فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي
في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية
وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي

محمد رجب فضل الله — **جامعة قناة السويس– مصر**
شاكرعبد العظيم قناوي — **جامعة حلوان– مصر**
شحاتة محروس طه — **جامعة حلوان– مصر**
mragabf@hotmail.com

الملخص: تحددت مشكلة الدراسة في شيوع ممارسات تدريسية فولكلورية، ناجمة عن معتقدات وأفكار الطلاب/المعلمين السابقة؛ ونظراً لأن الباحثين افترضوا أن اعتقادات المعلمين تؤثر على ممارساتهم فى قاعات تدريسهم؛ فقد قاموا بدراسة معتقدات المعلمين وممارساتهم من ناحية، مع محاولة تعديل هذه المعتقدات والممارسات من خلال التدريس التأملي من ناحية أخرى.

وتوصلت الدراسة إلى تدنى متوسطات درجات الطلاب عينة البحث عن نسبة (50%) من الدرجة القصوى لمقياس المعتقدات المعرفية. وفي اختبار ثقافة التدريس الإبداعى، وكذلك فى التطبيق القبلى للاختبار الأداء التدريسي الإبداعي ، وإلى أن البرنامج القائم على المدخل التأملي المستخدم في البحث له فعالية في تعديل المعتقدات المعرفية لمعلمي اللغة العربية/الطلاب،وله فعالية فى تحسين الأداء التدريسي الإبداعي لمعلمي اللغة العربية/الطلاب، كما يقاس ببطاقة ملاحظة الأداء التدريسي الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: معتقدات المعلمين، الإبداع في التدريس، المدخل التدريسي، الممارسات التدريسية، المدخل التأملي.

المقدمة

تحتل قضية إعداد المعلم أهمية قصوى في البرامج التعليمية –على اختلاف مشاربها واتجاهاتها– وفي السياسات التعليمية، لجميع الأمم الناهضة، وفي كثير من الدول ينظر إلى إعداد المعلم على أنه إعداد للأجيال المقبلة، يرون فيه تطلعاتهم، ويضعون عليه أمالهم. وفى القلب من المنظومة التعليمية بل الثقافية والمجتمعية يقف المعلم، رائدا للتطوير والإبداع وقائدا للتغيير والابتكار، ولما كانت هذه المنظومة تتعرض لضغوط عديدة – فى بنائها، ومضامينها وتوجهاتها– لكي تخرج من أسر التقليدية، وتستشرف التفكير والتجديد، فإن المعلم هو أول المطالبين بتعديل ثقافته التدريسية وممارساته، وضبط مؤشر الاستقبال ؛ ليتوجه بقوة ناحية

الإبداع غاية ووسيلة، ولا يصرف جهده – عبثاً – في محاولة إثبات أن مفاهيمه التدريسية ومعتقداته القديمة هي الأجدى في علاج المشكلات التعليمية المتعددة والمتغيرة.

وتحتم التحولات والتحديات التي تواجه التربية العربية تغييراً في إعداد المعلم، ويبدو من أكثر الجوانب أهمية في إعداد المعلمين، وتدريبهم تعرُف معتقدات المعلم وممارساته، ومدى قربها أو بعدها عن الإبداع،غاية ووسيلة، كما أنه من المهم أن يعي المعلمون ما لديهم سلفاً من أنساق مفاهيمية، حتى يدركوا الأسباب وراء ما يتخذونه من قرارات في الصف،إذ تؤثر هذه الخبرات في قيم ومعتقدات المعلمين.

ويبدو ذلك مهما وحساسا في الوقت نفسه، لأن معتقدات المعلم ومفاهيمه قد تعمل بصورة أقوى من محتوى المناهج، من خلال المنهج المستتر،أو من خلال التدريس المباشر، فثقافة المعلم تتغير تبعا للظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ولتغير نظام التعليم في المجتمع؛ ولذا فقد غدا من الضروري أن يعاد النظر في طبيعة ومضامين برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم. ونظراً لأن المفاهيم البديلة– في شتى المجالات، بما تنطوي عليه من أنماط الفهم الخطأ – تقاوم التعديل والتصويب بشدة، خصوصاً من خلال أساليب التعليم والتعلم التقليدية، فقد أكدت الكثير من الدراسات الحديثة في مجال تعليم وتعلم المفاهيم ضرورة كشف مثل هذه المفاهيم البديلة لدى المتعلمين، والعمل على تعديلها وتصويبها من خلال اتباع مداخل ونماذج واستراتيجيات تعليم وتعلم جديدة، تتيح لهم بناء المفاهيم الصحيحة بأنفسهم؛ انطلاقا من كشف ما لديهم من المفاهيم البديلة (إبراهيم تاج الدين، ماهر إسماعيل صبري، 2000) ولقد أهملت العديد من الأبحاث والتقارير اعتقادات المعلمين(*Battista.462.*). وذلك بالرغم من إشارات نتائج البحوث– فى المعتقدات –إلى أن المعلمين هم وكلاء التغيير الحاسم الذين يتقدمون إصلاح التعليم، وأن اعتقادات المعلم هي بوادر للتغيير الأفضل. *(Pajares, M.F. . 307.)*

وقد قام باحثون عدة بدراسة العلاقة بين معارف المعلمين ومعتقداتهم وممارساتهم التدريسية، وقد وقف الباحثون موقفين مختلفين؛ حيث رأى فريق منهم أن هناك علاقة بين معارف المعلمين ومعتقداتهم التدريسية، ومن هؤلاء *Carpenter ,. Fennema,, Franek, . Levi, Jacobs Empson , Raymond.*، أما الفريق الآخر فيرى أنه لاتوجد أدلة كافية على أن معتقدات المعلمين تؤثر في ممارساتهم التدريسية، ومن هؤلاء *Kennedy و Lederman*

وأشارت دراسات متعددة إلى أن تحسين معتقدات المعلمين، وقاعدة تصوراتهم تسهم بشكل ملحوظ في إعادة هيكلة هذه التصورات، وتحسين المعتقدات، ومن ثم تتحسن تفاعلاتهم الصفية، ومن هؤلاء (Thompson, 1992; Fang, 1996; Kagan, 1992) وتبني باحثون آخرون وجهة نظر تؤكد ضرورة أن يكون المعلم أيضا متعلماً؛ فهو سيواجه المتعلمين ويعطي المعني الشخصي لتلك التجارب، التي تنعكس نتائجها على المتعلمين. Tobin, K. & Imwold, D. .((1993).. 15).

ورأت دراسات كثيرة أن اعتقادات المعلمين تؤثر على ممارساتهم فى قاعات تدريسهم، وعَّرفوا الاعتقدات بانها تركيبات شخصية تزود المعلم بالفهم لممارسة التعلم Nespor, J. 0 (1987)(. 317).- Pajares, M. (1992, 307)-(. Richardson, V. (1996.102) وخلال العقدين الأخيرين ركزت الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلم في أثناء الخدمة على ما يسمى بالتدريس التأملي Reflective teaching، وهو يقوم على التخلي عن فكرة تدريب المعلم على مجموعة من الممارسات التدريسية الجامدة إلى تشجيعه على التفكير التأملي الناقد فيما يقوم به من ممارسات تدريسية، ليبتكر ما يراه مناسبا من استراتيجيات تدريس ومواد تعليمية تطرح جانبا فكرة المنهج الثابت الذي ينفذه كل المعلمين باستخدام نفس المواد التعليمية ونفس استراتيجيات التدريس (Pushkin, 2001, 43-47).

ومن هنا يستهدف التدريس التأملي تنمية الممارسات التدريسية من خلال التدريس نفسه، وتهيئة المعلم للربط بين ما يتعلمه في البرنامج التدريبي وما لديه من معارف ومهارات واتجاهات يمارسها في الميدان (McGillick, 1993, 4,7) وفي ضوء ذلك تتبين أهمية دراسة معتقدات المعلمين وممارساتهم من ناحية، مع محاولة تعديل هذه المعتقدات والممارسات من خلال التدريس التأملي، فالمعلمون المبتدئون يمكن أن يفيدوا من التدريس التأملي في تنمية مهارات تدريسية معينة يمارسونها . (Pollard et al, 2002, 12).

مشكلة الدراسة، وتساؤلاتها

يحتاج معلم اللغة العربية لكي يكون سلوكه التدريسي سليما، إلى معرفة صحيحة بمتطلبات التدريس ومنطلقاته، وإلى اعتقاد معرفي راسخ بهذه المتطلبات، وإلى ممارسة سديدة تقوم على معرفة رشيدة، وتتحدد قيمة ما لدى المعلم من ثقافة تدريسية، وما يعتقده بشأن التدريس على تطبيق هذه الثقافة وذاك الاعتقاد في سلوكه التدريسي الفعلي، وفي قدرته على تعديل غير الصحيح منه . ويظل السلوك التدريسي الإبداعي أمراً مستبعداً دون خلفية واعتقاد معرفيين في مجال الإبداع، وتبقى ثقافة الإبداع وما يتبعها من اعتقادات معرفية تدريسية هامشية وغير ذات معنى عندما لا تترجم في الأداء التدريسي الفعلي لمعلمي اللغة العربية.

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في شيوع ممارسات تدريسية نمطية، ناجمة عن معتقدات وأفكار الطلاب/ المعلمين السابقة، مما يعكس الحاجة إلى تعديل هذه المعتقدات من خلال المدخل التأملي،وتوجيهها نحو ثقافة الإبداع والاعتقاد فيه،وتطبيقه في مجال تدريس اللغة العربية بالتعليم العام.

وفي ضوء ذلك تتحدد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

1. ما الثقافة التدريسية التي تشكل المعتقدات المعرفية للطالب المعلم، تخصص اللغة العربية؟
2. ما نسبة ثقافة الإبداع في البنية المعرفية لدى الطالب المعلم، تخصص اللغة العربية ؟
3. إلى أي مدى يتصف الأداء التدريسي للطلاب المعلمين (تخصص اللغة العربية) بالإبداع؟
4. ما العلاقة بين ثقافة الإبداع والسلوك التدريسي الإبداعي لدى الطلاب المعلمين، تخصص اللغة العربية؟
5. ما أثر المدخل التأملي في تعديل معتقدات الطلاب/ معلمي اللغة العربية للوفاء بمتطلبات ثقافة الإبداع والتدريس الإبداعي؟
6. ما أثر المدخل التأملي في تعديل ممارسات معلمي اللغة العربية/ الطلاب نحو التدريس الإبداعى؟

أهداف البحث : كان الهدف الرئيس لهذا البحث هو :

تعرف فاعلية البرنامج القائم على المدخل التأملي فى تعديل المعتقدات التدريسية، وتعديل ممارسات معلمي اللغة العربية/ الطلاب نحو التدريس الإبداعي للطالب المعلم. ويترجم هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

1. تعرُف طبيعة الثقافة التدريسية التي تشكل المعتقدات المعرفية للطالب المعلم، تخصص اللغة العربية.
2. تعرف نسبة ثقافة التدريس الإبداعي في البنية المعرفية التدريسية لدى الطالب المعلم "ت اللغة العربية
3. تعرف إلى أي مدى يتصف الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بالإبداع.
4. تعرف العلاقة بين ثقافة الإبداع والسلوك التدريسي الإبداعي لدى الطلاب المعلمين "ت اللغة العربية.
5. تعُّرف مدى فعالية البرنامج القائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية لمعلمي اللغة العربية /الطلاب للوفاء بمتطلبات ثقافة الإبداع والتدريس الإبداعي.
6. تعرف مدى فعالية المدخل التأملي في تعديل ممارسات معلمي اللغة العربية / الطلاب نحو التدريس الإبداعي.

فروض البحث: تم اختبار صحة الفروض التالية:

1. تتدنى متوسطات درجات الطلاب عينة البحث عن نسبة (50%) من الدرجة القصوى لمقياس المعتقدات المعرفية، وذلك في التطبيق القبلي للمقياس.
2. تتدنى متوسطات درجات الطلاب عينة البحث عن نسبة (50%) من الدرجة القصوى لاختبار ثقافة التدريس الإبداعي، وذلك في التطبيق القبلي للاختبار.

3. تتدنى متوسطات درجات الطلاب عينة البحث عن نسبة (50%) من الدرجة القصوى لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي الإبداعي، وذلك في التطبيق القبلي للبطاقة.
4. توجد علاقة موجبة دالة بين درجات الطلاب عينة البحث (الضابطة والتجريبية) في الأداء التدريسي الإبداعي كما يقاس ببطاقة ملاحظة الأداء التدريسي الإبداعي ودرجاتهم في اختبار ثقافة التدريس الإبداعي، في التطبيق القبلي.
5. توجد فروق في المعتقدات المعرفية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، فى التطبيق البعدى لمقياس المعتقدات المعرفية، لصالح المجموعة التجريبية.
6. توجد فروق فى الأداء التدريسي الإبداعي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسى الإبداعى، لصالح المجموعة التجريبية.
7. البرنامج القائم على المدخل التأملى المستخدم فى البحث له فعالية فى تعديل المعتقدات المعرفية لمعلمي اللغة العربية /الطلاب، كما تقاس بمقياس ثقافة التدريس الإبداعى ويتضح ذلك من الفروق بين التطبيقين القبلى والبعدى للمقياس المذكور على المجموعة التجريبية.
8. البرنامج القائم على المدخل التأملى المستخدم فى البحث له فعالية فى تحسين الأداء التدريسى الإبداعى لمعلمي اللغة العربية /الطلاب، كما يقاس ببطاقة ملاحظة الأداء التدريسى الإبداعى ويتضح ذلك من الفروق بين التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة على المجموعة التجريبية.

حدود البحث : اقتصرت هذه الدراسة على : – الفصل الدراسي الأول – 2006 / 2007.

–طلاب الفرقة الرابعة المعلمين تخصص اللغة العربية، كلية التربية جامعة حلوان.

أهمية البحث : قد يفيد هذا البحث فى :

1. تعرُّف ملامح المعتقدات المعرفية التدريسية للطالب/ المعلم تخصص اللغة العربية.
2. تضمين برامج إعداد المعلم – قبل الخدمة،أو أثناءها – ثقافة التدريس الإبداعية والتأملية، والتدريب عليها.
3. تعّرف موقع معلمى اللغة العربية من المستقبل التعليمى ومتغيراته، وتعرف مدى وعيهم بثقافة التدريس التأملي والإبداعي وممارستهم لها.

مصطلحات البحث : يشمل البحث المصطلحات التالية:

- ***معتقدات المعلمين***: "هي أفكارهم التي يؤمنون بها، ويؤسسون عليها ممارساتهم التدريسية، وتؤثر على الممارسات الصفية لهم." وتبدو معتقدات المعلمين (أفكارهم التدريسية الراسخة) كأنها مصفاة يفسر من خلالها المعلمون معاني تجاربهم أثناء احتكاكهم بالطلاب

وبمواضيع التخصص. وتتشكل من الخبرات التعليمية داخل الصف، مما يظهر بوضوح أن العلاقة بين المعتقدات والممارسة هي تبادلية وحلقية أكثر من أنها فقط علاقة خطية بين سبب ومؤثر.

- **التدريس الإبداعي:** هو الإجراءات والسلوكيات والاستجابات التربوية التي يقوم بها المعلم قبل التدريس، ويظهرها أثناء التدريس، ويمارسها بعده، وتتسم بالأصالة والطلاقة والمرونة، وتؤدي إلى الإبداع اللغوي لدى المتعلمين.
- **الممارسات التدريسية:** فيقصد بها في هذه الدراسة مجموعة القرارات التي تصدر عن معلم اللغة العربية، أو الأفعال التي يقوم بها داخل الصف وأثناء الحصة لتقديم دروسه وتقويمها.
- **المدخل التأملي:** مجموعة المسلمات والأسس الفكرية لعملية التفكير المتأني والمنظم الذي يقوم به المعلم لعملية التدريس، وهو يعكس قدرته على التعلم من الخبرات التربوية، بحيث يعمل التفكير الناقد فيما يقوم به المعلم من ممارسات تدريسية، ليبتكر ما يراه مناسبا من استراتيجيات تدريس ومواد تعليمية (Pushkin, 2001,43-47)

الإطار النظرى للبحث: يتناول الإطار النظرى للبحث تصور الباحثين للعناصر الأساسية فى البحث وهى:

1- المدخل التدريسي: Teaching approach هو التصور الذي يقوم عليه عمل المعلم الصفي، ويقصد به في أدبيات تعليم اللغة: "مجموعة من الافتراضات تربطها مع بعضها علاقات متبادلة هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها"(غسان بادي،1406هـ ، ص86). ويرى" الناقة" أنه "مجموعة من المسلمات أو الافتراضات، التى يصف بعضها طبيعة المادة التي سنقوم بتدريسها، والبعض الآخر يصف عمليتي تدريسها وتعلمها، وتترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة، أي إن المدخل في التدريس عبارة عن وصف لطبيعة المادة التي ستدرس، وتفصيل لخصائصها ونظامها وطبيعتها، وبيان لوجهة نظر المختصين فيها من علمائها، وفي ذات الوقت وصف لما ينبغي على التربويين أن يتخذوه من طرائق واستراتيجيات وأساليب وإجراءات وفنيات لتدريس هذه المادة في ضوء وصف علمائها لها، والمدخل بهذا المعني أشمل وأعم من الطريقة، فالمدخل التدريسي قد يتضمن أكثر من طريقة، فهو سيوحد بين المعلمين في المبادئ والأسس والتصور، ولكنه سيعطي الفرصة لكل معلم لكي يدرس بطريقة وإجراءات تختلف عن زميله، ولكنها كلها في النهاية تنتسب لمدخل واحد.

والمدخل في التدريس يعد مصدراً من مصادر اشتقاق معايير الجودة للتدريس وهو يعني: التمكن من المادة المعلمة، والتمكن من طبيعة المادة، والتمكن من طبيعة المتعلمين وطبيعة العقل البشري، والتمكن من طرق التدريس وفنياته واستراتيجياته.(الناقة، 2006) فالمدخل

لتعليم أي مادة دراسية إنما هو مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من: طبيعة المادة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف المرادة من تعليم التلاميذ هذه المادة، وبعده يكون تنفيذ التدريس ملتزماً بذلك المخطط وقائماً عليه، وصادراً عنه (عصر، 1999م، ص234).

2- التدريس التأملي: يعالج الإنسان المعلومات ويكتسب تعلمه عن طريق بناء المعرفة، أي إن المعلومة لا تكتسب في الشكل والمضمون اللذين يقررهما الملقي، سواء كان الإلقاء مكتوبا أو منطوقا؛ بل إن المتلقي يبني تلك المعلومة شكلا ومضمونا. ويعد(1996) Mayer المدرّسين "مرشدين"، والمتعلّمين "صنّاع المعني." وطبقا لوجهة نظر (1995) Gergen يعد المعلمون منسقين، وميسرين facilitators ، ومستشارين، ومدربين ويمكن للمعلم داخل قاعة الدرس البنائية أن يلعب دورا مفيدا في تحويل النظرية إلى ممارسات.

والتساؤل هنا هو كيف يمكن للمعلمين أن يصلوا لوعي أعمق بالأسلوب الذي يُدَرِّسُون به والقرارات التي يتخذونها في أثناء التدريس.. من المؤكد أن أحد أهم العناصر المساعدة على تحقيق هذا لا يتأتى إلا عبر الملاحظة والانعكاس على طرق التدريس ،من خلال ما يعرف بإستراتيجية "التدريس التأملي "فهو العملية التي يحدث فيها استدعاء للخبرة السابقة لتُدرَس وتقيم.. وفيها ننتقل من دائرة كيف نفعل؟ إلى الدائرة الأشمل ؛لنجيب على أسئلة ماذا ولماذا؟ هذه الأسئلة التي تمكننا من تناول النشاط اليومي للمدرس ضمن المنظومة التعليمية الأوسع.. هذا الأسلوب يرى نمو المعلم مهنيا وكأنه شيء ينشأ من داخل المعلم؛ حيث يتعلم المعلمون من خلال التأمل في ممارساتهم داخل الفصل.

وتفترض النظرية البنائية بأنه يمكن للمتعلمين أن يفسروا المعلومات من سياق خبراتهم فقط، وما يقومون بتفسيره هو تفسير فردي؛ فالمتعلمون يفسرون الرسائل التعليمية من سياق خبراتهم الخاصة، ويقومون ببناء المعنى وفقا لحاجتهم وخلفياتهم المعرفية واهتماماتهم؛ وعليه أن يلاحظ هذه النماذج على أنها نماذج وليست حقائق، وأن يكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها. كما أننا جميعنا نفكر في العالم الخارجي بطرق مختلفة نوعا ما، ومن واقع خبراتنا بهذا العالم, ومعتقداتنا في تلك الخبرات (Jonassen, 1991) .

3- المدخل التأملي وتغيير المعتقدات: يعد التأمل ضروريا لعملية التغيير في الممارسات التعليمية نحو الأفضل، وقد تحدث" شون (Schon, 1983) عن نموذجه المرتبط بالتأمل أثناء العمل، ودور هذه العملية في تغيير ممارسات المعلم نحو الأفضل عن طريق استراتيجيات، منها :مشاهدات المعلم لعمليات التعلم في صفوف أخرى، واللقاءات في مشاريع، والتركيز على قضايا تعليمية معينة، ومشاركة المعلم في مشاريع ينتج عنها قرارات، وإشراك المعلم في برامج تطويرية للمنهاج أو مواد تعليمية مختلفة.

كما وضع Thompson (1992) النشاط التأملي في قلب عملية التغيير في معتقدات المعلمين عندما شاهد أن المعلمين يميزون معتقداتهم بالعمل التأملي، وهذا يشكل ربطاً بين تأمل المعلمين في خبراتهم وبين معتقداتهم التي تطورت من خبراتهم، كما بينت أبحاث مشابهة في الرياضيات أثر التأمل في الممارسات على تغيير معتقدات المعلمين (Richardson, 1990; Shulman, 1986; Cooney 1994,) ووجد "أندرس و "ريتشاردسون"1991 & Andres) (Richardson,أن تأمل المعلمين في ممارساتهم التعليمية يحسن من ممارساتهم في الإرشادات التعليمية، كما أكدا أن التأمل والتغيير يسيران معا، وأن عملية التغيير تأتي بعد تأمل المعلمين في ممارساتهم ،ومقارنتها بالممارسات المثالية تحت ظرف معين.

كما تطرق الأدب التربوي في الوطن العربي من خلال دراسات قليلة (في حدود علم الباحثين) إلى أثر معتقدات المعلمين على ممارساتهم اليومية في الصف. فقد وجد حشوة (Hashweh, 1996) أن المعلمين ذوي المعتقدات البنائية حول المعرفة العلمية لهم القدرة على استخدام استراتيجيات تغيير المفاهيم بصورة أكثر فاعلية من أولئك الذين يحملون معتقدات تجريبية. فقد وجد مسالمة (1998)، أن هناك أثرا كبيرا لمعتقدات المعلمين حول المعرفة العلمية وطبيعة العلوم ودور المعلم في التعليم بناءً على معرفة المعلم بفهم الطلبة ، وبموضوع ومحتوى المادة وبطرق التعليم. ودرست شحادة (2000) أثر معتقدات معلمي الأحياء المعرفية على تحصيل الطلبة حيث وجدت فروقا بين المعلمين البنائيين والتجريبيين في جوانب كثيرة مثل عدد ونوع الأسئلة التي يستخدمها المعلم والتشبيهات والأنشطة ،حيث كانت لصالح المعلمين ذوي المعتقدات البنائية، كما وجدت الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين معدل طلاب المعلمين البنائيين ومعدل طلاب المعلمين التجريبيين في امتحان التحصيل لصالح طلبة المعلمين البنائيين.

ويركز النموذج التأملي على ثلاثة عناصر أساسية، هي: المعرفة العلمية، وهي نتائج البحث العلمي التي يمكن تطبيقها في واقع التدريس.والخبرة العملية التي يكتسبها المعلم من خلال التدريس نفسه، أو من ملاحظة المعلمين ذوى الخبرة. ثم تأمل التطبيق للعنصرين السابقين بهدف تحسين التدريس التالي. وتوجد ثلاثة أنماط من السلوك التأملي: (Jay, 1999)

- التأمل الوصفي، حيث يقوم الفرد بوصف الموضوع الذي يتأمله ويفكر فيه.
- التأمل المقارن، حيث يقوم الفرد بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع من منظورات مختلفة.
- التأمل التقويمي، حيث يسعى المعلم لإعطاء أحكام، في ضوء التفسيرات الأخرى واضعا في اعتباره تغييره إلى الأحسن.

4- نماذج تعديل المفاهيم ونماذج التدريس:_هناك العديد من النماذج التي ظهرت لتساعد على تعديل المفاهيم الخاطئة، يمكن الإشارة إلى بعضها، وهى: دورة التعلم لكاربلس، وهي

تتكون من ثلاث خطوات، هي: جمع المعلومات، واستخلاص المفهوم، وتطبيق المفهوم (الخليلى وحيدر ويونس 1996)، وخريطة المفاهيم لنوفاك، وهي تتكون من ثلاث خطوات أيضاً وهي: تقديم المفهوم، والترتيب الهرمي للمفاهيم، وتحديد العلاقات بين المفاهيم (الخليلى وحيدر ويونس 1996، الشافعى 1995)، التصادم أو التعارض المفاهيمى لبوسنر وزملائه (Hewson,Gertzug1982) Posner,Strik: 244-245)، وهذا النموذج يضع أربعة شروط حددت التعارض المفاهيمى، وهي:

- عدم رضا المتعلم بالفهم الخاطئ Dissatiafaction
- أن يكون المفهوم مدركاً واضحاً بالنسبة للمتعلم Intelligible
- أن يكون المفهوم مقبولاً وجديراً بالتصديق plausible
- أن يكون المفهوم العلمي ثرياً Fruitful بحيث يفسر للمتعلم عددا من الظواهر.

5- التدريس الإبداعي: الإبداع في التدريس هو إقرار للاتجاهات التربوية المستحدثة فيه، ويتضمن الخبرات والمهارات والطرق المناسبة، ويوفر فرص التعليم التي تحقق أقصى حد ممكن للتعلم لكل تلميذ. (عبداللاه 2001، 60) ويقصد بالتدريس الإبداعي للغة العربية: الإجراءات والسلوكيات والاستجابات التربوية التي يقوم بها معلم اللغة العربية قبل التدريس، ويظهرها أثناء التدريس، ويمارسها بعده، وتتسم بالأصالة والطلاقة والمرونة، وتؤدي إلى الإبداع اللغوي لدى المتعلمين.

ومعلم اللغة العربية يكون مبدعاً في تدريسه إذا ما اعتقد ضرورة القيام بأداءات تدريسية مرنة وأصيلة وطلقة، وعرف متطلبات هذه الأداءات، واقتنع بأهميتها، وقام بممارستها. وممارسات المعلم الصفية يمكن أن تشجع المتعلمين على الإبداع، ومن هذه الممارسات: احترام استجابات المتعلمين وأسئلتهم أيا كانت الأسئلة، واحترام أفكار التلاميذ، وإشعار التلاميذ أن لأفكارهم قيمة مهما كانت بسيطة، وإعطاء المتعلمين فرص الممارسة والتجريب دون خوف من التقويم، وتشجيع التلاميذ على إدراك الأسباب والنتائج (علي الدين 1990، 4) ويتحقق الإبداع في التدريس عندما يستخدم المعلم مداخل تساعد في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين. وحلقة التفكير استراتيجية تدريسية تنمي إبداعات المعلمين؛ لأنها تقوم على أن التفكير الصحيح لحل المشكلات تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء الحل وبعده، والحل يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة أو عدة مشكلات ، ويتم تنفيذ حلقة التفكير في خطوات تدريسية محددة. (جروان 1999، ص96).

منهج البحث وإجراءاته:

أولا: منهج البحث : اتبع هذا البحث المنهجين : المنهج الوصفي، من حيث وصف الظاهرة كما هى، فيما يتعلق بقياس المعتقدات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية،

وما يتعلق بمدى تمتع الطلاب المعلمين بالتدريس الإبداعى فى تدريس اللغة العربية، كما اتبع هذا البحث المنهج التجريبي من حيث القيام بتجربة البحث؛ لتعرف مدى فعالية برنامج قائم على المدخل التأملى على التدريس الإبداعى للغة العربية، وقد اقتضت طبيعة هذا البحث الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية .

ثانيا : أدوات البحث : استلزم البحث تطبيق الأدوات التالية :

- مقياس المعتقدات المعرفية التدريسية: إعداد الباحثين.
- اختبار ثقافة الإبداع التدريسية: إعداد الباحثين.
- بطاقة ملاحظة السلوك التدريسي الإبداعى: إعداد الباحثين.
- برنامج تعديل المعتقدات المعرفية التأملي للطالب المعلم: إعداد الباحثين.

ثالثا : عينة البحث : وتتكون من :

أ - **عينة حساب صدق وثبات أدوات البحث:** وتتكون من (60) طالبا وطالبة بالصف الثالث تخصص اللغة العربية، كلية التربية، جامعة حلوان، الفصل الدراسى الأول 2006/ 2007م.

ب -**عينة البحث الأساسية:** تم تطبيق البحث على عينة قدرها (70) طالبا وطالبة من طلاب الصف الرابع، شعبة اللغة العربية، كلية التربية، جامعة حلوان، الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى 2007/2006م.

رابعا: إجراءات البحث : قام الباحثون بالإجراءات التالية:

- إعداد أدوات الدراسة، وحساب صدق المقياس والاختبار والبطاقة سالفى الذكر، وكذلك ثباتها.
- تطبيق أدوات الدراسة تطبيقا قبليا على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تطبيق البرنامج القائم على التدريس التأملي على المجموعة التجريبية.
- تطبيق أدوات الدراسة تطبيقا بعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا.
- تفسير النتائج.
- التوصيات.

إعداد أدوات الدراسة : لتحقيق الهدف من هذه الدراسة قام الباحثون بإعداد الأدوات، وذلك كما يلى:

1- مقياس المعتقدات المعرفية التدريسية: تم وضع المقياس لقياس المعتقدات التدريسية للطلاب المعلمين.

ويشمل المقياس (50) عبارة موزعة على أربعة محاور ، وتم حساب صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلى، (ملحق رقم 1). وقد حسب الثبات بطريقة إعادة الاختبار. (ملحق رقم 2)

2- اختبار ثقافة الإبداع التدريسية: واستهدف تعرف مدى توفر ثقافة التدريس الإبداعي لدى عينة الدراسة. وتم حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحكمين، وصدق المجموعات المتضادة، وقد اتضح أن الاختبار يصلح للتمييز بين ذوى الثقافة الإبداعية التدريسية الأعلى والأدنى. كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار. (ملحق رقم 3).

3- بطاقة ملاحظة السلوك التدريسي الإبداعى: وقد هدفت البطاقة إلى قياس الأداء التدريسى الإبداعى للطالب المعلم ، وقد تم حساب صدق البطاقة بطريقة صدق المحكمين، وصدق المقارنة الطرفية، (ملحق رقم 4). وقد اتضح صلاحية البطاقة فى التمييز بين ذوى التدريس الإبداعى وذوى التدريس النمطى. كما تم حساب ثبات البطاقة بطريقة إعادة التطبيق، وطريقة ثبات الملاحظين، (ملحق رقم 5).

تكافؤ المجموعات: تم حساب التكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى لأدوات البحث الثلاث،(ملحق رقم 6).

خطوات التجربة الميدانية: وقد تمت عبر ثلاث مراحل، على مدى فصل دراسي كامل.

النتائج وتفسيرها

لاختبار صحة الفروض قام الباحثون بما يلى:

أولا: لاختبار صحة الفرض الأول قام الباحثون بحساب متوسطات المحاور الأربعة لمقياس المعتقدات المعرفية للطالب المعلم، وحساب النسب المئوية للمتوسطات التى حصل عليها أفراد العينة فى نفس المحاور، وذلك فى التطبيق القبلى للمقياس، ثم ترتيب المحاور الأربعة وفقا للنسب المئوية للمتوسطات. فكانت النتائج :

الجدول (1)

المتوسطات والنسب المئوية لمحاور مقياس المعتقدات المعرفية

المحور	المتوسط	الدرجة القصوى	النسبة المئوية	ترتيب المحاور
طبيعة التعلم	9.71	42	%23.12	3
دور المعرفة	6.20	16	%38.75	1
المعتقدات الثقافية	6.50	24	%27.08	2
طبيعة المعرفة	4.05	18	%22.50	4
المجموع الكلى	26.46	100	%26.46	

يتضح من الجدول رقم (1) أن النسب المئوية للمتوسطات تتراوح بين (38.75%، 22.50%)، أما النسبة المئوية للمتوسط الكلى للمقياس فهى: (26.46%) وهذا يعنى أن متوسط درجات الطالب المعلم فى المعتقدات المعرفية تقل نسبتها عن (50%) وهي النسبة التي ارتآها الباحثون ووافق عليها المحكمون؛ لتكون النسبة الدنيا التى لا يصح أن يتدنى عنها معدل درجات المعتقدات المعرفية لدى الطالب المعلم، ومن ثم فالنسبة الحالية أقل من النسبة المطلوبة كحد أدنى، مما يعنى شيوع المعتقدات المعرفية النمطية، وسيادة التفكير الجامد لدى أفراد العينة فى مقابل ضمور مرونة التفكير وانحسار حداثة الفكر التدريسى، والطالب المعلم يلزمه معالجة هذا الجانب لكي يستطيع أن يؤدى الأدوار المتجددة للمعلم الفعال، وفق متطلبات هذا العصر، كما يعنى هذا أن الطالب معلم اللغة العربية قد اتسم بهذا الفكر الجامد – حسب النسب المئوية سالفة الذكر – وهو فى السنة الرابعة، مما يفرض على كلية التربية أن تعيد النظر في برامجها ؛حتى تكون الأولوية لتنمية تفكير الطالب الإبداعي، بما يتوافق مع ما ترمى إليه نظريات التدريس الحديثة.

أما بالنسبة لترتيب محاور المقياس؛ فيتضح أن محور دور المعرفة قد احتل المرتبة الأولى بين المحاور الأربعة، وذلك يرجع إلى الطبيعة النظرية لهذا المحور واهتمام الطالب المعلم بالمنهج وما يدور حوله من حداثة في المعلومات وتطوير في المناهج، أما المحور الذي حصل على الترتيب الأخير فهو محور طبيعة المعرفة، وقد يرجع تأخر ترتيب هذا المحور إلى طبيعة هذا المحور من حيث تركيزه على شمول الخبرات وتكاملها وترابطها، وفى نفس الوقت ضعف اهتمام الطلاب بشمول الخبرات وتكاملها وترابطها، حيث درج الطالب في التربية العملية على مجاراة المعلمين الذين يقدمون الخبرات مجزأة، فيقتدى بهم، ثم يأتي فى الترتيب الثاني والثالث محورا المعتقدات الثقافية والاجتماعية وطبيعة التعلم.

ولما كانت هي أفكارهم التي يؤمنون بها، ويؤسسون عليها ممارساتهم التدريسية، وتؤثر على الممارسات الصفية لهم." وتبدو معتقدات المعلمين (أفكارهم التدريسية الراسخة) كأنها مصفاة يفسر من خلالها المعلمون معاني تجاربهم أثناء احتكاكهم بالطلاب وبمواضيع التخصص. وفي نفس الوقت فإن معتقدات المعلمين تتشكل من الخبرات التعليمية داخل الصف، فإن ذلك يستلزم بالضرورة محاولة تعديل هذه المعتقدات حتى تتشكل ممارسات المعلمين الفعلية وفقا لها.

والبحث في معتقدات المعلم على درجة كبيرة من الخطورة، "إذ يجلب المعلمون إلي قاعات دروسهم مجموعة معتقداتهم حول التعليم والتعلم، والتى تشكلت لديهم خلال السنوات عبر التجارب الشخصية وكمتعلمين ضمن العائلات والثقافات والجاليات." *(Britzman, D.P. 442-. Perkins, D.6.- Valdes, G. (1996). Love, A. & Kruger, A.C, 87)*

ومن هنا تتضح خطورة النتائج السابقة، فهي تدل من ناحية على ضعف الإعداد السابق، الذي

لم يوفر للطلاب الحد الأدنى من المسلمات والقناعات والأفكار التى تشكل المعتقدات التدريسية التي تيسر لهم التمكن فى مهنة التدريس، كذلك يشير إلى فقر المردود الخبراتي لفترة التربية العملية القصيرة.

مما سبق يتضح أن ثقافة الإبداع التدريسية لم ترق إلى نسبة (50%) فى أى من محاور المقياس أو فى الدرجة الكلية للمقياس ككل؛ حيث تدنت ثقافة الإبداع التدريسية التى تشكل المعتقدات المعرفية للطالب المعلم، عن نسبة (50%)، وبذلك تتضح صحة الفرض الأول.

ثانيا: لاختبار صحة الفرض الثانى: قام الباحثون بحساب المتوسطات التى حصل عليها أفراد العينة فى محاور اختبار ثقافة الإبداع التدريسية، ثم النسب المئوية لها، وتم ترتيب المحاور السبعة وفقا للنسب المئوية للمتوسطات، فكانت النتائج كما بالجدول رقم (2) الذى يتضح منه أن النسب المئوية لمتوسطات محاور الاختبار السبعة تراوحت بين (40%، 13.33%)، أما النسبة المئوية المعبرة عن الاختبار ككل فقد بلغت (29.77%)، وهذا يعنى أن ثقافة الإبداع التدريسية التى يعتقدها الطالب المدرس، والتى يقوم عليها سلوكه التدريسى تمثل نسبة لاتبلغ الثلث من الثقافة التدريسية لديه، والتى هى جزء من مكونات البنية المعرفية عنده، فلم يبلغ أى من هذه المحاور نسبة (50%).

الجدول (2)

المتوسطات والنسب المئوية لمحاور اختبار ثقافة الإبداع التدريسية

المحور	المتوسط	الدرجة القصوى	النسبة المئوية	ترتيب المحاور
مفهوم الإبداع.	6.00	15	40.00	الأول
مكونات الثقافة الإبداعية.	5.71	15	38.07	الثالث
صفات المبدعين، وتوظيفها.	5.80	15	38.70	الثانى
استراتيجيات التدريس الإبداعية.	3.50	15	23.33	السادس
السلوك التدريسي الإبداعي.	2.00	15	13.33	السابع
توفير مناخ الإبداع.	4.25	15	28.33	الرابع
أدوات التقويم للإبداع.	4.00	15	26.67	الخامس
الاختبار ككل	31.27	105	29.77	

أما بالنسبة لترتيب المحاور؛ فكان ترتيبها كما يلى:

المحور الأول: محور مفهوم الإبداع: وقد بلغت النسبة المئوية للمتوسط (40%) وتعد هذه النسبة هى أكبر نسبة من بين محاور المقياس جميعا، لذا كان ترتيبه الأول، وقد يرجع تقدم ذلك المحور على محاور المقياس ككل إلى أن طبيعته نظرية إلى حد كبير، فكان من السهل على الطلاب استيعاب موضوع الإبداع نظريا، فجعلهم ذلك يحوزون الدرجات العليا فيه، وبرغم ذلك فلم تزد النسبة المئوية لمتوسط ذلك المحور على (50%)، وهذا يعنى انخفاضا ملحوظا لثقافة الإبداع حتى ما يتعلق منها بالمفهوم النظرى لعملية الإبداع.

المحور الثانى: صفات المبدعين، وتوظيفها: وقد جاء فى المركز الثانى من بين محاور الاختبار، فقد حاز على ثانى أكبر نسبة مئوية من بين محاور الاختبار كلها، فقد بلغت النسبة المئوية له (38.70%)، ويبدو أن الطلاب فهموا أن طبيعة هذا المحور معرفية فقط، أو كأنهم ركزوا على الجانب المعرفى منها دون الجانب التطبيقى وهو توظيف سمات المبدعين فى التدريس الإبداعى للغة العربية.

المحور الثالث: مكونات الثقافة الإبداعية: وقد بلغت النسبة المئوية للمتوسط (38.07%)، وهو المحور الحائز على ثالث أكبر نسبة مئوية، وهو المحور الثانى فى الاختبار، ولكنه تأخر عن المحور الثالث، بفارق ضئيل (0.63%)،ولأن هذه المحاور الثلاثة يضمها خيط واحد وهو شمول كل منها جانبا معرفيا، لذا فإن هذه المحاور حصلت على نسب متقاربة جدا، واحتلت الرتب الثلاث الأوائل من بين المحاور السبعة.

المحور الرابع: توفير مناخ يحض على الإبداع: وقد بلغت النسبة المئوية التى حصل عليها (28.33%)، ومن اللافت للنظر أن هذا المحور قد ركز على الجانب العملى أكثر من سابقيه، فجميع العبارات التى تقيسه تركز على الجانب العملى فى قياس المناخ الذى يدفع الطلاب إلى الإبداع عندما يقومون بتدريس اللغة العربية، لذلك هبطت النسبة المئوية لمتوسط هذا المحور عن آخر محور من المحاور الثلاثة السابقة بمقدار (10%) دفعة واحدة، وقد يعنى ذلك أن ثقافة الإبداع التدريسية تدنت إلى أقل حد لها عند هذا المحور، كما يعنى ذلك أيضا أن الطلاب المعلمين غير مهتمين بثقافة الإبداع التدريسية لدرجة أنهم لا يستطيعون توفير مناخ يحض على الإبداع عند تدريسهم للغة العربية إلا بنسبة (28.33%) وهى نسبة تكاد تصل إلى ثلث الجهد المطلوب منهم فقط.

المحور الخامس: أدوات التقويم المناسبة للإنتاج الإبداعى: وقد بلغت النسبة المئوية التى حصل عليها متوسط هذا المحور (26.67%)، وللعلم فإن أدوات التقويم المناسبة للإنتاج الإبداعى – كما يقيسها هذا المحور – ليس المقصود بها أدوات التقويم المادية من اختبارات تحريرية وعملية فقط، بقدر ما يكون المقصود بها هو النشاط التقويمى العملى الممارس أثناء التدريس من مناقشات، وطرح قضايا تثير التساؤلات لدى الطلاب، و الدخول فى حوارات تستفز عندهم الإبداع، وإلقاء أسئلة تدفعهم إلى التفكير، لذلك جاءت درجات هذا المحور متدنية.

المحور السادس: استراتيجيات التدريس الإبداعية: وقد بلغت النسبة المئوية لمتوسطه (23.33%)، وبمراجعة طبيعة هذا المحور، يتضح أنه يتطلب من الطالب المدرس توفير استراتيجيات إبداعية يتعامل بها مع طلابه أثناء التدريس لهم، وهذا المحور يفوق المحاور السابقة فى ضرورة التفكير بطريقة مختلفة؛حتى يستطيع المتعلم أن يوفر تلك الاستراتيجات المطلوبة، لذلك فقد حصل هذا المحور على نسبة أقل من ربع الجهد المطلوب منه، ويعنى ذلك تدنى ثقافة الإبداع التدريسية فيما يتعلق بتوفير استراتيجيات تدريس إبداعية لأقل من

(25%)،ويبدو أن المحاور الثلاثة التى احتلت الترتيب الرابع والخامس والسادس يضمها خيط واحد هو الطبيعة العملية لتلك المحاور،ويعنى ذلك اتجاه تلك المحاور الثلاثة إلى الناحية التطبيقية .

المحور السابع: السلوك التدريسي الإبداعي: وقد بلغت النسبة المئوية لمتوسطه (13.33%)، وعند هذا المحور تصل النسبة المئوية إلى أدناها، فإن السلوك التدريسى إنما هو محصلة جميع المعارف والخبرات التدريسية، فعندما تصل النسبة المئوية التى حصل عليها هذا المحور إلى أقل من (15%) من طبيعة السلوك التدريسى الإبداعى المطلوب من الطالب المعلم، نكون أمام أزمة فعلية فيما يتعلق بتدريس اللغة العربية بطريقة إبداعية، ويبدو أن الواقع الذى لا يتميز بالإبداع في تدريس اللغة العربية يصدق ذلك._ويتضح أن تلك النتائج أعادت ترتيب المحاور على نحو مختلف. كما بالجدول التالى:

الجدول (3)

محاور الاختبار وإعادة ترتيبها

المحور	لترتيب السابق	الترتيب الحالى	المحور
مفهوم الإبداع.	1	1	مفهوم الإبداع.
مكونات الثقافة الإبداعية.	2	3	صفات المبدعين، وتوظيفها.
صفات المبدعين، وتوظيفها.	3	2	مكونات الثقافة الإبداعية.
استراتيجيات التدريس الإبداعية.	4	6	توفير مناخ الإبداع.
السلوك التدريسي الإبداعي.	5	7	أدوات التقويم المناسبة للإبداع.
توفير مناخ الإبداع.	6	4	استراتيجيات التدريس الإبداعية.
أدوات التقويم المناسبة للإبداع.	7	5	السلوك التدريسي الإبداعي.

ويتضح من الجدول رقم (3) أن الترتيب الجديد للمحاور السبعة، قسمها إلى ثلاثة أنواع، النوع الأول شمل ثلاثة المحاور من الأول إلى الثالث، تلك المحاور التى غلبت عليها الطبيعة النظرية على الطبيعة العملية، أو هكذا فهمها الطلاب المعلمون، وشمل النوع الثانى المحاور الثلاثة التى احتلت الترتيب من الرابع إلى السادس، والتى غلبت عليها الطبيعة العملية على الطبيعة النظرية، أو هكذا فهمها الطلاب المعلمون، أما النوع الثالث فقد شمل المحور السابع والأخير الذى كانت طبيعته عملية بحتة. ويتضح من الجدول نفسه أن المحاور أخذت ترتيبا تصاعديا من حيث شمولها على الجوانب النظرية فى تفاعلها مع الجوانب العملية التطبيقية، فأقل هذه المحاور شمولا على تلك الجوانب التطبيقية هو المحور الأول الذى يمثل المفاهيم، وأكثرها شمولا للجوانب التطبيقية هو المحور الأخير الذى يمثل السلوك. مما سبق يتضح أن نسبة ثقافة الإبداع التدريسية متدنية إلى درجة لم تصل إلى مستوى (50%) من المطلوب لثقافة الإبداع التدريسية، وبذلك يتحقق الفرض الثانى.

ثالثا: لاختبار صحة الفرض الثالث:_قام الباحثون بحساب المتوسطات،والنسب المئوية للمتوسطات، لمحاور بطاقة ملاحظة الأداء التدريسى الإبداعي للطالب المعلم،والدرجة الكلية لها، فكانت النتائج كما يلى:

الجدول رقم (4)

المتوسطات والنسب المئوية للتطبيق القبلى لبطاقة الملاحظة

المحور	المتوسط	الدرجة القصوى	النسبةالمئوية	الترتيب
تطوير المناخ	7.46	30	24.87	1
تنفيذ الأنشطة	6.50	30	21.67	2
التفاعل	5.40	30	18.00	3
الدرجة الكلية	19.36	90	21.51	

قام الباحثون بترتيب المحاور الثلاثة لبطاقة الملاحظة حسب النسبة المئوية، فكان ترتيبها كما يلى:

أولا: محور تطوير المناخ النفسى والصفى الإبداعى:_وقد بلغت النسبة المئوية لمتوسط ذلك المحور (24.87%) وهى نسبة تقل عن النسبة التى ارتضاها المحكمون كحد أدنى للتدريس الإبداعى للغة العربية، وكان ترتيب هذا المحور هو الأول من بين محاور البطاقة الثلاثة، ومرة أخرى نعود إلى السهولة والصعوبة فى تنفيذ النشاط التدريسى، وفيما يتعلق ببطاقة الملاحظة يبدو أن هذا المحور هو أيسرها.

ثانيا: محور تنفيذ الأنشطة الإبداعية:_وقد بلغت النسبة المئوية لمتوسط هذا المحور (21.67%)، ولذلك كان ترتيبه الثانى بين محاور البطاقة الثلاثة، ويبدو أن طبيعة ذلك المحور العملية جعلته يتراجع عن سابقه.

ثالثا: محور التفاعل كنموذج للإبداع: وقد بلغت النسبة المئوية لمتوسط هذا المحور (18.00%) وكان ترتيبه الثالث والأخير، وقد يرجع السبب فى احتلاله المرتبة الثالثة طبيعته العملية البحتة، فالمطلوب أن يقدم المدرس نموذجا فى تفاعله مع الطلاب، ليعبر هذا النموذج عن عملية الإبداع الفعلية، فكيف يتم ذلك والطالب المعلم نفسه لاتزال لديه مشكلة فيما يتعلق بالتدريس الإبداعى، لذلك جاءت النسبة المئوية لهذا المحور أقل نسبة فى محاور الأدوات الثلاثة المستخدمة فى هذا البحث.وبذلك احتفظت محاور بطاقة ملاحظة السلوك التدريسى بنفس ترتيبها التى كانت عليه.

رابعا: الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة: بلغت النسبة الكلية لمتوسط بطاقة الملاحظة (19.36%) وهى نسبة ضعيفة جدا، بالقياس إلى المطلوب من الطالب المعلم القيام به فيما يتعلق بالتدريس الإبداعى للغة.

أما إذا ثار تساؤل عن النسبة المئوية للسلوك التدريسى كما يقاس باختبار ثقافة الإبداع التدريسية، والتى بلغت نسبتها المئوية (13.33%)، والسلوك التدريسى كما يقاس ببطاقة

ملاحظة السلوك التدريسى الإبداعى، والتى بلغت نسبتها المئوية (19.36%) فإن الفرق بينهما أن الأول يعبر عن السلوك كما يقاس بشكل نظري عن طريق الاختبار، أما الثانى فإنه يعبر عن السلوك الفعلى الذى يقوم به الطلاب المعلمون كما تتم ملاحظتهم بالفعل، وما يقاس بشكل نظرى لابد أن يوجد بينه وبين الأداء الفعلى فروق، وكانت الفروق لصالح الأداء الفعلى، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى أن استمارة ملاحظة السلوك التدريسى الإبداعى تضم إلى مفرداتها كل ما يقوم به المدرس، بحيث ينتمى إلى السلوك التدريسى الإبداعى.

ولما كانت كل من معتقدات المعلم حول عملية التعليم والتعلم والتصورات حول الطلاب يترجمان إلي ممارسة فى قاعات التدريس. *(Deemer, S.A. 73.- Stuart, C., & Thurlow,D, 113).* واعتقادات المتعلمين وتوقعات طلابهم يتأثران بنظام اعتقاد شخصي وبتجارب شخصية سابقة وبتجارب مع الطلاب الآخرين والمعلومات والمعارف المدروسة والمعرفة باستراتيجيات التعليم الملائمة *.(Collins, A,888)* وفي النهاية فهذه المعتقدات والتوقعات تتفاعلان وتؤثران على تخطيط معلمي الفصول وعلى إنجاز الطالب . *Love, A. & Kruger, A.C,87).*)، وهذه المعتقدات والتصورات للمعلمين حول التعلم، وعن طلابهم تترجم من خلال الممارسات داخل الصفوف التدريسية، وهذه الممارسات – بدورها – تشكل ديناميات الطالب المتعلم؛ مما يمهد الطريق أمام إصلاح التعليم، والمعلمين، والمعتقدات هي المقدمات للتغيير والتمايز.

مما سبق يتضح أن النسب المئوية لأدوات البحث الثلاثة كانت (26.46%) لمقياس المعتقدات المعرفية، و(29.77%) لاختبار ثقافة الإبداع التدريسية، و(21.51%) لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسى الإبداعى على الترتيب، وهى جميعها أقل من نسبة (50%) ومن هنا تتبدى خطورة تلك النتائج في هذا الإطار.

رابعا: لاختبار صحة الفرض الرابع : حسب الباحثون معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار ثقافة الإبداع التدريسية ومحاور بطاقة ملاحظة السلوك التدريسى الإبداعى، وذلك فى التطبيق القبلى، فكانت النتائج كما يلى:

الجدول (5)

معاملات الارتباط بين ثقافة الإبداع والسلوك التدريسى

المحور	ثقافة الإبداع	مستوى الدلالة
تطوير المناخ	0.772	0.01
تنفيذ الأنشطة	0.691	0.01
التفاعل	0.579	0.01
السلوك التدريسى	0.686	0.01

يتضح من الجدول رقم (5) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لثقافة الإبداع والدرجة الكلية للسلوك التدريسى موجب ودال عند مستوى (0.01)، وهذا يعنى أن ثقافة الإبداع ترتبط ارتباطا موجبا بالسلوك التدريسى، وقد تكون هذه النتيجة بديهية، إذ إنه من المفترض أن السلوك يعبر عما فى العقل، صحيح ليس كل ما يعرفه الإنسان يسلك وفقا له، ولكن لابد أن يكون السلوك المنتقى له خلفية فى عقل الإنسان، وبالتالى فإن الارتباط بين الثقافة التدريسية والسلوك التدريسى قائم وموجود، وعلى ذلك يكون من البديهى وجود الارتباط الموجب بين ثقافة الإبداع التدريسية والسلوك التدريسى الإبداعى.

كما يتضح من نفس الجدول أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لثقافة الإبداع ومحاور السلوك التدريسى، موجبة ودالة، ولكنها تختلف باختلاف المحور، فمعامل الارتباط بين محور تطوير المناخ التدريسى أعلى من المحورين الثانى والثالث، ثم تبدأ معاملات الارتباط فى الانخفاض حتى تكون فى أدناها فى علاقة المحور الثالث وهو محور التفاعل بالدرجة الكلية لثقافة الإبداع، ومرة أخرى قد يرجع السبب فى ذلك إلى أنه كلما كانت المحاور تحتاج طبيعة عملية تعبر عن الإبداع التدريسى؛ كلما قل الارتباط بينها وبين الثقافة التدريسية، مع ملاحظة أن الارتباط بينهما دال دوما، ويعنى ذلك أن السلوك التدريسى ليس من اليسير على الطالب المعلم أن يطبق فيه ما تعلمه من جوانب نظرية، أو أن المعارف المتعلقة بالتدريس يكون من الصعب على الطالب المعلم أن ينفذها كما درسها، أو أنه لا يستطيع سد الفجوة بين الجانب النظري التى يدرسه فى الإبداع وبين الممارسة العملية التى تتطلبها عملية التدريس الإبداعى للغة. مما سبق يتضح أنه توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين ثقافة الإبداع التدريسية والسلوك التدريسي الإبداعى، وبذلك تثبت صحة الفرض الرابع.

خامسا: لاختبار صحة الفرض الخامس: قام الباحثون بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك فى التطبيق البعدى لمقياس المعتقدات المعرفية التدريسية، باستخدام اختبار ت (t– test) للمجموعات غير المرتبطة، فكانت النتائج كما يلى:

الجدول (6)

الفروق بين الضابطة والتجريبية فى المعتقدات المعرفية التدريسية

المجموعة	المتوسط	العدد	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	32.11	35	5.217	18.538	0.01
التجريبية	70.31	35	11.018		

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة ت دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا يعنى وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار المعتقدات

المعرفية التدريسية لصالح المجموعة التجريبية، وقد يرجع السبب فى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى المعتقدات المعرفية التدريسية للبرنامج الذى تعرضت له تلك المجموعة، والقائم على المدخل التأملى، حيث إن الهدف من ممارسة التفكير التأملي هو توضيح الموقف وملاحظته وتحليله، وذلك لتحقيق تغيير سلوكي وأداء أفضل. فالتغيير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة وإنما عن طريق الوعي الذاتي ويتم ذلك من خلال الملاحظة والتحليل والتقويم، وهو ما وفره البرنامج للمشاركين من فرص للتنمية المهنية الفعالة، تلك التي تقوم على التـــــعاون بين الزملاء، وهو أحد المعـــــايير المهمة التي وضعها المجلس القومي لتنمية أعضاء هيئة التدريس بالولايات المتحدة الأمريكية National Staff Development Council، ومن هذه الأساليب التعلم بالمعايشة Mentoring، ودعم الزملاء peer Coaching، وشبكات المعلمين Teachers Networks. ولقد استهدف البرنامج تغيير المعتقدات المعرفية للطالب المعلم من خلال مراحل تنمية التفكير التأملي لديهم، وذلك من خلال:

أولاً: التأمل من أجل العمل وتقتضي هذه المرحلة من المعلم أن يتبع طرقاً ذهنية يعي من خلالها الأهداف المراد تنظيم تعلمها والسلوكيات التعليمية المرغوب في اتباعها.

ثانياً: التأمل أثناء العمل وهذه المرحلة تقتضي اتباع طرق ذهنية يعي من خلالها أثر سلوكياته في إنجاز المهمات التعليمية المتنوعة، ويترتب على ذلك إجراء التعديلات المناسبة على الممارسات غير المرغوب فيها أثناء العمل, وفي هذا الجانب يعمل المعلم المتأمل على تعديل سير الحصة الدراسية في ضوء استجابات الطلبة وتقبلهم للأنشطة التعليمية.

ثالثاً: التأمل بعد بدء العمل، وهذه المرحلة تقتضي من المعلم عمليات تفكير منظمة, يعي المعلم من خلالها نتائج سلوكياته التعليمية والقرارات التي اتخذت على ضوئها بعد تنفيذ المهمات التعليمية, ومن ذلك الوعي، ويقوم المتأمل بتحليل سلوكياته التعليمية ونقدها وتقويمها ذاتياً في ضوء التغذية الراجعة التي حصل عليها بعد تنفيذ المهمات التعليمية ويساعده ذلك في وضع تصورات لسلوكيات وقرارات تعليمية معدلة تكون أكثر قبولاً.

سادسا: لاختبار صحة الفرض السادس: قام الباحثون بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة السلوك التدريسى الإبداعى، وذلك باستخدام اختبار ت (t test) ، فكانت النتائج كما يلى:

الجدول (7)

الفروق بين الضابطة والتجريبية فى المعتقدات المعرفية التدريسية

المجموعة	المتوسط	العدد	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	26.40	35	5.730	13.861	0.01
التجريبية	49.51	35	8.031		

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة ت دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا يعنى وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة السلوك التدريسي لصالح المجموعة التجريبية، وقد يرجع السبب فى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى السلوك التدريسي الإبداعى للبرنامج الذى تعرضت له تلك المجموعة القائم على المدخل التأملى فى تدريس اللغة العربية، فقد ركز البرنامج على التفكير التأملي في الممارسات التدريسية، حيث يعد التأمل عنصراً أساسياً لعملية التنمية المهنية للمعلم , والتأمل يعني التفكير المتأني والمنظم لمـــا يقوم به المعلم داخل حجرة الدارسة، مع القدرة على التعلم من الخبرات التربوية التي يمر بها، والتأمل ليس عملية بسيطة تقتصر على مراجعة الممارسات التدريسية، وإنما هو تفاعل بين أفكار المعلم ونظرياته وممارساته , وتعلم طلابه والسياق الاجتماعي المحيط به، بعيدا عن التآلف الذي يحياه المعلم مع هذه الممارسات، فيتعايش معها؛ ويؤديها دون تفكر أو تأمل، وساعد على ذلك ترسيخ مفهوم المشاركة بين المشاركين، و كسر الحواجز النفسية بينهم، مع حوار يعتمد إظهار التعاون المبني على الخبرات المختلفة لدى فئات المجموعة المشاركة (Edwards & Hensein, 1997)

ومن خلال هذا البرنامج أصبح المعلم مشاركاً فعالاً ومساعداً في تنفيذ برنامج تنميته، حيث يتغير السلوك، ولاتتوقف الأمور عند اكتساب المعلومات فقط، حيث إن الأساس المعرفي في المدخل التأملى يقوم على ربط النظرية بالتطبيق بعكس المدخـــل التقليدي الذي يفصل بينها. كذلك فقد خلقت المشاركة في الحوارات والتامل جوا من الثقة المتبادلة والراحة في التعامل بين المشاركين، مما أدى إلى تعميق الحوار المشترك والتأمل في الأفكار والمعتقدات بشكل نقدي وبناء، ومن ثم تسهيل عملية التغيير، فالتعاون والمشاركة مصدر تفاعل فكري تنصهر فيه أفكار وخبرات وتطلعات المعلمين, بل إن الأمر تعدى مشاركة الأفكار إلى مشاركة المصادر والممارســـات، ومن صور المشـــــاركة القيـــام ببحث مشكلة ما، والملاحظة داخل حجرة الدراسة، وذلك للمساعدة أو لتحسين الأداء،أو دعم الأفكار الجديدة وتجربيها، وتبـــادل المصـــــادر والوســـــائل اللازمـــــة لذلك .(Schifter, 1996) وهذا التغيير يمثل مصدرا مهما من مصادر المعرفة ؛ حيث يميز "ميالاريه" بين أربعة ينابيع معرفية للنظريات: المنبع الأول: له صلة بشكل التفكير الفلسفي والتاريخي الخاص بالمرامي والأهداف التربوية. و يتصل

المنبع الثاني بالوضعية التي تولدت عن وجود مجموع وسائل الاتصال، أما المنبع الثالث المتميز فهو المعرفة التي تتأسس انطلاقا من" الـــتجربة اليومية" للمربي أو المعرفة ذات النهج العلمي. وأخيرا، يتكون المنبع الرابع من معرفة ذات نمط علمي، نتجت عن البحوث الدارسة للوضعيات التربوية وما قدمته الدراسات من مساهمات علمية في مجالات تقدم فرصة إغناء وتفسير الوضعيات التربوية. (ميالاريه، 1999).

سابعا: لاختبار صحة الفرض السابع : قام الباحثون بحساب الفروق فى درجات اختبار المعتقدات المعرفية التدريسية بين التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية، وذلك باستخدام اختبار ت (t test) للمجموعات المرتبطة، فكانت النتائج:

الجدول (8)

الفروق بين التطبيقين فى المعتقدات المعرفية التدريسية (تجريبية)

التطبيق	المتوسط	العدد	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلى	26.46	35	5.845	9.922	0.01
البعدى	51.21		21.055		

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة ت دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا يعنى وجود فروق بين التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس المعتقدات المعرفية التدريسية، لصالح التطبيق البعدى، أي أن المجموعة التجريبية تفوقت على نفسها فى التطبيق البعدى، مما يدل على أن البرنامج القائم على المدخل التأملي له تأثير في تعديل معتقدات معلمي اللغة العربية /الطلاب فيما يتعلق بثقافة الإبداع والتدريس الإبداعي، ولتعرف حجم الأثر قام الباحثون بالخطوة الثانية:

الخطوة الثانية: حساب حجم الأثر: قام الباحثون بحساب حجم التأثير (Effect Size)؛ وذلك لمعرفة مدى فعالية أثر المدخل التأملي، "ويدل حجم التأثير على مدى تأثير الانتماء لعينة معينة على المتغير التابع موضع الاهتمام، وهو الدلالة العملية للنتائج، وذلك باستخدام مربع إيتا (Eta Squared)، وتم استخدام مربع إيتا تحديدا لمعرفة النسبة المئوية من تباين المتغير التابع الذى يمكن تفسيره بمعرفة المتغير المستقل ؛ ويشير حجم التأثير هنا إلى قوة العلاقة بين المتغيرين أو دليل الأثر الفعلي (صلاح مراد، 2000، 245 – 248)

ويتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة مربع إيتا هو (0.743)، وهذا يعنى أن نسبة (74.3%) من تباين معتقدات معلمي اللغة العربية/ الطلاب فيما يتعلق بثقافة الإبداع والتدريس الإبداعي (المتغير التابع) يمكن أن تفسر عن طريق البرنامج القائم على المدخل التأملي (المتغير

المستقل)، وهذه نسبة تأثير مرتفعة، ويعنى ذلك أن البرنامج المذكور له فعالية عالية تقدر بنسبة(74.3) فى تعديل معتقدات الطلاب المعلمين، الخاصة بثقافة الإبداع والتدريس الإبداعى.

الجدول (9)

قيمة مربع إيتا للمعتقدات التدريسية

قيمة (ت)	د ح	قيمة مربع إيتا
9.922	34	0.743

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البرنامج المستخدم لتعديل المعتقدات المعرفية للطالب المعلم، وإلى طبيعة المدخل التأملي، وإلى ماقام به الطلاب المعلمون من جهود تعاونية وفحص لسلوكهم ومعتقداتهم، وتأمل لهذه المعتقدات وآثارها في واقع تعليمهم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه "ماكلوفين (McLauphlin, 1990) "حيث رأى ضرورة إشراك المعلمين في مجموعات تعاونية مشتركة،كوسيلة للتأثير على التغيير في الممارسات الصفية.ويعرف كل من "ملر" و "باين"(Miller & Pine,1990) البحث الإجرائي التشاركي كإجراء يمكن للمعلم من خلاله فحص عمليات التعليم والتعلم في صفه، وذلك من خلال كتابته للتقارير الوصفية، والحوار، والتعاون بين الزملاء على أساس التأمل المشترك.

وتتفق تلك النتائج مع الدراسات السابقة في هذا الإطار، إذ أشارت الدراسات إلى أن تحسين معتقدات المعلمين وقاعدة تصوراتهم ستسهم بشكل ملحوظ فى إعادة هيكلة هذه التصورات وتحسين المعتقدات وبالتالي تتحسن تفاعلاتهم الصفية . .,(Kagan, D.M. (1992) 65)-. Fang, Z. (1996). 47)-. Thompson, A. (1992. 127) ولفهم عملية التعليم من منظور المعلمين يجب أن نفهم المعتقدات التي يتصورون بها عملهم . Nespor, J) ((1987) ويري شوك أن القائمين على إعداد المعلم لا يدركون مدي قوة المعتقدات التي توجه المعلم قبل الخدمة 0ولا يهتمون الاهتمام الكافي بتأثير هذه المعتقدات على التعلم. Shuck, S (1997)) ويرى رتشاردسون أن الممارسة مهمة،وهي تنعكس على الاعتقاد إذا أريد لتغيير تعليمي أن يحدث. (Richardson, V. (1996. 102).

وسلوك المعلم يكشف إحساسا بالكفاءة الشخصية فالمعلمون الذين يقصدون تنمية الاستقلالية لدي تلاميذهم يمكنهم مثلاً ان يرشدوا تلاميذهم إلى استعمال القاموس حينما يصادفون كلمة صعبة (Karp, K. 1991, 2650) وقد قام باحثون آخرون بدراسة العلاقة بين معارف المعلمين ومعتقداتهم وممارساتهم التدريسية، ففي دراسة أجريت عام 1996 وجد هؤلاء أن المعرفة بالمحتوي، وكذلك المعرفة بتربويات المحتوي ومعتقدات المعلمين لها أثر فى الممارسات الفعلية للمعلمين داخل غرفة الصف (Fennema CarpenterFranke,Levi,Jacobs&Empsn1996), وكان ريموند (Raymond1997) قد توصل إلي نتائج مشابهة.

أما كندي (Kennedy 1998) فيعتقد أنه لا يوجد دليل كاف على أن معتقدات المعلمين تؤثر فعلاً فى ممارساتهم التدريسية. ويتفق ليدرمان (Lederman 1999) مع هذا الرأي حيث يشكك بوجود علاقة بين معرفة المعلم ومعتقداته من جهة وممارساته الصفية من جهة أخري. ويذكر" تومبسن(Thompson, 1992, 138-139) "أن هناك دعما في الأدبيات للرأي القائل إن معتقدات المعلمين تؤثر على الممارسات الصفية للمعلم؛ وتبدو معتقدات المعلمين كأنها مصفاة يفسر من خلالها المعلمون معاني تجاربهم أثناء احتكاكهم بالطلاب وبمواضيع التخصص. وفي نفس الوقت فان معتقدات المعلمين تنشأ وتتشكل من الخبرات التعليمية داخل الصف؛ مما يظهر أن العلاقة بين المعتقدات والممارسة هي أكثر تبادلية من كونها فقط علاقة خطية بين سبب ومؤثر.

ثامنا: لاختبار صحة الفرض الثامن: قام الباحثون بحساب الفروق فى درجات بطاقة ملاحظة السلوك التدريسى بين التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية، باستخدام اختبار ت (t test) للمجموعات المرتبطة، فكانت النتائج كما يلى:

الجدول (10)

الفروق بين التطبيقين فى سلوك التدريس الإبداعى (تجريبية)

التطبيق	المتوسط	العدد	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلى	21.33	35	6.580	10.564	0.01
البعدى	37.96		13.545		

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة ت دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا يعنى وجود فروق بين التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة السلوك التدريسى الإبداعى، لصالح التطبيق البعدى، أى إن المجموعة التجريبية تفوقت على نفسها فى التطبيق البعدى، مما يدل على أن المدخل التأملي له تأثير فى تعديل ممارسات معلمى اللغة العربية / الطلاب نحو التدريس الإبداعى. ولتعرف الفاعلية قام الباحثون بحساب حجم التأثير بنفس المعادلة السابقة، فكانت النتائج كما يلى:

الجدول (11)

قيمة مربع إيتا للسلوك التدريسى

قيمة (ت)	د ح	قيمة مربع إيتا
10.564	34	0.766

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة مربع إيتا (0.766) وهذا يعنى أن نسبة (76.6%) من تباين السلوك التدريسي الإبداعي لمعلمي اللغة العربية /الطلاب (المتغير التابع) يمكن أن يفسر عن طريق البرنامج القائم على المدخل التأملي المستخدم فى هذا البحث (المتغير

المستقل)، وهذه نسبة تأثير مرتفعة، ويعنى ذلك أن البرنامج المذكور له فعالية عالية تقدر بنسبة (76.6) فى تعديل السلوك التدريسي الإبداعي للطلاب.

ويوضح" نلسون (Nelson, 1993) بعض الأدبيات التي تعبر عن توجهات للحث على تغيير معتقدات المعلمين، ومنها الحوار والتفاوض حول التعليم والتعلم (Wood, 1991، Cobb& Yackel وهو توجه يعتمد على إشراك المعلمين في حل تناقض معين بين معتقداتهم الأولية وبين مشاهداتهم في الصف، تلك التي تتناقض مع هذه المعتقدات، وذلك لبناء نسق معرفي جديد. ويعتمد هذا التوجه بشكل أساسي على التأمل في الممارسات التعليمية وفي عملية التعليم والتعلم بشكل عام.

ويساعد تحديد معتقدات التدريس المعلمين على التحدث عن نظرياتهم الشخصية فيه، وهو ما يثير المناقشات حول مصدر هذه المعتقدات وإمكانية وجود ما يدعمها من أبحاث، وهل توجد علاقة بينها وبين بنية شخصية المعلم؟ وهل يدعم هذه المعتقدات مؤسسة تعليمية معينة؟ ويعتقد المعلمون أنه غالبا ما تستند الأنظمة إلى أساس من الأهداف، والقيم، والمعتقدات، مع إدراك علاقتها بعملية التدريس، وفهمهم للنظام الذى يعملون من خلاله، وتعمل هذه المعتقدات والقيم منطلقا لكثير من الأمور المهمة، ومنها أن المتعلمين قد يعبرون عن افتراضاتهم عن التعلم بطرق مختلفة تماما.

ويرى (كمال زيتون، 1998، 84) أن الأساس في النظرية البنائية يتمثل في استخدام الأفكار التي تستحوذ على فكر المتعلم لتكوين خبرات جديدة، والتوصل لمعلومات جديدة، ويحدث التعلم عند تعديل الأفكار التي لدى المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية، أو بإعادة تنظيم الأفكار الموجودة في تلك البنية، وهذا يعنى أن البنائية تركز على البنية المعرفية للفرد وما يحدث فيها من عمليات. والبنائية ترتبط ارتباطا وثيقا بالتغيير المفهومي للأفكار والمفاهيم البديلـــــة.

المراجع

أوسترمان، وكوتكامب (2002):ت منير الحوراني، *الممارسة التربوية للتربويين*. العين: دار الكتاب الجامعي.

البستاني ، بطرس (1977) *قاموس محيط المحيط*. بيروت: مكتبة لبنان .

جرباوي، تفيدة (2000) *تطوير المعلم مراجعات وتوصيات*. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

مسالمة ، جمال عيسى (1998) *أثر المعتقدات المعرفية عند المعلمين على معرفتهم بكيفية تعليم المحتوى*. رسالة غير منشورة. فلسطين: جامعة بيرزيت.

راشد ، حازم (2000) فاعلية التدريس التأملي فـــي تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي

اللغة العربية للتلاميذ ثنائيي اللغة. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 25 .

شحاتة ، حسن ، و النجار ، زينب ، (1424هـ) *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، ط1، القاهرة: الدار المصرية للطباعة .

عصر ، حسني عبد الباري (2000) *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

الكامل ، حسنين (2002) *تعليم التفكير المنظومي، ورقة مقدمة في ندوة " المدخل المنظومي في العلوم التربوية "*، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

الكثيري ، راشد والعايد ، عبدالله (2000) *إسهام تدريبات كتاب القراءة المقرر على الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي* "المؤتمر العلمي الثاني عشر ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

شحادة ، سحر عودة (2000) *آثار معتقدات معلمي الأحياء المعرفية في التعليم*، رسالة غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، فلسطين.

سعادة، جودت أحمد (2003) *تدريس مهارات التفكير* ، رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

مراد ، صلاح أحمد (2000) *الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة: الأنجلو المصرية.

مدكور، علي أحمد (2000) *تدريس فنون اللغة العربية*، القاهرة: دار الفكر العربي .

الحمادي، علي (1999) *30 طريقة لتوليد الأفكار الإبداعية " سلسلة الإبداع والتفكير الابتكاري رقم 4*، بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

حمدان، محمد زياد (2000) *سيكولوجية الاتصال التربوية،سلسلة المكتبة التربوية الحديثة*. القاهرة: دار التربية الحديثة.

الناقة، محمود كامل (2006) معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية في طُرُق التَّدريس،ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام ، *نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة*، الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم، رابطة العالم الإسلامي.

مركز القطان (1999أ): *مشاكل المعلمين*،تقرير مجموعة بؤرية بتاريخ 1999/12/6، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله.

مركز القطان(2000أ) *التدريب والتوجيه*، تقرير مجموعة بؤرية بتاريخ 2000/2/24، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، غزة.

مركز القطان(2000ب): *المنهاج من منظور المعلمين*، تقرير مجموعة بؤرية بتاريخ

2000/2/24، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، غزة.

وهبة، نادر عطا الله (1999): *أثر المعتقدات المعرفية لدى معلم كيمياء للصف العاشر على معرفة المعلم بكيفية تعليم الكيمياء*. فلسطين: جامعة بيرزيت.

Battista, M.T. (1994*): Teacher beliefs and the reform movement in mathematics education*. Phi Delta Kappan, 75(2),.

Britzman, D.P. (1998): *Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education* .Harvard Educational Review, 56(4),.

Bryan, L.A., & Atwater, M.M. (2002): *Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs*. Science Education, 86(6),.

Collins, A.(2004): *An enactment of science, a dynamic balance among curriculum, context and teacher beliefs*. Teachers College Record, 106(5),.

Deemer, S.A. (2004):*Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environment*. Educational Research, 46

Fang, Z. (1996):. *A review of research on teacher beliefs and practices*. Educational Research.

Fennema,E.Carpenter,T.P.,Franke,M.L.,Levi,L.,Jacobs,V.R.,&Empson,S. B.(1996) *Longitudinal study of learning to use children, s thinking in mathematics instruction*, journal for researching mathematics education,27(4) 403-434

Karp, K. (1991): *Elementary school teachers' attitude toward mathematics: the impact on students' autonomous learning skills*. School Science and Mathematics. 91 (6),

Kagan, D.M. (1992): *Implication of research on teacher belief*. Educational Psychologist.

Kennedy,M.(1998):*Form and substance in in-service teacher education,* research monograph(ERIC)Document reproduction service No.ED472719

Lederman ,N.G& Niess ,M.L. (1997): *Integrated ,Interdisciplinary, or Thematic instruction? Is this equation or is it questionable serenities?* School science &mathematic,97(2),57-58

Love, A. & Kruger, A.C.(2005): *Teacher beliefs and student achievement in Urban schools serving African American students.* Journal of Educational Research, 99(2),.

Marla J. Johnson (2007):*Impact of One Science Teacher's Beliefs on His Instructional Practice*, Journal of Education and Human Development Volume 1, Issue 1, 2007

McLaughlin, M.W.(1990): *The rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities*. Educational Researcher, 19(9),11-16.

Miller, D.M. & Pine, G.J. (1990): *Advancing professional inquiry for educational improvement through action research*. Journal of Staff Development (Summer), 11,

Nelson, B.S. (1993), April*: Implications of current research on teacher change in mathematics for the professional development of teachers*. Paper presented at the Annual Meetings of the National Council of Teachers of Mathematics, 1 April 993, Seattle, WA

Nespor, J.(1987): *The role of beliefs in the practice of teaching*. Journal of Curriculum Studi es..

Pajares, M. (1992): *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research. 3

Perkins, D (1999): *The many facets of constructivism*. Educational Leadership, 57(3),.

Pollard, A., et al. (2002*) Reflective teaching. Effective and evidence informed professional practice*. London: continuum.

Richardson, V. (1990): *Significants and worthwhile change in teaching practices. Educational Researcher*, 19(7), 10-18.

Richardson, V. (1996):. *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In: J.Sikula (Ed), Handbook of Research on Teacher Education. (pp 102 – 119) New York: Macmillan. teaching mathematics beliefs and teaching practices journal for research mathematics education,28(5)

Raymond ,A.M(1 997):*Inconsistency between beginning elementary school* .teacher,

Schifter, D. (1996): *A constructivist perspective on teaching and learning mathematics.* In C.T. Fosnot (Ed.), Constructivism: Theory, perspectives, and practice (pp.73-91). New York: Teachers College Press

Shuck, S. (1997): *Using a research simulation to challenge prospective teachers' beliefs about mathematics*. Teaching and Teacher Education. 13 350

Stuart, C., & Thurlow, D. (2000): *Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practice*. Journal of Teacher Education, 51(2)

Tobin, K. & Imwold, D. (1993): *The mediational role of constraints in the reform of mathematics cur ricula*. In Malone, J. & Taylor, P. (Eds.). Constructivist Interpretations of Teaching and Learning Mathematics.. Perth, Western Australia: Curtin University of Technology.

Thompson, A. (1992): *Teachers' beliefs and conceptions*: A synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), Handbook of research in mathematics teaching and learning. (p. 127 - 146)

Valdes, G. (1996): Con respeto: *Bridging the distance between culturally diverse families and schools*. New York: Teachers College Press

Wood, T., Cobb, P. & Yackel, E. (1991): *Changes in teaching mathematics: A case study*. American Educational Research Journal, 28, 587-616. New York: MacMillan.

The Effectiveness of a Program based on Reflective Approach in Modifying Arabic Language Student Teachers' Cognitive Beliefs, and Monitoring their Teaching Performances Towards Creative Teaching

Mohamed Ragab Fadl Allah
Suez Canal University- Egypt

Shahata M.Taha
Helwan University - Egypt

Shaker A. Kenawy
Helwan University- Egypt

Abstract: The problem of this research can be identified in the prevalence of folk teaching practices as results of student teachers' former beliefs and ideas. Since it is assumed that teachers' beliefs affect their practices, researchers studied teachers' beliefs, and practices besides applying reflective teaching in an attempt to modify them. The results of administering both Cognitive Belief Scale, and Creative Teaching Culture Test, as well as the pre-administering of Creative teaching Performance Test revealed that the sample mean scores were lower than (50%). Finally, the findings of this research revealed the effectiveness of the program based on reflective teaching in modifying Arabic Language student teachers' cognitive beliefs, and improving their creative teaching performances; as revealed in the results of the creative teaching performance observation sheet.

Key words: Teachers' Beliefs **,**Creativity in Teaching**,** Teaching Approach**,** Teaching Practices, Reflective Approach