

2017

Relationship between Reflective Thinking and Teaching Performance of Student Teachers Specialized in

Khalid Ahmad BuQhoos
University of Bahrain, khalidbq@gmail.com

Follow this and additional works at: <http://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre>

 Part of the [Art Education Commons](#), [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [Curriculum and Instruction Commons](#), [Disability and Equity in Education Commons](#), [Educational Administration and Supervision Commons](#), [Educational Assessment, Evaluation, and Research Commons](#), [Educational Methods Commons](#), and the [Gifted Education Commons](#)

Recommended Citation

BuQhoos, Khalid Ahmad (2017) "Relationship between Reflective Thinking and Teaching Performance of Student Teachers Specialized in," *International Journal for Research in Education*: Vol. 41 : Iss. 1 , Article 2.
Available at: <http://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol41/iss1/2>

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

Relationship between Reflective Thinking and Teaching Performance of Student Teachers Specialized in Science and Mathematics

Khalid Ahmad BuQhoos

University of Bahrain

khalidbq@gmail.com

Abstract:

This study aimed at identifying the level of reflective thinking reached by student teachers majoring in mathematics and science who are enrolled in practice teaching. In addition, it aimed at determining the relationship between reflective thinking and each of: teaching performance, student's GPA, university level and teaching competencies. The descriptive analytical approach was followed for achieving the aims of this study and answering its research questions. Two instruments were used for collecting the needed data. The Arabic translated version of Eysenk and Wilson's test for reflective thinking after being validated for application on Bahraini students; and the Performance Assessment Instrument adopted and officially used by Bahrain Teachers College for assessing students' performance on seven competencies in the practical part of their program of teacher preparation. The two instruments were applied on all second, third and fourth year mathematics and science students who were enrolled in the practicum program in the second semester of the 2014-2015 academic year. These students were considered as a stratified random sample representing students prepared for teaching mathematics and science at the upper elementary schools. Data analysis revealed that the level of reflective thinking of mathematics and science student teachers was at the good level with a mean of 19.85 out of 30, which is 66.2%. The results also showed that there was a significantly positive relationship ($r = 0.29$) between reflective thinking and students' grade point average (GPA) at the university.

Key words: reflective thinking, teaching performance, teaching competencies, student teachers.

علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات

خالد أحمد بوقحوص

جامعة البحرين

khalidbQ@gmail.com

الملخص:

استهدفت الدراسة تعرف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات الدارسين لمقرر التربية العملية بصورة عامة بكلية البحرين للمعلمين، وكذلك إلى التعرف على مدى ارتباط التفكير التأملي بكل من المعدل التراكمي والمستوى الدراسي والأداء التدريسي بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة لدى الطلبة المعلمين، وكذلك التعرف على طبيعة العلاقة بين الأداء التدريسي وكل من المعدل التراكمي والسنة الدراسية التي يدرس فيها الطلبة المعلمون. ولإجابة عن أسئلة الدراسة، ولتحقيق أهدافها تم اتباع منهج البحث الوصفي التحليلي باستخدام أداتين لجمع البيانات المطلوبة، وهما: الأداة الأولى هي اختبار أرنيك وولسون (Eysenck & Wilson) لتحديد مستوى التفكير التأملي بعد أن تم تقنيه من خلال قياس صدقه وثباته على البيئة البحرينية. أما الأداة الثانية، فكانت استمارة تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في سبع كفايات تدريسية والمستخدم في كلية البحرين للمعلمين. وقد تم تطبيق الأداتين على كل الطلبة المعلمين المتخصصين في العلوم الرياضيات الدارسين لمقرر التربية العملية بكلية البحرين للمعلمين من السنة الثانية إلى الرابعة البالغ عددهم 68 طالب وطالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات بكلية البحرين للمعلمين كان قريباً جداً من المستوى الجيد بمتوسط حسابي بلغ 19.85 من 30 ونسبة مئوية بلغت 66.2%. كما بينت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين التفكير التأملي والمعدل التراكمي للطلبة المعلمين ($r = 0.29$)، وأنه لا توجد علاقة بين التفكير التأملي وكل من السنة الدراسية التي يدرس فيها الطلبة وكذلك لا توجد علاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي للطلبة المعلمين بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، الأداء التدريسي، كفايات التدريس، الطلبة المعلمين.

المقدمة

تحتل تنمية التفكير بصورة عامة أهمية متنامية في برامج إعداد المعلمين، حيث أن الكثير من البرامج أصبح اليوم يحتوي على مقررات أو مهارات متضمنة في المقررات الدراسية لتنمية التفكير وذلك لما له من أهمية بالغة في أدائهم التدريسي داخل غرفة الصف وانعكاس ذلك على طلبتهم وإعدادهم للحياة. ومن أنماط التفكير التي اكتسبت أهمية متنامية في برامج إعداد المعلمين التفكير التأملي، حيث أشار العديد من التربويين إلى أهميته في بداية القرن الماضي . ولكن هذا الاهتمام اختفى من الدراسات التربوية في عهد ازدهار المدرسة السلوكية التي لم تعط الاهتمام الكافي لهذا النوع من التفكير. ثم بدأ الاهتمام بالتفكير التأملي مرة أخرى في مطلع الثمانينات من القرن الماضي على يد عدد من التربويين من بينهم شون (Schon,1987)، وميزرو (Mezirow,1985) حيث أكدوا على أهمية تضمين التفكير التأملي في برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها. كما نبه بعض التربويين العرب إلى أهمية تضمين التفكير التأملي في العملية التعليمية التعليمية وخاصة في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها (مصطفى، 1992). وتوالت الدراسات التربوية التي أكدت على أهمية تضمين التفكير التأملي والممارسات التأملية داخل غرفة الصف في برامج إعداد المعلمين، لما لذلك من أهمية كبرى في إعداد تطوّرهم المهني وتطوير أداء طلبتهم (Gimenez, 1999; Maree & Van Rensburg, 2013; Lai & Calandra, 2010; Tan (2002); Tochon, 1999) دواني، 2003؛ أبو النجا، 2008؛ عمران، 2009) حيث أشارت إلى أنه يمكن المعلمين من تحليل ممارساتهم ومناقشتهم وتغييرها وتبني مدخل تحليلي تجاه التعليم والتحليل الناقد لممارساتهم ومعتقداتهم الصفية، كما يشجعهم على تحمل مسؤولية أكبر لنموهم المهني واكتساب درجة من الاستقلالية المهنية، ويسر تطوير المعلمين لنظرياتهم التدريسية والممارسات التربوية، وفهم وتطوير أسس عملهم في الفصول الدراسية. كما يمكنهم من أن يؤثروا في الاتجاهات المستقبلية في التعليم، واتخاذ دور نشط في وضع وصناعة القرارات التربوية المتصلة بالميدان التعليمي. كما يؤكد

عدد من التربويين على أهمية التفكير التأملي في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية، وربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمنتبئ بها، ويساعد على إصدار أحكام وفق منهجية سليمة، ويساعد على حل المشكلات والإحساس بالمسؤولية (عبدالوهاب، 2005). كما يساهم التفكير التأملي في تحقيق التنمية المهنية الذاتية للمعلمين من خلال فحص المعتقدات والممارسات وأثرها على المعلمين والطلبة وعملية التعليم (Stanley, 1998). كما أشار بعض التربويين (Brookfield, 1995) إلى أن التدريس التأملي يتضمن ملاحظة ذاتية وتقويمية للمعلم لفهم أفعاله وردود أفعال المتعلمين. حيث تسمح إستراتيجيات التدريس التأملي للمعلم أن ينظر فيما يدرس وكيف يدرس وما مخرجات تدريسه، والهدف هو تحديد ما يصلح للمعلم وما يصلح للطلاب. والممارسة التأملية تمد المعلمين بالفرصة للنظر لأنفسهم وفلسفتهم التدريسية (كيف يدرسون) ويحددون بأنفسهم نواحي القوة والضعف في تدريسه مما سيساهم في تطوير ممارساتهم التدريسية وتنمية مهاراتهم المهنية (حسن، 2013).

وقد كان ديوي من أوائل من شجع على التفكير كوسيلة من وسائل التطور المهني في التدريس. وأعرب عن اعتقاده أن التأمل والتفكير الناقد هو السمة الأكثر أهمية التي يجب أن يمتلكها المعلم سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة والتي لها التأثير الأكبر على جودة التدريس (Pacheco, 2005). كما يساهم في التنمية المستدامة من خلال توفير الوقت الكافي للتفكير والتنفيذ والمتابعة، ويحقق الربط ما بين النظرية والتطبيق ويسهم في استكشاف نماذج جديدة وتطبيقها وتجربتها في الواقع، ويستطيع المعلم أداء الدور المزدوج كمستخدم ومنتج للمعرفة في الوقت نفسه (Woodward, 1997; Sinclair.Epstein, 2003) ويمكن التفكير التأملي المعلمين والطلاب المعلمين من فهم سياقات الفصول الدراسية وتعلم الطلبة، ووضعهم في قلب عملية التعليم والتعلم، ووضع الأساس المنطقي لتدريسهم واتخاذ إجراءات محددة وقرارات سليمة في الفصول الدراسية (Al-Issa, 2002). ويؤكد بعض التربويين على أهمية التفكير التأملي في زيادة فاعلية البيئة الصفية (Tok & Dolapcioglu, 2013) ووجود علاقة بين التدريس الفعال والتفكير التأملي، وأنه يعزز الدافعية نحو التعلم. وقد وجد عدد من الباحثين (Pickett, 2005; Stoddard, 2002) أن الطلاب المعلمين قبل الخدمة والمعلمين أثناء الخدمة الذين يستخدمون التفكير التأملي تكون لديهم قدرة على حل المشكلات من خلال استخدام المنهج العلمي بصورة فاعلة في تطوير أدائهم من خلال

التأمل الواعي في ممارساتهم الصفية وأدائهم التدريسي من خلال تحليل الممارسات التي تتم داخل غرفة الصف من إستراتيجيات تدريسية أو أنشطة تعليمية أو عمليات تقييمية مما يشكل انطلاقة لتنميتهم المهنية وتطوير لأدائهم التدريسي وتطويرهم الذاتي وأداء طلبتهم التعليمي التعليمي وإعدادهم للحياة. وبالنظر لهذه الأهمية للتفكير التأملية في إعداد الطلبة المعلمين قبل الخدمة، فقد أضاف المجلس الثقافي الأمريكي معياراً لاعتماد برامج إعداد المعلمين في نسخته رقم 2006 هو معيار تزويد الطلبة المعلمين قبل الخدمة في برامج إعداد المعلمين بكليات ومعاهد إعداد المعلمين بالتفكير التأملية كشرط لاعتماد هذه البرامج (Lai and Calandra, 2010). ومع هذه الأهمية للتفكير التأملية فلا بد من الوقوف التعريف به وتحديد أبعاده. وهنا نذكر أن التعاريف به قد تعددت وإن اتفقت على الأسس التي يقوم عليها التفكير التأملية. فقد عرف ديوي (Dewey, 1933, p12) التفكير التأملية بأنه فعل نشط للنظر والتأمل المتأن في الاعتقاد والمعارف السابقة التي لدى الفرد وإعادة النظر فيها وإعادة ترتيبها وإخراجها. بينما يعرفه كازو ودمرولب (Kazu & Demiralp, 2012, p133) بمعنى أكثر عمومية بأنه طرح الأسئلة والتعلم من خلال الدروس الشخصية التي مر بها الفرد في الماضي والحاضر والتفكير فيما يجب القيام به لتحسين الحاضر. بينما تعرفه ليونز (Lyons, 2010, p8) بأنه نوع من التفكير الذي يعتمد بشكل مباشر على معالجة أكثر من موضوع في الدماغ ويعطيها اهتماماً واضحاً حسب الأهمية. أما أبو السكران (2006) فيعرفه بأنه نشاط عقلي يتأمل به الفرد الموقف المشكل ويحلله ويقترح الحلول المناسبة في ضوء أدلة وبراهين تؤكد صحة المقترح. أما أبو نحل (2010) فيعرف التفكير التأملية بأنه عملية عقلية فيها نظر وتدبر وتبصر واعتبار وتوليد واستقصاء، تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر. وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه واستمطار الأفكار ودراسة الحلول الممكنة والتحقق من صحتها للوصول إلى الحل السليم للمشكلة. ينما يعرفه الفار (2011) على أنه قدرة الطالب على توجيه العمليات العقلية إلى أهداف محددة والتخطيط للإجراءات بوعي ذاتي ومعرفة ذاتية وتأمل وتوليد الأفكار معتمداً على التحقق والنظر بعمق إلى الأمور. ويعرفه الحلاق (2010) بأنه الموقف الذي يتأمل فيه الفرد ويحلله إلى عناصره المختلفة، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بغية الوصول إلى النتائج التي يطلبها هذا الموقف. أما العتوم والجراح وبشارة (2011) فيعرفون التفكير التأملية بأنه التفكير الذي يتأمل فيه الفرد موقفاً ما، ويحلله إلى عناصره، ويضع الخطط اللازمة لفهمه بهدف الحصول على النتائج التي يطلبها الموقف. من التعريفات السابقة للتفكير التأملية يمكن أن يعرف الباحث التفكير التأملية على أنه استقصاء ذهني ونشاط واعي

ومتأني للفرد حول معتقداته وخبراته ومفاهيمه. كما أنه يتضمن تأمل الفرد في الموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط للوصول إلى نتائج، ومن ثم تقييم النتائج واقتراح الحلول المناسبة. وقد اهتم العديد من الباحثين بالتفكير التأملّي بوصفه أحد الأبعاد التي تؤثر في التعليم والتعلم بمختلف المراحل الدراسي بدءاً بمرحلة الروضة (Stewart and Elaine, 2010)؛ مروراً بالمرحلة الابتدائية (Stewart and Elaine, 2010)؛ فوصولاً بالمرحلة الإعدادية (حميد، 2013؛ الزعي، 2005؛ Sen, 2013)؛ كما أجريت العديد من البحوث والدراسات ذات الصلة بالتفكير التأملّي في المرحلة الثانوية (بركات، 2005؛ المشهوروي، 2010؛ الفيق، 2011). وأجريت دراسات أخرى ذات الصلة بالتفكير التأملّي في المرحلة الجامعية (الشكعة، 2007؛ مسلم، 2013؛ بركات، 2005؛ الثقفي والحموري وعصفور، 2013؛ Gilstrap, 2009; Phan, 2008; Dupree). كما اهتم العديد من الباحثين بدراسة مدى اهتمام المعلمين والمعلمات بالتفكير التأملّي في ممارساتهم التدريسية (مصطفى، 1992؛ حسن، 2013؛ الأستاذ، 2011؛ بلجون، 2010؛ Mogonea & Stefan, 2014). تكاد تجمع كل الدراسات التي اهتمت ببعد التفكير التأملّي على فاعلية أخذه بالحسبان في الممارسات التدريسية لرفع المستوى التحصيلي للطلبة الذين يتم تدريسهم بالتركيز على التفكير التأملّي (مسلم 2013 & Gilstrap, 2009: Phan, 2008; Dupee). كما دلت نتائج البحوث والدراسات على الأثر الإيجابي لاستخدام التفكير التأملّي في تنمية قدرة المعلم على حل مشكلات الإدارة الصفية (الجبر، 2013)؛ وفي حل المشكلات التعليمية التي يواجهها المعلم (الأستاذ، 2011). كما كشف العديد من الدراسات على الأثر الإيجابي لاستخدام التفكير التأملّي في الممارسات التعليمية برفع مستوى الكفاءة التدريسية للمعلم (بلجون، 2010؛ حسن، 2013؛ Stewart and Elaine, 2010; Tok & Dolapcioglu, 2013; Mogonea & Stefan, 2014). وبصورة إجمالية، تدل نتائج البحوث والدراسات على أهمية تضمين التفكير التأملّي في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها لما في ذلك من تأثير مباشر على أدائهم التدريسي والمهني للمعلمين بعامه وللمعلمي العلوم بخاصة. كما يلاحظ تفاوت نتائج الدراسات السابقة في المتغيرات موضع الدراسة بالنسبة للتفكير التأملّي مثل الجنس، أو المستوى الدراسي، أو الخبرة، أو التخصص. ومن الملاحظ كذلك أن أغلب البحوث والدراسات التي تم قياس التفكير التأملّي فيها قد استخدمت مقياس إيزنيك وولسون لقياس التفكير التأملّي (بركات، 2005؛ الشكعة، 2007؛ الفيق، 2011؛ الثقفي، والحموري، وعصفور، 2013). ولعل أبرز ما يتضح في

البحوث والدراسات التي اطلع عليها الباحث، عدم وجود دراسات تناولت قياس التفكير التأملي لدى المعلمين سواء قبل الخدمة أو ثنائها لدى لمعلمين بصورة عامة ومعلمي العلوم بصورة خاصة في مملكة البحرين؛ وهذا ما يعزز الحاجة إلى وجود مثل هذا النوع من الدراسات وهو ما دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

في ضوء ما سبق من استعراض للدراسات السابقة يتضح لنا أهمية التفكير التأملي والاهتمام الواضح به سواء في الدراسات العالمية أو العربية، لما له من انعكاس مباشر على أداء المعلمين داخل الفصل الدراسي وفي تطوير أدائهم المهني سواء قبل الخدمة أو أثنائها. وبالرغم من أهمية تضمين التفكير التأملي في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة أو أثنائها، إلا أنه لم يجد أية دراسة تناولت هذا الموضوع في المدارس والجامعات البحرينية، مما يؤكد الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، وخاصة بالنسبة للمعلمين الطلبة في تخصص الرياضيات والعلوم الدارسين في كلية البحرين للمعلمين والذين يعدون ليكونوا رواد التغيير في مدارس مملكة البحرين. إذ تعتبر الكلية الوحيدة في مملكة البحرين التي تخرج معلمين مؤهلين تربوياً ومهنياً للتدريس في مدارس مملكة البحرين. وقد تأسست كلية البحرين للمعلمين سنة 2008 كإحدى مبادرات تطوير التعليم بمملكة البحرين، وتوافقاً مع الرؤية الاقتصادية 2030 والتي تعزز التعليم والموارد البشرية كمحرك أساسي في رفعة وازدهار مملكة البحرين في القرن الحادي والعشرين. ومن ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات الدارسين بكلية البحرين للمعلمين؟

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الأربعة الآتية والتي انبثقت عن سؤالها الرئيس:

السؤال الأول:

1. ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات؟
2. ما طبيعة العلاقة بين التفكير التأملي وكل من المعدل التراكمي والمستوى الدراسي للطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات؟

3. ما طبيعة العلاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي بصورة عامة، وكل كفاية من كفايات الأداء التدريسي بصورة خاصة.

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين تخصص العلوم والرياضيات، وما إذا كان هذا المستوى يتفق مع المستوى المقبول لهذا النوع من التفكير عند من يتولى التعليم.
2. تحديد طبيعة العلاقة بين التفكير التأملي وكل من المعدل التراكمي والمستوى الدراسي للطلبة المعلمين تخصص العلوم والرياضيات.
3. تحديد طبيعة العلاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي بعامة والأداء التدريسي في كل كفاية من كفايات التدريس في التربية العملية لطلبة تخصص العلوم والرياضيات.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

1. تنامي أهمية التفكير التأملي ودوره البارز في إعداد المعلمين للتأمل في ممارساتهم التدريسية وتطويرها.
2. توعية الطلبة المعلمين في تخصص العلوم والرياضيات بشكل خاص، والطلبة المعلمين في التخصصات الأخرى ومعلمي المعلمين بشكل عام، بأهمية التفكير التأملي وعلاقته بتحسين الأداء التدريسي.
3. بيان أهمية توظيف التفكير التأملي في تنمية الأداء التدريسي للمعلمين الطلبة في الميدان، بما يخدم النمو المهني لمجتمع التعليم داخل المدرسة.
4. تقنين أداة لقياس التفكير التأملي والتأكد من صلاحيتها للبيئة البحرينية، تكون متاحة لمعلمي المعلمين وللمعلمين الطلبة لقياس مستوى التفكير التأملي لديهم.
5. تدريب أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين بكليات التربية على تنمية مهارات التفكير التأملي وتوظيفها عملياً لتحسين مستوى الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين.

6. إفادة مصممي برامج إعداد المعلمين بكلية البحرين للمعلمين خصوصاً وكليات التربية عموماً من نتائج وتوصيات هذه الدراسة لتضمين برامج إعداد المعلمين مهارات التفكير التأملي وربطها بتحسين الأداء التدريسي في الميدان التربوي.

حدود الدراسة:

تتحدد التعميمات المنبثقة من نتائج هذه الدراسة بالطلبة المعلمين في تخصص العلوم والرياضيات في التربية العملية الدارسين بكلية البحرين للمعلمين خلال العام الدراسي 2014-2015م.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة عدداً من المصطلحات الأساسية، وفيما يأتي التعريفات الإجرائية لكلٍ منها:

التفكير التأملي:

هو نشاط عقلي يقوم به الإنسان من خلال عملية التأمل للموقف الذي أمامه بتحليله إلى عناصره الأساسية، ومحاولة فهمه واستيعابه للوصول إلى نتائج مناسبة لتحسينه، وتطويره، وطرح الحلول المناسبة له. ويقاس في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب المعلم من خلال استجابته على مفردات مقياس التفكير التأملي المستخدم في هذا البحث.

الأداء التدريسي:

هو مجموعة الممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الدرس، وتتمثل بالكفايات التدريسية المحددة في استمارة تقويم الأداء التدريسي للطالب المعلم المستخدمة في هذا البحث.

الطالب المعلم:

هو الطالب الذي يدرس في كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين ويعد ليكون معلماً في المستقبل والذي يقوم بالتدرب على التدريس من خلال مقرر التربية العملية داخل الصفوف الدراسية في إحدى المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.

التربية العملية:

هي ساعات التدريب العملي التي يقضيها الطلبة المعلمون داخل الصفوف الدراسية في إحدى المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين والتي تعد جزءاً من مقررات إعداد الطلبة المعلمين للتخرج كمعلمين مستقبلاً من كلية البحرين للمعلمين. تستهدف التربية العملية بكلية البحرين للمعلمين إتاحة المجال أمام الطلبة للتعرف على واقع عملية التدريس داخل الصفوف الدراسية وخارجها، حيث تتيح لهم الفرصة لملاحظة أداء المعلمين في الصفوف الدراسية والتعرف على أساليب التعلم الإبداعي والتفكير في هذه الأساليب وتطوير ممارساتهم. وتبدأ التربية العملية في كلية البحرين للمعلمين من السنة الأولى في الكلية بمقرر خاص بالتربية العملية بمعدل ساعتين معتمدتين وبمعدل دوام داخل المدارس والصفوف الدراسية من 25-30 يوماً، وكذلك الحال لطلبة السنة الثانية والثالثة، أما طلبة السنة الرابعة فتكون عدد ساعات التربية العملية المعتمدة تسع ساعات ولمدة فصل دراسي كامل يقضيه الطالب المعلم بالمدرسة للتدريس داخل الصفوف الدراسية. ولاجتياز مقررات التربية العملية بكلية البحرين للمعلمين عليهم اجتياز المجالات الثلاثة الأساسية للتربية العملية، وهي:

- 1- الأنشطة التدريسية وفيه يقوم الطلبة بأنشطة ومهام خارج الصف بالمدارس، وأنشطة تدريسية وتدرّس فعلي داخل الصف تحت إشراف المعلم المتعاون ومشرف الكلية ويتم تقويم أدائهم من قبلهم.
- 2- الصحيفة اليومية حيث يطلب من الطالب حضور حلقات نقاشية بالكلية، ويؤدي مهام الصحيفة اليومية معتمداً على التفكير لملاحظاته وممارساته أثناء فترة التدريب العملي بالمدارس.
- 3- ملف الإنجاز أو التدريس حيث يطلب من الطالب إعداد ملف يشتمل على أدلة تشير إلى إتقانه لكفايات كلية البحرين للمعلمين أثناء فترة التربية العملية (كلية البحرين للمعلمين، 2015).

منهج الدراسة وإجراءاتها

وفيما يلي نستعرض منهج الدراسة وأهم الإجراءات المتبعة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة للإجابة عن أسئلتها وللوصول إلى نتائجها، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع، ويصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، وفق محددات علمية يمكن الرجوع إليها والتعبير عنها باستخدام الاساليب الاحصائية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات الدارسين لمقرر التربية العملية بكلية البحرين للمعلمين من طلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة في العام الدراسي 2014-2015 والبالغ عددهم 68 طالبا وطالبة. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب السنة الدراسية.

جدول (1) : توزيع عينة الدراسة حسب السنة الدراسية

السنة الدراسية	عدد الطلبة
الثانية	20
الثالثة	28
الرابعة	20
المجموع	68

أدوات الدراسة:

تم استخدام أداتين في هذه الدراسة للوصول إلى نتائجها، حيث تختص الأداة الأولى بقياس التفكير التأملي، والثانية لقياس مستوى الأداء التدريسي للمعلمين الطلبة تخصص العلوم والرياضيات في التربية العملية. وفيما يلي وصف تفصيلي لكل من من هاتين الأداتين، وخصائصهما السيكمترية.

أولاً: مقياس التفكير التأملّي لأيزنك وولس Eysenck & Wilson Reflectiveness Scale وهو أداة لقياس التفكير التأملّي أعدّه أيزنك وولسون، وتمت ترجمته إلى اللغة العربية وتقنيته بهذه الصورة من قبل بركات (2005). وقد تبين للباحث شيوع استخدامه بهذه الصورة المعربة في العديد من الدراسات. ولذلك تم اختياره للاستخدام في هذه الدراسة بعد التأكد من مناسبتها للبيئة البحرينية وبشكل خاص اللغة المستخدمة فيه. وذلك من خلال عرضه على ستة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ثلاثة منهم متخصصون في المناهج وطرق التدريس وثلاثة في علم النفس التربوي للتدقيق في كل عبارة من عباراته والتأكد من دقة الترجمة، وسلامة اللغة، ووضوح هذه العبارات للطلاب المعلم البحريني. وقد أبدى بعض من هؤلاء المحكمين بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار عند إعادة كتابة عبارات المقياس. يتكون المقياس من (30) عبارة تكون الإجابة عليها بالموافقة (نعم)، أو عدم الموافقة (لا). عشرون عبارة من هذه العبارات تمثل اتجاهًا إيجابيًا للتفكير التأملّي ويمنح المستجيب درجة واحدة للموافقة بـ (نعم) ويمنح صفرًا في حالة الإجابة عنها بعدم الموافقة بـ (لا). أما العبارات السلبية العشر الباقية، فيمنح المستجيب عنها بإعطائه الدرجة صفرًا في حالة الموافقة والإجابة عنها بـ (نعم) ودرجة واحدة في حالة عدم الموافقة والإجابة عنها بـ (لا). وبالنسبة للحكم على مستوى التفكير التأملّي فقد حدد إيزنك وولسون (Eysenck & Wilson, 1976) هذا المستوى وفق السلم الآتي:

- أقل من 10 درجات يكون مستوى التفكير التأملّي ضعيفاً.
- من 10 – 19 درجة يكون مستوى التفكير التأملّي متوسطاً.
- من 20 – 30 درجة يكون مستوى التفكير التأملّي مرتفعاً.

صدق مقياس إيزنك وولسون :

يتمتع مقياس إيزنك وولسون بدرجة عالية من الصدق البنائي Construct Validity لقياس صدق قياس التفكير التأملّي، وذلك حسبما ورد في إيزنك وولسون (Eysenck & Wilson, 1976) ،وفي العديد من الدراسات التي استخدمته مثل دراسة (بركات، 2005؛ التقفي والحموري وعصفور، 2013؛ الشكعة، 2007؛ القيق، 2011). وبالإضافة إلى ذلك فقد قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس وذلك من خلال عرضه على ستة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ثلاثة منهم متخصصون في المناهج وطرق التدريس وثلاثة في علم النفس التربوي للتدقيق في كل عبارة من

عباراته والتأكد من دقة الترجمة، وسلامة اللغة، ووضوح هذه العبارات للطلاب المعلم البحريني. وقد أبدى بعض من هؤلاء المحكمين بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار عند إعادة كتابة عبارات المقياس.

ثبات مقياس إيزنك وولسون:

تم التحقق من ثبات مقياس التفكير التألمي من خلال فحص الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، بحساب معامل كرونباخ ألفا على عينة من خارج عينة الدراسة في التخصصات الأخرى حيث بلغ عددها 35 طالباً وطالبة، حيث بلغ معامل الثبات على الدرجة الكلية 0.86 وهو معامل ثبات عال مما يشير إلى الاتساق في دقة نتائج المقياس.

ثانياً: استمارة تقويم الأداء التدريسي:

تم قياس الأداء التدريسي من خلال الاستمارة المعتمدة لهذا الغرض في كلية البحرين للمعلمين. وهي استمارة تم إعدادها من قبل الكلية لقياس الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في التربية العملية. وهي على شكل بطاقة ملاحظة يتم ملؤها من قبل الأستاذ المشرف على الطالب المعلم في التربية العملية بعد الزيارات الصفية له. وهي تشمل قياس سبع كفايات أساسية في التدريس يتم من خلالها متابعة وقياس الأداء التدريسي للطلبة المعلمين، بحيث توضع لكل كفاية من الكفايات السبع درجة من الصفر إلى خمس درجات حسب تمكن الطلبة المعلمين من هذه الكفايات. ويكون مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب المعلم في هذه المهارات السبع ممثلة لمستوى أدائه التدريسي. وفيما يأتي وصف موجز لكل من هذه الكفايات السبع وتعريفاتها حسب ما ورد في استمارة تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في التربية العملية:

- 1- تخطيط التعليم: والمقصود بهذه الكفاية التميز في التخطيط والإعداد والتدريس، مع تحديد واضح لمخرجات التعلم المقصودة والتي محورها المتعلم، وتحديد واضح لمؤشرات الأداء والإجراءات التعليمية. والتخطيط الواضح للتعليم المتمايز والاستخدام الأمثل للموارد وبشكل فعال.
- 2- الأداء التربوي (التدريس): وهي التأكيد على اعتماد إجراءات تعليمية تساند التعلم الذي محوره الطالب بشكل عام. ومحاولات تطبيق إستراتيجيات للتعليم المتمايز واستخدام متوسط للموارد

- التعليمية. و دلالة على تشجيع الطلاب على المشاركة في بعض الأحيان، والتدريس أحيانا حسب احتياجات المتعلمين.
- 3- التواصل: وهي التأكيد على اعتماد طريقة تبليغ وشرح واضحة دائما. وطرح أسئلة دالة، وتشجيع الإنتاجيات المستقلة بصفة مستمرة، واعتماد ردود بناءة على ملاحظات الطلاب واستيضاحاتهم دوما. بالإضافة إلى التأكيد على استعمال صوت ملائم يدرکه السامع، وتوخي الدقة والمناسبة في الخطاب الملفوظ والمكتوب.
- 4- الإدارة الصفية: وهي التأكيد على إنشاء علاقات إيجابية مع كل الطلاب، والتحكم بالسلوكيات الفردية والجماعية بكفاءة، والتحكم في الزمن بفاعلية.
- 5- تنظيم بيئة التعلم: وهي استعمال قاعة الصف استعمالا فعالا يناسب الأنشطة التي يكون محورها المتعلم بصفة مستمرة. ويسعى دائما إلى بناء تعليم يستجيب لاهتمامات الطلاب وقدراتهم. وينظم الفصل بشكل فعال للتعليم المتمايز، ويعمل بنشاط دائما لخلق بيئة تعلم إيجابية.
- 6- التقييم والتقييم: وهي مراقبة أداء الطلاب واعتماد التقييم التكويني للتأكد من فهمهم باستمرار. ويستخدم بكفاءة وسائل التقييم والتقييم المناسبة للتعلم المتمايز ودوما يشجع الطلاب على التقييم الذاتي.
- 7- التزام راحة الطالب والقيم المدنية: وهي العناية بالطلاب وتعهدهم بصفة دائمة، والتدريس في طمأنينة وحماس باستمرار. وتبني أخلاقيات عمل بصفة جلية، وسعي دؤوب إلى إظهار صورة المدرس المحترف الإيجابية.

إجراءات تنفيذ الدراسة

قام الباحث بالإجراءات التالية لتنفيذ الدراسة والحصول على النتائج:

- 1- تطبيق مقياس التفكير التأملي على الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات بكلية البحرين للمعلمين من طلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة الذين يتدربون علي التدريس في المدارس الابتدائية من خلال مقرر التربية العملية. وقد تم تطبيق المقياس على الطلبة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2014-2015 لطلبة السنة الثالثة وفي الفصل الدراسي الثاني من نفس السنة لطلبة السنة الثانية والرابعة. وقد قام بتوزيع المقياس وجمعه علي الطلبة مكتب التربية العملية بالكلية لصلته المباشر بالطلبة المعلمين وتواصله معهم.

2- تم جمع استمارات تقويم الأداء التدريسي من المشرفين على الطلبة في التربية العملية في نهاية الفصل الدراسي الأول والثاني أي بعد انتهاء الطلبة المعلمين من مقرر التربية العملية والتدريب العملي في المدارس. وقد استغرق الحصول على نتائج هذه الدراسة فصلين دراسيين من العام الأكاديمي 2014-2015. ومن خلال هذه الاستمارات تم رصد درجات الطلبة في الأداء التدريسي.

بعد حصول الباحث على المعلومات المطلوبة من خلال مقياس التفكير التأملي واستمارة تقويم الاداء التدريسي، قام الباحث بإدخال المعلومات في الحاسب الآلي من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS بغرض تحليلها إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة إحصائياً قام الباحث باستخدام برنامج SPSS، حيث استخدم طرقاً إحصائية وصفية تحليلية تمثلت في حساب التكرارات والنسب المئوية، وكذلك حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، كما استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على مدى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية إحصائياً.

عرض النتائج ومناقشتها: أسفر تحليل البيانات عن عدد من النتائج، وفيما يلي عرضها مبوبة حسب أسئلة الدراسة :

السؤال الاول :

ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم رياضيات؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للدرجة الكلية؛ والجدول (2) يبين هذه النتائج.

جدول (2) : المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمدى، والنسبة المئوية للدرجة الكلية للتفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين

المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	المدى	النسبة المئوية %
19.85	3.09	11-26 (15)	66.2

* الدرجة القصوى (30).

وللتعرف على التكرارات والنسب المئوية للمستويات الثلاث التي وضعها الباحث كمحكات للتعرف على مستوى التفكير التأملّي، يمكن الرجوع إلى الجدول رقم (3).

جدول (3) : التكرارات والنسب المئوية تبعاً لمستويات التفكير التأملّي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم رياضيات

النسبة المئوية%	التكرار	مستويات التفكير التأملّي
57.4	39	مستوى جيد (20-30) درجة
42.6	29	مستوى متوسط (10-20) درجة
—	صفر	مستوى منخفض أقل من 10 درجات
100	68	المجموع

يتضح من خلال الجدول (2) أن مستوى التفكير التأملّي لدى طلبة التربية العملية بكلية البحرين للمعلمين تخصص علوم رياضيات هو متوسط مرتفع أو قريب جداً من المرتفع أو الجيد حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التفكير التأملّي 19.85 بنسبة مئوية 66.2% وهذه قريبة جداً من 70% وكذلك المتوسط الحسابي قريب جداً من 20 حيث وأنه حسب المحكات التي وضعها الباحث أنه من 10-19 هو متوسط ومن 20-30 هو جيد أو مرتفع ونلاحظ أن المتوسط هو فوق 19 درجة وقريب جداً من 20 درجة مما يدل على أن طلبة كلية البحرين للمعلمين تخصص علوم رياضيات لديهم مهارة التفكير التأملّي وبمستوى قريب جداً من الجيد. وبالرجوع إلى الجدول (3) نلاحظ أنه وبحسب المحكات كمستويات للتفكير التأملّي التي افترضها الباحث أنه لا يوجد أي طالب لديه مستوى منخفض أي أقل من 10 درجات من التفكير التأملّي، ونلاحظ كذلك أن 29 من الطلبة أي بنسبة 42.6% لديهم مستوى متوسط (من 10-19 درجة) من التفكير التأملّي، أما أكثر الطلبة - 39 طالباً - وبنسبة 57.4% فليدهم مستوى جيد أو مرتفع من التفكير التأملّي، مما يعنى عموماً أن طلبة التربية العملية تخصص علوم رياضيات يمتلكون مستوى متوسط أو قريب جداً من الجيد في التفكير التأملّي، وهذه ميزة مهمة ومهارة أساسية لكل من يريد أن يصبح معلماً في المستقبل وذلك لتطورهم المهني وتمكنهم من الأداء التدريسي وتقديمهم الوظيفي، بالإضافة إلى العديد من الإيجابيات الأخرى للتفكير التأملّي والتي أكدت عليها العديد من الدراسات (دواني، 2003؛ مصطفى، 1992؛ أبوالنجا، 2008؛ عمران، 2009؛ Maree & Van Rensburg, 2013; Lai & Calandra, 2010). ولعل السبب في ارتفاع مستوى التفكير التأملّي لدى الطلبة المعلمين في كلية البحرين للمعلمين يرجع إلى اهتمام الكلية بتزويد طلبتها بهذا النوع من التفكير من خلال المقررات الدراسية

بصورة عامة ومقررات طرق التدريس العامة والخاصة بالعلوم والرياضيات بصورة خاصة بالإضافة إلى مقررات التربية العملية والتي تؤكد على استخدام الطلبة المعلمين للتفكير التأملي وممارسته عمليا في تحليل ونقد الدروس العملية. وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي وجدت أن مستوى التفكير التأملي لدى المعلمين قبل الخدمة أو أثناء مرتفع منها على سبيل المثال (الشكعة، 2007؛ الأستاذ، 2011 ؛ بركات، 2005؛ القيق، 2011؛ بلجون، 2010؛ Sen, 2013; Phan, 2009 Took & Dolapiciolu, 2013).

السؤال الثاني:

1. ما طبيعة العلاقة بين التفكير التأملي وكل من المعدل التراكمي والمستوى الدراسي للطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات؟

وللإجابة عن الجزء الأول من هذا السؤال وهو طبيعة العلاقة بين التفكير التأملي والمعدل التراكمي تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين التفكير التأملي والمعدل التراكمي للطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات، وكان مقداره 0.29 وهو ذو دلالة إحصائية على مستوى $\alpha = 0.05$ ، وهذا يعني أنه كلما ارتفع المعدل التراكمي للطلبة المعلمين ارتفع معه مستوى التفكير التأملي لديهم. وربما تكون هذه النتيجة طبيعية للطلبة المعلمين من أصحاب المعدلات المرتفعة، حيث أنهم مهتمون بدراساتهم إلى درجة كبيرة للحصول على درجات عالية في دراستهم واستخدام قدراتهم العقلية للحصول على تلك الدرجات، ومن هذه القدرات قدراتهم على استخدام التفكير التأملي في تحليل ومراجعة مواقفهم والإشكاليات التي قد تعترضهم سواء في المقررات الدراسية عموما أو في مقررات التربية العملية خصوصا بهدف تحسينها وحل إشكالياتها وتطويرها مما يحسن نتائجهم ودرجاتهم في المواد الدراسية عموما وفي التربية العملية خصوصا. وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة موافقة لعدد من الدراسات التي تناولت دراسة مثل هذه العلاقة (الثقي والحموي وعصفور، 2013؛ Gistrap & Dupree, 2008; Phan, 2009).

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الثاني حول طبيعة العلاقة بين التفكير التأملي والمستوى الدراسي للطلبة المعلمين ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي بحسب مستوياتهم في السنوات الدراسية، والجدول رقم 4 يبين هذه النتائج. وكما يبدو

في هذه الجدول كانت هذه المتوسطات الحسابية متقاربة جداً و قريبة من القيمة 20. ومع ذلك فقد تم استخدام تحليل تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه وذلك لمعرفة ما إذا كان لهذه الفروق في المتوسطات الحسابية دلالة إحصائية. والجدول رقم 5 يبين هذه النتائج. وكما يتضح في هذا الجدول، لم يكن للفروق بين هذه المتوسطات دلالة إحصائية.

جدول (4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي بحسب مستوياتهم في السنوات الدراسية

السنة الدراسية	عدد الطلبة	المتوسط	الانحراف المعياري
الثانية	20	19.2	2.9
الثالثة	28	20.3	2.9
الرابعة	20	19.9	3.5
الكلية	68	19.8	3.1

جدول (5) : نتائج التحليل أحادي الاتجاه بين كل من التفكير التأملي والسنة الدراسية التي يدرس فيها الطلبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	13.81	2	6.908	0.716	
داخل المجموعات	626.71	65	9.642		0.492
المجموع الكلي	640.52	67			

وبذلك، فإن نتائج هذا البحث تدل على أن مستوى التفكير التأملي عند الطلبة المعلمين لا يختلف باختلاف مستوى الطالب الجامعي بحسب سنوات الدراسة. وربما يرجع ذلك إلى أن التفكير التأملي

من الممارسات التي يمارسها الطلبة المعلمون بكلية البحرين للمعلمين منذ دخولهم في الكلية حيث تبدأ ممارستها من السنة الدراسية الأولى سواء من خلال المقررات الدراسية عموماً والتي يطلب من الطالب في معظمها استخدام التفكير التأملي لحل وتحليل ومناقشة بعض المواقف والمشكلات التربوية أو بعض المقررات التي تتناول هذا الجانب ومنها مقرر يدرسه الطلبة في السنة الدراسية الأولى بعنوان تطور التفكير لدى الأطفال والذي يتناول أنواع التفكير المختلفة مع تطبيقات متنوعة لممارستها والتدريب عليها، وكذلك مقررات التربية العملية والتي تبدأ من السنة الأولى للطلبة المعلمين وتستمر معهم حتى السنة الرابعة. وكذلك من أساليب تقويم التربية العملية كما ورد في دليل كلية المعلمين (كلية البحرين للمعلمين، 2015) تقديم الصحيفة اليومية، حيث يطلب من الطالب حضور حلقات نقاشية، ويؤدي مهام الصحيفة اليومية معتمداً على التفكير (أي التفكير التأملي) لملاحظاته وممارساته أثناء فترة التدريب العملي بالمدارس. هذا بالإضافة إلى ممارسة التفكير التأملي في العديد من المقررات الدراسية التي تستخدم التدريس المصغر من خلال مقررات طرق التدريس المتنوعة والعديدة خلال مختلف السنوات الدراسية التي يدرس فيها الطلب المعلمون من السنة الدراسية الأولى إلى السنة الدراسية الرابعة والنهائية المدرجة في برنامج إعداد المعلمين الطلبة.

السؤال الثالث:

ما العلاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي بصورة عامة، وكل كفاية من كفايات الأداء التدريسي بصورة خاصة.

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام حساب معامل الارتباط (بيرسون) والجدول التالي (6) يوضح هذه النتائج. يتضح من الجدول (6) أنه لم يكن لأي من معاملات الارتباط بين كل من التفكير التأملي والأداء التدريسي بصورة عامة وكذلك كل كفاية من كفايات التدريس التأملي السبع أية دلالة إحصائية.

جدول (6) : معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي والأداء التدريسي بصورة عامة وكل من مهارات التدريس بصورة خاصة

المتغيرات	قيمة بيرسون	الدلالة
الأداء التدريسي بصورة عامة	0.112	0.362
كفاية التخطيط	0.132	0.285
كفاية التدريس	0.111	0.368
كفاية التواصل	0.173	0.158
كفاية الإدارة	0.40	0.158
كفاية البيئة	0.53	0.670
كفاية التقويم	0.59	0.631
كفاية القيم	0.149	0.224

وقد جاءت نتيجة هذا السؤال مخالفة لما هو متوقع وكذلك لنتائج عدد من الدراسات السابقة، منها دراسة (حسن، 2013) التي خلصت إلى أن تنمية القدرة على التفكير التأملي لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية العليا تزيد من فاعليتهم وممارساتهم التدريسية، حيث وجدت أن سبعة أبعاد أو ممارسات تدريسية من الأبعاد الأحد عشر ارتبطت بزيادة التفكير التأملي لدى المجموعة التجريبية وهذه الأبعاد أو الممارسات التدريسية هي، الإيماءات، الاستناد إلى منحنى تعليمي، التخطيط، التأمل في نتائج الخبرة المكتسبة، تنظيم الأنشطة التعليمية التعليمية، توفير الدافعية، والاختذ بالتغذية الراجعة. كما وجد كذلك (Gimenez, 1999) أن التفكير التأملي مرتبط بتنمية مهارات التدريس والممارسات التدريسية لدى المعلمين، كما وجدت بلجون (2010) أن هناك علاقة إيجابية دالة احصائيا بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالتعليم الثانوي العام. أما (Tok&Dolapcioglu, 2012) فقد وجدوا أن المعلمين الذين يمارسون التفكير

التأملي في عملهم تنموا لديهم الممارسات التدريسية التالية، تنمية مهارات التعلم اذاتي لدى الطلبة، ايجاد بيئة للتعلم التأملي، تقدير وتنمية التفكير الناقد، تنمية التقويم الذاتي، وحل المشكلات.

هذه بعض الدراسات التي جاءت نتائجها مخالفة لنتائج هذه الدراسة والتي وجدت انه لا توجد علاقة بين التفكير التأملي والاداء التدريسي أو الممارسات التدريسية داخل الصف، وربما من التفسيرات الممكنة لهذه النتيجة هو ارتفاع الأداء على كل من هذه الكفايات السبع وارتفاع مستوى الطلبة على مقياس التفكير التأملي كما أشارت النتائج السابقة للبحث الحالي. وهذا ما يجعل المدى في توزيع الدرجات على كل من هذين المتغيرين (التفكير التأملي، والأداء على الكفايات) ضيقاً، وهذا يؤدي بدوره إلى انخفاض معاملات الارتباط لمستوى يجعلها قريبة من الصفر، وألا يكون لهذه المعاملات دلالة إحصائية يجعلها غير مختلفة عن الصفر. وربما يرجع ارتفاع الأداء التدريسي بصورة عامة وكذلك الكفايات التدريسية بصورة خاصة إلى كثافة تدريب الطلبة المعلمين على ممارسة هذه الكفايات، حيث أن معظم المقررات الدراسية وخلال السنوات الأربع التي يقضيها الطلبة المعلمين في كلية البحرين للمعلمين تتضمن هذه الكفايات التدريسية ويتم التدريب عليها بصورة عملية وخاصة في مقررات طرق التدريس والتربية العملية والتي تشكل معظم مقررات إعداد المعلمين في الكلية كما هو واضح في دليل الكلية (كلية البحرين للمعلمين، 2015).

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- 1- التأكيد على ما تقوم به كلية البحرين للمعلمين حالياً والاستمرار عليه من تضمين مقررات طرق التدريس العامة والخاصة في العلوم والرياضيات بموضوعات التدريس التأملي، وتضمينها الخبرات والأنشطة والصور والرسومات العلمية التي تعمل على إثارة تفكير الطلبة وتطبيق التفكير التأملي وتنميته من خلال مختلف عناصر المنهج.
- 2- التأكيد على ما تقوم به كلية البحرين للمعلمين حالياً والاستمرار عليه من تدريب وحث أعضاء الهيئة الأكاديمية بكلية البحرين للمعلمين على استخدام وتوظيف التفكير التأملي في التدريس وتدريب طلبتهم عليه، وذلك من خلال تنظيم الورش التدريبية المستمرة لهم في هذا المجال.
- 3- التأكيد على توظيف التفكير التأملي في تنمية مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين من خلال توظيفه وربطه بمقررات التربية العملية بصور أكبر.
- 4- توعية الطلبة المعلمين بكلية البحرين للمعلمين باستمرار بأهمية التفكير التأملي في تطوير مسيرتهم المهنية، وأهمية التمكن منه وتوظيفه عملياً في مختلف مراحل سنواتهم الدراسية ومقرراتهم الأكاديمية وخاصة مقررات التربية العملية.
- 5- إجراء المزيد من الدراسات في مجال التفكير التأملي للتعرف على مدى تضمينها في مقررات وبرامج إعداد المعلمين في كلية البحرين للمعلمين، وتأثير ذلك على النمو المهني والعقلي والأكاديمي على الطلبة المعلمين.

المراجع

- أبو السكران، حنان. (2006). أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر على تنمية قدرات التفكير الاستدراكي لدى طالبات الصف السادس في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.
- أبو النجا، عبدالله عبد النبي. (2008). فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات الشروق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. الثقافة والتنمية، مصر، 8 (26)، 180-250.
- أبو نحل، جمال. (2010). مهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية. فلسطين.
- الأستاذ، حمود حسن. (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، غزة، فلسطين، 13(1)، 1329-1370.
- بركات، زياد. (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 6(4)، 97-126.
- بلجون، كوثر جميل سالم. (2010). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، السعودية، ص: 706-730.
- الثقفي، عبدالله والحموري، خالد وعصفور، قيس. (2013) القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديمياً والعاديات في جامعة الطائف. المجلة العربية لتطوير التفوق. جامعة العلوم والتكنولوجيا، مركز تطوير التفوق، الجمهورية اليمنية. العدد (6)، 52-65.
- الجبر، جبر بن حميد. (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (33)، 91-128.

حسن، سعاد جابر محمود. (2013). برنامج قائم على التدريس التأملّي 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. الجمعية الأردنية لعلم النفس. عمان. الأردن 2(7)، 658-682.

الحلاق، علي. (2010). اللغة والتفكير الناقد "أسس نظرية وإستراتيجية تدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حميد، شادي عبدالحافظ. (2013). أثر توظيف أساليب القويم البديل في تنمية التفكير التأملّي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

دواني، كمال. (2003). الإشراف التربوي (مفاهيم وآفاق). عمان: دار وائل.

الزعبي، أحمد محمد. (2015). أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملّي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف الثامن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين 16 (1)، 43-75.

الشكعة، علي. (2007). مستوى التفكير التأملّي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين ، 21 (4)، 1145-1162.

عبد الوهاب، فاطمة محمد. (2005) فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملّي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأساسي. مجلة التربية العلمية، 8(4)، 1-36.

العتوم، عدنان والجراح، عبدا لناصر وبشارة، موفق. (2011). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية (الطبعة الثالثة). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عمر، سعاد محمد. (2009). فاعلية استخدام التدريس التأملّي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول والثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس القاهرة، مصر، العدد (147)، 15-65.

الفار، زياد يوسف عمر. (2011). مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (webquests) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: جامعة الأزهر. فلسطين.

القيق، منار سميع. (2011). سمات الشخصية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

كلية البحرين للمعلمين. (2015). كن معلماً. ارسم المستقبل. دليل الطالب. الصخير، مملكة البحرين: كلية البحرين للمعلمين، جامعة البحرين.

مسلم، محسن طاهر. (2013). التفكير التأملي وعلاقته باكتساب مفاهيم فيزياء الكم لدى طلبة قسم الفيزياء - كلية التربية. مجلة كلية التربية للنبات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، الجمهورية العراقية. السنة السابعة العدد 13، 215-248.

المشهوروي، بسام محمد. (2010). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المحلة الثانوية في مدينة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

مصطفى، شريف. (1992). أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

Al- Issa. A. (2002). *An ideological and discursive analysis of English language teaching in the Sultanate of Oman*. Unpublished doctoral dissertation. University of Queensland.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.

Epstein, A.S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking skills. *Journal of Young Children*, 58, 28-36.

Eysenck, H. J., & Wilson, G. (1976). *Know your own personality*. London: Apelican Book.

- Gilstrap, D. L., & Dupree, J. (2008). A regression model of predictor variables on critical reflection in the classroom: Integration of the critical incident questionnaire and the framework for reflective thinking. *Journal of Academic Librarianship*, 34 (6), 469-481. Available at: <http://www.evic.ed.gov/>.
- Gimenez, T. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino* 2 (2), 129-143.
- Kazu, H., & Demiralp. (2012). Usage status of methods that enhance reflective thinking in primary level programs (Elazig city Example). *International online Journal of Educational sciences* 4(1), 131-145.
- Lai, G., & Calandra, B. (2010). Examining the effects of computer – based scaffolds on novice teachers’ reflective journal writing. *Educational Technology Research and Development* 58, 421-437.
- Lyons, N. (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional inquiry*. USA: Springer.
- Maree, C. & Van Rensburg, G.H. (2013). Reflective learning in higher education: Application to clinical nursing. *African Journal for physical, Health Education, Recreation and Dance, September (supplement 1)*, 44-55.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In: S.Brookfield (Ed). *Self-directed Learning: From Theory to Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mogonea, F., & Stefan, M. (2014). Personal reflection and learning Efficientization. *Journal Plus Education*, Vol.X. (1), 298-311
- Pacheco, A. Q. (2005). Reflective teaching and its impact on foreign language teaching. *Revisit Electronica Actualidades Investigative in Education Internal Vol.5*. Numero Extraordinaire.
- Phan, H. P. (2009). Exploring students’ reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology*, 29(3), 789-806. <http://www.evic.ed.gov/>.
- Pickett, A. (2005). Reflective teaching practices and academic skills instruction. Accessed: <http://www.indiana.edu/~1506/modo2/pickett.html>.
- Schon, A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

-
- Sen, S. H. (2013). Reflective thinking skills for primary school student based on problem solving ability. *International Journal of Academic Research part B*, 5(5), 41-48.
- Sinclair, C., & Woodward, H. (1977). The impact of reflective journal writing on student teacher professional development. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 1(1), 50-58.
- Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*. 32 (3). 584-587.
- Stewart, K. E. (2010). *The roll of reflective: Preschool teachers use of reflective thinking to translate higher education learning into teaching practice*. Available at: <http://www.evic.ed.gov/>.
- Stoddard, S. (2002). *Reflective Thinking within an Art Methods class for preservice Elementary Teacher*. Paper presented at Hawaii International conference on Education. Accessed: <http://www.hiceducation.org/eduproceeding/shari%205%20Stoddard2.pdf>.
- Tang, C. (2002). *Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection*. Paper presented at the HERDSA conference, Perth, Western Australia.
- Tochon, F.V.1999. Myths in teacher education: Towards reflectivity. *Pedagogy Culture & Society* 7 (2): 257-289.
- Tok.S. & Ddapci glu, S.D. (2013). Reflective teaching practices in Turkish primary school teachers. *Teaching Development*, 17(2), 265-287.