البحث الثامن

الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق وعلاقتها بأدائهم الوظيفي.

د. منى كشيك*

الملخص

هدف البحث إلى تعرف مستوى الممارسات التأملية، والأداء الوظيفي، والعلاقة بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، وتعرف الفروقات بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ومقياس الأداء الوظيفي تبعاً لمتغيري البحث: (الرتبة الأكاديمية، التخصص الأكاديمي الجامعي)، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (162) عضو هيئة تدريسية، وتم تطبيق مقياس الممارسات التأملية، ومقياس الأداء الوظيفي، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الأكاديمية لصالح الأستاذ الجامعي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير الرتبة الأكاديمية لصالح الأستاذ الجامعي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي لصالح التخصص العلمي التطبيقي.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، الأداء الوظيفي، أعضاء الهيئة التدريسية.

* أستاذ مساعد في قسم أصول التربية– كلية التربية – سورية.

1. مقدمة البحث:

ظهرت إرهاصات الممارسات التأملية في تطبيقات "ديوي" (Dewey) الذي يعتمد على حل المشكلات في كتابه كيف نفكر عام (1933) الذي أكد فيه أهمية النشاط والمثابرة والاهتمام بالاعتقادات، وبناء الفرضيات من المعرفة في ضوء الخلفيات التي تؤديها الاستنتاجات التي تهدف إليها والتي حددها بخمسة أنماط ترتبط بالممارسات التأملية تتمثل في: التفكير في الخبرة\المشكلة التي تشكل صعوبة في حلها وتحويلها إلى مشكلة يمكن حلها (الانتقال إلى الحلول الممكنة) استخدام الفروض لتوجيه الملاحظات التي تم تجميعها وتطوير الأفكار إلى افتراض معقول والتجربة واختبار الفروض، ولهذا ينظر إلى التأمل على أنه عملية فكرية منتظمة ومترابطة لتشكل دائرة تأملية كاملة وقد تتداخل مراحلها وذلك على حسب نوع المشكلة طبيعتها، لذلك دعا المعلمين إلى ممارسة التأمل في العمل (htt://www.lmsa.edu/~bernic/dewey.html) وعد (Farrell, 2008) التأمل عاملاً حاسماً في عمليتي التعليم والتعلم.

لذا زاد الاهتمام بالممارسات التأملية نتيجة الاتجاهات التربوية الحديثة المتنامية لاعتماد البنائية في التعلم والتي ترى أن المتعلم يبني معرفته من خلال عمليات الدمج والتفاعل مع المحتوى والبيئة المحيطة، لذا شكلت التطورات التقنية والتكنولوجية محركاً كبيراً لتطوير أداء أعضاء هيئة التعليم في مؤسسات التعليم العالي وتحسينه، وأصبح ضرورة حتمية في إعدادهم وتأهيلهم لمواجهة تلك التطورات، من هنا كان الاهتمام بعضو هيئة التعليم مبكراً، وكان التركيز في بدايته على تطوير عملية التعلم، إذ بدأت جامعة هارفورد "Harford" عام (1947) بتقديم برنامج التدريس الجامعي لأعضاء هيئة التدريس فيها، ثم توالت المسيرة في الجامعات الأمريكية الأخرى ثم استجابت أوروبا لهذه الدعوات فبدأت بتحسين التعليم في الجامعات عن طريق التطوير المهني لأعضاء هيئة التعليم.

واتجهت اليونسكو"UNICCO" عام (1984) إلى الاهتمام بالتطوير المهني لأعضاء الهيئة التعليمية، بهدف تقديم أنشطة مشتركة تتعلق بالتدريب التربوي والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الذي أصبح يشكل مطلباً أساسياً لتحسين الأداء الجامعي وعاملاً مهماً في نقل الخبرات المتميزة والإبداعية في مجال التعليم وضرورة عصرية لمواجهة التحديات التي يتعرض لها التعليم؛ لذا ينظر للممارسة التأملية كبديل لطرق التطوير المهني التقليدية لأنها تؤدي لزيادة الوعي الذاتي وتطوير معارف جديدة ذات صلة بالتعليم وفهم وأسع للمشكلات (unicco, 1984).

وقد أكدت دراسة (المزارع، 2005) أن التعليم التأملي يؤدي إلى تغيير في سلوك المعلمين ويقود إلى تحسين مستوى الأداء نحو الأفضل من خلال توضيح القناعات وملاحظتها وتحليلها، كذلك المعتقدات التي يحملونها تجاه أدوارهم ومسؤولياتهم المهنية، لذا فإن الغرض الأساسي من الممارسة التأملية تحسين الأداء إذ تبدأ عملية التعلم بفحص ممارسات المعلمين في بيئة التعليم النظامي التي تعد مختبراً لتطوير هذه الممارسة (Goats, 2005)، والتأمل الحقيقي يتضمن أولاً وقبل كل شيء الرغبة في التعلم والتغيير، ولكي يكون فعالاً فإنه يعتمد على الوضع النفسي والاجتماعي وتاريخ الحياة التي تشكل أساساً في تشكيل اتجاهات الأفراد وتوقعاتهم وسلوكاتهم، ويضاف اليها نوعية الفرصة المتاحة والدعم المؤسسي ومستوياتهما؛ ولهذا أكد (Villogas & Reimers, 2003) أهمية التطوير المهني لعضو هيئة التدريس، فقد تبين أن له تأثيراً على معتقداتهم وممارساتهم.

وحدد (أبو عمشة، 2006، 17-18) العديد من إيجابيات الممارسة التأملية التي ركزت في تحسين فهم الذات وزيادة الوعي والانفتاح على أفكار الآخرين ومعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء وتحسين قابلية الفرد المتعلم من أخطائه وزيادة الدافعية نحو تحسين أدائه إزاء التوجه نحو حل المشكلات وزيادة الميل نحو التأمل، كل ذلك بالطبع ينعكس إيجاباً على الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في مجالات مختلفة: التخطيط، البحث العلمي، خدمة المجتمع وعلاقته مع زملائه وطلبته، من هنا يمكن القول: إن الممارسة التأملية تشكل اليوم استراتيجية فعالة في تطوير أداء عضو هيئة التدريس وتحسين نوعية هذا الأداء نحو عمليتي التعليم والتعلم والبيئة المحلية التي تعتبر قوة محركة لقيادة التغيير التي تتمثل في الرغبة للعمل وتحسين الاداء بالإضافة إلى أن الوعي بالسلوك لا يحقق هذا الهدف إلا من خلال الممارسات التأملية، لذا عدت الممارسة التأملية منحى جديداً لتطوير أداء عضو الهيئة التعليمية لأنها تساعده على سد الفجوة بين النظري والعملي التطبيقي.

مما سبق يمكن القول: هناك حاجة ملحة لممارسة التأمل في مؤسسات التعليم العالي وهذا يتطلب من عضو الهيئة التدريسية اكتساب مهارات وسلوكات جديدة من أجل تطوير ممارسته التأملية التي تنعكس بصورة إيجابية على أدائه الوظيفي في مجالات مختلفة سواء أكان ذلك في مجال الأداء التعليمي أم في مجال الأداء السلوكي أم البحث العلمي أم خدمة الجامعة والمجتمع؛ لذا فهم مطالبون بإظهار توجهات إيجابية نحو التغيير في السلوك وتفعيل مصادر التطوير، هذا ما دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة لأن التعليم شهد ويشهد في السنوات الماضية تحولاً جذرياً في آليات تطوير مستوى أداء العضو هادفاً من وراء ذلك تسليط الضوء على واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق وعلاقتها بأدائهم الوظيفي.

2. مشكلة البحث:

أكدت الدراسة الاستطلاعية على (20 عضواً) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق من الكليات المختلفة أن الطرق التقليدية (كالمحاضرة والتلقين والشرح) يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء وانعزال أعضاء هيئة التدريس عن بعضهم وعدم اجتماعهم لحل مشكلاتهم والصعوبات التي تواجههم، وغياب أدوارهم في تطوير ذواتهم لضعف امتلاكهم أدوات تحسين وتطوير ومتابعة كل جديد في تخصصاتهم بصورة منهجية؛ لذلك هم مطالبين أكثر من أي وقت مضى تطوير مهاراتهم ومعارفهم في مجال تخصصاتهم لمواجهة التحديات والتغيرات والتطورات التكنولوجية والمعرفية إذ أكدت دراسة (Davis, 2003) أهمية الممارسات التأملية لعضو هيئة التدريس في الجامعة باعتباره منهجاً وأسلوباً علمياً ومعياراً أساسياً من معايير إعداده وتطويره وتحسين أدائه الوظيفي والاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وفهم أفضل لأ نماط تعلم الطلبة من جهة وما يترتب عليه من تنوع في اساليب التعلم والتقويم وتحسين طرائق التدريس لما له من انعكاس على مهامه وواجباته الأخرى التي يقوم بها وفق القوانين والتعليمات المعمول بها في الجامعات السورية، من هنا جاء هذا البحث من أجل إلقاء الضوء على واقع الممارسات التأملية التي يقوم بها عضو الهيئة التدريسية في جامعة دمشق وعلاقتها بأدائه الوظيفي، يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق وعلاقتها بأدائهم الوظيفي؟

من هنا يسعى البحث الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

2. 1. ما درجة الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

2. 2. ما درجة الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

2. 3. هل توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

3. أهداف البحث:

3. 1. تعرف درجة الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.

3. 2. تعرف درجة الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.

3. 3. تعرف العلاقة بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.

3. 4. تعرف الفروقات بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية تبعاً لمتغيري البحث: (الرتبة الأكاديمية، التخصص الأكاديمي الجامعي).

3. 5. تعرف الفروقات بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي تبعاً لمتغيري البحث: (الرتبة الأكاديمية، التخصص الأكاديمي الجامعي).

4. أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال الآتي:

4. 1. تعد هذه الدراسة –في حدود علم الباحثة– من أولى الدراسات في هذا المجال، فالممارسات التأملية من أهم الوسائل لتطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية، وقد يساعد هذا الأسلوب على تعزيز آليات تحسين هذا الأداء لما له من انعكاسات إيجابية في الأداء التعليمي وخدمة المجتمع والبحث العلمي.

4. 2. توجه أنظار الباحثين التربويين نحو الممارسات التأملية بوصفها فكرة جديدة في الميدان التربوي لإجراء العديد من الدراسات حول ضرورة إعداد برامج في تنمية الموارد البشرية لإدماج أساليب التأمل في إعداد الكوادر التدريسية.

4. 3. تساعد ممارسة التأمل أعضاء هيئة التعليم على زيادة الحرية الأكاديمية والتخلص من السلوك الروتيني والتفاعل في أثناء التعليم بجذب انتباههم وتحديد سلوكهم.

5. أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

5. 1. ما درجة الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

5. 2. ما درجة الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

5. 3. هل توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

6. حدود البحث:

6. 1. الحدود البشرية: تتمثل عينة أعضاء الهيئة التعليمية في كليات جامعة دمشق.

6. 2. الحدود المكانية: تمثلت في جميع كليات جامعة دمشق.

6. 3. الحدود الزمنية: طبّق البحث بتاريخ (2017/3/5–2017/3/28م).

6. 4. الحدود العلمية: اقتصر البحث الحالي على دراسة العلاقة بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.

7. مصطلحات البحث العلمية والتعريفات الإجرائية:

7. 1. التأمل (Reihfiective): (لغوياً) تشير كلمة تأمل باللغة الإنكليزية إلى التدبر، ومعانٍ متعددة منها: انعكاس الضوء أو الحرارة أو الأشعة على سطحٍ ما، كما تشير أيضاً إلى التفكير والتركيز فيما يحدث داخل العقل ومن معانيها أيضاً، العودة إلى الوراء والتفكير في موضوع أو فكرة أو هدف ما.

وقد درج المترجمون العرب على استخدام كلمة تأمل مقابل كلمة (Refection)، وكان لها استخدام شاسع في الكتابات الفلسفية وقد آثرنا هنا ترجمتها إلى (تدبر) لتشير إلى فإادة الإنسان في عملية التفكير في تصحيح مسار تفكيره أو عمله، تأمل الأمر لغة ساسه، ونظر في عاقبته، وتأمل الأمر عرفه بآخره (مجمع اللغة العربية)، وفي (لسان العرب) تأملت الشيء نظرت إليه مستثبتاً له وتأمل الرجل أي تثبت في الأمر والنظر، وقد اقترب المعجم الوسيط إلى حد بعيد من المفهوم الاصطلاحي، (تأمل) أي تلبث الأمر والنظر، وتأمل الشيء وفيه تدبره وأعاد النظر فيه مره بعد أخرى ليستيقنه.

في حين جاء مفهوم الممارسة في (معجم اللغة العربية المعاصرة) بمعنى مارَسَ: (فعل) مارسَ يمارس، مِراساً ومُمارَسةً، فهو مُمارِس، والمفعول مُمارَس مارس الشَّخصُ الشَّيء: عالجه وزاوله: قام بعمله مارس سلطتَه: فرضها، تكتسب المهارةُ بالممارسة: بالاحتكاك والتدريب، طبيب ممارِس: طبيب متدرِّب، ممارس عامّ: طبيب حديث التخرّج تمرس بـ/ تمرس في يتمرس، تمرسا، فهو متمرس، والمفعول متمرس به تمرس بالشيء/ تمرس في الشيء: احتك به وتدرب عليه وزاوله، صار خبيراً به تمرس بالطب/ بالشدائد والنوائب – متمرس بالرياضة البدنية/ برفع الأثقال.

التأمل: (اصطلاحياً) عرفه تلمان (Tillman, 2003, 230): "بأنه حوار داخلي مع الذات يساعد الفرد على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارساته المهنية بصورة أكثر عمقاً ووضوحاً حيث يقوده ذلك إلى تبني مواقف واتجاهات واتخاذ قرارات تزيد من قدراته على المشاركة في حوار جماعي يقوم على تبادل الخبرات والمعارف".

وعرفه (مدبولي، 2005، 100) بأنه: "فعل واعٍ يخرج من دائرة الانخراط في الممارسات التقليدية إلى دائرة النقد والتحليل لكل أدائه والوقوف على ما وراءها من أفكار ومعتقدات توجهها وما يترتب عليها من نتائج".

7. 2. الممارسة: ينطوي مفهوم الممارسة (praxis) على معنى المداومة وكثرة الاشتغال بالشيء، وهو في استخدامه اللاتيني (practice) من أصل يوناني «براكتيكوس»، ويعدّ واحداً من المفاهيم التي شاع استخدامها في الفكر الفلسفي من ذلك الحين، وقد استخدم للدلالة على النشاط المستمر الذي توضع من

خلاله مبادئ العلوم موضع التطبيق، ومنه قولهم: ممارسة الطب، وممارسة الغناء، وممارسة السياسة، كما تستخدم للدراسة على المداومة في النشاطات العقلية، كأن يقال ممارسة التفكير، وممارسة التأمل، وغيرها، ولكنها بصورة عامة أكثر مرادفة للنشاط العملي (activité pratique)، ومنها جاء تعبير ممارسة (praxis) المشتق من اليونانية أيضاَ، ويراد منه أن يكون مقابلاً للعلم النظري والتأمل (www.aranthropo.com).

7. 3. الممارسات التأملية (Reflective Practices): فقد عرفها (ريان، 2013): أنها العملية التي يقوم من خلالها معلم الرياضيات بمراجعة ممارساته التدريسية السابقة، وفحص ما تم تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات أفضل مستقبلاً.

ويعرفها (شاهين، 2013): بأنها العمليات التي يقوم بها عضو الهيئة التدريسية بتوليد الوعي الذاتي لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام بحيث يستعرض ذهنياً ويحلل ويراجع ويقّوم ويستخلص العبر لتشكيل معرفة وخبرات جديدة تعزز لديه إجراء تعديل وتطوير أدائه المهني في الجامعة، أما إجرائياً: فهي العمليات والمواقف التي يقوم بها عضو الهيئة التدريسية لتوليد الوعي الذاتي لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام بحيث يستعرض ذهنياً ويحلل ويراجع ويقّوم ويستخلص العبر لتشكيل معرفة وخبرات جديدة تعزز لديه تطوير أدائه الوظيفي في الجامعة في المحاور التالية (الإعداد للمحاضرة، التجديد في التخصص، العلاقات مع الزملاء والطلبة).

7. 4. الأداء (performance): جاءت كلمة الأداء في اللغة العربية بمعنى الواجب وهو مشتق من الفعل أدى تأدية بمعنى أوصله وقضاه وهو أدى للأمانة من غيره وتأديت له حقه: أي قضيته (الفيروز آبادي، 1987) أما كلمة (أداء) في قاموس المنجد ايصال الشيء إلى المرسل إليه، واصطلاحياً عرف في معجمي المصطلحات الإدارية بأنه" القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات، وواجبات وفقاً للمعدل المفروض أداؤه من العامل الكفء المدرب(العلاق، 1996، 20) (بدري، 1984، 304)، إذن الأداء هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، ويستند إلى خلفية معرفية، ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين تظهر فيه قدرة الفرد أو عدم قدرته على عمل ما (اللقاني، 1999، 33).

7. 5. الأداء الوظيفي (Job performanc): هو نشاط يمكن الموظف من إنجاز المهام والأهداف المحددة له بنجاح بالاستخدام المعقول للموارد(Jamal, 1985, 5)، ويعرف بأنه العمل الذي يؤديه المرؤوس بما يسهم في تحقيق الأهداف من خلال تفهمه دوره وإتقانه له واتباعه للتعليمات التي تصل إليه من أدواره وسلوكه مع زملائه ورؤسائه وتطويره المهني (عربيات، 2012، 709).

الأداء الوظيفي تعريفاً إجرائياً: الواجبات الأكاديمية والإدارية الموكلة إلى عضو هيئة التدريس بموجب الأنظمة والتعليمات المعمول بها في الجامعة، والدرجات التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس الأداء الوظيفي المقسم إلى مجالات أربع هي:

7. 5. 1. الأداء السلوكي: ترجمة القيم والمعتقدات والقناعات التي يحملها عضو الهيئة التدريسية وتصبح إحدى مكوناته الذاتية وممارساته اليومية.

7. 5. 2. البحث العلمي: استخدام الطريقة العلمية المنظمة في مواجهة المشكلات على مستوى الفرد والمجتمع.

7. 5. 3. خدمة الجامعة والمجتمع: مجموعة من الأنشطة التي يقوم ويشارك بها عضو الهيئة التدريسية داخل الجامعة أو خارجها (الأعمال الإشراقية، الإدارية داخل الجامعة وخارجها كتنظيم المؤتمرات والندوات).

7. 5. 4. الأداء التعليمي: مجموعة المهام التدريسية التي يكلف بها عضو الهيئة التدريسية التي تسهم في تحقيق الأهداف الأساسية للعملية التدريسية والتعليمية.

8. الإطار النظري:

8. 1. التأمل: استحوذ التأمل على اهتمام العديد من التربويين في مجال علم النفس التربوي أمثال "بينيه" (Binet)، و"جيمس" (James)، و"ديوي" (Dewey)، و"شون" (Schon)، و"كلاك وبترسون" (clark &Peterson) وغيرهم بعدّ التأمل استراتيجية فعالة لإعداد المعلمين وتدريبهم، إذ لم يعد دور المعلم يقتصر على إلقاء الدروس والمحاضرات وتقديم المعلومات، كما ازدادت الحاجة إليه لمساعدة الطلبة على اتقان المهارات تحليل البيانات والمعلومات التي يتلقونها، لذلك تعد الممارسة التأملية المدخل المثالي لإعداد هيئة التدريس على عكس نماذج الإعداد التقليدية، وتضع أعضاء الهيئة في مركز تطوير أنفسهم لأنهم يحللون ممارساتهم ويعتمدونها ويبدؤون التغيير ويراقبون جهود هذا التغيير على عكس النماذج التقليدية، فالممارسة التأملية تأخذ بالحسبان الخبرات الماضية والمعرفة الشخصية وتسمح لهم بتطبيقها في سياق ممارساتهم التعليمية والاجتماعية، فالغرض من الممارسة التأملية تغيير إجراءات المدرسين وقراءاتهم وكيفية تأثير ذلك على نتائج قراراتهم وبالتالي فإن قيمة التفكير تكمن في قدرته على صقل الممارسة الصفية وتحسين نوعية التعليم والتعلم، من هنا أشار "فازي" (Fazey, 2004) إلى أن التعليم التأملي طريقة مناسبة يستطيع المدرس من خلالها أن يتعرف أوجه القصور لدى كل طالب وتحديد سلوك التعلم المناسب وكيفية تعليمه بطريقة أفضل، ويمكن للمدرس أن يستخدم استراتيجية التأمل في كافة مراحل عملية

التدريس؛ ففي مرحلة التخطيط يساعد توجيهه لكيفية الاختيار بين البدائل، وفي مرحلة التنفيذ يفيده في مراقبة مدى التقدم في الدرس، وفي مرحلة التقويم يساعده على استرجاع الدرس والتفكير فما تم عمله وما لم يتم عمله، كما يمكنه التفكير في ممارساته التدريسية وتحليل اعتقاداته قبل التدريس وفي أثنائه وبعده.

8. 1. 1. من هنا يمكن أن نوضح أهمية الممارسة التأملية من وجهة نظر "جيمن" (Gimene, 1999, 129-143):

8. 1. 1. 1. تمكين المعلمين من تحليل ممارساتهم ومناقشتها وتقويمها وتغييرها وتبني مدخل تحليلي تجاه التعليم.

8. 1. 1. 2. يقوي تقديرهم للسياق الاجتماعي والسياسي الذي يعملون فيه وإدراكهم أن التعليم مرتبط سياسياً واجتماعياً، وأن مهمتهم تقدير السياق وتحليله ويمكنهم بالتالي من تقدير القضايا الأخلاقية والأدبية المتضمنة في ممارساتهم.

8. 1. 1. 3. التحليل الناقد لمعتقداتهم عن التعليم الجيد وتشجيعهم على تحمل مسؤولية أكبر لنموهم المهني واكتساب درجة من الاستقلالية المهنية، وتيسير تطوير المدرسين لنظرياتهم التعليمية والممارسات التربوية، وفهم وتطوير أسس عملهم.

8. 1. 1. 4. تحقيق التنمية المهنية الذاتية، حيث تتطلب ممارسة التعليم التأملي فحصاً مستمراً للمعتقدات والممارسة ومنشئها وأثرها على المتعلمين والمعلمين وعملية التعلم، فالمعلم يتوقع منه أن يفكر في المعرفة الحالية والسابقة والخبرات ليولد خبرات وأفكار ومفاهيم جديدة، كما يتضمن التدريس التأملي ملاحظة ذاتية وتقويم المعلم لفهم أفعاله وردود أفعال طلابه.

8. 1. 1. 5. تسمح الممارسة التأملية أن ينظر المدرس فيما يدرس، وكيف يدرس وما المخرج من تدريسه والهدف من تحديد ما يصلح للمعلم وما يصلح للمتعلم.

8. 1. 1. 6. تمد الممارسة التاملية المدرسين بالفرصة للنظر لأنفسهم وفلسفتهم التدريسية (كيف يدرسون) ويحددون لأنفسهم نواحي القوة والضعف، وعندما يتأمل المدرسون ويفكرون في الأسباب بتفتح عقلي بكامل مشاعرهم سوف يعملون بتبصر وتخطيط بدلاً من العمل على أساس التقليد أو الإجبار.

8. 1. 2. من هنا كان ديوي يشجع على التأمل كوسيلة من وسائل التطوير المهني في التعليم، وتوفر الوقت للتفكير والتنفيذ والمتابعة وتحقيق الربط بين النظرية والتطبيق وهي طريقة للتدريس الجيد تساعد المدرس على تطبيق النظريات في الواقع ويستطيع المدرس أداء الدور المزدوج كمستخدم ومنتج للمعرفة.

8. 1. 2. 1. إعداد عضو هيئة التدريس لمحاضراته الجامعية: إن العضو المتأمل أكثر قدرة على مواجهة الحياة وأقل انسياقاً للآخرين فاستخدامه لعملية التأمل تعني أنه لا يملك أفكاراً واضحة وإنما يمتلك سلوكاً ذكياً أيضاً يعطيه ثقة بنفسه وقدرة على حل المشكلات التي تواجهه، ويتمتع بعقل منفتح يجعله يستمع لأفكار الآخرين مما يجنبه الاندفاع بالعمل (عبد الوهاب، 2005، 178).

8. 1. 2. 2. تجديد عضو هيئة التدريس في تخصصه: كما أن عضو هيئة التدريس مطالب أكثر من أي وقت مضى بالتجديد في معارفه وتخصصه لإغناء محاضرته بالمعرفة الجديدة ويكون قادراً على: التقويم الذاتي لأدائه في كل مرحلة من مراحل التعليم لتطوير أدائه الوظيفي، والتركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة للموضوع، وحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية أكثر من ممارسة نظرية، والحرص على تعلم أشياء جديدة حتى وإن لم تكن في مجال تخصصه.

8. 1. 2. 3. علاقات عضو هيئة التدريس مع زملائه وطلابه: وذلك من خلال تشجيع طلابه على ممارسة استراتيجية التفكير التأملي من خلال عمليات التفاعل التعليمية، ومساعدتهم على اكتشاف نقاط القوة والضعف في تعلمهم، وتجنب الدخول بمناقشات طويلة مع زملائه في موضوعات سياسية واجتماعية.

مما سبق يمكن القول: إن ممارسة التأمل عملية تقوم على عمليات متعددة الحوار والنقاش والنظر في البدائل وصنع القرارات والثقة بالنفس، كذلك لها أهمية كبيرة من خلال تنمية الكفايات الخاصة بمهاراته التدريسية، ووسيلة لاتخاذ القرارات الغائبة امام المشكلات التي يواجهها في عمله، حيث تعمل الممارسة التأملية على رفع كفاءة التدريس وتحسينها وتساعد عضو هيئة التدريس على تلافي الأخطاء أثناء الممارسة وتقويمها وتعديلها، ولها دور كبير في دفع عضو هيئة التدريس إلى الربط بين ما يتعلمونه وما لديهم من خبرات ومهارات ومعارف واتجاهات يمارسونها أثناء عملهم، وتشجع الممارسة التأملية عضو الهيئة التدريسية على إجراء البحوث التربوية الجديدة من خلال طرح أفكار غير مألوفة، أيضاً تعد ممارسة التأمل وسيلة يستطيع بها عضو هيئة التدريس أن يطور نفسه ومستوى وعيه، ولها أهمية من خلال بناء الثقة لدى عضو هيئة التدريس وتنمية الدافع الذاتي لديه.

8. 2. الأداء الوظيفي لعضو الهيئة التدريسية: إن الحديث عن وظائف هيئة التدريس الجامعي مرتبط بالحديث عن وظائف الجامعة المبنية على فلسفتين رئيسيتين تركزان على الجانب المعرفي الذي يعد الوظيفة الأساسية للجامعة هي علمية معرفية، والجانب الاجتماعي الذي يرى وظيفة الجامعة هي وظيفة اجتماعية سياسية وهي المكان الذي يدرس أوضاع المجتمع ومشكلاته ويعمل على إيجاد الحلول لها.

وعلى الرغم من صعوبة حصر الوظائف الأساسية للأستاذ الجامعي، إلا أنه يمكن اشتقاقها من وظائف الجامعة المتمثلة في إعداد الإطارات والكوادر، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع وتنميته، كل هذا يعرف عند الأستاذ بالوظيفة الأكاديمية إضافة إلى الوظيفة الإدارية التي تتمثل في الإدارة الأكاديمية، هذه الأنشطة والوظائف تتكامل فيما بينها.

من هذا المنطلق: على عضو هيئة التدريس ممارسة التأمل لأن له انعكاساً إيجابياً على عمله الأكاديمي وتحسين أدائه الوظيفي لتحقيق أهداف الجامعة من خلال القيام بواجباته ومهماته الموكلة إليه المتمثلة بالآتي:

8. 2. 1. الأداء التعليمي السلوكي: يعدّ الأستاذ الجامعي الركيزة الأساسية في العملية التعليمية والعامل الأساسي في نجاح الجامعة وتحقيق أهدافها، فهو الذي يعمل على إعداد القدرات التعليمية والمهارات التربوية وإعداد القوى البشرية في عصر يزداد فيه التركيز على أهمية الإنسان كعنصر من عناصر التنمية وتدريبها (سنقر، 2000، 123) من هنا أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة الظروف المناسبة لتحسين جودة أدائهم من خلال عمليات التقويم والتطوير لينعكس ذلك على المؤسسة ومخرجاتها بصورة إيجابية (أبو الرب وقداده، 2008، 2) والتدريس من أهم الأدوار التي يقوم بها الأستاذ الجامعي الذي لابد أن تسعى إدارة الجامة إلى البحث عن الطرق والوسائل المختلفة لتطوير أدائه المهني والأكاديمي والارتقاء بالمستوى العلمي له ولمخرجاته، ومن أهم معايير الأستاذ الجامعي للممارسة الأكاديمية:

8. 2. 1. 1. أن يكون متكمناً من المحتوى العلمي لتخصصه.

8. 2. 1. 2. تمكنّ الأستاذ الجامعي في التخطيط الجيد لعملية التعليم.

8. 2. 1. 3. أن يكون متمكناً من طرق التعليم وتجديدها.

8. 2. 1. 4. تمكّنه من مهارات التعليم وإدارة الموقف التعليمي والتقويم وإدارة البرامج التعليمية وتطويرها، ترجمة القيم والمعتقدات والقناعات التي يحملها عضو الهيئة التدريسية لتصبح إحدى مكوناته الذاتية وجزءاً من ممارساته اليومية.

8. 2. 2. البحث العلمي: يعد البحث العلمي مدخلاً طبيعياً لأية نهضة حضارية لكل مجتمع يرغب باللحاق بركب الحضارة،، وقد زاد الاهتمام به كثيراً، للنهوض والإفادة منه، وأفضل مكان لهذه البحوث الجامعة (الحفظ، 2008، 223)، كما أصبح البحث العلمي يمثل واحداً من أهم المؤشرات التي تعكس قدرة المجتمع على تحديد المشكلات التي تواجهه وتحدد قدرته على توفير أيسر الحلول وأفضل المعالجات اللازمة لمواجهة تلك المشكلات وتحقيق التقدم في مختلف المجالات عن طريق ابتكار الأساليب والوسائل

التي تؤدي إلى خلق فرص عمل جديدة إلى جانب ما يسهم به البحث العلمي من إثراء المعرفة العلمية وتأصيلها (الميهي، 2002، 128؛ صالح، 2004، 48)، وقد وضع البحث مؤشرات أساسية من الضروري أن تتوافر لدى الأستاذ الجامعي:

8. 2. 2. 1. أن يقوم بأبحاث علمية مبتكرة في مجال تخصصه.

8. 2. 2. 2. أن يعد مصادر البحث العلمي، ويستخدام نتائج بحثه في تطوير العملية التعليمية.

8. 2. 2. 3. المشاركة في المؤتمرات والندوات في تخصصه.

8. 2. 2. 4. أن ينشر أبحاثه في الدوريات المتخصصة محلياً وعربياً ودولياً.

8. 2. 2. 5. أن يمتلك مهارات كتابة تقارير البحوث العلمية.

8. 2. 3. خدمة الجامعة والمجتمع: تعد خدمة المجتمع في الوقت الحاضر جزءاً لا يتجزأ من بنية الجامعة الحديثة ونظامها الأساسي فلم تعد الجامعات مجرد مؤسسات لتخريج المتخصصين لسوق العمل ولا مجرد مؤسسات للبحث العلمي تعيش بمعزل عن المجتمع ومشكلاته بل أصبحت ورشات من العمل العلمي لإيجاد حلول للمشكلات التي يواجهها، وتعدّ الجامعة التي تستطيع تقوية العلاقة بينها وبين المجتمع وتسهم في تقديم الخدمات المميزة هي التي تطبق إدارة الجودة الشاملة من خلال التحسين والتطوير لمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، إذ تنوع الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع (المعرفية والتثقيفية والنفسية والاجتماعية..) (رمضان، 2004، 559-560) ومن المهام المنوطة بالجامعة نحو المجتمع:

8. 2. 3. 1. خدمات طلابية تتنوع ما بين الأكاديمي والاجتماعي.

8. 2. 3. 2. إجراء البحوث العلمية والتطبيقية لصالح المجتمع وحل مشكلاته.

8. 2. 3. 3. تنظيم المؤتمرات والندوات العلمية الكتصلة بالقضايا والمشكلات المختلفة التي تعم المجتمع.

8. 2. 3. 4. الاشتراك في المجالس والمؤسسات والهيئات العلمية محلياً وإقليمياً ودولياً.

8. 2. 3. 5. تلبية احتياجات المجتمع من مؤهلين ومتخصصين.

8. 3. دور التأمل في الممارسات التدريسية: يحتاج المدرسون للتأمل لأنّ التعليم عمل معقّد غير روتيني يتطلب الكثير من الجهد والوقت وقدراً كبيراً من الحكمة والاستبصار، لأنّه يتم في سياقات متعددة يجعل مشكلاته تتسم بالغموض، وتعد الممارسة التأملية بديلاً لعمليات النّمو المهني التقليدية، وتؤدي دوراً كبيراً في عملية التدريس من خلال الآتي:

8. 3. 1. زيادة الوعي الذاتي بالممارسة المهنية.

8. 3. 2. تطوير معرفة جديدة ذات صلة بالممارسة المهنية.

8. 3. 3. فهم أوسع للمشكلات التي تواجه الممارسين المتأملين.

من هنا عد كل من (أوسترمان وكوتكامب، 2002) الممارسة التأملية قوّة فعّالة للتغيير التّعليمي، ومنهجاً فعّالاً للتطوير المهني، إنّها طريقة متكاملة للتفكير والفعل مركزة على التعلم والسلوك.

مما سبق يمكن القول: إن الممارس التأملي يلعب دورين مهمين، أولهما يمكن تشبيهه بالممثل الدرامي، وهو من ناحية أخرى ناقد في نفس الوقت، يجلس بين الجمهور يراقب الأداء ويحلله، والتدريس التأملي يعمل على استقصاء ذهني نَشِط واعٍ ومتأن للمعلم والمتعلم حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية الإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، ويمكنه من حل المشكلات العملية والعلمية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعد ذلك المعنى على اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية تقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب تحقيقها في المستقبل.

9. دراسات سابقة:

دراسة "بارتليهيم وإيفانس" (Bettelheim and Evans, 1993) بعنوان: مدى تحقق مؤشرات الممارسة التأملية لدى معلمي التربية الخاصة، هدفت إلى تعرّف مدى تحقق مؤشرات الممارسة التأملية لدى معلمي مصادر التربية الخاصة، طبقت الدراسة على (4) معلمين تم اختيارهم من معلمي مصادر التربية الخاصة، واستخدمت الملاحظة الصفية المباشرة لجمع المعلومات، بالإضافة إلى المقابلات والتسجيلات الصوتية، أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود ممارسات تأملية بدرجة متوسطة لدى المعلمين في أثناء حل المشكلات التدريسية، كما تبين وجود تباين في درجة توافر مؤشرات مكونات الممارسة التأملية، إذ حظي مكون المسؤولية الشخصية في الترتيب الأول بنسبة (39%)، يليه مكون الاختبار بنسبة (32%)، وفي الترتيب الأخير جاء مكون مواجهة المشكلة بنسبة (29%).

دراسة (حسين وحنفي، 2000) بعنوان: تطوير المهام الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، هدف الدراسة تعرف كيفية تطوير المهام الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، خاصة المرتبطة في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لرصد واقع المهام الوظيفية لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات في بعض الدول المتقدمة مقارنة بواقع التعليم بمصر، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: غالبية الجامعات المتقدمة في العالم تهتم بتحسين المهمة التدريسية لعضو هيئة التدريس، وهناك ضعف واضح في الأساليب التدريسية في مصر، فأساليبهم تقتصر على المحاضرات والإلقاء والتلقين اللفظي وفي مجال المهمة البحثية تبين أن هناك اهتماماً كبيراً بالمهمة البحثية لأعضاء هيئة

التدريس بجامعات الدول المتقدمة تتمثل في توفر التمويل وتوفير المكتبات والكوادر الفنية المساعدة للباحثين وإنشاء مراكز للإبداع والابتكار العلمي داخل الجامعات، أما المهمة البحثية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية فبحاجة إلى مزيد من التخطيط المستمر والتنظيم والدعم والاستخدام الأمثل للموارد الفنية والبشرية، أما في مجال خدمة المجتمع في مصر يقوم أعضاء هيئة التدريس بمهام في خدمة المجتمع والبيئة من خلال عقد الدورات وتقديم الاستشارات وتدريس الكبار وهذه الجهود تحتاج إلى تطوير.

دراسة "نورفيل" (Norvel، 2000) بعنوان: تطوير أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالرضا عن العمل، قام بدراسة تطوير أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالرضا عن العمل وثقافة المؤسسة من جهة، وتطوير أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى، وطبقت الدراسة على (25) كلية في ولاية الباما Alabama وتكونت من (307) أعضاء، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة قوية بين الرضا عن العمل وثقافة المؤسسة من جهة وتطوير أعضاء هيئة التدريس؛ إذ إن الرضا عن العمل يؤثر إيجابياً في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على النمو المهني، وإذا كانت ثقافة المؤسسة إيجابية تكون داعمة لتطوير أعضاء هيئة التدريس.

دراسة "سينج" (Seng, 2001) بعنوان: فحص الممارسات التأملية للطلبة المعلمين في كليات إعداد المعلمين، هدفت الدراسة إلى فحص الممارسات التأملية للطلبة المعلمين في كليات إعداد المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ولقياس الممارسات التأملية تم استخدام النسخة المعدلة لقياس التفكير التأملي التدريسي الذي أعده سباركس وزملاءه عام (1990) وطبق على عينة تكونت من (223) طالباً معلماً، وقد اظهرت الدراسة: أن الطلبة المعلمين نادراً ما يتأملون، وتبين وجود مستوى متدن من التفكير التأملي التدريسي لدى الطلبة المعلمين.

دراسة (أبو وطفة، 2002) بعنوان: واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وسبل تطويره من وجهة نظرهم، هدفت الدراسة إلى تعرف واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وسبل تطويره من وجهة نظرهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (209) أعضاء، ومن ذوي الدرجات العلمية المختلفة (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، محاضر)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن واقع النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية على المقياس الكلي قد تحقق بنسبة متوسطة بلغت (66,7) وبالنسبة لأبعاد واقع النمو المهني فقد حصل البعد المتعلق بالنمو العلمي على (76,5%) وكما حصل البعد المتعلق بالفاعلية التدريسية على نسبة (78,7%)، وحصل البعد المتعلق بالبحث العلمي على نسبة

(58,8%) بينما حصل البعد المتعلق بالمشاركة المجتمعية على (66,7%)، أما عن أهم العقبات التي تعترض النمو المهني لأعضاء الهيئة التدريسية فتمثلت في العبء الكبير في التدريس، وضعف الإمكانات المالية للبحث العلمي خصوصاً وللجامعة عموماً، وكما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير درجات أعضاء هيئة التدريس لواقع النمو المهني تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التعليمية والكلية

دراسة "دافيز" (Davis, 2003) بعنوان: المعيقات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في تطبيق الممارسات التأملية في تطورهم المهني، هدفت الدراسة إلى تعرف المعيقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق الممارسات التأملية في تطورهم المهني وتطوير مناهج مؤسسات التعليم العالي، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي مستعينة بأداة هي الاستبانة، وأظهرت النتائج أن: هناك سبعة عناصر أساسية مطلوبة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على دمج الممارسات التأملية في ممارساتهم المهنية وهي: فهم أعمق للتدريس والتأمل والالتزام بالتطوير وتحسين أدائهم المهني والممارسات التدريسية الجيدة وعمليات تقييم الطلاب ومصادر التعلم وإجراءات تطوير المناهج؛ لذا على أعضاء هيئة التدريس ممارسة التأمل لتطوير أدائهم الوظيفي التي تمدهم بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها في تطوير جوانب الأداء الوظيفي.

دراسة "بدرو" (Pedro, 2005) بعنوان: الكشف عن كيفية تشكيل المعلمين قبل الخدمة لمفاهيم الممارسة التأملية، هدفت إلى الكشف عن كيفية تشكيل المعلمين قبل الخدمة لمفاهيم الممارسة التأملية وكيف أفادوا من هذه المفاهيم في ممارساتهم، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم معرفة عامة في التأمل وأنهم تعلموا التأمل في الفرص المتاحة وفي سياقات متعددة، كذلك تبين أن لديهم تعريفات متعددة لممارسة التأمل، كما تبين أن هناك تركيزاً على الخبرات السابقة أثناء ممارسة التأمل.

دراسة "والودارسك ووالتيرز" (wlodarsk & Walters, 2006) بعنوان: خصائص الممارسة التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة (Ashland University)، هدفت الدراسة إلى تعرف خصائص الممارسة التاملية لأعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هذه الغاية طبقت الدراسة على عينة مكونة من (304) طلاب من طلبة إحدى الجامعات في نيجيريا ومن هم في السنة الدراسية الأخيرة في تخصص التربية، تم جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانة تضمنت أسئلة مفتوحة وزعت على مجالات متعددة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلبة المعلمين المتصلة بالتدريس التأملي تمثلت بالتأثير في معارفهم الحالية والسابقة في التربية، وفي نموهم المهني وفي خبراتهم السابقة، كما أشارت معظم أفراد العينة إلى أن التدريس التأملي يحفزهم على الإصرار على التميز.

دراسة (الشكعة، 2007) بعنوان: مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستعينة بمقياس التفكير التأملي إيزنك وولسون الذي اشتمل على (30 فقرة) طبقت على عينة مكونة من (641) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج: أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية جيدة جداً، وصل المتوسط الحسابي للإجابة على بنود المقياس 33,21 درجة من أصل (30 درجة) أي بنسبة 77,66%، كما أظهرت أيضاً، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بين الكليات العلمية والإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية وبين طلبة البكالوريوس والماجستير لصالح الماجستير بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس.

دراسة (العمري، 2009) بعنوان أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقان التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي، هدفت الدراسة إلى تعرف برامج النمو المهني المتبعة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقان التطبيقية وتحديدها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطوير استبانة تضمت سبعة مجالات احتوت على (22 فقرة) طبقت على عينة عشوائية عنقودية بلغ عدد أفرادها (66) عضو هيئة تدريسية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: كانت درجة توافر أساليب النمو متوسطة عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقان، لا فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقان التطبيقية تعزى إلى كل من الجنس والمؤهل العلمي والرتبة الأكاديمية والخبرة التدريسية والتخصص.

دراسة (بلجون، 2010) بعنوان: إتقان معلمي العلوم لممارسة التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية، هدفت الدراسة إلى تعرف مدى إتقان معلمي العلوم لممارسة التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية استخدمت استبانة لممارسات التأملية واستمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية لمعلمي العلوم، واختارت عينة عشوائية مؤلفة من (89) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العام في مستوى الكفاءة التدريسية لصالح المعلمين، توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العالم في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس لصالح المعلمات، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي ومعلمات التعليم 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 الكفاءات التدريسية تعود لأثر مدة الخبرة المهنية.

دراسة (شاهين، 2012) بعنوان: واقع الممارسات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة الذين يشرفون على المقررات الإلكترونية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق استبانة مكونة من بعدين: البعد الأول يتعلق بالممارسات التأملية، والثاني: يتعلق باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما طبقت على عينة مكونة من (117) عضو هيئة تدريسية تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من أعضاء هيئة التدريس العاملين في فروع جامعة القدس المفتوحة في الضفة الغربية الذين أشرفوا على مقررات التعليم الإلكتروني في الفصل الدراسي (2011) البالغ عددهم (224) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة الممارسة التأملية لأعضاء هيئة التدريس عالية، وجود علاقة دالة إحصائياً بين اتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي ودرجة ممارساتهم التأملية، كما أظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الممارسة التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي والكلية وعدد سنوات الخبرة والحالة الوظيفية.

دراسة (ريان، 2013) بعنوان: واقع ممارسة التدريس التأملي لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وعلاقتها بفاعلية الذات في فلسطين، هدفت الدراسة إلى تعرف واقع ممارسة التدريس التأملي لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي مستعيناً بالاستبانة أداة لجمع البيانات وطبقت على (238) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير المديرية والجنس والمؤهل العلمي، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات ودرجة فاعلية الذات التدريسية.

التعليق على الدراسات السابقة: تنوعت الدراسات السابقة في تناول التأمل، فهناك العديد من الدراسات كدراسة "بارتليهيم وإيفانس" (Bettelheim and Evans, 1993) مدى تحقق مؤشرات الممارسة التاملية لدى معلمي التربية، ودراسة (Davis, 2003) المعيقات التي واجهت أعضاء

هيئة التدريس في تطبيق الممارسات التاملية في تطورهم المهني، ودراسة "بدرو" (Pedro, 2005) عن كيفية تشكيل المعلمين قبل الخدمة لمفاهيم الممارسة التأملية ودراسة (wlodarsk & Walters, 2006) خصائص الممارسة التأملية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في ازيلند اختلف مع بعض الدراسات التي تناولت الممارسات التأملية وتأثيرها في العملية التدريسية وبعض المتغيرات في المراحل المختلفة ومواد متعددة، تناولت دراسة (Norvel, 2000) تطوير أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالرضا عن العمل، و(بلجون، 2010) إتقان معلمي العلوم ممارسة التدريس التاملي وعلاقتته بمستوى الكفاءة، ودراسة (ريان، 2013) واقع ممارسة التدريس التاملي لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات،في حين بينت دراسة (الشكعة، 2007) مستوى التامل في الدراسات العليا، ودراسة (Seng, 2001) فحص الممارسات التاملية للطلبة المعلمين في كليات إعداد المعلمين (أبو وطفة، 2002) واقع النمو المهني لاعضاء الهيئة الممارسات التاملية للطلبة المعلمين في كليات التربية، وتناولت دراسة (العمري، 2009) أساليب النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس، وأهمية الممارسة كطريقة غير تقليدية في العملية التدريسية، اتفق البحث الحالي مع دراسة (شاهين، 2012) في تناول موضوع الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس وربطها بالأداء المهني، وباستخدام الباحثة للمنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع المعلومات، تميز البحث الحالي بالتركيز على واقع ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة دمشق للتأمل من تخصصات مختلفة (التربية، الهندسة، العلوم، الاقتصاد) لم تتناولها الدراسات السابقة، والعينة مقصودة متمثلة بأعضاء الهيئة التدريسية وزمان تطبيق هذا البحث (2017) أول بحث يدرس –في حدود علم الباحثة– بيان دلالة العلاقة بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي بين الأعضاء، أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في وضع الإطار النظري وتصميم مقاييس –من تصميم الباحثة– (مقياس الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس).

10. فرضيات البحث:

يسعى البحث إلى التحقق من الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

10. 1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي.

10. 2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغيري البحث: (الرتبة الأكاديمية، التخصص الأكاديمي الجامعي).

10. 3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغيري البحث: (الرتبة الأكاديمية، التخصص الأكاديمي الجامعي).

11. إجراءات البحث:

11. 1. منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر"، يضاف إلى ذلك يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع المعلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر (دويدار، 2006، 76)، واتبعت الباحثة الخطوات الإجرائية التالية: الاطلاع على الأدبيات والمراجع النظرية الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث، ثم إعداد أداة البحث وتطبيقها، واستخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها، وتقديم المقترحات المناسبة.

11. 2. المجتمع الأصلي وعينة البحث:

11. 2. 1. المجتمع الأصلي للبحث: تكون المجتمع الأصلي للدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية: (كلية العلوم، وكلية الاقتصاد، وكلية الهندسة المدنية)، والكليات الإنسانية: (كلية التربية) في جامعة دمشق البالغ عددهم (462) عضواً من أعضاء هيئة تدريسية.

11. 2. 2. عينة التطبيق النهائي: لكي نضمن تمثيل المجتمع في العينة تم سحب العينة عشوائياً وطبقياً، وعملت الباحثة على أن تكون العينة متكافئة، إذ تكونت من (162) عضواً، ومثلت العينة نسبة (33.76%) من المجتمع الأصلي لأعضاء الهيئة التعليمية، وتمَّ سحب العينة كما يبين الجدول رقم (1):

جدول 1

عينة البحث

الكلية	المجتمع الأصلي	نسبة السحب %	العينة المسحوبة من الهيئة التدريسية
الاقتصاد	120	%35	42
التربية	119	%35.29	42
العلوم	173	%34.68	60
الهندسة المدنية	50	%36	18
المجموع	462	%35.06	162

جدول 2

توزع أفراد عينة البحث من أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغيري البحث

المتغير	الفئة	أفراد العينة	النسبة
الرتبة الأكاديمية	مدرس	82	%50.6
	أستاذ مساعد	48	%29.6
	أستاذ	32	%19.8
	المجموع الكلي	162	% 100
التخصص الأكاديمي	نظري	42	%25.9
	علمي تطبيقي	120	%74.1
	المجموع الكلي	162	% 100

10. 3. أداة البحث:

10. 3. 1. مقياس الممارسات التأملية:

10. 3. 1. 1. مرحلة الاطلاع واختيار بنود المقياس: تم فيها الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الممارسات التأملية، واختارت الباحثة الدراسات العربية الحديثة في هذا المجال، كدراسة كل من: (مقياس شاهين، 2012؛ الجبر، 2013؛ السنيدي، 2013؛ ومقياس Eysenck & Weilson Reflective ness Scale تعريب: بركات، 2005)، ثم قامت بتصميم مقياس الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية، ويتألف المقياس من ثلاثة محاور أساسية تضم (42) بنداً:

جدول 3

توزيع بنود محاور مقياس الممارسات التأملية

محاور مقياس الممارسات التأملية	عدد البنود	البنود
المحور الأول: الإعداد لمحاضراتي	13	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13
المحور الثاني: التجديد في تخصصي	16	14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29
المحور الثالث: علاقاتي مع الزملاء والطلبة	13	30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42

وتتم الإجابة عن كل بند من بنود المقياس من خلال مفتاح تصحيح ثلاثي مكون من ثلاثة احتمالات: درجة الممارسة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، وتقابل هذه البنود درجات (3، 2، 1) على الترتيب لكل بند، ليتم الحكم نسبياً عن واقع الممارسات التأملية.

10. 3. 1. 2. صدق مقياس الممارسات التأملية:

10. 3. 1. 2. 1. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): استخدمت الباحثة طريقة الصدق الظاهري بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس الممارسات التأملية، إذ تم عرض الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق بلغ عددهم (10) محكمين، لبيان رأيهم في صحة صياغة كل بند، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من المقياس، ولكن تم تعديل بعضها من حيث الصياغة؛ وبلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (42) بنداً.

10. 3. 1. 2. 2. صدق الاتساق الداخلي: تم إجراء ارتباط المجموع الكلي بالمحاور الفرعية، كما يظهر في الجدول رقم (4):

جدول 4

الارتباطات بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية لمقياس الممارسات التأملية

محاور مقياس الممارسات التأملية	عدد البنود	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الأول: (الإعداد لمحاضراتي).	13	0.727	0.000
المحور الثاني: (التجديد في تخصصي).	16	0.741	0.000
المحور الثالث: (علاقاتي مع الزملاء والطلبة).	13	0.687	0.000

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع المجالات الفرعية تراوح بين (0.687 و0.741)، وهو ارتباط مرتفع يدل على أنَّ بنود المقياس متجانس في قياس السمة المقيسة.

10. 3. 1. 3. ثبات مقياس الممارسات التأملية:

10. 3. 1. 3. 1. إعادة التطبيق: تم حساب معامل الثبات عن طريق تطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين، وقد أظهرت النتائج تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات بلغت (0.844).

جدول 5

ثبات الإعادة وفق قانون سبيرمان براون لمقياس الممارسات التأملية

محاور مقياس الممارسات التأملية	ثبات الإعادة	مستوى الدلالة
المحور الأول: (الإعداد لمحاضراتي).	0.813	0.000
المحور الثاني: (التجديد في تخصصي).	0.828	0.000
المحور الثالث: (علاقاتي مع الزملاء والطلبة).	0.805	0.000
الدرجة الكلية	0.844	0.000

10. 3. 1. 3. 2. التجزئة النصفية: في هذه الطريقة تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متساويين، ضم النصف الأول البنود الفردية في المقياس، في حين ضم النصف الثاني البنود الزوجية، وتم حساب معامل الترابط (سبيرمان براون وغوتمان بين الجزأين)، وجاءت النتائج معامل الترابط سبيرمان براون (0.830)، ونتيجة غوتمان (0.832) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

جدول 6

ثبات التجزئة النصفية وفق قانون سبيرمان براون لمقياس الممارسات التأملية

محاور مقياس الممارسات التأملية	ثبات الإعادة	مستوى الدلالة
المحور الأول: (الإعداد لمحاضراتي).	0.851	0.000
المحور الثاني: (التجديد في تخصصي).	0.839	0.000
المحور الثالث: (علاقاتي مع الزملاء والطلبة).	0.821	0.000
الدرجة الكلية	0.830	0.000

10. 3. 2. مقياس الأداء الوظيفي:

10. 3. 2. 1. مرحلة الاطلاع واختيار بنود المقياس: تم فيها الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الأداء الوظيفي، وقد اختارت الباحثة الدراسات العربية الحديثة في هذا المجال، كدراسة كل من: (الصرايرة، 2022؛ أبو الرب، 2008)، ثم قامت الباحثة بتصميم مقياس الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية، ويتألف المقياس من أربعة محاور أساسية تضم (31) بنداً، وهي:

جدول 7

توزيع بنود محاور مقياس الأداء الوظيفي

محاور مقياس الأداء الوظيفي	عدد البنود	البنود
المحور الأول: (السلوكيات).	6	1، 2، 3، 4، 5، 6
المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة).	7	7، 8، 9، 10، 11، 12، 13
المحور الثالث: (البحث العلمي).	7	14، 15، 16، 17، 18، 19، 20
المحور الرابع: (الأداء التعليمي).	11	21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31

وتتم الإجابة عن كل بند من بنود المقياس من خلال مفتاح تصحيح ثلاثي مكون من ثلاثة احتمالات: درجة الممارسة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، وتقابل هذه البنود درجات (3، 2، 1) على الترتيب لكل بند ليتم الحكم نسبياً عن واقع الأداء الوظيفي.

10. 3. 2. 2. صدق مقياس الأداء الوظيفي:

10. 3. 2. 2. 1. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): استخدمت الباحثة طريقة الصدق الظاهري بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس الأداء الوظيفي، إذ تم عرض الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق بلغ عددهم (10) محكمين، لبيان رأيهم في صحة صياغة كل بند، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات تم تعديل بعضها من حيث الصياغة؛ وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (31) بنداً.

10. 3. 2. 2. 2. صدق الاتساق الداخلي: تم إجراء ارتباط المجموع الكلي بالمحاور الفرعية.

جدول 8

الارتباطات بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية لمقياس الأداء الوظيفي

محاور مقياس الأداء الوظيفي	عدد البنود	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الأول: (السلوكيات).	6	0.812	0.000
المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة).	7	0.785	0.000
المحور الثالث: (البحث العلمي).	7	0.740	0.000
المحور الرابع: (الأداء التعليمي).	11	0.830	0.000

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع المجالات الفرعية تراوح بين (0.740 و0.830)، وهو ارتباط مرتفع يدل على أنَّ بنود المقياس متجانسة في قياس السمة المقيسة.

10. 3. 2. 3. ثبات مقياس الممارسات التأملية: اعتمد في حساب ثبات المقياس على الطرق التالية:

10. 3. 2. 3. 1. إعادة التطبيق: تم حساب معامل الثبات عن طريق تطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين، وقد أظهرت النتائج تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات بلغت (0.870)، كما هو مبين في الجدول رقم (9):

جدول 9

ثبات الإعادة وفق قانون سبيرمان براون لمقياس الأداء الوظيفي

محاور مقياس الأداء الوظيفي	ثبات الإعادة	مستوى الدلالة
المحور الأول: (السلوكيات).	0.862	0.000
المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة).	0.853	0.000
المحور الثالث: (البحث العلمي).	0.839	0.000
المحور الرابع: (الأداء التعليمي).	0.844	0.000
الدرجة الكلية	0.870	0.000

10. 3. 2. 3. 2. التجزئة النصفية: تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متساويين، ضم النصف الأول البنود الفردية في المقياس، في حين ضم النصف الثاني البنود الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط (سبيرمان براون وغوتمان بين الجزأين)، وجاءت النتائج معامل الترابط سبيرمان براون (0.811)، ونتيجة غوتمان (0.827) وجميعها دال عند مستوى الدلالة (0.05).

جدول 10

ثبات التجزئة النصفية وفق قانون سبيرمان براون لمقياس الأداء الوظيفي

محاور مقياس الأداء الوظيفي	ثبات الإعادة	مستوى الدلالة
المحور الأول: (السلوكيات).	0.826	0.000
المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة).	0.849	0.000
المحور الثالث: (البحث العلمي).	0.812	0.000
المحور الرابع: (الأداء التعليمي).	0.831	0.000
الدرجة الكلية	0.811	0.000

12. مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

12. 1. نتائج أسئلة البحث:

12. 1. 1. ما مستوى الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

لحساب مستوى الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، تم حساب المتوسطات الحسابية لكل محور، وتحديد المستويات كما يوضح الجدول رقم (11):

جدول 11

تقدير مستوى الممارسات التأملية/ الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق

المستويات	المستويات	درجة الأداء
المستوى الأول	1 – 1.67	منخفضة
المستوى الثاني	1.68 – 2.34	متوسطة
المستوى الثالث	2.35 – 3	مرتفعة

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة 3-1 ÷ 3 = 0.67

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (12):

جدول 12

الدرجة الكلية لمتوسط المحاور كافة في مقياس الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق

م	محاور مقياس الممارسات التأملية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الرتبي	درجة الأداء
1	المحور الأول: (الإعداد لمحاضراتي)	32.25	3.865	2	2.48	مرتفعة
2	المحور الثاني: (التجديد في تخصصي)	40.33	3.883	1	2.52	مرتفعة
3	المحور الثالث: (علاقاتي مع الزملاء والطلبة)	32.14	4.141	3	2.47	مرتفعة
	الدرجة الكلية	104.72	7.697		2.49	مرتفعة

يتضح من درجات الجدول (12) أنَّ مستوى الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق كانت بدرجة مرتفعة بلغ متوسطها الرتبي (2.49).

أظهرت النتائج تأكيد أفراد عينة البحث القيام بالمحاور في مقياس الممارسة التأملية، كما تبين من الجدول رقم (12) أن جميع محاور المقياس مرتفعة وعلى الدرجة الكلية من الضروري أن تكون هذه العلاقة مرتفعة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية، وخاصة في بُعد التجديد في التخصص ما يدل على أن عضو هيئة التدريس يسعى دائماً إلى متابعة كل جديد في مجال تخصصه ويدل ذلك على أن هناك تنافس بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق لاثبات القدرة والإمكانيات.

12. 1. 2. ما مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

لحساب مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، تم حساب المتوسطات الحسابية لكل بند ثمَّ لكل محور، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (13):

جدول 13

الدرجة الكلية لمتوسط المحاور كافة في مقياس الأداء الوظيفي

م	محاور مقياس الأداء الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الرتبي	درجة الشيوع
1	المحور الأول: (السلوكيات)	14.85	1.781	4	2.47	مرتفعة
2	المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة)	17.44	2.654	3	2.49	مرتفعة
3	المحور الثالث: (البحث العلمي)	18.10	1.569	1	2.58	مرتفعة
4	المحور الرابع: (الأداء التعليمي)	28.00	3.565	2	2.54	مرتفعة
	الدرجة الكلية	78.39	6.371		2.52	مرتفعة

يتضح من درجات الجدول (13) أنَّ مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق كان بدرجة مرتفعة بلغ متوسطها الرتبي (2.52).

أظهرت نتائج: تأكيد أفراد العينة القيام بمحاور مقياس الأداء الوظيفي لذا جاءت جميع محاور المقياس مرتفعة خاصة في محور البحث العلمي، لأن عضو هيئة التدريس يقوم بالأبحاث العلمية للترفيع من جهة، ومتابعة أبحاث طلبة الماجستير والدكتوراه من جهة أخرى.

12. 2. نتائج فرضيات البحث:

12. 2. 1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي، وجاءت النتائج كما يبين الجدول رقم (14):

جدول 14

معامل الارتباط بيرسون بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي

الدرجة الكلية	معامل الارتباط	الإعداد لمحاضراتي	التجديد في تخصصي	علاقاتي مع الزملاء والطلبة	مقياس الممارسات التأملية
السلوكيات	معامل بيرسون	0,530**	0,500**	0,416**	0,576**
خدمة المجتمع والجامعة	معامل بيرسون	0,508**	0,472**	0,413**	0,484**
البحث العلمي	معامل بيرسون	0,515**	0,412**	0,520**	0,463**
الأداء التعليمي	معامل بيرسون	0,566**	0,507**	0,504**	0,536**
مقياس الأداء الوظيفي	معامل بيرسون	0,675**	0,571**	0,602**	0,626**

مناقشة الفرضية: كما هو موضح في الجدول (14) قيمة (ر) في الدرجة الكلية (ر= 0,626**)، وهو يعني ارتباطاً إيجابياً، أي تقبل الفرضية الحالية لوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي عند مستوى الدلالة (0,05).

ويمكن تفسير ذلك: بأن أعضاء هيئة التدريس لديهم معرفة عامة عن التأمل وأنهم تعلموا التأمل من خلال الفرص المتاحة لهم في سياقات اجتماعية وانفعالية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Davis,

2003؛ شاهين، 2012) بأن هناك سبعة عناصر أساسية مطلوبة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على دمج الممارسات التأملية بممارساتهم المهنية وفهم أعمق للتدريس والتأمل والالتزام بالتطوير وتحسين أدائهم المهني وممارسة التامل لتطوير ادائهم الوظيفي الذي تمدهم بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها، وكلما اتبع أعضاء هيئة التدريس استراتيجية التأمل والتفكير التأملي انعكس ذلك إيجاباً على أدائهم الوظيفي في المجالات المتمثلة (بالسلوكات، وخدمة المجتمع، والبحث العلمي، والأداء التعليمي) لذا فإن الممارسة التأملية تشكل اليوم استراتيجية فعالة في تطوير أدائهم الوظيفي وتعد قوة محركة لقيادة التغيير في الأساليب التقليدية التي تتمثل في الرغبة بالعمل في مناخ تدريسي مشجع إضافة إلى الوعي بأن السلوك الممارس لا يحقق هذا الهدف إلا من خلال ممارسة التأمل لأنها ترتبط بتغيير السلوك، وتتضمن أبعاداً متعددة (عاطفية، واجتماعية، وعقلانية) وتحقق الأهداف التي وضعت من أجلها. من هنا كان الارتفاع في الممارسة التأملية لدى أعضاء هيئة التدرس، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العمري، 2009؛ SengK, 2001) اللذين أكدا تدني التدريس التأملي لدى أعضاء هيئة التدريس.

12. 2. 2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الأكاديمية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث في جامعة دمشق على مقياس الممارسات التأملية، تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول رقم (15):

جدول 15

اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الأكاديمية

محاور المقياس	التباين بين المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
المحور الأول: (الإعداد لمحاضراتي)	بين المجموعات	303.545	2	151.772	11.485	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	2101.079	159	13.214			
	المجموع	2404.623	161				
المحور الثاني: (التجديد في تخصصي)	بين المجموعات	384.051	2	192.025	14.940	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	2043.610	159	12.853			
	المجموع	2427.660	161				
المحور الثالث: (علاقاتي مع الزملاء والطلبة)	بين المجموعات	25.249	2	12.624	8.734	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	2735.764	159	17.206			
	المجموع	2761.012	161				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1291.206	2	645.603	12.446	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	8247.732	159	51.873			
	المجموع	9538.938	161				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة Sig (0.000)؛ وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الحالية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الأكاديمية، وتبين باختبار (بونفيروني) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أن الاستجابات كانت لصالح أعضاء الهيئة التدريسية الذين لديهم الخبرة.

جدول 16

المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الخبرة

BONFERONI		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المجموعة أ	المجموعة ب				
10 سنوات فأقل	11 إلى 20 سنة	-1.663	0.617	-1.50	4.83
	21 سنة فأكثر	-6.243*	0.000	-9.88	-2.61
11 إلى 20 سنة	21 سنة فأكثر	-7.906*	0.000	-11.88	-3.93

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ لدى الأعضاء معرفة عامة باستراتيجية التأمل، وأنهم تعلموا التأمل من الفرص المتاحة لهم في سياقات التعليم والخبرة الطويلة لديهم في العملية التدريسية ومعرفة احتياجات طلابهم ورغباتهم لتحقيق الممكن منها، إضافة إلى توفر الحوافز التشجيعية المادية والمعنوية لما لها من أثر كبير في مستوى الأداء الوظيفي المرتفع والإصرار على التميز وارتفعت نوعية التعليم ودعمت تدريسا جيداً وساهمت في زيادة مهاراتهم المعرفية والعقلية والاجتماعية والعاطفية وهذا ما أكدته دراسة (wlodarsk & wolters, 2006) فالخبرة والسنوات التي مارسها عضو الهيئة التدريسية في العملية التدريسية في تخطيط العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها، ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة (شاهين، 2012) التي أكدت عدم وجود فروق تعزى للحالة التعليمية بين أعضاء الهيئة التدريسية.

12. 2. 3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية، تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي الجامعي (نظري، تطبيقي)، وذلك باستخدام اختبار (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (17):

جدول 17

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات أفراد العينة في مقياس الممارسات التأملية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي

محاور المقياس	متغير التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (الإعداد لمحاضراتي)	نظري	42	30.33	3.634	160	0.902	0.204	غير دالة
	تطبيقي	120	30.92	3.729				
المحور الثاني: (التجديد في تخصصي)	نظري	42	39.69	4.129	160	1.237	0.218	غير دالة
	تطبيقي	120	40.55	3.786				
المحور الثالث: (علاقاتي مع الزملاء والطلبة)	نظري	42	33.19	3.965	160	1.934	0.055	غير دالة
	تطبيقي	120	31.77	4.154				
الدرجة الكلية	نظري	42	103.21	6.127	160	1.474	0.142	غير دالة
	تطبيقي	120	103.24	8.133				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (1.474)، والقيمة الاحتمالية بلغت (0.142)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي ترفض

الفرضية الحالية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي.

وقد يُعزى ذلك إلى تشابه الأساليب المتبعة في العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الجامعات السورية، وبالتالي لا نرى فرقاً بين أعضاء الهيئة التدريسية عينة الدراسة في الكليات النظرية والتطبيقية)، وجود قواعد العمل الموحدة لجميع أعضاء الهيئة التدريسية بغض النظر عن مؤهلاتهم فهم يمارسون مهامهم الوظيفية على أكمل وجه لتوافر المهارات المعرفية والعلمية لديهم للارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق التنافس والجودة للقيام بمهامهم الوظيفية المتمثلة في المحاور (السلوكات، خدمة المجتمع والجامعة، والأداء التعليمي، والبحث العلمي).

12. 2. 4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير الرتبة الأكاديمية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث في جامعة دمشق على مقياس الأداء الوظيفي، تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول رقم (18):

جدول 18

اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير الرتبة الأكاديمية

محاور المقياس	التباين بين المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
المحور الأول: (السلوكيات)	بين المجموعات	117.221	2	58.611	23.699	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	393.223	159	2.473			
	المجموع	510.444	161				
المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة)	بين المجموعات	27.041	2	13.520	6.942	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1106.842	159	6.961			
	المجموع	1133.883	161				
المحور الثالث: (البحث العلمي)	بين المجموعات	53.667	2	26.833	12.448	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	342.753	159	2.156			
	المجموع	396.420	161				

محاور المقياس	التباين بين المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
المحور الرابع: (الأداء التعليمي)	بين المجموعات	79.570	2	39.785	3.217	0.043	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1966.430	159	12.367			
	المجموع	2046.000	161				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	945.257	2	472.628	13.445	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	5589.243	159	35.152			
	المجموع	6534.500	161				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة Sig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الحالية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير الرتبة الأكاديمية، كما تبين باختبار (بونفيروني) لمقارنة الفروق بين المتوسطات.

الجدول (19) المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير الرتبة الأكاديمية

BONFERONI		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المجموعة أ	المجموعة ب				
مدرس	أستاذ مساعد	-1.134	0.882	-1.47	3.74
	أستاذ	-7.522*	0.000	-8.51	-2.53
أستاذ مساعد	أستاذ	-6.656*	0.000	-9.93	-3.38

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ أعضاء الهيئة التدريسية برتبة أستاذ مساعد لديهم القدرة على أداء مهامهم المتعلقة في أساليبهم التي لا تقتصر على الطرق التقليدية كالإلقاء والتلقين اللفظي، وهم أكثر قدرة على استخدام التقنيات والتكنولوجيا والقيام بمهامهم البحثية، وتوفير المكتبات، ووجود التخطيط المستمر والتنظيم والدعم لمتابعة التطورات في شتى المجالات وتوفير الدعم المادي والمعنوية للأبحاث والحث على إعداد البحوث والنشر في مجلات متخصصة في مجال المشاركة المجتمعية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (حسين وحنفي، 2000)، وأكدت عليه (وطفة، 2002).

12. 2. 5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي، تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي الجامعي (نظري، تطبيقي)، وذلك باستخدام اختبار (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (20):

جدول 20

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات أفراد العينة في مقياس الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي

محاور المقياس	متغير التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (السلوكيات)	نظري	42	14.21	1.675	160	2.751	0.007	دالة عند (0.05)
	تطبيقي	120	15.08	1.769				
المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة)	نظري	42	16.86	2.951	160	2.658	0.009	دالة عند (0.05)
	تطبيقي	120	17.64	2.523				
المحور الثالث: (البحث العلمي)	نظري	42	17.38	1.637	160	3.568	0.000	دالة عند (0.05)
	تطبيقي	120	18.35	1.470				
المحور الرابع: (الأداء التعليمي)	نظري	42	26.98	3.453	160	2.188	0.030	دالة عند (0.05)
	تطبيقي	120	28.36	3.548				
الدرجة الكلية	نظري	42	75.43	7.113	160	3.629	0.000	دالة عند (0.05)
	تطبيقي	120	79.43	5.771				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (3.629)، والقيمة الاحتمالية بلغت (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الحالية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية في التخصص العلمي التطبيقي.

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ أعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات التطبيقية أكثر إيجابية في أدائهم الوظيفي وذلك نتيجة للمشروعات العملية الدائمة التي يقوم بها أعضاء الكليات التطبيقية مع طلابهم وبالتالي تقوية العلاقات فيما بهم والأبحاث العلمية والتخصص أساساً تخدم عضو الهيئة والمجتمع، أضف إلى

ذلك نشر أبحاثهم بصورة دورية باللغة الاجنبية في المجلات المحلية والإقليمية يشجع ويحفز هؤلاء الأعضاء على أداء وظائفهم المتمثلة في السلوكيات والبحث العلمي وخدمة المجتمع والأداء العملي والتدريسي في هذه الكليات.

13. ملخص البحث:

13. 1. في الفرضية الأولى تبين أن قيمة (ر) في الدرجة الكلية (ر= 0,626**)، وهو يعني ارتباطاً إيجابياً، أي تقبل الفرضية الحالية لوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي عند مستوى الدلالة (0,05).

13. 2. في الفرضية الثانية أن قيمةSig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الحالية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الأكاديمية، كما تبين باختبار (بونفيروني) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أن الاستجابات كانت لصالح أعضاء الهيئة التدريسية الذين لديهم الخبرة.

13. 3. في الفرضية الثالثة تبين أن قيمة (ت) قد بلغت (1.474)، والقيمة الاحتمالية بلغت (0.142)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الحالية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي.

13. 4. وفي الفرضية الرابعة نلاحظ أن قيمة Sig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الحالية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير الرتبة الأكاديمية. وكما تبين باختبار (بونفيروني) لمقارنة الفروق بين المتوسطات.

13. 5. أما الفرضية الخامسة فقد تبين أن قيمة (ت) قد بلغت (3.629)، والقيمة الاحتمالية بلغت (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الحالية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية في التخصص العلمي التطبيقي.

14. مقترحات البحث:

في ضوء النتائج السابقة التِي توصل إليها البحث تقترح الباحثة ما يلي:

14. 1. العمل على تنمية المهارات المعرفية والتقنية للكليات النظرية وتشجيعهم وتحفيزهم على العمل واتخاذ استراتيجيات لتحسين طرق تدريسهم.

14. 2. إجراء دراسات حول الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية وعلاقتها بمتغيرات ذات علاقة بمخرجات التعليم في جميع الكليات السورية.

14. 3. ضرورة تعميم ثقافة التأمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية بوصفها أحد المستجدات في الحقل التربوي وأصبحت مجال اهتمام غير مسبوق لدورها في تطوير أدائهم وتشجيعهم على النمو المهني.

المراجع العربية

أبو الرب، عماد؛ قدادة، عيسى. (2008). جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، اليمن، 1*(1)، 69-107.

أبو وطفة، محمد مرزوق. (2002). *واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

اوسترمان، كوتكامب. (2002). *الممارسات التأملية مشكلة تحسين التعليم والحاجة إلى حلها*. ترجمة منير حوراني، العين: دار الكتاب العربي.

بدري، أحمد. (1984). *معجم مصطلحات العلوم الإدارية*. القاهرة: دار الكتاب الب المصري.

بركات، زياد أمين. (2000). *العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية*. 20(1)، 1-29.

بلجون، كوثر جميل سالم. (2010). *مدى اتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الخامس عشر، الرياض.

جابر محمود حسن، سعاد. (2013). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 2*(7)، 659-682.

الجبر، جبير بن محمد. (2013). *فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى طلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود*. جامعة الإمارات العربية المتحدة، (33).

حسن، محمود. (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. *مجلة جامعة الأزهر بغزة (سلسلة العلوم الإنسانية)، 13*(1)، 1329-1371.

حسين، مختار حسين؛ حنفي، محمد طه. (2000). تطوير المهام الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض اتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية، 2*(24)، القاهرة،201-243.

حسن، محمود. (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. *مجلة جامعة الأزهر بغزة (سلسلة العلوم الإنسانية)، 13* (1)، 1329-1371.

الحفظي، يحي بن سليمان. (2008)، *شبكة المعلومات "الانترنت" ودورها في تطوير البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. جامعة الملك خالد، حولية كلية المعلمين في أبها، (13)، 222-244.

دويدار، عبد الفتاح. (2006). *المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي*. ط4، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

رمضان، مصطفى محمود. (2004). *دور الجامعة في خدمة المجتمع والبيئة*. المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر، التعليم الجامعي العربي، آفاق الإصلاح والتطوير، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مركز الدراسات المعرفية، ج (1)، 559- 560.

سنقر، صالحة. (2000). *التعليم العالي في سوريا من عام 1970-2000، وتوجهاته المستقبلية*. وزارة التعليم العالي، دمشق.

السنيدي، سليمان بن مبارك. (2013). *مقياس لمستوى الممارسات التأملية المهنية لمعلمي العلوم*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، سعودية.

شاهين، عبد الفتاح. (2012). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة الأزهر بغزة (سلسلة العلوم الإنسانية)، 14* (2)، 181-208.

الشكعة، علي. (2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا. *مجلة جامعة النجاح الوطنية، 1* (4).

صالح، نبيل عبد المجيد. (2004). أزمة البحث في مصر. *مجلة وجهات النظر، 6*(6).

العلاق، بشير. (1996). المعجم *الشامل لمصطلحات العلوم الإدارية والمحاسبة والتمويل والمصارف*. مصراته: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلام.

علي موسى، محمد فتحي؛ العتيبي، منصورين نايف. (2011). تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. *مجلة كلية التربية*، (145)، جامعة الأزهر، 71-1.

العمري، جمال فواز. (2009). أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقان التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي. *مجلة جامعة دمشق، 25*(4).

الفيروز آبادي، نجد الدين محمد بن يعقوب. (1987). *القاموس المحيط*. ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الكندري، جاسم؛ ابراهيم، علي. (1995)، تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت. *رسالة الخليج العربي، 11* (34)، الرياض، السعودية، 37-72.

المبهي، رجب السيد عبد الحميد. (2002). المسارات الحالية لبحوث تعليم العلوم البيولوجية وتوجهاتها المستقبلية "دراسة مسحية تحليلية". *مجلة التربية العلمية، 5*(3)، 143-182.

المراجع الأجنبية

Arnold, S. (2005). *Discovering Reflective practice.* htt://pirstcLass.ultaversit.net/iandal/rm/modeloverview.hlm.

Bell, A.; Made novice, R & Segar, R. (2010). *Supporting the Reflective.* practice of tutor.

Cook, C. (1991). *Processional Development interview/survey question.*Nor.central. http://wwwncrel.org/sdrs/areas//issues/educatrs/propdev/pd2exa min.html.

Coat, M. *Reflective practice in open and Distance Learning How to improve.*

Fazey, D. (2004). Developing and sharing Best practice: some key issues and principles. *Learning & teaching in Action, 3*(3), http://www.cett.mmu.ac.uk/Ltia/issue9/fazey.pdf.

Gimenez, Telma. (1999). *Reflective Teaching and Teacher education contributions from teacher Training Linguagem & Ensino.* 2(2), 129-143.

Henry, Regery & CO, Dewy, john. (1937). *How we Think selections from part one "the problem of training though".* Boston: D.C heath & CO. htt://www.lmsa.edu/~bernic/dewey.ht Dewey.Jk1933.33 century, pair.

Novell, water Holmes. (2000). *Faculty development and its relationship to job satisfaction and institutional cultures in ATS in situations PHD southwestern Baptist theological.* SemunarykAAC9952597kProques Dissertation Abstract.

Schon, D. A. C. (1983). *The reflective practitioner: Haw proper sessional thinking action.* London: temple smith.

Unison. (1994). *higher education staff development direction for the 21 ST.*

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2017/7/31، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2017/10/10 >>