياس الممارسات التأملية، توصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة المعلمين بالمرحلة الثانوية متوسطة، ولا يوجد فروق لمتغيرات النوع والتخصص في مستوى الممارسات.

**المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بتنمية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين:**

هدفت دراسة إبراهيم الشافعي (٢٠٠٥) إلى تعرف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والكفاءة المهنية والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم من خلال التعرف على المعتقدات التربوية لدى (٢٠٠) من المعلمين بالمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية وطلاب كلية التربية، وتوصلت النتائج إلى وجود علقة طردية بين الكفاءة الذاتية والكفاءة المهنية.

دراسة Cheung (2008) هدفت إلى مقارنة مستوى الكفاءة الذاتية لدى (٧٥٢) معلمًا هونج كونج و (٥٧٥) معلمًا بولاية شنجهاي من معلمي المدارس في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التدريسية، والعمر، ومستوى العلمي، ومن خلال تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لتشانن – موران وولفوك (٢٠٠١)، وجد ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية بولاية شنجهاي عن ذويهم في ولاية هونج كونج، كما أن المعلمات كانت أعلى بالمجموعتين في الكفاءة الذاتية عن المعلمين.

دراسة سامي حسونة (٢٠٠٩) هدفت تعرف مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى (١٩٤) طالباً معلمًا من قسم التعليم الأساسي بالجامعة الاسلامية بغزة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، وتم تطبيق مقياس المعتقدات المرتبطة بكفاءة العلوم، وتوصلت النتائج إلى توافر الكفاءة الذاتية بدرجة متوسط غلى مرتفع وأعزي ذلك إلى التخصص العلمي.

دراسة هدى الخلايلة (٢٠١١) هدفت تعرف مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة قوامها (٤٠١) من المعلمين بمحافظة الزرقاء في ضوء متغيرات الجنس والخبرة

والتخصص، وذلك من خلال تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لموران ولفولك "٢٠٠١"، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات في بعد الإدارة الصفية، وأقلها في بعد مشاركة الطلاب في العملية التعليمية.

دراسة وليد نوافلة وعلي العمري (٢٠١٣): هدفت تعرف مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء لدى (١٩٢) من طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس والتقدير بالجامعة، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى العينة في تدريس العلوم بالاستقصاء كان أقل من المستوى المقبول (٨٠%).

**المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت بالتدريس التأملي وتنمية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين:**

دراسة Buss (2010) هدفت إلى تقصي مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين في التخصصات العلمية بشعبة التعليم الابتدائي، وذلك من خلال تقييم ممارساتهم التدريسية، وتم إعداد مقياس الكفاء ة الذاتية، وتوصلت النتائج إلى تدني مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، واوصت بضرورة تنمية مستوى الكفاءة الذاتية وتضمينها ببرامج إعداد المعلم.

دراسة عادل ريان (٢٠١٤) هدفت تعرف درجة الممارسات التأملية لدى عينة قوامها (٢٣٨) من معلمي الرياضيات بالخليل وعلاقتها بكفاءة الذات التدريسية، وتم تطبيق استبانة للممارسات التأملية واستبانة لقياس كفاءة الذات التدريسية، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الممارسات التأملية لدى عينة الدراسة ووجود علاقة موجبة بين المتغيرين.

دراسة منى محمد (٢٠١٨) هدفت تعرف أثر برنامج تدريبي مقترح للتدريس التأملي في تنمية الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي والاتجاهات نحو المهنة لدى معلمي العلو قبل الخدمة بكلية التربية

**التعقيب على الدراسات السابقة:** يتضح من العرض السابق لمحاور الدراسات السابقة ما يلي:

- أن هناك قلة للدراسات التي تناولتها متغيرات هذا البحث سواء المتعلقة بتنمية مهارات التدريس التأملي أو الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة.، بالرغم من توصيات معظم الدراسات التي تناولت المتغيرين بضرورة تضمينها ببرامج إعداد المعلم أو تدريب المعلمين عليها أثناء الخدمة وفي العلوم خاصة لما تحتاجه أنشطته للتأمل.
- اقتصرت معظم الدراسات التي تناولت التدريس التأملي على كونها دراسات وصفية تحليلية وكانت أغلبها أيضا على الطلاب المعلمين بتخصصات مختلفة وركزت على الممارسات التدريسية التأملية في حل مشكلات إدارة الصف، وقلما إن وجدت دراسة تجريبية لتدريب معلمي العلوم خاصة على مهارات التدريس التأملي.

- كذلك الدراسات التي اهتمت بالكفاءة الذاتية كانت دراسات وصفية تحليلية، تطرقت إليه كمتغير نفسي والتعرف على مستواه لدى المعلمين في ضوء متغيرات مختلفة كالتخصص والخبرة التدريسية، والعمر والجنس.
- في حدود اطلاع الباحثة وجدت قلة شديدة في الدراسات التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين الممارسات التدريسية التأملية ومستوى الكفاءة الذاتية، بالرغم من أن جميع الدراسات التي تناولت التدريس التأملي بممارسته أكدت نظريًا على أن هنا كعلاقة إيجابية بين هاذين المتغيرين، ولم تبحث تجريبيًا.
- تختلف أهداف هذا البحث عن الدراسات السابقة في تعرف أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم عن بعد في تنمية مهارات التدريس التأملي الكفاءة الذاتية والذي كما سبق الذكر لمم تتناولها الدراسات السابقة، بينما تتفق في محاولة التعرف على العلاقة بين المتغيرين نظريًا وتجريبياً.

**الإجراءات المنهجية للبحث:** للتوصل إلى الإجابة عن أسئلة البحث تم القيام بالإجراءات التالية:

**أولاً:** الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات البحث.

**ثانياً:** تحديد عينة البحث، واقتصرت على (٣٥) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة، من بين (٦٥) معلمة بنفس التخصص والمرحلة، وذلك بعد التأكد من قدرتهم على استكمال البرنامج دون الاعتذار وذلك من خلال الاتصال المباشر بهن من خلال قائدات المدارس والمشرفات بإدارة التعليم، وعدد (١٢٠) تلميذة من تلميذات المعلمات عينة البحث اللاتي سيطبق عليهن مقياس التفكير التأملي.

**ثالثًا: إعداد أدوات البحث:** وتنوعت بين الأدوات الكيفية ملحق (١)، تمثلت في استبانة الممارسات التأملية الذاتية وبطاقات تأملية ذاتية للتدريس التأملي واستبانة مفتوحة للتقويم الذاتي التأملي ونموذج المذكرات التأملية للدروس اليومية، وعرضها على المحكمين، للتأكد من صحتها وسلامة صياغتها ومناسبتها للعينة وهدف البحث، والتعديل في ضوء آرائهم، والأدوات الكمية؛ وتمثلت في مقياس الممارسات التأملية للتدريس التأملي ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلمات ومقياس مهارات التفكير التأملي للتلميذات، وتم إعداد الأدوات الكمية في ضوء ما يلي:

**-إعداد مقياس ممارسات التدريس التأملي،** وذلك في ضوء مايلي:

- **إعداد الصورة الأولية للمقياس:** والتي تضمنت عدد (٢٥) ممارسة على شكل عبارات تقريرية تجيب عنها المعلمة في ضوء البدائل وفقا لقياس ليكرت المتدرج (نادراً- أحياناً- بدرجة كبيرة- دائمًا).
- **حساب صدق المقياس**: وذلك من خلال:

– **حساب صدق المحكمين او الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس على المحكمين للتأكد من سلامة المفردات من حيث الصياغة اللغوية،

ومناسبة البدائل لكل مفردة وسلامتها اللغوية، التأكد أن المقياس وضع من أجل تحقيق الهدف منه، وتم حذف مفردة غير واضحة الصياغة.

- **حساب الاتساق الداخلي لبنود مقياس مهارات التدريس التأملي:** تم تطبيق المقياس على (٥٨) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين بنود المقياس ومجموع البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هي مبنية في الجدول (١).

جدول ١

*معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس مهارات التدريس التأملي*

| البعد الأول مهارات التخطيط | | | البعد الثاني مهارات التنفيذ | | | البعد الثالث مهارات التقويم | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | علاقتها بدرجة البعد | علاقتها بالدرجة الكلية | رقم الفقرة | علاقتها بدرجة البعد | علاقتها بالدرجة الكلية | رقم الفقرة | علاقتها بدرجة البعد | علاقتها بالدرجة الكلية |
| ١ | ٠ ،٤٨١ | ٠,٤٦٩ | ٨ | ٠,٦٩٦ | ٠,٥٣٩ | ١٦ | ٠,٤٨٧ | ٠,٥٢٠ |
| ٢ | ٤٩٦,٠ | ٠,٥٠٧ | ٩ | ٠,٥٢١ | ٠,٥٢٢ | ١٧ | ٠,٦٩٧ | ٠,٦٢٩ |
| ٣ | ٧١٨,٠ | ٠,٦٢٣ | ١٠ | ٠,٥٧٩ | ٠,٦٢٨ | ١٨ | ٠,٦٨٠ | ٠,٦٢٩ |
| ٤ | ٦٤٤,٠ | ٠,٥٧٩ | ١١ | ٠,٧٧٥ | ٠,٦٥٦ | ١٩ | ٠,٦١٩ | ٠,٤٤٢ |
| ٥ | ٠,٦١٨ | ٠,٥٢٨ | ١٢ | ٠,٧٠٢ | ٠,٦٥٣ | ٢٠ | ٠,٦٤٣ | ٠,٥٨٠ |
| ٦ | ٠,٧١٥ | ٠,٥٨٩ | ١٣ | ٠,٦٩٣ | ٠,٦٣٥ | ٢١ | ٠,٤٤٧ | ٠,٤٤٩ |
| ٧ | ٠,٥٧٣ | ٠,٤٦٩ | ١٤ | ٠,٤٧٢ | ٠,٤٩٢ | ٢٢ | ٠,٥٣٧ | ٠,٤٢٤ |
| | | | ١٥ | ٠,٦٣٧ | ٠,٧٠٢ | ٢٣ | ٠,٦٧٤ | ٠,٥٨٥ |
| | | | | | | ٢٤ | ٠,٦٦٧ | ٠,٥١٦ |

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون لبنود مقياس ممارسات التدريس التأملي سواء من حيث ارتباط البند بمجموع المجال الذي ينتمي إليه أو بالدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني ان بنود المقياس تقيس ما وضعت من أجل قياسه وهو مدى ممارسة ممارسات التدريس التأملي.، كما تم حساب علاقة درجات الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما يبينها الجدول (٢)

جدول ٢

*علاقة أبعاد مقياس ممارسات التدريس التأملي ببعضها وبالدرجة الكلية*

| الأبعاد | مهارات التخطيط | مهارات التنفيذ | مهارات التقويم | الكلي |
|---|---|---|---|---|
| مهارات التخطيط | ١ | ٠,٧٩٧(**) | ٠,٦٣٧(**) | ٠,٨٨٧(**) |
| مهارات التنفيذ | - | ١ | ٠,٧٠٧(**) | ٠,٩٣١(**) |
| مهارات التقويم | - | - | ١ | ٠,٨٧٨(**) |
| الكلي | - | - | - | ١ |

يتضح من الجدول (٢) أن أبعاد المقياس ترتبط ببعضها البعض إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٣٧)، و(٠,٧٩٧) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٨٧٨)، و(٠,٩٣١)، وهذا يدل أن ابعاد المقياس تشترك جميعها في قياس ما وضعت من أجل قياسه.

- **حساب ثبات المقياس:** تم حساب ثبات مقياس مهارات التدريس التأملي باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، والجدول (٣) يبين معاملات الثبات.

جدول ٣

*معاملات ثبات مقياس مهارات التدريس التأملي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية*

| م | أبعاد المقياس | معامل ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|---|---|
| | | | معامل بيرسون بين النصفين | معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون |
| ١ | مهارات التخطيط | ٠,٧١ | ٠,٦٢ | ٠,٧٧ |
| ٢ | مهارات التنفيذ | ٠,٨٠ | ٠,٥٨ | ٠,٧٤ |
| ٣ | مهارات التقويم | ٠,٧٨ | ٠,٦١ | ٠,٧٦ |
| /// | الدرجة الكلية للمقياس | ٠,٩٠ | ٠,٦٨ | ٠,٨١ |

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات ثبات الأبعاد بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٧١)، و(٠,٨٠)، وبلغ للدرجة الكلية (٠,٩٠)، وهي معاملات ثبات جيدة، كما تراوحت معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون بين (٠,٧٤)، و(٠,٧٧) وبلغ للدرجة الكلية (٠,٨١)، هي معاملات ثبات جيدة، وبالتالي يمكن الثقة في النتائج التي يتم التوصل إليها باستخدام المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس** "ملحق ٢": اشتمل على (٢٤) ممارسة تأملية، وتكون من ٣ أبعاد رئيسة هي: التخطيط وتضمن (٧) ممارسة، والتنفيذ وتضمن (٨) ممارسة، التقويم وتضمن (٩) ممارسة.

- **إعداد الاختبار التحصيلي المعرفي للبرنامج**، وذلك في ضوء الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** قياس الجانب المعرفي للبرنامج التدريبي المقترح في ممارسات التدريس التأملي.
- **إعداد الصورة الأولية للاختبار**: تكونت من (٢٤) مفردة، وكانت في صورة الصواب والخطأ لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس التأملي.
- **حساب صدق الاختبار: وذلك من خلال:**

- **حساب صدق المحكمين:** تم عرض الاختبار على المحكمين للتأكد من سلامة المفردات من حيث الصياغة اللغوية، التأكد من انه وضع للهدف المراد قياسه، ومناسبته للمستويات المعرفية التي تم بناء المفردات في ضوئها (التذكر- الفهم).

**-حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار التحصيلي:** تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين بنود الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كما هي مبنية في الجدول (٤).

جدول ٤

*معاملات الاتساق الداخلي لبنود اختبار التحصيل المعرفي.*

| رقم الفقرة | معامل التمييز | رقم الفقرة | معامل التمييز | رقم الفقرة | معامل التمييز |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٦٤٠ | ٩ | ٠,٤٨٤ | ١٧ | ٠,٥٥٦ |
| ٢ | ٠,٣٩٤ | ١٠ | ٠,٤٢٤ | ١٨ | ٠,٣٦٧ |
| ٣ | ٠,٤٧٣ | ١١ | ٠,٥٨٧ | ١٩ | ٠,٥٤٤ |
| ٤ | ٠,٥٣٩ | ١٢ | ٠,٤٦٠ | ٢٠ | ٠,٥٢٩ |
| ٥ | ٠,٥٤٤ | ١٣ | ٠,٤٨٦ | ٢١ | ٠,٣٧٣ |
| ٦ | ٠,٥٠٣ | ١٤ | ٠,٥١١ | ٢٢ | ٠,٥٥٦ |
| ٧ | ٠,٤٠٠ | ١٥ | ٠,٥٧٠ | ٢٣ | ٠,٥٥٦ |
| ٨ | ٠,٤٣٧ | ١٦ | ٠,٤٤٥ | ٢٤ | ٠,٥٨٠ |

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون لبنود الاختبار التحصيلي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني ان بنود الاختبار تقيس ما وضعت من أجل قياسه.

- **حساب ثبات اختبار التحصيل المعرفي:** تم تطبيق الاختبار على (٥٨) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتم حساب ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية، فبلغ معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار (٠,٦٥) وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية بلغ معامل الثبات (٠,٧٩). وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.
- **حساب معاملي السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار:** تم حساب معاملي السهولة والصعوبة لبنود الاختبار، والجدول (٥) يبين ذلك

جدول ٥

*معاملات السهولة والصعوبة لبنود اختبار التحصيل المعرفي.*

| رقم الفقرة | معامل الصعوبة | معامل السهولة | رقم الفقرة | معامل الصعوبة | معامل السهولة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٥ | ٠,٥٤ | ١٣ | ٠,٦٢ | ٠,٣٨ |
| ٢ | ٠,٦٠ | ٠,٤٠ | ١٤ | ٠,٦٢ | ٠,٣٨ |
| ٣ | ٠,٦٩ | ٠,٣١ | ١٥ | ٠,٦٠ | ٠,٤٠ |
| ٤ | ٠,٥٣ | ٠,٤٧ | ١٦ | ٠,٤٨ | ٠,٥٢ |
| ٥ | ٠,٦٩ | ٠,٣١ | ١٧ | ٠,٥٩ | ٠,٤١ |

| رقم الفقرة | معامل الصعوبة | معامل السهولة | رقم الفقرة | معامل الصعوبة | معامل السهولة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | ٠,٦٠ | ٠,٤٠ | ١٨ | ٠,٥٣ | ٠,٤٧ |
| ٧ | ٠,٦٧ | ٠,٣٣ | ١٩ | ٠,٥٩ | ٠,٤١ |
| ٨ | ٠,٦٧ | ٠,٣٣ | ٢٠ | ٠,٥٢ | ٠,٤٨ |
| ٩ | ٠,٥٩ | ٠,٤١ | ٢١ | ٠,٥٣ | ٠,٤٧ |
| ١٠ | ٠,٥٧ | ٠,٤٣ | ٢٢ | ٠,٥٧ | ٠,٤٣ |
| ١١ | ٠,٦٤ | ٠,٣٦ | ٢٣ | ٠,٦٩ | ٠,٣١ |
| ١٢ | ٠,٦٩ | ٠,٣١ | ٢٤ | ٠,٥٩ | ٠,٤١ |

يتضح من الجدول (٥) أن جميع فقرات الاختبار التحصيلي تتمتع بمعاملات سهولة وصعوبة مقبولة، إذ أن جميع معاملات السهولة والصعوبة تتراوح بين (٠,٣٠ و٠,٧٠) وهي القيم المقبولة لمعاملات الصعوبة والسهولة.

**رابعًا: حساب معامل تمييز الاختبار التحصيلي:**

تم حساب معاملات التمييز لبنود الاختبار التحصيلي وكانت النتائج كما هي مبنية في الجدول (٦).

جدول ٦

*معاملات التمييز لبنود اختبار التحصيل المعرفي.*

| رقم الفقرة | معامل التمييز | رقم الفقرة | معامل التمييز | رقم الفقرة | معامل التمييز |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٩ | ٩ | ٠,٤٢ | ١٧ | ٠,٤٩ |
| ٢ | ٠,٣٢ | ١٠ | ٠,٣٥ | ١٨ | ٠,٣٠ |
| ٣ | ٠,٤١ | ١١ | ٠,٥٣ | ١٩ | ٠,٤٨ |
| ٤ | ٠,٤٧ | ١٢ | ٠,٣٩ | ٢٠ | ٠,٤٦ |
| ٥ | ٠,٤٨ | ١٣ | ٠,٤٢ | ٢١ | ٠,٣٠ |
| ٦ | ٠,٤٤ | ١٤ | ٠,٤٥ | ٢٢ | ٠,٤٩ |
| ٧ | ٠,٣٣ | ١٥ | ٠,٥١ | ٢٣ | ٠,٥٠ |
| ٨ | ٠,٣٧ | ١٦ | ٠,٣٧ | ٢٤ | ٠,٥٢ |

يتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات التمييز لبنود الاختبار التحصيلي تتمتع بمعاملات تمييز مقبولة.

- **التوصل للصورة النهائية للاختبار** "ملحق ٣": وتكونت من (٢٤) مفردة من نمط الصواب والخطأ موزعة في مستويات التذكر والفهم.

**- إعداد مقياس الكفاءة الذاتية:** وتم تبني مقياس سمموليك وزمبال-سول ويودر(Smolleck, Zembal-Saul, Yoder, 2006) بدراسة النوافلة والعمري (٢٠١٣)، مع تعديل صفة المذكر إلى مؤنث وفقا لطبيعة عينة البحث الحالي، لملاحظة الباحثة أنه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة وتتفق مفرداته مع التعريف الإجرائي للكفاءة الذاتية للبحث الحالي ،وتكون في صورته النهائية من (٦٩) مفردة يجاب عنها من خلال البدائل (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، في مجالين الكفاءة الشخصية في تدريس العلوم وتوقع المخرجات وتنمية التفكير؛ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٧
*مواصفات مقياس الكفاءة الذاتية*

| البعد الفرعي | الكفاءة الذاتية الشخصية في تدريس العلوم | الكفاءة الذاتية في توقع المخرجات وتنمية التفكير |
|---|---|---|
| المفردات التي تمثله | ٣٠- ١١- ٤٠- ١٠- ٣-١٦- ٣٢- ٣١- ٢- ١٧- ٦٧- ١٢-٥- ٢١-٤٩- ٣٨- ١٤- ٤٤- ٥٤- ٢٦-٣٦- ٤- ٢٢- ١٨- ٦٢-١-٣٧ ٣٦- ٤٢- ٦٥- ٦٣- ١٩- ٢٣-٣٣-٤٣ | ٦-٧- ٨- ٦٦- ٦١- ٢٥- ٥٩- ٦٩- ٦٨- ٥٠- ٤٨- ٣٩- ٥١- ٣٦- ٩- ٥٧- ٤٥- ٦٠- ٢٩- ٥٨- ١٣- ٢٠- ٥٢- ٦٤- ٥٦- ٣٤-٤١- ٢٨- ٤٧- ٥٥-٤٦- ١٥- ٥٣- ٢٤- ٢٧ |
| اجمالي | ٣٤ | ٣٥ |

- **حساب صدق المقياس:** وذلك من خلال:
- **الصدق الظاهري أو صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على المحكمين للتأكد من سلامة المفردات من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة البدائل لكل مفردة وسلامتها اللغوية، التأكد أن المقياس وضع من أجل تحقيق الهدف منه، وتم تعديل بعض الصياغات في ضوء آراء المحكمين.
- **حساب الاتساق الداخلي لبنود مقياس الكفاءة الذاتية:** تم تطبيق المقياس على (٥٨) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين بنود المقياس ومجموع البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هي مبنية في الجدول (٨).

جدول٨
*معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس الكفاءة الذاتية*

| البعد الأول: الكفاءة الذاتية الشخصية | | | البعد الثاني: توقع المخرجات | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم البند | علاقته بدرجة البعد | علاقته بالدرجة الكلية | رقم البند | علاقته بدرجة البعد | علاقته بالدرجة الكلية |
| ١ | ٠,٤٥٥(**) | ٠,٤٤٦(**) | ٦ | ٠,٢٥٢ | ٠,٤٣٥(**) |
| ٢ | ٠,٤٤٠(**) | ٠,٤٥٨(**) | ٧ | ٠,٥٣٤(**) | ٠,٥٠٢(**) |
| ٣ | ٠,٥٩١(**) | ٠,٤٩٣(**) | ٨ | ٠,٤٨٨(**) | ٠,٥٠٤(**) |
| ٤ | ٠,٥١٠(**) | ٠,٤٧٦(**) | ٩ | ٠,٤٢٨(**) | ٠,٣٧٣(**) |
| ٥ | ٠,٤٤١(**) | ٠,٤٤٢(**) | ١٣ | ٠,٥٦١(**) | ٠,٥١٠(**) |
| ١٠ | ٠,٦٧٦(**) | ٠,٥٧٥(**) | ١٥ | ٠,٣٤٧(**) | ٠,٣٥٩(**) |
| ١١ | ٠,٥٩٢(**) | ٠,٦٣٠(**) | ٢٠ | ٠,٥٨٤(**) | ٠,٥٠٨(**) |
| ١٢ | ٠,٤٦٧(**) | ٠,٤٢١(**) | ٢٤ | ٠,٥٦٥(**) | ٠,٤٦٩(**) |

| البعد الأول: الكفاءة الذاتية الشخصية | | | البعد الثاني: توقع المخرجات | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم البند | علاقته بدرجة البعد | علاقته بالدرجة الكلية | رقم البند | علاقته بدرجة البعد | علاقته بالدرجة الكلية |
| ١٤ | ٠,٥٢٠(**) | ٠,٤٨٤(**) | ٢٥ | ٠,٥٦٩(**) | ٠,٤٨٦(**) |
| ١٦ | ٠,٤٩٥(**) | ٠,٤٧٨(**) | ٢٧ | ٠,٦٢١(**) | ٠,٥٨٨(**) |
| ١٧ | ٠,٦٥٨(**) | ٠,٥٤٧(**) | ٢٨ | ٠,٦٢١(**) | ٠,٥٤٣(**) |
| ١٨ | ٠,٥٨٢(**) | ٠,٥٢٠(**) | ٢٩ | ٠,٦٠١(**) | ٠,٦٠٤(**) |
| ١٩ | ٠,٥٧٦(**) | ٠,٤٠٢(**) | ٣٤ | ٠,٥٦٧(**) | ٠,٤٧٤(**) |
| ٢١ | ٠,٥٦٥(**) | ٠,٥٣١(**) | ٣٥ | ٠,٥٧٣(**) | ٠,٥١٢(**) |
| ٢٢ | ٠,٦٤٧(**) | ٠,٥٣٠(**) | ٣٩ | ٠,٦٥١(**) | ٠,٥٥٢(**) |
| ٢٣ | ٠,٤٧٥(**) | ٠,٤٢٧(**) | ٤١ | ٠,٦٥٣(**) | ٠,٥٥٩(**) |
| ٢٦ | ٠,٥٧٨(**) | ٠,٥٣٩(**) | ٤٥ | ٠,٦٧٤(**) | ٠,٥٩٠(**) |
| ٣٠ | ٠,٥٧١(**) | ٠,٤٦٧(**) | ٤٦ | ٠,٥٧٩(**) | ٠,٤٣٥(**) |
| ٣١ | ٠,٤٥٢(**) | ٠,٤٠١(**) | ٤٧ | ٠,٥٠٩(**) | ٠,٥٢٣(**) |
| ٣٢ | ٠,٤٦١(**) | ٠,٣٦٨(**) | ٤٨ | ٠,٦٢٣(**) | ٠,٥٩٣(**) |
| ٣٣ | ٠,٥١٣(**) | ٠,٤٧٣(**) | ٥٠ | ٠,٦٨٤(**) | ٠,٤٨٥(**) |
| ٣٦ | ٠,٥٠٣(**) | ٠,٥١٩(**) | ٥١ | ٠,٦٢٥(**) | ٠,٥٦٦(**) |
| ٣٧ | ٠,٥٣٧(**) | ٠,٥٠٦(**) | ٥٢ | ٠,٤٩٢(**) | ٠,٤٤٣(**) |
| ٣٨ | ٠,٤٧٦(**) | ٠,٤٦٩(**) | ٥٣ | ٠,٤٧٣(**) | ٠,٤١٣(**) |
| ٤٠ | ٠,٤٥٠(**) | ٠,٥٠٤(**) | ٥٥ | ٠,٥٤٩(**) | ٠,٤٤٠(**) |
| ٤٢ | ٠,٤٥٩(**) | ٠,٤٠١(**) | ٥٦ | ٠,٥٨٩(**) | ٠,٥٢٠(**) |
| ٤٣ | ٠,١٩١ | ٠,٢٧١(*) | ٥٧ | ٠,٥٥٤(**) | ٠,٥١٨(**) |
| ٤٤ | ٠,٦٧٠(**) | ٠,٦٥٢(**) | ٥٨ | ٠,٥٨٠(**) | ٠,٤٤٣(**) |
| ٤٩ | ٠,٥٩٧(**) | ٠,٥٦٧(**) | ٥٩ | ٠,٤٧٣(**) | ٠,٤٣٠(**) |
| ٥٤ | ٠,٥٣٤(**) | ٠,٤٥٢(**) | ٦٠ | ٠,٤٦٢(**) | ٠,٤٤١(**) |
| ٦٢ | ٠,٥٨٠(**) | ٠,٥١٢(**) | ٦١ | ٠,٤٧٥(**) | ٠,٤١٢(**) |
| ٦٣ | ٠,٥٠٧(**) | ٠,٣٧٢(**) | ٦٤ | ٠,٣٦٧(**) | ٠,٤١٨(**) |
| ٦٥ | ٠,٤٠٣(**) | ٠,٤٤٦(**) | ٦٦ | ٠,٤٤٢(**) | ٠,٤٣٤(**) |
| ٦٧ | ٠,٤٥٩(**) | ٠,٤٣٧(**) | ٦٨ | ٠,٤٤٨(**) | ٠,٥٠٣(**) |
| | | | ٦٩ | ٠,٣٤٤(**) | ٠,٤٢٨(**) |

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات ارتباط بيرسون لبنود مقياس الكفاءة الذاتية سواء من حيث ارتباط البند بمجموع المجال الذي ينتمي إليه أو بالدرجة الكلية للمقياس كانت غالبيتها دالة إحصائياً عند مستويات (٠,٠١)، و(٠,٠٥)، وهذا يعني ان بنود المقياس تقيس ما وضعت من أجل قياسه وهو مهارات التدريس التأملي. وقد تم حذف البند رقم (٤٣) من بعد الكفاءة الذاتية الشخصية، والبند رقم (٦) من بعد توقع المخرجات لأن ارتباطاتهما كانت ضعيفة، ولم تكن ذات دلالة إحصائية مع مجموع الأبعاد التي تنتمي إليهما.

كما تم حساب علاقة درجات الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما يبينها الجدول (٩)

جدول (٩)

*يبين علاقة بُعدي مقياس الكفاءة الذاتية ببعضهما وبالدرجة الكلية*

| الأبعاد | الكفاءة الذاتية الشخصية | توقع المخرجات | الكلي |
|---|---|---|---|
| الكفاءة الذاتية الشخصية | ١ | ٠,٧٠٤(**) | ٠,٩٢٠(**) |
| توقع المخرجات | - | ١ | ٠,٩٢٦(**) |
| الكلي | - | - | ١ |

يتضح من الجدول (٩) أن معامل الارتباط بين بعد الكفاءة الذاتية الشخصية، وبين بعد توقع المخرجات بلغ (٠,٧٠٤)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما أن البعدين يرتبطا بالدرجة الكلية للمقياس، فبلغ معامل الارتباط بين بعد الكفاءة الذاتية الشخصية والدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٢٠)، وبين بعد توقع المخرجات والدرجة الكلية (٠,٩٢٦)، وكلاهما ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

- **حساب ثبات المقياس:** تم حساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، والجدول (١٠) يبين معاملات الثبات.

جدول ١١

*معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.*

| م | أبعاد المقياس | معامل ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية: معامل بيرسون بين النصفين | التجزئة النصفية: معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الكفاءة الذاتية الشخصية | ٠,٩٢ | ٠,٧٠ | ٠,٨٢ |
| ٢ | توقع المخرجات | ٠,٩٢ | ٠,٦٧ | ٠,٨٠ |
| /// | الثبات الكلي للمقياس | ٠,٩٥ | ٠,٦٨ | ٠,٨١ |

يتضح من الجدول (١٠) أن معاملات ثبات بُعدي المقياس بلغت (٠,٩٢) لكل منهما على حدة، وبلغ معامل الفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٥) وهي معاملات ثبات مرتفعة، أما معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية فقد بلغ معامل ثبات الكفاءة الذاتية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية (٠,٨٢)، أما بعد توقع المخرجات فقد بلغ (٠,٨٠)، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨١) وهي معاملات ثبات جيدة، وبالتالي يمكن الثقة في النتائج التي يتوصل إليها المقياس.

- الصورة النهائية للمقياس: تكونت من (٦٧) مفردة، (٣٤) للبعد الأول الكفاءة الشخصية، و(٣٣) للبعد الثاني مخرجات التعلم.

▪ **إعداد مقياس التفكير التأملي لتلميذات المرحلة المتوسطة اللاتي يدرسن العلوم مع معلمات عينة البرنامج التدريبي المقترح**، وذلك في ضوء ما يلي:

- **تحديد الهدف من المقياس:** تعرف مستوى التفكير التأملي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة اللاتي كن يدرسن مع معلمات العلوم عينة البحث.
- **إعداد الصورة الأولية للمقياس**: وتكونت من (٣٠) مفردة موزعة في خمس أبعاد " التأمل والملاحظة- الكشف عن المغالطات- إعطاء تفسيرات مقنعة- الوصول إلى استنتاجات- وضع حلول مقترحة" كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ١١

*مواصفات الصورة الأولية لمقياس التفكير التأملي للطالبات*

| الأبعاد | التأمل والملاحظة | الكشف عن المغالطات | إعطاء تفسيرات مقنعة | الوصول إلى استنتاجات | وضع حلول مقترحة |
|---|---|---|---|---|---|
| أرقام المفردات | ١، ٦، ١١، ٢١، ٢٦ | ٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧ | ٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩ | ٣،١٨،٢٣، ٨،٢٨، | ٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠ |

- **صدق المقياس: تم حساب الصدق من خلال:**

- **الصدق الظاهري أو صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على المحكمين الأساتذة تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم، للتأكد من أن المقياس وضع للهدف المراد قياسه، من خلال التأكد من مدى مناسبة المفردات للأبعاد الفرعية للمقياس وللبدائل ولمستوى طالبات المرحلة المتوسطة، وتم تعديل بعض الصياغات اللغوية.
- **حساب الاتساق الداخلي لبنود مقياس التفكير التأملي للطالبات:** تم تطبيق المقياس على (٤٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين بنود المقياس ومجموع البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هي مبنية في الجدول (١٢).

جدول ٢

*معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس التفكير التأملي*

| البعد | رقم الفقرة | علاقتها بدرجة البعد | علاقتها بالدرجة الكلية | البعد | رقم الفقرة | علاقتها بدرجة البعد | علاقتها بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التأمل والملاحظة | ١ | ٠,٧٠٨(**) | ٠,٤٩٥(**) | الوصول إلى استنتاجات | ١٣ | ٠,٥٢٧(**) | ٠,٣٨٠(*) |
| | ٦ | ٠,٦٧٣(**) | ٠,٦٣٩(**) | | ١٨ | ٠,٥٢٧(**) | ٠,٣٤٩(*) |
| | ١١ | ٠,٥٩٠(**) | ٠,٥٤٢(**) | | ٢٣ | ٠,٦٤٦(**) | ٠,٥٥٨(**) |
| | ٢١ | ٠,٧٨٢(**) | ٠,٦١٦(**) | | ٣ | ٠,٧١٧(**) | ٠,٤٩٠(**) |
| | ٢٦ | ٠,٥٢٣(**) | ٠,٤٢٥(**) | | ٨ | ٠,٧٧٩(**) | ٠,٤٥٥(**) |
| ن = ٤٠ | ٢ | ٠,٤٤١(**) | ٠,٣٩٢(*) | | ٢٨ | 0.284 | ٠,٣٤٩(*) |

| البعد | رقم الفقرة | علاقتها بدرجة البعد | علاقتها بالدرجة الكلية | البعد | رقم الفقرة | علاقتها بدرجة البعد | علاقتها بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إعطاء تفسيرات مقنعة | ٧ | ٠,٧٢٤(**) | ٠,٥٥٥(**) | وضع حلول مقترحة | ١٦ | ٠,٥٢٦(**) | ٠,٤٢٣(**) |
| | ١٢ | ٠,٤٧٤(**) | ٠,٤٥٥(**) | | ٥ | ٠,٦٧٨(**) | ٠,٥١٠(**) |
| | ١٧ | ٠,٦٠٤(**) | ٠,٦١٢(**) | | ١٠ | ٠,٦٣١(**) | ٠,٤٧٨(**) |
| | ٢٢ | ٠,٤٣٨(**) | ٠,٢٢٩ | | ١٥ | ٠,٥٩٩(**) | ٠,٧١٣(**) |
| | ٢٧ | ٠,٦١٧(**) | ٠,٥٠٦(**) | | ٢٠ | ٠,٧٦٩(**) | ٠,٤٧٨(**) |
| | ٤ | ٠,٧٨٠(**) | ٠,٧٧٠(**) | | ٢٥ | ٠,٥٧٢(**) | ٠,٤٢٩(**) |
| | ٩ | ٠,٦٦٥(**) | ٠,٤٨٤(**) | | ٣٠ | ٠,٦٩٢(**) | ٠,٤٦٦(**) |
| | ١٤ | ٠,٦١٠(**) | ٠,٥٥٨(**) | /////// | /////// | /////// | /////// |
| | ١٩ | ٠,٦٩٠(**) | ٠,٦٤١(**) | /////// | /////// | /////// | /////// |
| | ٢٤ | ٠,٥٨٧(**) | ٠,٦٠٣(**) | /////// | /////// | /////// | /////// |
| | ٢٩ | ٠,٥٢١(**) | ٠,٤١٢(**) | /////// | /////// | /////// | /////// |

يتضح من الجدول (١٢) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون لبنود مقياس التفكير التأملي سواء من حيث ارتباط البند بمجموع المجال الذي ينتمي إليه أو بالدرجة الكلية للمقياس كانت معظمها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥)، ما عدا البند رقم (٢٢) في بعد الكشف عن المغالطات، والبند رقم (٢٨) في بعد الصول إلى الاستنتاجات، وقد تم حذف البندين، وبعد اجراء هذه الخطوة يكمن القول أن بنود المقياس تقيس ما وضعت من أجل قياسه وهو التفكير التأملي للطالبات.

كما تم حساب علاقة درجات الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما يبينها الجدول (١٢)

جدول ١٢

*علاقة أبعاد مقياس مهارات التدريس التأملي ببعضها وبالدرجة الكلية*

| الأبعاد | التأمل والملاحظة | الكشف عن المغالطات | إعطاء تفسيرات مقنعة | الوصول إلى استنتاجات | إعطاء حلول مقترحة | الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التأمل والملاحظة | ١ | ٠,٦٨٣ | ٠,٨٢٥ | ٠,٤٦٠ | ٠,٤٦٠ | ٠,٨٢٦ |
| الكشف عن المغالطات | - | ١ | ٠,٧٤٢ | ٠,٤٩٩ | ٠,٥١٣ | ٠,٨٣٠ |
| إعطاء تفسيرات مقنعة | - | - | ١ | ٠,٥٢٥(**) | ٠,٥٨١(**) | ٠,٨٩٣(**) |
| الوصول إلى استنتاجات | - | - | - | ١ | ٠,٤٣١(**) | ٠,٧٤٨(**) |

| الأبعاد | التأمل والملاحظة | الكشف عن المغالطات | إعطاء تفسيرات مقنعة | الوصول إلى استنتاجات | إعطاء حلول مقترحة | الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| إعطاء حلول مقترحة | - | - | - | - | ١ | ٠,٧٥١(**) |
| الكلي | - | - | - | - | - | ١ |

يتضح من الجدول (١٢) أن جميع أبعاد المقياس ترتبط ببعضها البعض عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما ترتبط جميع الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين (٠,٧٤٨)، و(٠,٨٩٣).

- **حساب ثبات المقياس:** تم حساب ثبات مقياس التفكير التأملي باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وتتضح معاملات الثبات بالجدول (١٣).

جدول١٣

*معاملات ثبات مقياس التفكير التأملي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.*

| م | أبعاد المقياس | معامل ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|---|---|
| | | | معامل بيرسون بين النصفين | معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون |
| ١ | التأمل والملاحظة | ٠,٦٦ | ٠,٦٧ | ٠,٨٠ |
| ٢ | الكشف عن المغالطات | ٠,٧١ | ٠,٥٨ | ٠,٧٣ |
| ٣ | إعطاء تفسيرات مقنعة | ٠,٦٩ | ٠,٦٥ | ٠,٧٩ |
| ٤ | الوصول إلى استنتاجات | ٠,٦٦ | ٠,٥٢ | ٠,٦٨ |
| ٥ | إعطاء حلول مقترحة | ٠,٧٣ | ٠,٥٦ | ٠,٧٢ |
| //// | الكلي | ٠,٨٩ | ٠,٦٧ | ٠,٨١ |

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة فتراوحت معاملات ثبات الأبعاد بطريقة ألفا كرونباخ بين (٠,٦٦) و(٠,٧٣)، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٩)، وهو معامل جيد، أما بطريقة التجزئة النصفية فقد تراوحت معاملات الثبات بعد التصحيح بطريقة سبيرمان براون التصحيحية (٠,٦٨) و(٠,٨٠)، وبلغ للدرجة الكلية (٠,٨١)، وهي معاملات ثبات جيدة، وبالتالي يمكن الثقة في النتائج التي يتوصل إليها.

- **الصورة النهائية للمقياس** " ملحق ٥": تكونت من (٢٨) مفردة يتم الاجابة عنها في ضوء البدائل " دائما- أحيانًا – أبدًا".

**ثالثًا: تطبيق أدوات البحث الكمية قبليًا** من خلال عبر تطبيق جوجل للاستبيانات والمقاييس، ورصد النتائج.

**رابعًا: إعداد البرنامج التدريبي المقترح ودليل التدريب، وذلك من خلال:**

- **تحديد الهدف العام للبرنامج:** وهو تنمية مهارات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم.

- **تحديد محتوى البرنامج وجلساته:** تم تحديد محتوى البرنامج بعدا لاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت التفكير التأملي والتدريس التأملي ومهاراته وأدواته، حيث كانت مدة البرنامج التدريبي (٢٤) ساعة تدريبية، على (١٢) جلسة تدريبية من خلال منصة الزووم بواقع ساعتين لكل جلسة، واستخدام بعض أدوات التعلم الالكتروني منها الواتساب والايميل لتبادل الملفات واستبانات التقييم قبل واثناء وبعد تطبيق البرنامج، تم اختصار عدد ايام الجلسات التدريبية نظرًا لظروف عينة البحث، وما لديهن من أعباء تدريسية، خلال الأسبوع واستغلال ايام العطلة الأسبوعية بالاتفاق معهن، بحيث تقل عدد أسابيع تطبيق البرنامج وتصبح أسبوعين بدلاً من أربعة أسابيع، ويمكن عرض محتوى الجلسات وموضوعاتها من خلال الجدول التالي:

جدول ١٤

*محتوى وعدد جلسات البرنامج التدريبي*

| الجلسة | محور الجلسة | الزمن بالدقيقة |
|---|---|---|
| الأولى | جلسة تمهيدية للتعريف بالبرنامج | ١٢٠ |
| الثانية | مفهوم التدريس التأملي وأنشطة | ١٢٠ |
| الثالثة | أدوات التدريس التأملي | ١٢٠ |
| الرابعة | خطوات التدريس التأملي | ١٢٠ |
| الخامسة | استراتيجيات التدريس التأملي | ١٢٠ |
| السادسة | التقييم الذاتي لتحسين الأداء التدريسي التأملي | ١٢٠ |
| السابعة | الممارسات التأملية | ١٢٠ |
| الثامنة | الممارسات التأملية وتقييم الزملاء | ١٢٠ |
| التاسعة | الممارسات التاملية وكتابة التقارير | ١٢٠ |
| العاشرة | تأملات وتحسين الأداء التدريسي | ١٢٠ |
| الحادية عشر | تأملية وختامية | ١٢٠ |
| الثانية عشر | تقييم البرنامج | ١٢٠ |

– **تطبيق البرنامج التدريبي**: تم تنفيذ البرنامج عبر منصة زووم (ZOOM) بداية من تاريخ إلى تاريخ والذي استمر لمدة أربع اسابيع بواقع (٣) جلسات أسبوعية بالاتفاق مع المعلمات لتقليل مدة التدريب ودراسة البرنامج، لمراعاة ظروف المعلمات وكذلك الاتفاق على الأيام المفضلة والوقت المناسب في تلك الأيام، حتى يتسنى لديهن المشاركة بفاعلية، وجميعها موضحة بدليل البرنامج ملحق (٧).

- **تقويم البرنامج التدريبي**: تعددت أدوات تقويم البرنامج (البنائية- التكوينية- الختامية) والمتمثلة في أدوات الدراسة الكمية (مقياس الممارسات التأملية للتدريس التأملي ومقياس الكفاءة الذاتية)، والأدوات الكيفية مثل البطاقات التأملية التي تجيب عنها المعلمات، وبطاقة ملاحظة الزميلات، المذكرات اليومية التأملية، كتابة المقالات وجميعها موضحة بدليل البرنامج التدريبي وملاحق البحث (١،٦،٧).

**خامسًا**: تطبيق أدوات البحث بعديًا بنفس طريقة التطبيق القبلي من خلال استبيانات ومقاييس جوجل، ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائيً للتوصل للنتائج.

**نتائج البحث:**

**-الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: وذلك من خلال اختبار صحة الفرضين الأول كما هو موضح فيما يلي:**

**أولاً**: اختبار صحة الفرض الأول**:** وينص هذا الفرض على "توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية قوامها (٦٤) معلمة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين أبعاد المقياسين ودرجتيهما الكلية، والجدول (١٥) يبين ذلك.

جدول ١٥

*معاملات ارتباط بيرسون بين ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة*

| الكفاءة الذاتية | مهارات التدريس التأملي | | | |
|---|---|---|---|---|
| | التخطيط | التنفيذ | التقويم | الكلي |
| الكفاءة الشخصية الذاتية | ٠,٨٦٥(**) | ٠,٨٦٣(**) | ٠,٨٣٠(**) | ٠,٩٣٥(**) |
| توقع المخرجات | ٠,٦٤١(**) | ٠,٥١١(**) | ٠,٤٩٤(**) | ٠,٥٩٥(**) |
| الكلي | ٠,٨٢٥(**) | ٠,٧٥٤(**) | ٠,٧٢٦(**) | ٠,٨٣٩(**) |

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

- وجود علاقة موجبة بين الدرجة الكلية لممارسات التدريس التأملي، والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية للمعلمات، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٨٣٩) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).
- وجود علاقة موجبة بين أبعاد مقياس ممارسات التدريس التأملي في أبعاد (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية (الكفاءة الشخصية الذاتية، وتوقع المخرجات)، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٩٤)، و(٠,٨٦٥)، وجميعها تتمتع بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

وتتفق هذه النتائج مع دراسات كوثر بلجون (٢٠١٠)، عادل ريان (٢٠١٤)، منى محمد (٢٠١٨)

**-الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: وذلك من خلال اختبار صحة الفرضين الثاني والثالث كما هو موضح فيما يلي:**

أولاً: اختبار صحة الفرض الثاني وينص على **" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α≤ 0.05) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للبرنامج لصالح التطبيق البعدي"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين Paired Samples Test والجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول ١٦

*قيمة t ودلالتها للفرق بين القياسين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للبرنامج التدريبي ن= ٣٥*

| القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | القرار | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ١١,٥١ | ٢,٦٦ | ٣٤ | ٣٨,٩ | دال (٠,٠١) | ٠,٩٨ |
| البعدي | ٢١,٠٦ | ١,٧٨ | | | | |

يتضح من الجدول (١٦) أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعلمات بلغت (٣٨,٩)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠)، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في التحصيل المعرفي لمهارات التدريس التأملي للمعلمات قبل تطبيق البرنامج بمتوسط (١١,٥١)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (٢١,٠٦) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٩٨) وهو معامل تأثير كبير.

**ثانياً**: اختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على **"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α≤ 0.05) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ممارسات التدريس التأملي لصالح التطبيق البعدي"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين Paired Samples Test والجدول (١٧) يبين ذلك.

جدول ١٧

*قيمة t ودلالتها للفرق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس ممارسات التدريس التأملي للمعلمات*

| الأبعاد | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | القبلي | ١٩,٢٦ | ٣,٩١ | ٣٤ | ١٠,٢٧ | (٠,٠١) | ٠,٧٦ |
| | البعدي | ٢٥,٣١ | ١,٨١ | | | | |
| التنفيذ | القبلي | ٢٠,٩١ | ٤,٨٢ | ٣٤ | ١٣,٤٤ | (٠,٠١) | ٠,٨٤ |

| الأبعاد | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقويم | البعدي | ٢٨,٩٤ | ٢,٣٩ | ٣٤ | ١٣,٨٤ | (٠,٠١) | ٠,٨٥ |
| | القبلي | ٢٤,٢٩ | ٤,٢٩ | | | | |
| | البعدي | ٣٢,٢٣ | ١,٧٩ | | | | |
| الكلي | القبلي | ٦٤,٤٦ | ١١,٧٥ | ٣٤ | ١٥,٢٨ | (٠,٠١) | ٠,٨٧ |
| | البعدي | ٨٦,٤٩ | ٥,٢٣ | | | | |

يتضح من الجدول (١٧) ما يلي: أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمهارات التخطيط بلغت (١٠,٢٧)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠)، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في مهارة التخطيط للمعلمات قبل تطبيق البرنامج بمتوسط (١٩,٢٦)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (٢٥,٣١) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٧٦) وهو معامل تأثير كبير.

- أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمهارة التنفيذ بلغت (١٣,٤٤)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠)، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في مهارة التنفيذ للمعلمات قبل تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (٢٠,٩١)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (٢٨,٩٤) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٨٤) وهو معامل تأثير كبير.
- أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمهارة التقويم بلغت (١٣,٨٤)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠)، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في مهارة التقويم لدى المعلمات قبل تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (٢٤,٢٩)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (٣٢,٢٣) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٨٥) وهو معامل تأثير كبير.

– أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس ممارسات التدريس التأملي بلغت (١٥,٢٨)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠)، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في مهارات التدريس التأملي لدى المعلمات قبل تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (٦٤,٤٦)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (٨٦,٤٩) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٨٧) وهو معامل تأثير كبير. وتتفق هذه النتائج مع دراسات عطية عبد العال وعصام أبو الخير وعلي سليمان (٢٠١٥)، وعبد النبي أبو سلطان ومحمد

أبو عسكر (٢٠١٧) والتي أجريت على معلمي العلوم بشمال غزة، ومنى محمد (٢٠١٨)، شيرين قديس (٢٠١٩)

**-النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: وتم ذلك من خلال اختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على"** "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين Paired Samples Test والجدول (١٨) يبين ذلك.

جدول (١٨)

*قيمة t ودلالتها للفرق بين القياسين القبلي والبعدي للكفاءة الذاتية للمعلمات ن= ٣٥*

| الأبعاد | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الشخصية الذاتية | القبلي | ٩٢,٨٣ | ١٥,٩٦ | ٣٤ | ١٧,٠٥ | (٠,٠١) | ٠,٩٠ |
| | البعدي | ١٤١,٦٣ | ١١,٤١ | | | | |
| توقع المخرجات | القبلي | ١٠٣,٨٠ | ١٦,٢٦ | ٣٤ | ١٨,٩٠ | (٠,٠١) | ٠,٩١ |
| | البعدي | ١٥٢,٩٧ | ١١,٢٩ | | | | |
| الكلي | القبلي | ١٩٦,٦٣ | ٢٨,٩٥ | ٣٤ | ٢٠,٥٣ | (٠,٠١) | ٠,٩٣ |
| | البعدي | ٢٩٤,٦٠ | ١٨,٩٦ | | | | |

يتضح من الجدول (١٨) ما يلي:

- أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لبعد الكفاءة الشخصية والذاتية للمعلمات بلغت (١٧,٠٥)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠)، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في الكفاءة الشخصية والذاتية للمعلمات قبل تطبيق البرنامج بمتوسط (٩٢,٨٣)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (١٤١,٦٣) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٩٠) وهو معامل تأثير كبير.

-أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لبعد توقع المخرجات للمعلمات بلغت (١٨,٩٠)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠)، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في توقع المخرجات للمعلمات قبل تطبيق البرنامج بمتوسط (١٠٣,٨٠)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (١٥٢,٩٧) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٩١) وهو معامل تأثير كبير.

-أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية بلغت (٢٠,٥٣)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠)، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند

مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية للمعلمات قبل تطبيق البرنامج بمتوسط (١٩٦,٦٣)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (٢٩٤,٦٠) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٩٣) وهو معامل تأثير كبير. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات: سامي حسونة (٢٠٠٩) والتي أجريت على معلمي العلوم بغزة، وهدى الخلايلة (٢٠١١)، ووليد نوافلة وعلي العمري (٢٠١٣).

**-النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع**: ويتم ذلك من خلال اختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على **"يؤثر البرنامج التدريبي المقترح للمعلمات على مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طالبات معلمات العلوم عينة البحث"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين Paired Samples Test والجدول (١٩) يبين ذلك.

جدول ١٩

*قيمة t ودلالتها للفرق بين القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملي للطالبات ن= ١٢٠*

| الأبعاد | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التأمل والملاحظة | القبلي | ٨,٦٠ | ٢,٣٠ | ١١٩ | ٢٠,٣٨ | (٠,٠١) | ٠,٧٨ |
| | البعدي | ١١,٩٢ | ١,٢١ | | | | |
| الكشف عن المغالطات | القبلي | ٨,٩٨ | ٢,٠٠ | ١١٩ | ٢٠,٥٧ | (٠,٠١) | ٠,٧٨ |
| | البعدي | ١٢,٨٤ | ١,٥٤ | | | | |
| إعطاء تفسيرات مقنعة | القبلي | ٩,١٠ | ٢,٠٧ | ١١٩ | ٢١,٢٥ | (٠,٠١) | ٠,٧٩ |
| | البعدي | ١٢,٥٨ | ١,٢٠ | | | | |
| الوصول استنتاجات | القبلي | ١٠,٢٩ | ٢,٦٦ | ١١٩ | ١٨,٧٠ | (٠,٠١) | ٠,٧٥ |
| | البعدي | ١٣,٨٨ | ١,٥٥ | | | | |
| وضع حلول مقترحة | القبلي | ١٠,١٧ | ٢,٤٢ | ١١٩ | ٢٣,٥٢ | (٠,٠١) | ٠,٨٢ |
| | البعدي | ١٤,٧٩ | ١,٣٥ | | | | |
| الكلي | القبلي | ٤٧,١٤ | ٧,٨٣ | ١١٩ | ٣٢,٨٢ | (٠,٠١) | ٠,٩٠ |
| | البعدي | ٦٦,٠١ | ٤,٠٦ | | | | |

يتضح من الجدول (١٩) ما يلي:

-أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لبعد التأمل والملاحظة للتلميذات بلغت (٢٠,٣٨)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في مهارات التأمل والملاحظة للتلميذات قبل تطبيق البرنامج بمتوسط (٨,٦٠)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (١١,٩٢) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٧٨) وهو معامل تأثير كبير.

- أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لبعد الكشف عن المغالطات للتلميذات بلغت (٢٠,٥٧)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في مهارات الكشف عن المغالطات للتلميذات قبل تطبيق البرنامج بمتوسط (٨,٩٨)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (١٢,٨٤) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٧٨) وهو معامل تأثير كبير.
- أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لبعد إعطاء تفسيرات مقنعة للتلميذات بلغت (٢١,٢٥)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في مهارات إعطاء تفسيرات مقتنعة لدى التلميذات قبل تطبيق البرنامج بمتوسط (٩,١٠)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (١٢,٥٨) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٧٩) وهو معامل تأثير كبير.
- أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لبعد الوصول إلى استنتاجات التلميذات بلغت (١٨,٧٠)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في مهارات الوصول إلى استنتاجات لدى التلميذات قبل تطبيق البرنامج بمتوسط (١٠,٢٩)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (١٣,٨٨) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٧٥) وهو معامل تأثير كبير.
- أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لبعد وضع حلول مقترحة للتلميذات بلغت (٢٣,٥٢)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في مهارات وضع الحلول المقترحة لدى التلميذات قبل تطبيق البرنامج بمتوسط (١٠,١٧)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط (١٤,٧٩) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت (٠,٨٢) وهو معامل تأثير كبير.
- أن القيمة التائية للفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى التلميذات بلغت(٣٢,٨٢)، وأن قيمة الدلالة بلغت(٠,٠٠)، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) في مهارات التفكير التأملي لدى التلميذات قبل تطبيق البرنامج بمتوسط(٤٧,١٤)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بمتوسط(٦٦,٠١) في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر فقد بلغت(٠,٩٠) وهو معامل تأثير كبير، وهذا يعني أن البرنامج التدريبي للمعلمات كان له أثر كبير في تحسين التفكير التأملي للتلميذات.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات وضحى العتيبي (٢٠١٤)، خالد بوقحوص (٢٠١٧)، محمد الرفوع (٢٠١٧)

**- مناقشة النتائج وتفسيرها:**

اتضح من خلال عرض النتائج السابقة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على استخدام المنصات التعليمية عن بعد في تحسين ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى المعلمات عينة البحث، كذلك كان للبرنامج أثرًا إيجابيًا في رفع مستوى مهارات التفكير التأملي لدى التلميذات بالمرحلة المتوسطة**. وسيتم مناقشة ذلك تفصيلا من خلال ما يلي**

**أولاً: مناقشة النتائج الكمية: قد ترجع هذه النتائج إلى عدة أسباب أهمها:**

- طبيعة البرنامج التدريبي المقترح القائم على المنصات التعليمية عن بعد، ومدى ملاءمته لممارسات التأملية وما تتطلبه من وقت للقيام بالأنشطة التأملية الفردية والجماعية هو بحد ذاته دعوة للتأمل لعدم التعجل والقيام بالأنشطة في ضوء مراجعة الدروس اليومية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم، وما قامت به المعلمة من ممارسات خلال تنفيذ جلسات البرنامج، جعل المعلمات لديهن القدرة على تحمل مسئولية عملهم ويعتمدن على النفس مما ينعكس على معتقداتهن وإيمانهن بقدراتهن وهو ما يطلق عليه الكفاءة الذاتية، بالإضافة إلى أن التعلم عن بعد يعطي قدر من الحرية في اختيار الوقت والمكان مما يجعل الجلسات التدريبية أكثر فاعلية، وخاصة عند تطبيق أنشطة ملاحظة الزميلات.
- شعور أفراد عينة البحث بالمتعة والذي اتضح من خلال التغذية الراجعة لأدوات التقييم الكيفية، ومن المناقشات الجماعية، ومن خلال ممارسة أنشطة الممارسات التأملية خلال البرنامج المقترح وتطبيقها عبر فصولهم الافتراضية اليومية وكتابة مذكراتهم اليومية عن تلك الممارسات، مما أعطاهم الفرصة لنمو هذه العادات العقلية، والذي ظهر من خلال كتاباتهم التأملية، والتقارير البحثية والسجلات اليومية، حيث أصبحت لديهم القدرة على التأمل وتفحص وتقييم ما يقومون به من أعمال وتسجيلها بسجل الأعمال ومراجعتها، كما أصبحت لديهم حرية أكبر في التعبير من خلال ممارسة طرح المشكلات والمناقشة والحوار مع المدرب أو مجموعة العمل أو المجموعات الأخرى، مما جعلهم أكثر ثقة بالنفس من حيث تحمل مسئولية، وأكثر مراقبة لتفكيرهم، وكل هذا بدوره يؤدي إلى تحسين ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لديهن.
- طبيعة المحتوى العلمي والتطبيقي للبرنامج المقترح من حيث التركيز على الأداءات التأملية في التدريس الذي تم، بالإضافة إلى ما يتضمنه من أنشطة حاولت الربط بين حياة المعلمة اليومية في التدريس وما يتم تقديمه بالبرنامج أعطى ذلك فرصة تعلم أكثر كفاءة وتدريب أكثر على ممارسة التدريس التأملي من خلال الوقوف على نقاط القوة وتحسينها وتعزيز نقاط الضعف.

- المتابعة المستمرة للقائم بالتدريب "الباحثة" لتطبيق أنشطة الجلسات التدريبية سواء داخل الجلسة أو خارجها خلال اليوم الدراسي للمعلمات، وكيفية تطبيق والممارسات والأدوات التأملية، والتأكد من تطبيقها كما ينبغي لتحقيق الهدف من البرنامج.

**ثانياً: عرض أهم نتائج التحليل الكيفي ومناقشتها وتفسيرها، كما هو موضح فيما يلي:**

- كان هناك تدن ملحوظ، لدى أفراد عينة البحث، قبل التدريب بالبرنامج، في الأداءات والممارسات المرتبطة بالتدريس التأملي.
- تحسين ممارسات التدريس التأملي بفاعلية بعد التدريب بالبرنامج لدى جميع أفراد عينة الدراسة، وانعكس ذلك على مستوى الكفاءة الذاتية لديهم نتيجة اكتساب ثقتهم بنفسهم مع ممارسة التدريس التأملي.
- تحسين الممارسات التأملية وتنمية الكفاءة الذاتية لدى جميع أفراد عينة البحث، تشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، مما انعكس على تنمية أو رفع مهارات التفكير التأملي لدى طالبتهن.
- هناك تجانس بين أفراد عينة البحث في تحليل نتائج التحليل الكيفي، ما يشير إلى أن التحسن في المتغيرات التابعة يرجع إلى البرنامج التدريبي المقترح (المعالجة التجريبية).
- حرص أفراد عينة البحث على ممارسة التدريس التأملي في جميع الدروس اليومية والذي اتضح من خلال سجل الأعمال الخاص بهم والمذكرات اليومية وتطبيق الاستراتيجيات التأملية وما تتضمنه من تساؤل ذاتي، وحرصهم على تدريب تلميذاتهم على تطبيق هذه الاستراتيجيات أثناء تنفيذ بعض أنشطة تعلم العلوم، مما انعكس على تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن.
- اتفاق نتائج التحليل الكمي مع نتائج التحليل الكيفي، مما يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على استخدام المنصات التعليمية عن بعد في تحسين ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية عينة البحث.
- توفير مناخ الود والاحترام والمناقشات البناءة خلال التدريب عن بعد، أتاح لعينة البحث الفرصة للتحاور والمناقشة بمصداقية، في ممارسة أنشطة البرنامج باهتمام واستمتاع وتأمل، وهذا ما أكدوا عليه في الأوراق الخاصة بتقييمهم للبرنامج، ومن خلال الاستجابة عن بطاقات التأمل الذاتي.
- التقييم التتابعي للممارسات التأملية من خلال البطاقات التي يجيب عنها المعلمات بعد الانتهاء من كل جلسة، والمذكرات التأملية اليومية، والتقارير والملخصات التي قمن بها المعلمات، أتاحت لهن التأمل فيما كانوا يمارسونه في التدريس قبل البرنامج وبعده، مما أدى إلى تقييمها وتطويرها.

وتتفق نتائج التحليل الكيفي مع نتائج دراسات كوثر بلجون (٢٠١٠)، وضحى العتيبي (٢٠١٤)، منى محمد (٢٠١٨)

**التوصيات:** في ضوء نتائج البحث، يمكن التوصية بالآتي:

- تدريب معلمات العلوم والمشرفات التربوية على ممارسات التدريس التأملي، وتطبيق أدواته.
- تطوير برامج الإعداد والتطوير المهني لمعلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة في ضوء ممارسات ومهارات التدريس التأملي.
- تقييم البرامج الحالية لإعداد وتطوير معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة في ضوء ممارسات التدريس التأملي وتطبيق برامج واستراتيجيات التعلم عن بعد لتحسينها.
- الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم، من خلال استخدام أدوات التدريس التأملي وتفعيل الممارسات التأملية.

**المقترحات:** في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، تم اقتراح التالي:

- إجراء دراسة مماثلة على معلمي العلوم قبل الخدمة.
- إجراء دراسات مماثلة في التخصصات الأخرى.
- استخدام بعض أدوات التدريس التأملي في تنمية الكفاءة الذاتية.
- تطبيق البرنامج التدريبي للدراسة الحالية على الطلاب المعلمين تخصص العلوم بكليات التربية.
- تعرف مدى ممارسة معلمي العلوم أثناء الخدمة لمهارات التدريس التأملي.

**المراجع:**


إبراهيم الشافعي إبراهيم. (٢٠٠٥). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية**، (٧٥)، ١٣١- ١٦١.

أشرف بهجات عبد القوي. (٢٠١٧). **التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية**، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، ربطة التربويين العرب، مصر.

أشرف بهجات عبد القوي. (٢٠٠٧): تقويم ممارسة معلمي المواد التجارية للتدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية، **مجلة العلوم التربوية**، ١٥ (٤)، ١٦٦- ٢٠٣.

أمل السيد خلف. (٢٠٠٩). التدريس المصغر التأملي كوسيلة لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطالبة المعلمة، **مجلة دراسات الطفولة**، ١٢ (٤٤)، ٨٧- ١٠٤.

تامر على عبد اللطيف المصري. (٢٠١٧). برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ٦ (٢٠)، ٣٧- ٨٤.

جبر محمد داود الجبر. (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 بالأمارات** ،٣٣، ٩١- ١٢٨.

حنان جمعة عبد الله. (٢٠١٦). التفكير التأملي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية**، ٦، ٢٤١- ٢٦٤.

خالد أحمد بوقحوص. (٢٠١٧). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى طلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، ١(٤١)، مارس، ٣٩- ٦٥.

خيري عبد الله سليم، وميشيل عبد المسيح عوض (٢٠٠٩). **التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين**، القاهرة: دار الكتاب.

رامي محمود اليوسف. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من لبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية**، ١ (٢١)، ٣٢٧- ٣٦٦.

رغدة عرنكي، نسرين الشمالية، وأسمى والجعافرة، وأمل والسبيلة. (٢٠١٦): الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة اوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ١٧٠ (٣٥)، ج (٣)، أكتوبر، ٥٤١- ٥٦٧.

ريحاب أحمد نصر. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية على تنمية التحصيل والكفاءة الذاتية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه مفرطي الحركة، **المجلة المصرية التربية العلمية**، ١٩ (٤)، ١٥٩- ٢٠٥.

سامي عيسوي حسونة. (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، **مجلة جامعة الأقصى للعلوم الإنسانية**، ١٣ (٢)، يونيو، ١٢٢-١٤٩.

سعاد حسن. (٢٠١٣). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية الدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، **المجلة الدولية المتخصصة**، ٢(٧)، ٦٥٩- ٦٨٢.

شيرين مرقس قديس. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية دراسة الدرس في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، **المجلة التربوية جامعة سوهاج**، ٦٧، نوفمبر، ٩٤٢- ٩٨٦.

شيماء حموده الحارون. (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمي العلوم، **المجلة المصرية التربية العلمية**، ١٥ (٣)،٧٧- ١٢٢.

عادل ريان. (٢٠١٤). درجة الممارسة التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، ٢٠ (١)، ١٤١- ١٧٠.

عبد الله عبد النبي أبو النجا. (٢٠٠٨). فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. **مجلة الثقافة والتنمية**، ٨ (٢٦)، ١٨٠- ٢٥٠.

عبد النبي أبو سلطان ومحمد أبو عسكر. (٢٠١٧). الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة، **مجلة جامعة فلسطين لأبحاث والدراسات**، ٧(١)، ١٦٩-١٩٢.

عزو عفانة وفتحية اللولو. (٢٠٠٩). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة، **المجلة المصرية التربية العلمية**، ٥ (١)، ١-٣٦.

عطية السيد عبد العال، عصام أحمد أبو الخير وعلي محمد سليمان. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع (٦٨)، ديسمبر، ٢٢٣- ٢٨٤.

العنود الرشيدي، وعلى الهولي، وهدى العبد الجليل. (٢٠١٦). فعالية استخدام المذكرات التأملية في تدريس مفهوم الثقافة لدى متعلمي كلية التربية بجامعة الكويت، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٧(٣)، ٤٣٧-٤٦١.

عيد محمد عبد العزيز. (٢٠١٧). التكامل بين نموذج فراير واستراتيجية " أخف- انسخ- قارن) لتنمية الاستيعاب المفاهيمي والكفاءة الذاتية في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ٢٣٧، ١-٤٠.

فاطمة الرشيدي. (٢٠١٨). تقدير درجة استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة بريدة من وجهة نظرهم، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، (٣٨)، ٢٨٤- ٢٩٤.

فاطمة كمال أحمد. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتدريس التأملي قائم على النظرية البنائية لتحسين الأداء التدريسي وتنمية الاتجاه نحو النمو المهني لدى تلميذات شعبة الاقتصاد المنزلي، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ١٤٢، ٦٠- ٩٩.

كوثر جميل سالم بلجون. (٢٠١٠). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية، **اللقاء السنوى الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية، والنفسية " تطوير التعليم: رؤى ونماذج" ،** الرياض، يناير، ٧٠٦- ٧٣٠.

ماجد مصطفى العلي، عبد المطلب عبد القادر ومحمد (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت، **مجلة العلوم التربوية**، ٢٤ (٣)، ٤٨٣- ٥٢٤.

محمد أحمد الرفوع. (٢٠١٧): درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ٤(١)، يوليو، ٧٢١- ٧٥٢.

محمد صالح صالح. (٢٠٠٥): الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمو العلوم قبل وأثناء الخدمة " دراسة تقويمية"، **المؤتمر العلمي التاسع " معوقات التربية العلمية في الوطن العربي- التشخيص والحلول"**، فايد- الإسماعيلية، أغسطس، المجلد (٢)، ٣٥١- ٤٠٦.

محمد عبد الرازق عبد الفتاح. (٢٠٢٠). نموج مقترح لتدريس العلوم قائم على تكامل نصفي المخ لتنمية الاستيعاب المفاهيمي والكفاءة الذاتية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المجلة المصرية التربية العلمية**، ٢٣ (٦)، ١-٤٠.

محمود عبد اللطيف محمود مراد. (٢٠٠٧). فاعلية التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية، **مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق**، (٥٨)، ١- ٤٢.

ملاك محمد السليم (٢٠٠٩). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى تلميذات المرحلة الثانوية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ١٤٧، ٩٠- ١٢٨.

منى مصطفى كمال محمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتدريس التأملي في تنمية الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي والاتجاهات نحو المهنة لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية بجامعة المنيا، **المجلة المصرية التربية العلمية**، ٩(٢١)، ٧٥- ١٠٧.

مها عبد السلام الخميسي. (٢٠١٤). فاعلية نموذج 4EX2 على الكفاءة الذاتية والتنور العلمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، **المجلة المصرية التربية العلمية**، ١٧(٣)، ٨٣- ١١٣.

نجاة حسن شاهين. (٢٠٠٧). الكفاءة الذاتية في الكيمياء لطلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها وعلاقتها بخبرات التعلم، **المجلة المصرية التربية العلمية**، ١٠ (٤)، ١١٥- ١٤٢.

هالة طه عبد الله بخش (٢٠٠٣). فعالية برنامج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ٩٠، ٢٧٥- ٧٣٠.

هدى الخلايلة. (٢٠١١). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية**، ٢٥ (١)، ١-٢٤.

هدى محمد ناصر الكنعان. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية مهارات تدريس العلوم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة، **مجلة البحث العلمي في التربية – جامعة عين شمس**، ١٨(٧)، ١٦٩- ١٨٨.

الهنوف الشمري وعبد المحسن سيف السيف. (٢٠١٩): فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التدريس التأملي والتفكير ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، **المجلة التربوية بجامعة الكويت**، ١٣٢(٣٣)، سبتمبر، ٣٤٩- ٣٥٤.

وضحى حباب عبد الله العتيبي (٢٠١٤). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العلمية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، **مجلة القراءة والمعرفة**، ١٤٩، مارس، ١٧٥- ٢١٣.

وليد نوافلة وعلى عبد الهادي العمري. (٢٠١٣). مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء لدى طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك، **مجلة المنارة**، ١(١٩)، ٨- ٤٢.

Ahmed,E & Al-Khalili,K (2013).The impact of using reflective teaching approach on develop teaching skills of primary science student teachers .**The Online Journal of New Horizons in Education**, 3(2),58-64.

Ainsowrth,P.K (2010). **Developing a Self –Evaluating School:** *A Practical Guide,* London: Continuum International Publishing.

Al-Zoubi, S.& Abdel Rahman (2011). The effects of a training program in improving instructional competencies for special education teachers in Jordon, **Educational Research**, 2(3),1021-1030.

Bandura, A. (2000). **Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness**. In E. A. Locke (Ed.). Handbook of principles of organization behaviour, Oxford. UK. Blackwell.

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

Blackburn, J. & Robinson, S. (2008). "Assessment of teacher self efficacy and job satisfaction of early career Kentucky agriculture teachers". **Journal of Agricultural Education**, 3(49), 1-11.

Buss,R. R. (2010). Efficacy for Teaching Elementary Science and Mathematics Compared to Other Content, **School Science and Mathematics**, 110(6), 290- 297.

Cheung, H. (2008). Teacher Efficacy. "A comparative study of hong kong and shanghai primary in-service teachers", **The Australian Educational Researcher**, 35(1), 103-123.

Goh,P., & Matthews, B. (2011). Listening to the Concerns of Student Teachers in Malaysia during Teachers Practice. **Australian Journal of Teacher Education**, 36 (3), 92-103.

Gurol, A. (2011). Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process, **Energy Education Science and Teaching**, part B: Social and Educational Studies, 3(3), 387-402.

Jasper, M., Elliott,P.,& Kouble, G.(2011). **Vital notes for nurses: Professional Deselopment, Reflection and decision-making**, Hobpken, NJ, USA,: Wiley-Blackwell.

Navaneedhan, C.girija,(2010). Reflective teaching pedagogy as innovative approach in teacher education through open and distance learning, **Journal of Media, and Communication Studies**, 3(12), 1-27.

Neil, G. (2011). Guidelines for the design and delivery of a School-Based Module to Support USD Graduate Teaching assistants (GTA), **Demonstrators and tutors UCD Teaching and Learning**, 1-38.

Ogonor, B O. & Badmus, M. M. (2006). Reflective Teaching Practice among Student Teachers: The Case in a Tertiary Institution in Nigeria, Australian Journal of Teacher Education, 31(2), 1-7.

Rodgers,c (2002): Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking, **Teachers College Record**, 104, 842-866.

Samules,M & Betts,J.(2007). Crossing the threshold from description to: deconstruction and reconstruction: Using self-assessment to deepen reflection, **Reflective Practice**, 8(2), 269- 283.

Yost, D & Sentner, S (2000). An Examination of the construct of critical reflection implication for teacher education programming in the 21 st Century, **Journal of Teacher Education**, 1(1), 39-50.