الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض
اللقاء السنوي الخامس عشر

مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم

إعداد

دكتورة كوثر جميل سالم بلجون

أستاذ مساعد طرق تدريس العلوم

جامعة أم القرى

٢٠١٠م

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم

إعداد

دكتورة كوثر جميل سالم بلجون

أستاذ مساعد طرق تدريس العلوم

جامعة أم القرى

٢٠١٠م

مقدمـــة

يعد التأمل والنقد الذاتي من المبادئ الهامة لعملية تطوير أي نظام، لذا فهما يعدان من أهم سمات العصر الحديث ، وما من أمة تسعى إلى مستقبل أفضل إلا وتضع النقد الذاتي البناء سياسة لها تسير عليها ، وتستفيد منها في كافة المستويات التربوية.

وعليه فإن عمليات التطوير الأكاديمى للمعلمين لابد أن تستند إلى الدوافع التي تنبع من ممارسة المعلم التأمل والنقد الذاتي لإجراءات تدريسه للطلاب، فالتطوير التربوي الهادف للأداء الأكاديمى للمعلم إنما ينطلق من خلال مراجعة الأساليب والبرامج التربوية التي يتم تبنيها أثناء مسار عملية التدريس؛ بغية إحداث التغيير الإيجابي .

ويعد التفكير التأملي الذي يمكن أن يمارسه المعلم - بصفة عامة، ومعلم العلوم بصفة خاصة - أثناء نشاط التدريس محاولة لإيجاد تغيير وإصلاح تربوي، يقوم على الربط بين النظرية المستخدمة ونواتج الفعل السلوكي التي تتولد عنها ،فلقد أكدت العديد من الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسات كل من (Wallace ,1991)،ودراسة (Jay ,1999) ودراسة Stein (2000 ,) ،و(أوسترمان، و كوتكامب(٢٠٠٢م) ، ودراسة (Pagnucc, (2008))على أهمية مدخل التفكير التأملي في النمو المهني للمعلمين؛ مقارنة بالطرق التقليدية القائمة حالياً عند تبني برامج التطوير الأكاديمى، فمن حيث الغرض فإن التفكير التأملي يهدف إلى تغيير السلوك، في حين تركز الطرق التقليدية على اكتساب المعرفة، كما أن وسيلة التغيير هنا تعتمد على إثارة الوعي الذاتي لدى المعلم، وتعمد إلى إيجاد تغيير متعدد الأوجه في النواحي العقلية، والعاطفية، والاجتماعية، والثقافية، في حين ينحصر التغير الذي تنشده الطرق التقليدية في الجانب المعرفي فقط.

والمعلم الذي يمتلك مهارات التدريس التأملي Reflective Teaching يبحث دائما- أثناء وجوده في نشاط تدريسي - عن إجابة للسؤال " ماذا حدث What Happened ؟ ولماذا حدث why did it Happened ، مما قد يعمل على تنمية قدراته وكفاءاته التدريسية، (Wallace, (1991)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فالتدريس التأملي يعنى الفحص الناقد للممارسات التدريسية من منظور شخص المعلم نفسه، بالإضافة إلى منظور الآخرين، حيث يتضمن التدريس التأملي :

- تفكيراً دقيقاً واعياً للاختيارات التدريسية التي يقوم بها المعلم أثناء التخطيط للتدريس.
- توقعاً، وتقييم تأثير هذه الاختيارات على تعليم الطلاب.
- إمكانية استخدام هذه المعلومات في اتخاذ القرارات التعليمية المستقبلية السليمة، (أوسترمان، و كوتكامب ، (٢٠٠٢م).

و مِن ثَمَّ فقد تولد اتجاه متنام لدى التربويين يهتم بتنمية مهارات التأمل، والنقد، والاستفسار الذاتي لدى المعلمين أثناء قيامهم بعملية التدريس، بما يؤهلهم للمساهمة الفاعلة في تربية النشء، و تأهيلهم لعالم يعج بالمتغيرات المتلاحقة.

لذا فإن البحث الحالي يحاول الوقوف على العلاقة التبادلية بين درجة إتقان معلمي العلوم - ببعض مناطق المملكة العربية السعودية(مكة المكرمة، جدة، الطائف) - لممارسات التدريس التأملي ومستوى الكفاءة التدريسية لديهم .

مشكلة البحث وأهميته :

تنطلق مشكلة البحث الحالي مما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة –كما سيتضح عرضه فيما يلي - من أهمية كبيرة لممارسات التدريس التأملي في تطوير الأداء المهني والتدريسي للمعلم، وزيادة إنتاجيته التعليمية.

ومن استعراض نتائج العديد من الدراسات السابقة ترى الباحثة أن أزمة التطوير الأكاديمى لمهارات المعلمين وكفاءاتهم بصفة عامة، و معلمي العلوم بخاصة، تعزى إلى أن هذه المحاولات التطويرية هي في الغالب ذات مصدر وتصميم خارجي، لا يراعي حقيقة الواقع التربوي للممارسات التدريسية كما تحدث في عقلية المعلم أولاً، كما أن الإصلاح يتجه من الأعلى إلى الأسفل، ويبنى في غالبه على الأرقام المستخرجة من الاستبيانات ، ولعلاج هذا الواقع يأتي التفكير التأملي، الذي يعنى بالربط بين التعلم والسلوك، حيث يتمكن معلمو العلوم- باستخدام التفكير التأملي- من تطوير مستوى الوعي لديهم، حول ذواتهم من ناحية وطريقة أدائهم من ناحية أخرى، الأمر الذي يؤدي إلى إيجاد البيئة المناسبة للنمو والتطور المهني.

وعليه فإننا يمكننا صياغة مشكلة البحث الحالى فى السؤال الرئيس التالى:

ما العلاقة بين درجة إتقان معلمات العلوم – ببعض مناطق المملكة العربية السعودية (مكة المكرمة، جدة ، الطائف) - لممارسات التدريس التأملي ومستوى الكفاءة التدريسية لديهم فى ضوء بعض المتغيرات؟

و يمكن تحليل هذا السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية :

- ما مدى اختلاف مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي لدى معلمي العلوم وفقاً لمتغير

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

النوع (ذكور / إناث)؟

- § ما مدى اختلاف مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي لدى معلمي العلوم وفقاً لمتغير مدة الخبرة المهنية (سنتين فأقل، من١٢الى ٥ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)؟
- § ما مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم وفقاً لمتغير النوع (ذكور / إناث)؟
- § ما مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم وفقاً لمتغير مدة الخبرة المهنية ؟
- § ما العلاقة بين درجة إتقان معلمات العلوم لممارسات التدريس التأملي ومستوى الكفاءة التدريسية لديهم ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :-

- V التعرف على تأثير متغير النوع على كل من مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي و الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم.
- V التعرف على تأثير متغير مدة الخبرة المهنية على كل من مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي و الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم.
- V التعرف على شدة العلاقة الارتباطية بين مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي و الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

- § استبيان الممارسة التأملية للتدريس لمعلمي العلوم (إعداد الباحثة).
- § استمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية لمعلمي العلوم (إعداد الباحثة)، وهى تتضمن ٤٨ كفاءة تدريسية فرعية موزعة على ثمانية مجالات رئيسة هي:

١- كفاءات شخصية. ٢- كفاءات علمية مهنية.

٣- كفاءات خاصة بتخطيط الدرس. ٤- كفاءات خاصة بتنفيذ الدرس.

٥- كفاءات خاصة بالتقييم و الأسئلة. ٦- كفاءات خاصة بضبط الفصل.

٧- كفاءات خاصة بالتقويم و التطوير. ٨- كفاءات إدارية.

حيث يقوم الملاحظ بتقييم أداء المعلم/المعلمة مستخدماً مقياس (ليكرت) الخماسى (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة متدنية، بدرجة متدنية جداً).

حدود البحث :

تتحدد نتائج هذا البحث بالمحددات التالية :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- **الحدود البشرية المكانية:**

اقتصار أفراد الدراسة على معلمي العلوم ومعلماته بمدارس مناطق مكة المكرمة- جدة - الطائف بالمملكة العربية السعودية ، وعليه فإن اختلاف الأفراد أوالأماكن قد يؤدي إلى اختلاف النتائج .

- **الحدود المنهجية والعلمية:**

تتحدد نتائج الدراسة بمتغيرين رئيسين هما: مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي، والكفاءة التدريسية ،ومتغيرين وسيطين هما: نوع الجنس (ذكور/ إناث)،و مدة الخبرة المهنية(سنتين فاقل، من٢الى ٥ سنوات ، ١٠ سنوات فأكثر)، وعليه فإن النتائج قد تختلف باختلاف هذه المتغيرات وسبل التحكم والضبط المنهجي لها .كما تتحدد نتائج الدراسة بمحددات أداتي القياس المستخدمة في البحث ، وعليه فإن النتائج قد تختلف باختلاف استخدام أدوات أخرى .

- **الحدود الزمنية للبحث:**

تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٩هـ/١٤٣٠ هـ،ويمكن أن تختلف نتائج الدراسة بتباين الخطأ الناتج عن مرور فترة زمنية طويلة بعد تطبيق البحث.

المصطلحات الأساسية للبحث :

يتناول البحث الحالي متغيرين رئيسين هما :

- **الكفاءة التدريسية:**

يقصد بالكفاءة التدريسية في هذه الدراسة الحد الأعلى لقدرة المعلم على تخطيط الخبرة التعليمية وتنفيذها (ثقافياً، ووجدانياً ، و مهارياً) بحيث تحقق الأهداف التربوية المنشودة.. عبد الفتاح جلال، و فتحية البيجاوى (١٩٩٤م : ٦٠).

ولقد ذكرت بخش (١٤١: ١٨) " أن الكفاءة بمعناها العام تعني القدرة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام معينة، ويعبر عنه بمجموعة من التصرفات، أو الحركات، أوالأقوال، أو الأفعال، وتتكون من مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، التي تتصل اتصالاً مباشراً بمجال معين ، وتؤدي مستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال" .

التعريف الإجرائي :

مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات النفس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما، أو وظيفة ما، أو نشاط ما يرغب من المعلم والمعلمة أن يتقنه، ويسعى من خلاله إلى تخطيط الخبرة التعليمية وتنفيذها بحيث تحقق الأهداف التربوية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المنشودة.

- **التدريس التاملى Reflective Teaching**:

في ضوء استعراض الباحثة لأدبيات البحث ،فإنها تعرف التدريس التأملي على أنه: الاستبصار الذاتي الذي يبديه المعلم تجاه ممارساته التدريسية أثناء الحصة، والذي يعد المحصلة النهائية للإجابة على الاستفسارات الذاتية Self-Questioning التي يجريها المعلم .

خلفية البحث

§ التدريس التأملي:

يستعرض سامى نصار(٢٠٠٢) مفهوم التدريس التأملي من ناحيتين :إحداهما لغوية، والأخرى اصطلاحية. ولغوياً تشير كلمة التأمل (REIHFIECTIVE) إلى التدبر في اللغة الإنجليزية على معانٍ متعددة، منها: انعكاس الضوء، أو الحرارة، أو الأشعة من سطح ما، كما تشير أيضاً إلى التفكير والتركيز فيما يحدث داخل العقل، ومن معانيها أيضاً في اللغة الإنجليزية العودة إلى الوراء، والتفكير في موضوع، أو فكرة، أو هدف .

وقد درج المترجمون العرب على استخدام كلمة تأمل في مقابل كلمة Refection ، وهو استخدام شائع في الكتابات الفلسفية، وقد آثرنا هنا ترجمتها إلى "تدبر" لتشير إلى استفادة الإنسان من عملية التفكير في تصحيح مسار تفكيره أو عمله، فدبر الأمر لغة أي ساسه، ونظر في عاقبته، وتدبر الأمر عرفه بآخره.

وفي القرآن الكريم وردت الكلمة بصياغات ثلاث: الأولى يدبر كما في الآية الكريمة" ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُدَبِّرُ الأَمْرَ" (يونس: ٣٠). "وَمَن يُدَبِّرُ الأَمْر فسَيَقُولُونَ اللّهُ" (يونس: ٣١). وهي هنا تعني ساس الأمر وملك ناصيته، والصيغة الثانية يتدبر في مثل قوله تعالى "أَفَلاَ يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا " (محمد: ٢٤) وهي هنا بمعنى يتأملون، والصيغة الثالثة يدبر كما في الآية الكريمة "كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الأَلْبَابِ"(ص: ٢٩) وهي هنا بمعنى ليتفكروا في آياته ويتعظوا به ،أما من الناحية الاصطلاحية في مجال التربية فمصطلح التعلم التأملي استخدمه "جون ديوي" ليشير إلى عناصر الخبرة العقلية التي يتلقاها المتعلم وخطواتها.

ويوجه سامى نصار(٢٠٠٢م) سهام نقده إلى الاتجاهات العقلانية الفنية Technical rationality ، في التربية التي تفصل بين النظرية والتطبيق، وتنظر إلى المعلم على أنه عامل فني Technician فالجامعات ومعاهد التعليم العالي تنتج المعرفة، والمدارس تطبقها، والمعلمون فنيون؛ لأنهم لا يتساءلون عن قيمة ما يقومون به من عمل، ولا يفكرون في السياق الذي يعملون فيه، ومن هنا فإن التعليم التأملي (Reflective Teaching) يشير إلى عملية التحليل النقدي التي يطور بها المعلم مهارات التفكير المنطقي، واتجاهات إصدار الأحكام المبنية على الفكر والتأمل. ومن ثمَّ فإن التعليم التأملي يقوم على جانبين: أحدهما معرفي، (Cognitive)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والآخر وجداني (Affective).

وعليه فإن التدريس التأملي عبارة عن مفهوم فرضي (Construct) يؤكد على الحاجة إلى فهم التناقضات وحلها؛ من أجل الوصول إلى النمو المعرفي والوجداني.

والتدريس التأملي يقوم على فرضيتين أساسيتين يوضحهما أوسترمان، و كوتكامب (٢٠٠٢م)، كالآتي:

- § المسؤولية و الالتزام الذاتي بتطوير النفس.
- § الحصول على المهارات اللازمة لمراجعة أساليب المعلم وتحليلها، ودراستها.

وفائدة الممارسة التأملية أنها تزود المعلم بفهم أعمق، وأكثر استنارة لعملية التعليم التي يمارسها. فبدل أن يقوم بالأداء الآلي للتعليم مسلماً بقناعات ورثها من ماضيه يبدأ في طرح التساؤلات حولها، ومحاولة تقييم فاعليتها، وتفحص الأسس التي قامت عليها.

خصائص المعلم المتأمل:

يتميز المعلم المتأمل بخمس خصائص يحددها (Stein,(2000)، هي:

(١) يختبر ويحاول حل المشكلات التي تعترضه أثناء التدريس.

(٢) على وعي بالقناعات والفرضيات التي ينطلق منها في تدريسه، ويخضع هذه القناعات والفرضيات للبحث.

(٣) متنبه للسياق (المحيط) المؤسسي والثقافي الذي يعلم فيه، وأثره في تدريسه.

(٤) يشارك في جهود الإصلاح والتغيير في المدرسة.

(٥) يتحمل مسؤولية نموه المهني.

مراحل التدريس التأملي:

تمر الممارسة التأملية للتدريس بمرحلتين يحددهما (Jay, 1999)، هما:

المرحلة الأولى:

تفحص القناعات التربوية والفرضيات، ويكون ذلك بأن يقوم المعلم بكتابة قناعاته ومبادئه التربوية فيما يخص عملية التدريس، أو العلمية التربوية برمتها، بحيث يجب على أسئلة مثل:

- § ما هو التدريس؟ وما هدفه؟
- § كيف يتغير أداء المتعلمين؟
- § ما هو المتعلم؟ ما هو دوري (أو دور المعلم) في إحداث التغير؟

ونحو ذلك من الأسئلة التي تكمن في إجاباتها القناعات التي توجه السلوك.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وينبغي أن يراعى في الإجابة أن تكون على المستوى الشخصي، بحيث يبتعد المعلم عن الإجابات العلمية المستقاة من المراجع، أو النمطية، بل يحاول أن تكون الإجابات فعلا تمثل ما يعتقده الفرد، وبلغته الخاصة.

المرحلة الثانية:

يقوم المعلم بملاحظة ممارساته، وتفحصها، وتحليلها بشكل دقيق ومنتظم، ليتأكد هل هي فعلا تتناسب مع قناعاتها وتمثلها أم لا؟ وفي حال ظهور عدم تناسب يسعى لمعرفة السبب. هل هو في قصور الممارسة عن مجاراة القناعة، أم في وجود قناعة خفية (في اللاوعي) تسير السلوك.

ويكون ذلك بكتابة التقارير الشخصية عن الأداء، أو كتابة المذكرات التسجيلية، أو بطلب التقويم من المعلمين الزملاء.

هذا التأمل هو الذي يثمر غالباً التغير المنشود والإيجابي في السلوك.

§ الكفايات التدريسية:

تعد حركة إعداد المعلم و تدريبه على أساس فكرة الكفاءات Competency-Based Teacher Education and Training من أعظم الإنجازات التربوية المعاصرة التي تتفق و متغيرات عصر التغيرات المتسارعة. و قد حددت هذه الفلسفة أهدافاً أدائية Performance Objectives على المعلم أن يحققها من خلال إعداده و تدريبه.

ولقد اتجهت بعض الولايات الأمريكية إلى تبنِّى فلسفة إعداد المعلم إلى حد الكفاءة في الأداء Competency Based Teacher Education and Certification وذلك لثلاثة أسباب رئيسة يحددها كيوفى Keophey (1985:80) :

- § إن هذه الفلسفة (الكفاءة في الأداء) هي استجابة طبيعية للاتجاهات الحديثة في اقتصاديات التعليم (المسؤولية) و ذلك لأن المعلمين المقبلين الذين يحققون الكفاءة في الأداء يكونون أكثر فاعلية و تلك خطوة هامة نحو المسؤولية الاجتماعية.
- § إن التطور الفعال للتعليم جاء متأخراً بالنسبة للتطور الصناعي و الاقتصادي، ولقد بدأت النظرة إلى التعليم تتكيف بفلسفة النظرة إلى الآلة.
- § لقد تأثَّر الرأي العام بوجهة النظر القائلة: إن إعداد المعلم ليقوم بعمله بفاعلية غير كافٍ.

ومن الأمور التي لا يمكن إنكارها أن كفاءة المعلم هي أحد عوامل كثيرة التي تؤثر تأثيراً مباشراً في مستويات تحصيل تلاميذه، ولكنها ليست العامل الرئيس، إذ إن هناك عوامل أخرى كثيرة، منها: المنهج، و الظروف البيئية، اجتماعياً، و اقتصادياً.

و تعد حركة إعداد المعلم على أساس الكفاءة في الأداء مثلاً واضحاً على التجديد الذي حدث في ميدان إعداد المعلم من الناحية الفنية المهنية، وهى فلسفة أو اتجاه تربوي في

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إعداد المعلم يشتمل على جوانب العملية التربوية في كليتها، وهي تدعو إلى تغيير كامل منظم للعملية التربوية. لذا يهتم البحث الحالي بتقييم الكفاءات التدريسية لدى معلمي العلوم في ضوء مدى إتقانهم لممارسات التدريس التأملي.

وقد شملت الحركة المتجهة نحو التعليم القائم على أساس الكفاءة مظاهر التعليم الأمريكي وجددت بشكل خاص في مجال إعداد المعلمين من خلال مفهوم التعليم القائم على الكفاءات و الأداء.

حيث يعتبر هذا المفهوم تطويراً حديثاً لإعداد المعلم كما أنه أكثر تخطيطاً و تنظيماً ويقوم على ثلاث محكات يحددها ديفلينانذ، ومارنوك Devlinand & Marnok (1977) :

١- المحك المعرفي : وفيه يتم تقويم الجوانب المعرفية للطالب المعلم.

٢- المحك الأدائي : وفيه يتم تقويم قدرة الطالب على أداء النشاط التدريسي.

٣- محك المنتج: وفيه يتم تقويم قدرة الطالب على القيام بالتدريس، وهذا يتم بقياس تحصيل التلاميذ باعتباره ناتجاً لتدريس الطالب المعلم.

- **أنـــواع الكفـــاءات:**

يحدد محمود أبو زيد (١٩٩٠م : ١١٥ – ١٣٩) ثلاثة أنواع للكفاءات التدريسية كالآتي:

١- الكفاءات المعرفية :

إن التعليم كمهنة لابد أن يستند إلى مجموعة من المعارف و الحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم و أهدافه و نظرياته، و الحقائق المتصلة بالمتعلم، وطبيعة نموه، ومشكلاته، وحاجاته بالإضافة إلى معرفة ثقافية واسعة، ومعرفة تخصصية في مجال معين، و لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعليم المستمر و استخدام أدوات المعرفة، و معرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العملية، و قد كان من الشائع أن هذه الكفاءات المعرفية كافية لتمكين المعلم من ممارسة عمله بفاعلية، و كانت الفلسفة التقليدية في إعداد المعلمين تؤمن بأن معرفة أساليب التدريس و أصول المادة التي سيدرسها المعلم كافية لإيجاد المعلم المؤهل الفاعل، و لكن حركة التربية القائمة على الكفاءات أوضحت أن الكفاءات المعرفية ضرورية لا غنى عنها للمعلم، على أن تشكل بكفاءات أدائية تمكن المعلم من أداء متطلبات العمل.

٢- كفاءات الأداء :

و تشمل هذه الكفاءات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح فى المواقف الصعبة التدريبية و الحقيقية مثل:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

§ أن يكون المعلم قادراً على استخدام أدوات التقويم المختلفة.
§ أن يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافاً متنوعة.
§ أن يكتب الأهداف في صيغ سلوكية محددة.

إن مثل هذه الكفاءات تتعلق بأداء المعلم لا بمعرفته،ومعيار تحقق الكفاءة هنا هو في قدرة المعلم على القيام بالسلوك المطلوب، و المعلم مطالب بإبداء القدرة على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله.

٣- كفاءات الإنجاز أو كفاءات النتائج :

إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعنى أن المعلم يمتلك المعرفة اللازمة لممارسة العمل، دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك المعلم للكفاءات الأدائية فيعنى أنه قادر على إظهار قدرات في ممارسة مهارات التعليم المتعددة، دون أن يعنى وجود مؤشر على أن هذا المعلم سوف يستخدمها لإحداث نتيجة مرغوبة، أو تعد مرغوبة في أداء طلابه، و هذا هو الهدف الأساسي للتعليم.

ولهذا يفترض أن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث التغيرات في سلوك المتعلمين، لا مجرد امتلاك المعرفة و القدرة على الأداء، فقد يمتلك معلم ما جميع المعارف والأساليب الضرورية، و قد يكون قادراً على أداء مهارات التعليم المطلوبة دون أن يستخدمها في إحداث النتائج المتوقعة، أو ما نسميه بكفاءات النتائج أو كفاءات الإنجاز، و من أمثلتها :

§ أن يكون المعلم قادراً على إكساب الطلاب الاتجاهات العملية في تحليل المشكلات.
§ أن يكون المعلم قادراً على زيادة سرعة الطلاب في القراءة لتصل إلى مائة كلمة في الدقيقة.

إ ن مثل هذه الكفاءات تتحدث عن النتائج لا عن الأداء أو المعرفة، و لا شك أن مثل هذه الكفاءات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفاءات المعرفية. و الكفاءات الأدائية، ولكنها تتميز بدخول عناصر جديدة تتمثل في الحماس، و الثقة بالنفس، والقدرة على الوصول إلى النتائج.

إن الكفاءات الأدائية قد تعني أن المعلم قادر على القيام بالنشاط، و لكن الكفاءات الإنتاجية تهتم بما ينتج عن هذا النشاط فقد يكون النشاط واسعاً و النتائج محددة، و قد يكون النشاط محدداً و النتائج محددة.

- خصائص الكفاية التعليمية ومكوناتها :

تحدد هالة بخش (١٤١١هـ) خصائص الكفاية التعليمية ومكوناتها فيما يلي :

١- تشتمل علي جانب نظري، وعلي جانب مهاري، وعلى اتجاهات وقيم معينة تشتق من أدوار المعلم .
٢- تشتمل علي جانب القدرة ' بمعنى قدرة المعلم علي أداء سلوك معين .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣- تؤدى بمستوى عالٍ من الإتقان يتسم بالكفاءة والفعالية .
٤- أن الأداء هو الشكل الظاهري للكفاية بمعني إظهار الكفاية والفعالية .
٥- أن الأداء هو الشكل الظاهري للكفاية بمعني إظهار الكفاية بشكل يمكن ملاحظته في سلوك المعلم، وقياس أثره لدى المتعلم .
٦- الكفاية قابلة للقياس .
٧- تهدف إلى تحقيق أهداف سلوكية معينة .
٨- ترتبط بالمهام التعليمية للمعلم .

الدراسات السابقة :

فقد أكد Wallace(1991) على أن التأمل الناقد الذي يعتمد على التأمل وعمليات الاستفسار الذاتي Self-Questioning التي يقوم بها المعلم أثناء ممارساته التدريسية يؤدى إلى فهم أعمق لعملية التدريس .

كما أكدت دراسة (Jay, 1999) أن الممارسة التأملية لعملية التدريس تعد منهجاً فعَّالا للتطوير المهني. وقد ظهرت فكرة الأداء التأملي مقابلة لطريقة الأداء التقليدية القائمة على العمل الميكانيكي، والتي يقوم فيها المشرف بدور التقني الذي ينظر للمشكلة من جانب ضيق، وهو غالباً الجانب الذي يظهر فيه المعلم بوصفه أساساً للمشكلة، وليس للمشرف أي دور فيها ،فالإشراف التأملي يقف في مقابل الإشراف التقليدي الذي يكون فيه إصلاح التدريس أو النمو المهني بشكل عام قادم من الجهات الإدارية أو العلمية الأعلى، والذي يظهر فيه المعلم أو المشرف فقط متلقياً ومنفذاً للتعليمات، ودوره لا يتعدى تطبيق الأفكار والبرامج المعدة مسبقا.،ففي الإطار التقليدي يكفي المشرف التربوي لإجادة الإشراف امتلاك المعارف العلمية ومهارات التدريس، بينما في الإشراف التأملي مع أهمية المعارف والمهارات إلا أنه لا بد من وجود طرائق معينة للتفكير والتأمل فيما يعمله المشرف .

كما أكدت نتائج دراسة (Stein(2000 على أن التأمل النقدي هو عملية تحديد القناعات أو الفرضيات التي تحكم السلوك، وتحسس جذور تلك القناعات، وإعادة النظر في معاني تلك القناعات والتحقق منها ، وبناء طرق بديله لأداء العمل.

وفى نفس المضمار ركز **أوسترمان، و كوتكامب (٢٠٠٢م)** على جانب مهم لدفع الأفراد داخل المؤسسة التربوية نحو ممارسة التأمل كوسيلة لتطوير أدائهم المهني، حيث يلتزم المدير أو القائم على إدارة المؤسسة التربوية بجمع البيانات الدقيقة عن الأفراد العاملين، وهذه البيانات تهدف إلى تجديد المعتقدات، والأفكار التي يتبناها المرؤوسون، بحيث تبنى عليها كل الطرق والاستراتيجيات التي تعزز من قدرة الأفراد على ممارسة التفكير التأملي، وفي هذا الإطار فإن أساليب المقابلة، والملاحظة المباشرة، ولعب الأدوار، ومطالعة البيانات الشخصية تعد من أمثل الطرق لخدمة هذا الجانب في ممارسة التفكير التأملي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما وصفت دراسة Pagnucci,(2008) مجموعة من الإجراءات التأملية التي يمكن أن تفيد مدراء المدارس في تطوير الأداء المهني للمعلمين ويهدف إلى تحسين قيادة المدرسة من خلال إيجاد تغير حقيقي في السلوك بإتباع الخطوات التالية:

١. تحديد النظريات التي تحدد السلوك الإداري لدى المجموعة وتقييمها.
٢. بناء مفاهيم جديدة للإدارة المدرسية.
٣. دمج الأفكار والسلوكيات الجديدة في الممارسات المهنية لدى المجموعة.
٤. تطوير مهارات الاتصال لدى أفراد المجموعة بما يساعدهم على تجاوز المعوقات التي قد تعترض رغبتهم في التغيير.

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه عن مشكلة البحث و أدبياته، قامت الباحثة بصياغة الفروض الآتية:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أداء معلمي العلوم ومعلماته في استبيان الممارسة التأملية للتدريس لمعلمي العلوم تعود لعامل النوع (ذكور، وإناث).

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أداء معلمي العلوم ومعلماته في استمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية تعود لعامل النوع.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أداء معلمي العلوم و معلماته في استبيان الممارسة التأملية للتدريس لمعلمي العلوم تعود لاختلاف مدة الخبرة المهنية.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أداء معلمي العلوم و معلمات في استمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية تعود لاختلاف مدة الخبرة المهنية.

٥- توجد علاقة دالة بين مستوى إتقان الممارسة التأملية للتدريس و الكفاءة التدريسية لدى معلمي ومعلمات العلوم .

إجراءات البحث:

مرت إجراءات البحث بالخطوات الآتية:

(أ) اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية عنقودية من معلمي العلوم و معلماته بالتعليم الثانوي العام من مدارس مناطق مكة المكرمة، وجدة، والطائف، وعددهم (٨٩)، و ذلك باعتبار متغيرات النوع (ذكر / أنثى) ومدة الخبرة المهنية(سنتين فأقل، من ٢إلى ٥ سنوات- ١٠ سنوات، فأكثر)، و الجدول (١) الآتي يوضح توزيع العينة .

جدول (١)

توزيع عينة البحث حسب المتغيرات الاعتبارية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

النـــــوع	مدة الخبرة			مجموع
	سنتين فاقل	٢ - ٥ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	
معلمون	١٣	٩	١٥	٣٧
معلمـــات	١٤	١٧	٢١	٥٢
مجمـــوع	٢٧	٢٦	٣٦	٨٩

(ب) إعداد أدوات البحث:

(١) استبيان الممارسة التأملية للتدريس :

أعدت الباحثة هذا المقياس لتحديد مستوى إتقان الممارسات التأملية للتدريس، و يشتمل هذا المقياس على (٣٠) مفردة، لكل مفردة أربع استجابات، يختار منها المعلم/المعلمة استجابة واحدة و هي التي تعبر عن حالته، ثم بعد ذلك يتحدد مستوى الإتقان العالي لهذه الممارسة، و المستوى المتوسط، والمستوى الضعيف، و ذلك حسب درجة الفرد تبعاً لهذا المقياس، و تعطى الاستجابات ١، ٢، ٣، ٤ الدرجات ١، ٢، ٣، ٤ على الترتيب، و على ذلك تصبح الدرجة الكلية للمقياس (١٢٠) درجة مقسمة على ثلاثة مستويات للممارسة التأملية للتدريس (عالٍ ، متوسط ، متدنٍ).

تقنين الاستبيان :

قامت الباحثة أيضاً بحساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين من الأساتذة المشتغلين بعلم النفس و التربية وطرق التدريس، و تم استبعاد العبارات التي قل الاتفاق عليها من المحكمين عن ٩٠٪ ، و أصبح الاستبيان في نهايته يضم ثلاثين موقفاً لقياس الممارسات التأملية للتدريس.

و قد قامت الباحثة بإعادة عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المشتغلين بمجالي علم النفس التربوي و طرق تدريس العلوم للحكم على مدى صلاحية صياغة عبارات الاستبيان و سلامتها، و ملاءمتها لطبيعة العينة تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين ما بين ٩١٪ - ٩٦٪ على سلامة كافة عبارات المقياس مما يؤكد على صدق الاختبار.

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاستبيان بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره أسبوعين على عينة البحث الاستطلاعية، فوجد أن معامل الارتباط بين مرتي التطبيق كانت (٠,٨١) وهى قيمة توصى بثبات عالٍ للمقياس.

٢- استمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية لمعلمي العلوم

تم تطبيق بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية السابقة على عينة استطلاعية مكونة من ٣٠ معلم ومعلمة، و تم تسجيل زمن بداية الإجابة ونهايتها، لكل معلم ومعلمة كما طُلب

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

من أفراد العينة وضع دائرة حول المفردة التي يصعب عليهم فهمها.

- **الصدق الظاهري (صدق المحتوى) Content validity :**

اعتمدت الباحثة في الحكم على صدق تمثيل كل مفردة للهدف الذي وضعت من أجله، و صدق البطاقة ككل في تمثيل المحتوى، على طريقة صدق المحكمين، حيث تم عرض هذه المفردات على مجموعة من المحكمين المتخصصين تربوياً و أكاديمياً، وفى ضوء توجيهات المحكمين تم تعديل صياغة بعض البنود، و إجراء بعض التصحيحات اللغوية لبعضها، كما تم استبعاد بعض المفردات لعدم مناسبتها، كم تم إعادة صياغة بعض المفردات التي شكلت صعوبة في فهمها لدى المعلمين والمعلمات ،حيث طلب منهم وضع دائرة حولها أثناء الأداء على بطاقة الملاحظة، و بذلك أصبح عدد مفردات البطاقة ٤٥ مفردة، كما هو موضح في قائمة بنود البطاقة في ملاحق البحث.

- **الصدق التمييزى لبطاقة الملاحظة (صدق المقارنة الطرفية) :**

يذكر فؤاد البهى (١٩٧٩م) أن معامل الصدق التمييزي يعبر عن قدرة المفردة على التمييز بين مستويات المفحوصين في أدائهم على المقياس الخاص بالسمة أو الحالة موضع القياس، و يعد تقسيم كيلى Kelley هو أشهر الطرق في ذلك، حيث يعتمد على ترتيب الدرجات تنازلياً، ثم فصل ٢٧٪ من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء العلوي، و كذلك فصل ٢٧٪ من درجات الأفراد التي تقع في الجزء الأدنى، ثم استخدام طريقة جونسون Johnson، و قد اعتبرت المفردات مُميزة لمستويات الكفاءة موضع القياس إذا كان معامل الصدق التمييزي موجب، و أن هذه المفردة تكون جيدة إذا كان معامل التمييزية لها لا يقل عن ٠,٢ ، و لقد جاءت نتائج هذه الخطوة في الجدول رقم (٢)، و بناءً على ذلك لم توجد أي مفردات غير جيدة.

- **ثبات بطاقة الملاحظة Reliability :**

للتحقق من ثبات البطاقة استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار Test-retest ، و ذلك عن طريق إعادة تطبيق البطاقة – بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع – على العينة الاستطلاعية، فوجد أن معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين هو ٠,٨١ ، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ . وهو ما يؤكد أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات.

- **ثبات مفردات البطاقة :**

يعتمد ثبات البطاقة ككل اعتماداً مباشراً على ثبات مفرداتها، وتعد طريقة الاحتمال المتوالي من الطرق التي تصلح لحساب ثبات مفردات الاختبارات التي تعتمد على اختيار بديل واحد من عدة بدائل محتملة، و ذلك باستخدام المعادلة الخاصة بذلك كالآتي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

$$R_i = \frac{n}{n-1}\left[L - \frac{1}{n}\right]$$

حيث Ri هو معامل ثبات المفردة، n عدد البدائل الاحتمالية للمفردة، L هو أكبر تكرار نسبى لأي احتمال من الاحتمالات الاختيارية للمفردة، و النتائج التفصيلية لهذه الخطوة تتضح في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

معاملات ثبات مفردات بطاقة الملاحظة ،ومعاملات الصدق التمييزي لها

المفردة	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ العلوي	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ السفلى	معامل الصدق التمييزي	أكبر تكرار نسبى	معامل ثبات المفردة
١	٣	١	٠,٦٧	٧٣,٦٥	٧٠,٤٤
٢	٥	٢	٠,٦٩	٦٩,١٨	٨٣,١١
٣	٦	٠	٠,٣٤	٥٦,٥٦	٩٠,٠١
٤	٤	٠	٠,٢٣	٦٧,٧٥	٧١,٠٠
٥	٣	٠	٠,٣٤	٧٠,٠١	٨٥,٠٠
٦	٤	٠	٠,٢٣	٨٤,٢٩	٨٧,٠٠
٧	٦	٣	٠,٤٦	٦٥,٧٤	٧٠,٢٣
٨	٦	٢	٠,٤٠	٥٦,٤٤	٦٧,١٥
٩	٦	١	٠,٦٩	٧٦,٠٠	٧٣,٠٠
١٠	٣	٠	٠,٥٠	٦٨,١١	٨١,١٣
١١	٤	٢	٠,٤٦	٧٣,٦٥	٨٩,٠٠
١٢	٥	٣	٠,٥٢	٦٩,١٨	٩١,٥١
١٣	٢	٠	٠,٢٣	٦٥,٧٤	٨٣,٤٧
١٤	٤	٢	٠,٦٥	٥٦,٤٤	٧٦,١١
١٥	٦	٢	٠,٧٠	٧٦,٠٠	٧٧,٢٢
١٦	٣	٠	٠,٢٦	٦٨,١١	٨٥,٤٣
١٧	٥	١	٠,٣٤	٧٣,٦٥	٨٠,٢٥
١٨	٥	١	٠,٣٤	٦٩,١٨	٨٠,١٤

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المفردة	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ العلوي	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ السفلى	معامل الصدق التمييزي	أكبر تكرار نسبى	معامل ثبات المفردة
١٩	٥	١	٠,٣٤	٥٦,٥٦	٨٠,٣٧
٢٠	٤	٢	٠,٣٧	٦٧,٧٥	٧٧,٤٤
٢١	٢	٠	٠,٢٣	٧٠,٠١	٦٥,٠١
٢٢	٢	٠	٠,٢٣	٨٤,٢٩	٨٧,٢٩
٢٣	٦	٠	٠,٦٩	٦٥,٧٤	٨١,٠٩
٢٤	٣	٠	٠,٣٤	٥٦,٤٤	٧٠,٣٠
٢٥	٣	٠	٠,٣٤	٧٦,٠٠	٨٣,٥
٢٦	٣	١	٠,٢٣	٦٨,١١	٨٦,١
٢٧	٢	٠	٠,٢٣	٧٣,٦٥	٨٩,٣
٢٨	٥	٢	٠,٣٤	٦٩,١٨	٨٦,٢
٢٩	٣	٠	٠,٣٤	٥٦,٥٦	٧٠,٤٥
٣٠	٢	٠	٠,٢٣	٦٧,٧٥	٨٤,٤
٣١	٣	٠	٠,٣٤	٧٠,٠١	٨٧,٢
٣٢	٤	١	٠,٣٤	٧٢,٣٣	٩١,١٦
٣٣	٤	٢	٠,٢٣	٥٩,٢٧	٧٣,٨٣
٣٤	٣	٠	٠,٣٤	٧٢,٩٧	٩٠,٩٦
٣٥	٦	٣	٠,٣٤	٦٨,٠٣	٨٤,٧٨
٣٦	٣	٠	٠,٣٤	٦٣,٦٤	٧٩,٣
٣٧	٣	٠	٠,٣٤	٧٠,٣٤	٨٧,٦
٣٨	٣	٠	٠,٣٤	٦٩,١٧	٨٦,٢
٣٩	٤	٢	٠,٢٣	٧٠,٠٠	٨٧,٢٥
٤٠	٥	٠	٠,٥٧	٦٤,٢٣	٨٠,٠٣
٤١	٤	١	٠,٣٤	٧٥,٥٠	٩٤,١٢
٤٢	٣	٠	٠,٣٤	٦٧,٢٢	٨٣,٧

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المفردة	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ العلوي	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ السفلى	معامل الصدق التمييزي	أكبر تكرار نسبى	معامل ثبات المفردة
٤٣	٢	٠	٠,٢٣	٥٧,٣٥	٧١,٤٣
٤٤	٤	١	٠,٣٤	٧٤,١٣	٩٢,٤١
٤٥	٤	٠	٠,٤٦	٦٩,٢٠	٨٦,٢٥

(جـ) تطبيق أدوات البحث

تم تطبيق استبيان الممارسة التأملية للتدريس، وبطاقة ملاحظة الكفاءات التدريسية على عينة البحث في جلستين منفصلتين، والفاصل الزمني بينهما تجاوز الشهر ، و تم تصحيح المقاييس، و تبويب البيانات، و تجهيزها للمعالجة الإحصائية.

(د) المعالجة الإحصائية ومناقشة النتائج

مرت المعالجة الإحصائية بالمراحل الآتية:

(١) إيجاد الفروق في مستوى الكفاءة التدريسية، و كذا الفروق في مستوى إتقان التدريس التأملي لدى معلمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العام، والتي تعود لأثر عامل النوع، وتمثلت نتائج هذه الخطوة في الجدول (٣) الآتي:

جدول (٣)

قيم (ت) ودلالتها بين معلمي العلوم و معلمات، في كل من مستوى الكفاءة التدريسية، و كذا مستوى إتقان التدريس التأملي

المقياس	المؤشـــــــرات				قيمة (ت)	الدلالة
	معلمي العلوم		معلمات العلوم			
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مستوى الكفاءة التدريسية	٥٣,٣٤	٩,٦٩	٥٥,٨٦	٨,٧١	٣,٩١	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
إتقان التدريس التاملى	٦٩,٠٤	١٠,٤٢	٧١,٦٠	٩,١٠	٣,٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠٠١

باستقراء جدول (٣) يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين معلمي العلوم و معلماته في مستوى الكفاءة التدريسية لديهم تعود لاختلاف النوع، حيث بلغت قيمة (ت) (٣,٩١)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ و ذلك لصالح معلمي العلوم الذكور، حيث المتوسط الأقل الذي يدل على مستوى عال من الكفاءة التدريسية ، كما تشير إلى ذلك معايير

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التصحيح الخاصة بالبطاقة.

و لعل ذلك يمكن تفسيره في ضوء العبء الإضافي للمهام الموكلة بها المرأة العاملة من ممارسة لمهام وظيفتها، وأيضا مسؤولية منزل الزوجية.

أيضاً باستقراء الجدول السابق نجد أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين معلمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العام في مستوى إتقانهم لممارسات التدريس التأملي ، حيث بلغت قيمة ت (٣,٧٤) و هى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ ، و ذلك لصالح المعلمات، حيث المتوسط الأعلى الذي يدل على مستوى عالٍ من التفكير التأملي، كما تحدده معايير الاستبيان المستخدم في البحث، وهو ما يمكن أن نفسره بانشغال تفكير الرجل دائما بمتغيرات ومثيرات أكثر مما لدى المرأة وذلك لسعة علاقته، وتفاعلاته الاجتماعية، والمسؤوليات الملقاة على عاتقه تجاه مهنته ومنزله.

(٢) إيجاد الفروق في مستوى الكفاءة التدريسية، و كذلك الفروق في إتقان التدريس التأملي لدى معلمي العلوم و معلماته بالتعليم الثانوي العام، والتي تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية.

ولقد تمثلت نتائج هذه الخطوة في الجدول (٤)، و الجدول (٥) كالآتي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٤)

قيم (ف) لدلالة الفروق في مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي لدى معلمي العلوم و معلماته، و التي تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم ف	الدلالة
بين المجموعات	١١١,٩٩١	٢	٥٥,٩٩	١,٣٧	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٣٥١٢,٨	٨٦	٤٠,٨٥		
المجمـــــوع	٣٦٢٤,٧٩١	٨٨			

حيث يتضح من جدول (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العام على استبيان ممارسات التدريس التأملي تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية، إلا أن هذه النتيجة لا تنطبق إلا على حدود عينة البحث الحالي فقط، ولا يمكن تعميمها، وعليه يمكننا قبول الفرض الثالث.

جدول (٥)

قيم (ف) لدلالة الفروق في مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم و معلمات، والتي تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم ف	الدلالة
بين المجموعات	٩٧١,٤٥	٢	٤٨٥,٧٢	٢١,٨٢	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
داخل المجموعات	١٩١٤,٠٨	٨٦	٢٢,٢٦		
المجمـــــوع		٨٨			

ويتضح من جدول (٥) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي العلوم و معلماته، بالتعليم الثانوي العام على بطاقة ملاحظة الكفاءات التدريسية تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية، حيث بلغت قيمة ف (٢١,٨٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، و تتفق هذه النتيجة مع المنطق العقلي الذي يمكن أي فرد من أن يستنتج اثر الخبرات المهنية في تنمية مهارات التدريس لدى المعلمين.

ولمعرفة موقع هذه الفروق واتجاتها استخدم الباحث اختبار (شيفيه) – في زكريا الشربيني (١٩٩٥م) (كما هو موضح بالجدول (٦) الآتي :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٦)

متوسطات الفروق و اتجاهاتها بين المعلمين و المعلمات في الكفاءة المهنية، والتي تعود إلي اختلاف مدة الخبرة باستخدام اختبار (شيفيه)

المقياس	متوسط الفرق	اتجاهات الفروق
الكفاءة التدريسية	٣,٦٤❖❖	من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات أعلى كفاءة تدريسية ممن لديهم سنتين خبرة فأقل.
	٢,٨٦❖	من لديهم خبرة من سنتين إلى خمس سنوات أعلى كفاءة تدريسية ممن لديهم سنتين خبرة فأقل.
	٠,٩٥	لا يوجد فرق بين من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات ومن لديهم خمس سنوات خبرة مهنية.

حيث تدل العلامة ❖ على أن متوسط الفرق دال عند مستوى ٠,٠٥ ، و تدل العلامة ❖❖ على أن متوسط الفرق دال عند مستوى ٠,٠١ ، و الجدول يمكن قراءته بسهولة.

وعليه يمكننا رفض الفرض الرابع و قبول الفرض البديل له و صياغته كالآتي : «توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أداء معلمي ومعلمات العلوم بالتعليم الثانوي العام على بطاقة ملاحظة الكفاءات التدريسية تعود لاختلاف مدة الخبرة المهنية في مجال التدريس».

(٣) إيجاد العلاقة الاقترانية بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي و معلمات العلوم، و لقد تمثلت نتائج هذه الخطوة في الجدول (٧) الآتي :

جدول (٧)

دلالة و قوة العلاقة بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس، ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم و معلماته، بالتعليم الثانوي العام

مستوى الكفاءة التدريسية	مستوى إتقان الممارسة التأملية للتدريس				مربع كاى كا^2	الدلالة
	عالي	متوسط	متدني	متدني جدا		
عالي	٣٦,٨٪	٣٧,٧٪	٣٦,٩٪	٤٨,٤٪	١٧٢,٠٧	٠,٠١
متوسط	٤٩,٦٪	٤٩,٢٪	٤٨,٥٪	٣٦,٥٪	قيمة معامل كرامر ٠,٨٣١	٠,٠١
متدني	٩,٨٪	٩,٨٪	١٠,٥٪	١١,١٪		
متدني جدا	٣,٨٪	٣,٣٪	٤,١٪	٤٪		
المجموع	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪		

يتضح من جدول (٧) وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم و معلماته، بالتعليم الثانوي العام ، حيث بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة (١٧٢,٠٧)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ،و لقياس شدة هذه العلاقة تم حساب معامل كرامر الذي بلغت قيمته (٠,٨٣١)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وعليه يمكننا قبول الفرض الخامس.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بما أكدته دراسات كل من Wallace (1991)، ودراسة Jay (1999)، ودراسة Stein(2000) ، على أن التأمل الناقد الذي يعتمد على التأمل، وعمليات الاستفسار الذاتي Self-Questioning التي يقوم بها المعلم أثناء ممارساته التدريسية يؤدى إلى فهم أعمق لعملية التدريس، وزيادة الأداء الأكاديمي والمهني للمعلم.

خلاصة النتائج:

في ضوء التحليل السابق يمكننا تحديد نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:-

- توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي العلوم و معلماته بالتعليم الثانوي العام في مستوى الكفاءة التدريسية، و ذلك لصالح المعلمين.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العام في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس وذلك لصالح المعلمات.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي العلوم بالتعليم الثانوي العام في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي العلوم بالتعليم الثانوي العام في الكفاءة التدريسية ، تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية، و يتضح ذلك كالآتي:
  - أن من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات أعلى كفاءة تدريسية ممن لديهم سنتين خبرة فاقل.
  - أن من لديهم خبرة من سنتين إلى خمس سنوات أعلى كفاءة تدريسية ممن لديهم سنتين خبرة فاقل.
  - لا يوجد اختلاف بين من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات ومن لديهم خمس سنوات خبرة مهنية.
  - وجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم و معلماته بالتعليم الثانوي العام.

التوصيات التربوية للبحث:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج فإن الباحث يوصى بما يلي :

- العمل على إيجاد مناخ مدرسي جيد يشجع على تحقيق الحاجات النفسية و الاجتماعية للمعلم، و يساعد على إتاحة الفرصة لإبراز القدرات و المواهب الإبداعية المتميزة.
- ضرورة إتاحة الفرص للمعلمين لإبداء آرائهم و التعبير عن أنفسهم و حاجاتهم و المطالبة بحقوقهم - بما يتناسب مع الحد المعقول - من خلال لقاءات و ندوات منظمة.
- إقامة مناخ جيد من العلاقات الإنسانية و الاجتماعية داخل المدرسة قائمة على أسس من العدل، و تكافؤ الفرص، و التعاون، و المشاركة في اتخاذ القرارات.

توصيات البحث :

- ضرورة الاهتمام بتدريب معلمي العلوم ومعلماته على ممارسة مهارات التأمل، والنقد الذاتي، والاستفسار الذاتي لإجراءات التدريس التي يقومون بها لما له من أثر إيجابي في زيادة أدائهم المهني وكفاءتهم التدريسية .
- ضرورة الاهتمام بتطبيق صيغ جديدة لتدعيم فكرة إعداد المعلم على أساس مبدأ

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الكفاءات التدريسية، و ذلك بما يتلاءم مع متغيرات العصر الحالي و التجديدات التي تلقيها على عاتق معلمي اليوم و الغد.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المراجـــع

اولا: المراجع العربية

- أوسترمان، و كوتكامب (٢٠٠٢م). منير الحوراني (ترجمة). الممارسة التربوية للتربويين. دار الكتاب الجامعي. العين.
- زكريا الشربينى (١٩٩٥م) "الإحصاء وتصميم التجارب فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية"، القاهرة: الانجلو المصرية.
- سامي نصار. (٢٠٠٢م).التعليقة والتعلم التدبري .صفحة ويب على موقع www.qattanfoundation.org/pdf/1564_40.doc
- عبد الفتاح جلال و فتحية البيجاوى. (إعداد وتدريب معلم التربية للجميع». المركز القومى للبحوث التربوية و التنمية، جمهورية مصر العربية، ١٩٩٤م، ص ٦٠.
- فؤاد البهى السيد. (١٩٧٩م). «علم النفسى الإحصائى و قياس العقل البشرى»، ط٣، القاهرة : دار الفكر العربى.
- محمود أبو زيد إبراهيم. تقويم كفاءة أداء المعلم، بحث مقدم إلى «مؤتمر إعداد المعلم فى ضوء استراتيجية تطوير التعليم»، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٩٠م، ص ص ١١٥ : ١٣٩.
- هالة طه بخش. (١٤١١هـ)." الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية وطرق تنميتها"، ط١، دار عكاظ للطباعة والنشر .

ثانيا : المراجع الأجنبية

- Devlinand, T. & Marnok, M., (1977). "Teacher Education: Why must we teach", London: temple smith.
- Jay. J. (1999). Untying the Knots: Examining the complexities of reflective practice.. [Eric. No. Ed3412480].

  Keophey, N. C., (1985). Evaburative Criteria for Teacher Education Instruction in Minnesota, Journal of teacher Education, Vol. 3, No. 1, p. 20.
- Pagnucci,G.(2008). A Reflective Practice Project Workshop

  Tech Teaching 101: A Hands-on Workshop for Integrating Technology into Your Pedagogy.Wep page available online at (www.yahoo.com).
- Stein. D. (2000). Teaching critical reflection, Myths and realities. .. [Eric. No. Ed7445430].
- Wallace, M. (1991). Training foreign language teachers, A Reflective approach. Cambridge University press.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ملخص البحث

يعد التأمل والنقد الذاتي من المبادئ الهامة لعملية تطوير أي نظام، لذا فهما يعدان من أهم سمات العصر الحديث ، وما من أمة تسعى إلى مستقبل أفضل إلا وتضع النقد الذاتي البناء سياسة لها تسير عليها، وتستفيد منها في كافة المستويات التربوية وعليه فإن عمليات التطوير الأكاديمى للمعلمين لابد أن تستند إلى الدوافع التي تنبع من ممارسة المعلم التأمل والنقد الذاتي لإجراءات تدريسه للطلاب، فالتطوير التربوي الهادف للأداء الأكاديمى للمعلم إنما ينطلق من خلال مراجعة الأساليب والبرامج التربوية التي يتم تبنيها أثناء مسار عملية التدريس بغية إحداث التغيير الإيجابي ويعد التفكير التأملي الذي يمكن أن يمارسه المعلم - بصفة عامة، ومعلم العلوم بصفة خاصة - أثناء نشاط التدريس محاولة لإيجاد تغيير وإصلاح تربوي يقوم على الربط بين النظرية المستخدمة ونواتج الفعل السلوكي التي تتولد عنها ، وعليه أجرت الباحثة هذه الدراسة بهدف التعرف على تأثير متغير النوع على كل من مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم، و علي تأثير متغير مدة الخبرة المهنية على كل من مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي و الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم، والتعرف على شدة العلاقة الارتباطية بين مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملي و الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم. و لتحقيق أهداف البحث الحالي استخدمت الباحثة كلاً من استبيان الممارسة التأملية للتدريس لمعلمي العلوم من (إعداد الباحثة) واستمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية لمعلمي العلوم من (إعداد الباحثة) ،وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية عنقودية من معلمي و معلمات العلوم بالتعليم الثانوي العام من مدارس مناطق مكة المكرمة، وجدة، والطائف، وعددهم (٨٩)، و ذلك باعتبار متغيرات النوع (ذكر / أنثى)، و مدة الخبرة المهنية(سنتين فأقل، من ٢- إلى ٥ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، في ضوء ما تم عرضه عن مشكلة البحث و أدبياته، قامت الباحثة بصياغة الفروض الآتية:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أداء معلمي العلوم ومعلماته في استبيان الممارسة التأملية للتدريس لمعلمي العلوم تعود لعامل النوع (ذكور، وإناث).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أداء معلمي العلوم ومعلماته في استمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية تعود لعامل النوع.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أداء معلمي العلوم و معلماته في استبيان الممارسة التأملية للتدريس لمعلمي العلوم تعود لاختلاف مدة الخبرة المهنية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أداء معلمي العلوم و معلماته في استمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية تعود لاختلاف مدة الخبرة المهنية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- توجد علاقة دالة بين مستوى إتقان الممارسة التأملية للتدريس و الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم ومعلماته.

تم تطبيق استبيان الممارسة التأملية للتدريس وبطاقة ملاحظة الكفاءات التدريسية على عينة البحث ومن ثمَّ ، تم تصحيح المقاييس، و تبويب البيانات، و تجهيزها للمعالجة الإحصائية ،في ضوء التحليل السابق تم تحديد نتائج الدراسة فيما يلي :

- § توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي العلوم و معلماته بالتعليم الثانوي العام في مستوى الكفاءة التدريسية وذلك لصالح المعلمين.
- § وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العام في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس وذلك لصالح المعلمات.
- § عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي العلوم بالتعليم الثانوي العام في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية.
- § وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي العلوم بالتعليم الثانوي العام في الكفاءة التدريسية ، تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية و يتضح ذلك كالآتي:

- أن من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات أعلى كفاءة تدريسية ممن لديهم سنتين خبرة فأقل.
- أن من لديهم خبرة من سنتين إلى خمس سنوات أعلى كفاءة تدريسية ممن لديهم سنتين خبرة فأقل.
- لا يوجد اختلاف بين من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات ومن لديهم خمس سنوات خبرة مهنية.
- وجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم و معلماته بالتعليم الثانوي العام.

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج يوصى بما يلي :

- § العمل على إيجاد مناخ مدرسي جيد يشجع على تحقيق الحاجات النفسية و الاجتماعية للمعلم، و يساعد على إتاحة الفرصة لإبراز القدرات و المواهب الإبداعية المتميزة.
- § ضرورة إتاحة الفرص للمعلمين لإبداء آرائهم، و التعبير عن أنفسهم و حاجاتهم، و المطالبة بحقوقهم - بما يتناسب مع الحد المعقول - من خلال لقاءات و ندوات منظمة.
- § إقامة مناخ جيد من العلاقات الإنسانية و الاجتماعية داخل المدرسة، قائمة على أسس من العدل، و تكافؤ الفرص، و التعاون، و المشاركة في اتخاذ القرارات.
- § ضرورة الاهتمام بتدريب معلمي العلوم ومعلماته على ممارسة مهارات التأمل، والنقد الذاتي، والاستفسار الذاتي لإجراءات التدريس التي يقومون بها؛ لما له من أثر إيجابي في

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

زيادة أدائهم المهني وكفاءتهم التدريسية .

§ ضرورة الاهتمام بتطبيق صيغ جديدة لتدعيم فكرة إعداد المعلم على أساس مبدأ الكفاءات التدريسية، و ذلك بما يتلاءم مع متغيرات العصر الحالي، و التجديدات التي تلقيها على عاتق معلمي اليوم و الغد.

Abstract: □

The reflection and self-criticism of the important principles for the development of any system, so they are among the most important features of the modern era, and a nation seeking only the best to the future and develop constructive self-criticism policy pursued by them and benefit from all educational levels, and therefore, the development of academic teachers must be based on the motives that stem from the practice of teacher reflection and self-criticism of the procedures taught to students of the developments of the educational aims of the teacher's academic performance but off by reviewing the methods and educational programs to be adopted during the course of the teaching process in order to effect positive change and is reflective thinking, which can be exercised by the teacher -- in general and science teachers in particular - during the teaching activity effort to find change and educational reform based on the linkage between the theory used and the reaction products generated by the behavioral and, therefore, a researcher conducted this study to identify the impact of variable type on both the level of mastery of reflective teaching practices and teaching competence to science teachers and the impact of variable duration of professional experience on both the level of mastery of reflective teaching practices and teaching competence of science teachers and to identify the severity of the correlation between the level of mastery of reflective teaching practices and teaching competence of teachers of science. To achieve the objectives of current research researcher used Both the questionnaire reflective practice for teachers to teach science (the preparation of a researcher) and the Note form of teaching competencies for teachers of science (the preparation of a researcher), has been selected cluster stratified random sample of teachers and science teachers in secondary education public schools in areas of Mecca, Jeddah and Taif, and the number (89), and that variables such as (male / female), and length of professional experience (two years or less - of 2 - to 5 years -10 years and older), in the light of what was presented on the problem of research and his messages, the researcher formulated the following hypotheses:

- There are significant differences between the average performance with science teachers in the questionnaire meditative practice of teaching for science teachers belonging to the agent type (males - and females).
- There are significant differences between the average performance with science teachers in the form of teaching competencies Note back to a working type.
- No statistically significant differences between the average performance with teachers and science teachers in the questionnaire for the contemplative practice of teaching for science teachers due to the different duration of professional experience.
- No statistically significant differences between the average performance with teachers and science teachers in the form of teaching competencies Note due to

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

the different duration of professional experience. □

- No correlation between the level of mastery of reflective practice on teaching and teaching competence of teachers of science.

Questionnaire were applied to the practice of contemplative teaching and the note card on a sample of teaching competencies and research, and was corrected for measurement and compilation of data processing and statistical treatment, in light of the above analysis results of the study were identified as follows: □

♣ There are significant differences between teachers and science teachers in general secondary education, the level of teaching competence and for the benefit of teachers. □

♣ there are significant differences between the science teachers in general secondary education in the level of proficiency in teaching practice of meditation for the benefit of the parameters. □

♣ there is no statistically significant differences between the science teachers in general secondary education, the level of proficiency in the practice of meditation teaching due to the impact of a different professional experience. □

♣ there are significant differences between the science teachers in general secondary education, teaching competence, due to the impact of a different professional experience and be seen as follows: □

- That those who have experience of more than ten years, the highest efficiency of the teaching staff who have years of experience or less. □
- That those who have experience of two to five years, the highest efficiency of the teaching staff who have years of experience or less. □
- There is no difference between those who have experience of more than ten years and have five years professional experience. □
- The presence of a positive statistical correlation between the level of proficiency in teaching practice of meditation and the level of teaching competence of teachers and science teachers in secondary education year. □

In light of the outcome of the results is recommended that:

♣ work to find a good school climate that encourages social and psychological needs of teachers and help to provide an opportunity to highlight the capabilities and outstanding creative talent. □

♣ the need to provide opportunities for teachers to express their opinions and to express themselves and their needs and claim their rights - in proportion to the extent possible - through meetings and seminars Organization. □

♣ establishing a climate of good human relations and social development within the school based on the basis of justice and equal opportunities, cooperation and participation in decision-making. □

♣ need to focus on the training of science teachers to exercise the skills of meditation and self-criticism and self-inquiry teaching procedures they carry out because of its positive impact on their professional performance and increase their teaching effectiveness. □

♣ Need to focus on the application of new formulas to strengthen the idea of teacher preparation based on the principle of teaching competencies and that in line with the variables of the current era and the innovations that have received the responsibility of teachers of today and tomorrow.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com