International Journal for Research in Education

Volume 46
Issue 1 *Vol.(46), issue(1), January 2022*

Article 10

2022

The Degree of Reflective Practices among Mathematics Teachers in the Basic Education Stage In Ramallah and Al-Bireh Governorate at Palestine

Nihal Muneer Rostom
Birzeit University, freenihal@yahoo.com

Dr. Refa' Jamal Ramahi
Birzeit University, sweet_girl0022@hotmail.com

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Educational Methods Commons, Elementary Education Commons, and the Other Education Commons

Recommended Citation

Rostom, Nihal Muneer and Ramahi, Dr. Refa' Jamal (2022) "The Degree of Reflective Practices among Mathematics Teachers in the Basic Education Stage In Ramallah and Al-Bireh Governorate at Palestine," *International Journal for Research in Education*: Vol. 46 : Iss. 1 , Article 10.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss1/10

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 j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

المجلد (46) العدد (1) يناير 2022 - Vol. (46) , issue (1) January 2022

Manuscript No.: 1694

The Degree of Reflective Practices among Mathematics Teachers in the Basic Education Stage In Ramallah and Al-Bireh Governorate at Palestine

درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين

Received تاريخ الاستلام	Aug 2020	Accepted تاريخ القبول	Dec 2020	Published تاريخ النشر	Jan 2022

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.46.1.22-pp306-333

Nihal Muneer Rostom
Birzeit University, College of Education/Palestine
freenihal@yahoo.com

الأستاذة/ نهال منير رستم
كلية التربية
جامعة بيرزيت - فلسطين

Dr. Refa' Jamal Ramahi
Birzeit University, College of Education/Palestine

د./ رفاء جمال الرمحي
كلية التربية
جامعة بيرزيت - فلسطين

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

The Degree of Reflective Practices among Mathematics Teachers in the Basic Education Stage In Ramallah and Al-Bireh Governorate at Palestine

Abstract

The purpose of this study was to identify the degree of reflective practices of mathematics teachers in Ramallah and al-Bireh directorates of Education. A related purpose was to examine the effect of both gender and experience on these practices. A total of 78 math teachers, randomly selected from Ramallah and al-Bireh directorates, responded to a questionnaire during the second semester of the academic year 2019-2020. The results showed that the degree of reflective practices of mathematics teachers was high. Also, no statistically significant differences were found between the average scores of the reflective practices for math teachers due to gender and experience.

Keywords: Type your keywords here, separated by comma.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مديرية رام الله والبيرة التي تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخدمة، وتحقيقاً لهذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي الرياضيات في مدارس محافظة رام الله والبيرة، وتم اختيارها عن طريق العينة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عدد أفراد العينة 78 معلماً ومعلمة، وقد استخدمت الباحثة أداة الدراسة التي تمثلت في الاستبانة بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات مرتفعة، كما تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وفقاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخدمة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، معلمو الرياضيات.

المقدمة

مع التقدم المعرفي والتطور التكنولوجي، وبروز ظاهرة العولمة، ومع ازدياد التوجهات الداعية لإعداد المعلمين ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات، ولإصلاح نوعية التعليم، فإن الدول على اختلاف أهدافها، ونظمها الاقتصادية والاجتماعية وفلسفتها، شعرت مبكراً بأهمية إعداد وتطوير المعلمين مهنياً، وكان هذا الشعور نابعاً من جملة من التحديات مرتبطة بالتقدم التكنولوجي، وإيماناً منها بالتأثير الذي يحدثه في تطوير نوعية التعليم وتحسين مستواه، فالرقي بالتعليم في أي نظام تعليمي، ومدى تحقق الأهداف التربوية في أي نظام تربوي، يرتبط إلى حد كبير بالتطوير المهني للمعلمين (شاهين، 2012).

وهذا يتطلب من المعلمين الحاجة إلى إعادة تشكيل معتقداتهم ومعارفهم حول عمليتي التعلم والتعليم، ومتابعة المستجدات التربوية، والتعليمية، والتنمية المستمرة، وتحسين ممارساتهم التدريسية باستمرار، إذ أن التنمية المهنية أثناء الخدمة تعد من أهم العناصر في رفع كفاءة المعلمين، وتحسين مستوى العملية التعليمية، وأن التأمل يعتبر عاملاً مركزياً في عمليتي التعليم والتعلم، لذا ساعدت هذه التوجهات في انبعاث فكرة الممارسات التأملية في الحقل التربوي (Farrell, 2008).

وقام دونالد شون Donald Schon في عام 1984 بتقديم تعريف للممارسة التأملية على أنها عملية نقد تساهم في تهذيب مهنة الفرد في مجال ما ويكون هذا المجال محدداً، كما اعتبر أنها الخطوة الأولى للفرد المبتدئ في مجال ما حيث من خلالها يحدد أوجه الانسجام والتناغم بين ما يقوم به من ممارسات و بين ممارسات الفرد الناجح، وقد أخذ هذا المفهوم بالنمو على شكل واسع، وانطلاقا من فلسفة جون ديوي من أن التدريس التأملي يربط بين الأخلاق والمظاهر المحيطة بالعملية التدريسية وقد تم دمجه ضمن برامج إعداد المعلم، لذلك فهو يساعد المعلم التربوي في تهذيب ممارساته التدريسية وتجويدها (Ferraro, 2000).

كما وأن ممارسة التأمل هي العملية التي يتم فيها إلقاء الضوء على ممارسات الفرد الذاتية من خلال توليد الوعي الذاتي لديه أو ممارسات الآخرين الذين نتشارك معهم في تشكيل معرفة أو طرق جديدة في العمل، ولهذا فإن ممارسة التأمل من الممكن أن تكون بشكل فردي أثناء تأملنا الذاتي في ممارساتنا أو جماعي تعاوني حيث أنه بالإمكان تعلم التأمل مع الآخرين، حيث أن مشاهدة الآخرين أثناء تأدية الممارسة والنقاش الذي يدور حول أعمالهم وممارساتهم بعد إنجازها، يولد لدينا وعي ذاتي من أجل توجيه السؤال لأنفسنا عن ممارساتنا(Knowles, 2008).

ويرى شاهين (2012) أن الممارسات التأملية تضع المعلم على محك تطوير نفسه وإعداده في مختلف التخصصات، فيحلل ممارساته التأملية التعليمية ويقيمها، ويجعل لديه فرصة لتطوير الوعي الذاتي، وهذا يساعد على تطور النمو المهني لديه، من خلال النقد والتحليل المنطقي، والملاحظة، والانفتاح على أفكار الآخرين.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

وبما أن الممارسات التأملية أسلوب للنمو المهني فقد اشتهر منحيان للنمو المهني للمعلمين، أولهما المنحنى التقليدي القائم على تقليد المعلم المبتدئ للمعلمين ذوي سنوات الخدمة، بحيث يتلقى المهارات والإجراءات عن معلم خبير سبقه في مهنة التعليم، ومع التدريب والممارسة يتدرج حتى يصل إلى مرحلة الإتقان، فينتقل من معلم مبتدئ إلى معلم خبير فيكون بدوره مسؤولاً عن نقل سنوات الخدمة لمن بعده، أما المنحى الثاني فهو العلمي القائم على أن أداء المعلم له ضوابط علمية تم إثباتها من قبل البحوث والدراسات، وأنه على المعلم المبتدئ أن يطبق هذه الضوابط ويتدرج حتى يصل للدرجة المطلوبة من الإتقان.

ويأخذ المنحى التأملي في التطوير المهني لدى المعلمين طريقاً مختلفاًلمنحيان النمو المهني، فيركز على القناعات، ويفترض أن هناك قناعات متجذرة في نفوسهم تكون مسؤولة عن توجيه أنماط السلوك المستقرة لديهم، فيبدأ التغيير في هذا المنحى من خلال الكشف والتحليل المنظم عن هذه القناعات الكامنة لديهم، ومن خلال التأمل والتفكير وعملية الملاحظة يصبحون أكثر وعياً وحساسية للأنماط السلوكية الخاصة بهم، ويسهل عليهم تحديد القناعات التي تشكل سلوكهم وتسير أفعالهم. (وكالة الغوث الدولية، 2016).

وقد أكدت دراسة براين وريسيسو (Bryan & Recesso, 2006) أن الممارسات التأملية في التدريس عند المعلمين تسهم في:

1. زيادة النشاط والحيوية ورفع المعنويات لدى المعلمين وبالتالي رفع مستوى الدافعية والاستعداد لديهم.
2. فهم المعلمين لأفعالهم وبالتالي تنمية القدرة لديهم للملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي.
3. التدريب والممارسة المستمرة على التخطيط والمتابعة والتنفيذ والتقييم تساعد في التنمية المهنية التدريسية لدى المعلمين.
4. إرشاد ومساعدة المعلمين في اتخاذ القرارات التطبيقية العملية حول الأساليب المناسبة في التدريس وبالتالي تحسين أدائهم.

ويرى أوسترمان وكوتكامب (Osterman & kotkamp, 2002) بأن الممارسة التأملية تساعد على تطوير الأداء وتجويده لدى المعلمين، بحيث يصبح الصف المدرسي مسرحاً لتطوير ممارساتهم التأملية الجيدة.

ولمساعدة المعلمين وتمكينهم من الانخراط بشكل قوي في الممارسات التأملية، يرى فلوريز (Florez, 2001) أن الممارسات التأملية تمر بعدة مراحل ومن خلالها يمكن تصميم برنامج يساعد على تنمية قدرتهم على التفكير وتتلخص بما يلي:

1. جمع البيانات الوصفية. من خلال أدوات موصوفة في الأدب النظري يسعى الممارسون التأمليون إلى جمع المعلومات عن الأحداث التي تحدث داخل الغرف الصفية.
2. تحليل البيانات. يتم تحليل البيانات التي جمعها من الأحداث التي تحدث داخل الغرف الصفية في ضوء المعتقدات والافتراضات والاتجاهات وخبرات الممارس التأملي الشخصية المتعلقة بعملية التعلم، وما علاقة هذه البيانات في النظريات والمعتقدات والاتجاهات الموضحة للممارس.

مع الأخذ بعين الاعتبار أن بعض المواقف أو الأنشطة قد تكون مختلفة بالنظر إلى البدائل في لحظة الممارسة أو فيما بعدها وهذا يرتبط بالمعتقدات التي تقف خلفها.

ولتوظيف عملية التأمل في الممارسات التدريسية بشكل إيجابي وضع خطط ورؤية جديدة (أبو سليم، 2016). وحيث أنه من خلال تدريب المعلمين على التأمل في ممارساتهم التعليمية يساعد ذلك في تحقيق التنمية المهنية لديهم، وذلك من خلال التجديد في ممارستهم التدريسية، وتنمية قدراتهم على الانتقاء والتعلم الذاتي، وكيفية البحث عن الأساليب والاستراتيجيات والمعرفة الجديدة وتوظيفها في الموقف الصفي (أبو سلطان وأبو عسكر، 2017).

وقد أكد جون ديوي على أهمية أن يمارس المعلم التأمل في العمل ويحرص على الالتزام به في ممارساته اليومية، ويخرج من دائرة الانخراط في الممارسات التدريسية التقليدية إلى دائرة التحليل والنقد الفعال، وحدد صفات المعلم المتأمل في أن يكون:

1. منفتحاً: فيجب على المعلم أن يكون على دراية بكل ما هو مستجد في مجال تخصصه من محتوى تعليمي واستراتيجيات وأساليب تدريس وأساليب تقويم ووسائل تعليمية.
2. مسؤولاً: فالمعلم يقع عليه كامل المسؤولية في تحقق الأهداف التربوية المرجوة.
3. متحمساً: فالمعلم لديه دافعية والتزام لتعليم جميع الطلبة مع مراعاة الفروق الفردية لديهم (Dewey, 1986).

وبذلك فالمعلم التأملي يساعد نفسه لكي يصبح أفضل ويمارس عمله بإتقان، ومساعدة طلبته للتعلم واستخدام أفضل الطرق لتحقق الأهداف المرجوة من تعليمهم.

وقد وصف المعلمون التأمليون بثلاثة عناصر هي:

1. التفكير الناقد.
2. الاستقصاء القصصي.
3. المعرفة والإدراك (عطاري وآخرون، 2005).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

ومن خلال هذه الصفات للمعلم التأملي نستنتج أنه معلم قادر على:

1. التعرف على أي مشكلة تربوية.
2. تحليل المشكلة والنظر لها من عدة جوانب.
3. القدرة على حل هذه المشكلة من خلال إجراء مشابهة بينها وبين مشكلة أخرى حدثت في سياق مماثل.
4. القيام بتجربة أي حل مقترح والكشف عن نتائجه والسبب الذي يعود لاختيار هذا الحل.
5. فحص النتائج المقصودة وغير المقصودة لكل حل تم تجربته وتقييمه إذا كان يؤدي إلى نتائج مرغوب فيها.

وبعد عرض صفات المعلم المتأمل أشير إلى ثلاثة أنماط من السلوك التأملي:

1. التأمل الوصفي: وهو قدرة المعلم على وصف المواضيع التي يتأملها ويفكر بها، وهو الإجابة على السؤال (ماذا يحدث؟) وليس فقط الاكتفاء بسرد الحقائق والوقائع كما هي، وإنما يهتم بتحري الوصف المهم وذي المغزى، لمعرفة الخصائص المهمة والأساسية التي نتأمل فيها.
2. التأمل المقارن: قدرة المعلم على المقارنة بين عدد من التفسيرات للموقف أو الحالة من وجهة نظره أو ولي أمر الطلبة أو مدير المدرسة أو المرشد أو الطلبة أنفسهم، وهو يسعى إلى البحث عن آراء أخرى لتأكيدها أو دحضها.
3. التأمل التقويمي: وهو قدرة المعلم على إعطاء الأحكام، بحيث يصبح السؤال المطروح (بعد هذا، ما هو السبيل الأفضل لأداء هذا العمل؟) (Cooper, 1999).

إن ممارسة التأمل أثناء التدريس يحتاج إلى أدوات سواء أكان بالتقويم الذاتي أو تقويم الأقران حيث ذكر منها بارسون وبروان (Parsons & Brown, 2002) (المذكرات الشخصية، والبحث الإجرائي، وملفات الإنجاز، ويوميات المعلمين، والجلسة التأملية، والنماذج بالفيديو، وقواعد التقويم).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وهو الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة، وهو موضوع قديم حديث، وقد نال اهتماماً كبيراً بشكل عام من قبل الباحثين، لأن الممارسات التأملية تعد المدخل المثالي لإعداد المعلم، حيث تضع المعلمين في مركز تطوير أنفسهم لأنهم يحللون ممارساتهم ويقيمونها، وبذلك يطورون مستوى أكبر من الوعي الذاتي لديهم والذي يحقق التنمية المهنية، ويصبح منهمكاً في عملية التعلم الذاتي المستمرة وهذا يساعد على تطوير أدائه، كما أن المعلمين لديهم تعريفات متعددة لممارسة التأمل، وكيفية الاستفادة من هذه المفاهيم في ممارساتهم التأملية، كما لديهم معرفة عامة في التأمل التدريسي، وقد تعلموه في سياقات متعددة وفي الفرص المتاحة لديهم، كما يقومون بالتركيز على خبراتهم السابقة أثناء ممارسة التأمل (شاهين، 2012).

وحيث أن استخدام بعض الأدوات التأملية (التوثيق المرئي والمسموع للحصص المصغرة، وكتابة اليوميات، وبطاقة تقييم الأداء الذاتي) ساعدت في سد الفجوة بين الجانب النظري وواقعية التدريس، وبالتالي الكشف عن الأخطاء التدريسية ذاتياً وجماعياً وإيجاد الحلول المناسبة لهذه الأخطاء، مما ساهم بزيادة الوعي الذاتي والثقة بالنفس (Gungor, 2016). كما زودت هذه الأدوات الطلبة المعلمين بمهارات التفكير التأملي، وطورت من مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم لنماذج الدروس التي قدموها(Töman, 2017).

أما بالنسبة لنموذج الممارسات التأملية فقد ساعد على تدريب المعلم المبتدئ على ممارسة التأمل وبالتالي تغيير المعلم لممارساته التدريسية، كما يتيح لكل معلم الفرصة للتعلم من خلال رؤية ممارساته اليومية محاولاً الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هو أفضل تصرف قمت بأدائه؟ وما هي الأشياء التي تحتاج إلى تحسين وتطوير؟ كما ساعد المعلم المبتدئ في اكتشاف التناقض بين الفلسفة الشخصية التي يحملها في تعليمه وممارساته المتسرعة، وهذا أدى إلى تحسين اتخاذ القرارات التي تؤثر على تعلمه اللاحق من أجل تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم، وفي تحقيق الشعور بالكفاءة المهنية والإيجابية نحو التعليم في نفسه، وتخفيف ضغوط المهنة (Farrell, 2016).

وفي شق آ خر فإن توثيق الدروس باستخدام الفيديو وإعادة مشاهدتها وتقييمها، زودت الطلبة المعلمين بالتغذية الراجعة من خلال التعرف على الأخطاء التي يرتكبونها وبالتالي معالجتها، وفي تطبيق الجانب النظري عملياً من خلال تحضير وإعداد الدروس ومن ثم تقديمها، كما أن المناقشات الجماعية بين هؤلاء الطلبة زادت من وعيهم في الأداء التدريسي(Kourieos, 2016). وقد لوحظ التغيير في تفكير المعلمين من الناحية الأخلاقية في التعليم، فمن خلال التأمل والتحليل والتفسير لما تم تعليمه، ولم تمت مشاهدته داخل الغرف الصفية تتغير النظرة للتعليم وتصبح أكثر واقعية (Delamarter, 2015).

كما أن البرامج التدريبية لها أثر إيجابي على التدريس التأملي لدى المدارس، ولتطبيق هذه البرامج على الممارسات الصفية لمعلمي المباحث المختلفة الذين يشاركون في هذه البرامج التي تساعد على وجود مخرجات إيجابية تتمثل في الحوار التأملي الناقد، والاستمتاع بالاندماج التشاركي، وتطوير المناهج الدراسية، وفي حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلبة المعلمين(Aljabr, 2013). وتساعد هذه البرامج التدريبية المعلمين في التخطيط الجيد للدروس، وإيجاد الحلول المناسبة لكل المشاكل الصفية بشكل أفضل، والاحتفاظ بسجل لكتابة اليوميات والتي تحتوي على الخبرات والمواقف التدريسية بهدف النمو المهني، مما يساعد المعلمين على إيجاد فروق كبيرة في مهارات التدريس بعد استخدام هذه البرامج، وتجعلهم حريصين على تقديم الرعاية والحب

والاحترام للمتعلمين(Ahmad et al., 2013). كما أن برنامج إعداد المعلمين المبتدئين ساعد في تحسين الممارسات التأملية لديهم وفي زيادة الثقة، وحسن التعامل سواء مع الأطفال العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة أو حتى الموهوبين في المرحلة الإبتدائية(Recchia & Beck, 2014).

كل هذه الأمور تساعد في أن تكون درجة استخدام الممارسات التأملية لدى المعلمين مرتفعة كما في (شاهين ، 2012؛ ريان، 2014؛ عبيدات، 2017). ولكن بالرغم من ذلك بعض الدراسات أظهرت أن درجة استخدام الممارسات التأملية لدى المعلمين متوسطة والتي يتم قياسها بأدوات مختلفة في دراسة (بوقحوص، 2017؛ أبو سلطان وأبوعسكر،2017؛ الرشيدي، 2018).

حيث ينتهج الباحثون عدة طرق للتعرف على الممارسات التأملية لدى المعلمين ولعلّ التوجه الكمي هو أكثر الطرق المستخدمة في جمع البيانات حيث تم استخدام الاستبانة لقياس مستوى الممارسات التأملية (عبيدات،2017؛ أبو سلطان و أبو عسكر ،2017؛ الرشيدي ،2018 ; Ahmad et al., 2013). وقد يتم جمع بيانات الدراسة من خلال استخدام المنهج الكيفي وتكون العينة قليلة وتسمى المشاركين بالدراسة، وقد يتم جمع بيانات الدراسة من عينة كبيرة مع استخدام المنهج الكمي.

ففي دراسة أجراها فاريل(Farrell, 2016) على ثلاث معلمات لغة انجليزية مبتدئات متبعاً المنهج الكيفي، هدفت للتحقق من أهمية الممارسات التأملية في إعداد معلمي اللغة، حيث وضع نموذجاً للممارسات التأملية يتضمن مراحل متعددة يتدرب من خلالها معلمي اللغة المبتدئين على ممارسة التأمل. كشفت فيها عن الأثر الإيجابي لنموذج الممارسات التأملية.

بينما في دراسة أخرى تم الجمع بين المنهج الكمي والمنهج الكيفي حيث تم تطبيق استبانة مغلقة مفتوحة على (120) معلمة قبل الخدمة، وملاحظة (19) طالبة معلمة في أثناء التدريب على مساق التربية العملية، كما تم مقابلة (8) مشرفات قمن بمتابعة الطالبات المعلمات أثناء مساق التربية العملية. ومن خلال تحليل البيانات التي جمعت كشفت النتائج أن درجة الممارسات التأملية جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت بدرجة عالية على مستوى التخطيط، وبدرجة متوسطة على مستوى التنفيذ والتقويم، كما اتضح أن التفكير التأملي الذي يعمل على تنمية أخلاق المهنة السامية في النفس من أكثر الممارسات اكتساباً، كما ساعدت المناقشات الجماعية خلال المحاضرات لتكون الطالبة المعلمة متأملة لممارساتها، بينما اتضح أن استخدام المذكرات التأملية كان قليل(علي، 2018).

لكن التوجه أكثر كان نحو دراسة عينات كبيرة وبطرق كمية على معلمين من مختلف التخصصات لمراحل دراسية مختلفة بغية الوصول إلى القدرة على تعميم النتائج، ولربط نتائج الدراسة مع المتغيرات المستقلة التي من الممكن أن تؤثر فيها، فقد أجرى عبيدات (2017) دراسة

على (650) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد وأثرها على دافعية الإنجاز، وقد كشفت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز تعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الإناث، بينما الرشيدي (2018) تكونت عينة دراسته من معلمي المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (257) معلماً من المرحلة الثانوية في مدينة بريده، وأظهرت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر كل من الجنس والتخصص في مستوى الممارسات التأملية. ولذات الهدف أجرى أبو سلطان، وأبوعسكر(2017) دراسة على معلمي العلوم، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث، في حين لا يوجد فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيرات سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

وفي جانب آخر وعلى الصعيد العالمي وفي كندا تحديداً أجريت دراسة للكشف عن أثر التدريس التأملي على معتقدات معلمي القراءة باللغة الإنجليزية، تم جمع بيانات الدراسة باستخدام المنهج الوصفي بدراسة حالة على معلم اللغة الإنجليزية، تبين أن المعلم لديه وعي كامل لمعنى وفاعلية الممارسات التأملية في الغرف الصفية، وأنه يدرك أن الممارسات التأملية تمكنه من توفير ظروف التعلم المثلى لطلبته (Farrell & Ives, 2015).

أما محلياً وفي مدينة الخليل بالتحديد تم الكشف عن معتقدات معلمي الرياضيات حول الممارسات التأملية، ودرجة ممارستها وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، من خلال أداتين وهما أداة الممارسات التأملية وأداة فاعلية الذات التدريسية، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات ودرجة فاعلية الذات التدريسية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيرات: المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي (ريان، 2014).

وفي شق آخر وفي دراسة تجريبية هدفت للتعرف إلى نوعية المساعدة التعليمية التي تقدم للطلبة المعلمين من كلية التربية في جامعة برشلونة وذلك لتحسين ممارساتهم التأملية، حيث تم تحليل مستويات التأمل لدى مجموعتين من الطلبة المعلمين في برنامج إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية أثناء التدريب الميداني، حيث كشفت أن المساعدة التعليمية التي تقدم للطلبة المعلمين في المجموعة الثانية أفضل من المجموعة الأولى، وذلك لاختلاف الدكتور المشرف على التدريب وأسلوبه في التدريس (Mauri et al., 2016) .

يتضح من العرض السابق :

أن الباحثة وجدت إجماعاً لدى تلك الدراسات على أهمية الممارسات التأملية لدى المعلمين، وأن جل الدراسات استخدمت المنهج التحليلي الوصفي، واعتمدت الاستبانة والمقابلة وبعض مدونات المعلمين في سبيل الكشف عن هذه الممارسات التأملية.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

تناولت بعض الدراسات معتقدات المعلمين حول الممارسات التأملية، ودرجة ممارستها وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية (ريان، 2014)، ومستوى الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي (شاهين، 2012)، وفاعلية استخدام التدريس التأملي في حل مشكلات الإدارة الصفية (Aljabr، 2013)، كما وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود تأثير للبرامج التدريبية على الممارسات التأملية الأمر الذي انعكس على مخرجات تعلم الطلبة كما في دراسة ريتشيا وبيك (Recchia & Beck, 2014). أما الدراسة الحالية فتكشف عن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة.

أجريت هذه الدراسات في فترات زمنية متباينة، حيث كان أحدثها دراسة(الرشيدي، 2018)، وأقدمها دراسة (شاهين، 2012). وكان معظمها دراسات حديثة في القرن الحادي والعشرين، مما يدل وبشكل واضح على أهمية الممارسات التأملية لدى المعلمين.

كما تم ملاحظة تعدد الأهداف التي دارت حول تلك الدارسات، وأن معظمها كان لها هدف واضح، وهو الكشف عن درجة الممارسات التأملية التدريسية أو التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين أو المعلمين، وكذلك في الدراسة الحالية، في حين تناول البعض الآخر فاعلية بعض البرامج أو الخبرات التدريسية على هذه الممارسات.

اختلفت الأدوات التي استخدمها الباحثون في الدراسات التي تم عرضها فاستخدم الرشيدي (2018) مقياس الممارسات التأملية وهو الاستبانة، بينما كوريوس (Kourieos, 2016) استخدم الفيديو كأداة لتحليل القرارات التعليمية لدى المعلمين، بينما استخدم عبيدات (2017) مقياس مستوى الممارسات التأملية ومقياس دافعية الإنجاز، أما ريان (2014) استخدم مقياس الممارسات التأملية ومقياس فاعلية الذات التدريسية، بينما دراسة ديلمتر (Delamarter, 2015) قامت بتحليل الفيديوهات الخاصة بالمعلمين أثناء عرض الدرس، وفي بعض الدراسات تم تحليل كتابة اليوميات للمعلمين، والتوثيق المرئي والمسموع للحصص المصغرة، وبطاقة تقييم الأداء الذاتي (Toman, 2017; Gungor, 2016) أما ريتشيا وبيك (Recchia & Beck, 2014) فقد قاما بمقابلة معلمين مبتدئين وتم جمع الوثائق حول أدائهم التأملي بالتدريس، بينما في دراسة علي (2018) جمعت الباحثة بين استخدام الاستبانة وبين الملاحظة والمقابلة، أما في الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة مقسمة إلى عدة مجالات: (تأمل إجراء التخطيط، تنفيذ دروس الرياضيات الممارسات التأملية في التقويم، والنمو المهني) على معلمي الرياضيات في محافظة رام الله والبيرة.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستهدافها معلمي الرياضيات، وتأتي في طليعة الأبحاث التي تحاول الكشف عن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في محافظة رام الله والبيرة، ومن المؤمل أن تساعد هذه الدراسة على تطوير وتحسين أداء المعلمين في فلسطين.

وترى الباحثة أن إشارة المختصين التربويين للأفكار التأملية وتطبيقاتها التربوية في التدريس في الدورات وورش العمل، سيتيح لكافة المعلمين الفرص المتكافئة في ممارسة التدريس التأملي، ويعتبر هذا بمثابة الخطوة الأولى في رحلة التطور المهني لهم، والتي يجب أن تستمر خلال حياتهم المهنية، لأن المعلم الممارس للتأمل يكن لديه الوعي الكامل حول معتقداته واتجاهاته نحو عملية التعليم والتعلم، وبالتالي هذا يساعده لتغيير معتقداته وأدائه للأفضل. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن تقصّي الممارسات التأملية للمعلمين يُعدّ مطلباً تربوياً مهم، كون المعلم من العناصر المهمة التي تؤثر في تعلم الطلبة وتحصيلهم، ولكن بعض الدراسات أظهرت ضعفاً في ممارسة المعلم للأنشطة التي تساعده على تطوره المهني (الشايع، 2013 ;Stingu, 2012). بينما في شق آ خر أشارت العديد من الدراسات على المستوى المحلي مثل دراسة (شاهين ، 2012؛ ريان، 2014؛ عبيدات ، 2017) إلى فاعلية التدريس التأملي، التي تساعد في صياغة استراتيجيات التدريس وتحسين الممارسات التربوية وتنمية المهارات التي يقوم بها المعلمون في بداية وأثناء الخدمة لتطوير الأداء.

فجاءت هذه الدراسة استكمالاً لجهود هؤلاء الباحثين في تحسين الممارسات التدريسية بما يتلاءم مع التوجهات العالمية، وحيث أن الممارسات التأملية تحتل مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية، كونها منطلقاً يقود إلى مستوى أداء أفضل للمعلمين المتأملين في ممارساتهم والذين يغيرون في السلوك التدريسي لديهم، من خلال ملاحظة وتحليل المعتقدات والقناعات التي يحملونها اتجاه مسؤولياتهم المهنية وأدوارهم، والتي تساعدهم وتعينهم على أداء أدوارهم وتحسينها وتطويرها باستمرار، وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة والتي تنعكس إيجاباً على الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، فمن خلال التأمل لا نتوقع من الطلبة ممارسة مهارات التفكير التأملي كجزء من دراساتهم القائمة على المواد الدراسية فحسب، بل نتوقع أيضاً تأمل تعلمهم، ونمو مهاراتهم وقدرتهم على إصدار الأحكام المتأنية (المزروع ، 2005).

وفي ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في محافظة رام الله والبيرة. وتحديداً فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

" ما درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين من وجهة نظرهم"؟

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

أسئلة الدراسة

1. ما درجة الممارسات التأملية في مجالات التخطيط، التنفيذ، التقويم، والنمو المهني لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين من وجهة نظرهم ؟
2. ما دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخدمة؟

فرضيات الدراسة

ينبثق من السؤال الثاني الفرضيات الآتية:

1. **الفرضية الأولى.** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة.
2. **الفرضية الثانية.** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في مديرية رام الله والبيرة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

1. التعرف على درجة الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم.
2. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مديرية رام الله والبيرة تعزى لمتغيرات :الجنس، وسنوات الخدمة.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من توجيه أنظار العاملين في الحقل التربوي نحو الممارسات التأملية، باعتبارها من الأفكار المستجدة على الميدان التربوي في فلسطين. وتفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة أمام الباحثين والمهتمين لتكون نقطة انطلاقة لدراسات أخرى تتناول الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات لدى المراحل الدراسية المختلفة. كما توفر هذه الدراسة أداة لممارسات التدريس التأملي، قد تساعد المعلمين في توجيه ممارساتهم التدريسية، والباحثين لاستخدامها في دراسات أخرى، وقد تفيد هذه الدراسة مشرفي الرياضيات في وزارة التربية والتعليم في توظيفه كمؤشرات لتقويم السلوك التأملي للمعلمين.

كما ستساعد هذه الدراسة الباحثة في تأمل ممارساتها التدريسية وتنظيم خبراتها التي تساعدها في التقييم الذاتي والملاحظة الذاتية من خلال فهمها لأفعالها، وتنمية المهارات التدريسية لديها من خلال التدريب المستمر على التخطيط والتنفيذ والتقييم والمتابعة، وإرشادها لاتخاذ القرارات العلمية حول استخدام أساليب التدريس المناسبة لتحسين أدائها، وبالتالي مساعدتها في رسم منظور في التعليم من جديد.

مصطلحات الدراسة

الممارسات التأملية يعرفها شاهين (2012) بأنها:" العمليات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بتوليد الوعي الذاتي لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام، بحيث يستعرض ذهنياً، ويحلل ويراجع، ويقوم ويستخلص العبر".

وتعرفها الباحثة بأنها هي العملية التي يقوم من خلالها معلم الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي بمراجعة ممارساته التدريسية السابقة، وفحص ما تم تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات بشكل أفضل مستقبلاً، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل مستجيب على أداة الممارسات التأملية التي أعدت لهذا الغرض.

معلم الرياضيات: هو المعلم المؤهل تربوياً لتدريس مادة الرياضيات لصفوف مرحلة التعليم الأساسي ويكون مختصاً بالرياضيات أو أساليبها.

مرحلة التعليم الأساسي: هي الصفوف الدراسية الممتدة من الصف الأول الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي.

محددات الدراسة

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام 2019-2020م. على عينة عشوائية بسيطة من معلمي ومعلمات الرياضيات في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة رام الله والبيرة، وعليه فإن تعميم النتائج يقتصر على مجتمع هذه العينة. واستهدفت الدراسة موضوع الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي. واعتمدت النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق استبانة من الأدب التربوي.

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، باعتباره المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، حيث أن الدراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم، وربطها بالمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات في مدارس محافظة رام الله والبيرة، بحيث تم اختيار المدارس من القطاع التعليمي الحكومي للعام الدراسي 2019-2020م، والبالغ عددهم حسب الإحصائيات لدى وزارة التربية والتعليم العالي لمحافظة رام الله (361) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة عن طريق العينة العشوائية البسيطة، وحيث بلغ عدد أفراد العينة (78) معلماً ومعلمة رياضيات ممن تمكنت من الوصول إليهم، حيث بلغ عدد الذكور (26) معلماً، و(52) معلمة.

أداة الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على أداة واحدة وهي استبانة مأخوذة من دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017)، في جمع البيانات والتعرف على درجة الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة رام الله والبيرة، وحيث تكونت بصورتها النهائية من (35) عبارة، موزعة على عدة محاور:(تأمل إجراء التخطيط، تنفيذ دروس الرياضيات الممارسات التأملية في التقويم، والنمو المهني) وتكونت الأداة من قسمين:

القسم الأول: معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة باعتبارها متغيرات مستقلة وهي: الجنس، وسنوات الخدمة.

القسم الثاني: واشتمل هذا القسم على عبارات الممارسات التأملية، وفقاً لسلم ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وأعطيت رقمياً الدرجات (5، 4 ،3، 2، 1) على الترتيب.

صدق الأداة

عُرضت الاستبانة على لجنة مُحكّمين مختارة من الخبراء ضمت مدرسين من جامعة بيرزيت، بالإضافة إلى معلمين اثنين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أحدهما يملك من الخبرة أربعون سنة في التدريس والآخر من حملة الماجستير في تعليم الرياضيات ويملك من الخبرة خمسة عشر عاماً، وذلك للاستفادة من اقتراحاتهم، ولمعرفة رأيهم حول مدى وضوح وصلاحية العبارات من الناحيتين اللغوية والتربوية للموضوع المراد دراسته، وفي ضوء إجماع أعضاء اللجنة تمّ تعديل بعض الفقرات، كذلك تضمن استبعاد (5) عبارات، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، والإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها المُحكّمون، وبالتالي أصبحت أداة الممارسات التأملية مكونة بصورتها النهاية من (35) عبارة.

ثبات أداة التحليل

وللتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية وحيث بلغ عددها (25) معلماً ومعلمة رياضيات من خارج عينة الدراسة حسب معادلة (ألفا – كرونباخ)، حيث بلغت قيمة الثبات لأداة الممارسات التأملية وفق هذه الطريقة (0.804)، وهو معامل ثبات مقبول لهذه الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

1. تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها ومتغيرات الدراسة من قبل الباحثة.
2. الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة.
3. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية في ضوء الأدب التربوي، حتى تصبح جاهزة للتطبيق من حيث بناء الفقرات وتحديد المحتوى.
4. عرض الاستبانة على لجنة محكمين من ذوي الاختصاص من أجل التأكد من صدق المحتوى.
5. الحصول على موافقة كل من مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة، ووزارة التربية والتعليم.
6. التنسيق مع معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية من أجل الاستبانة، وكذلك مدراء المدارس من أجل تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.
7. توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية والتأكد من ثبات الأداة.
8. إعداد الاستبانة في صورتها النهائية.
9. تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة بإشراف الباحثة في شهر آذار من الفصل الثاني للعام الدراسي 2019-2020، بعد التنسيق مع مديري ومديرات المدارس، وبحيث لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.
10. تجميع الاستبانات وتفريغ استجابات أفراد العينة على الأداة، ومن ثم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائي (SPSS).
11. الإجابة على أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتباع الإجراءات الإحصائية الآتية:

1. للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وهي الاستبانة، وللحكم على درجة الممارسة، فقد أعطيت المتوسطات التدريج الآتي (1 – 2.6 متدنية، 2.61 – 3.41 متوسطة، 3.42 -5 مرتفعة).
2. وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار " T-test، واختبار One Way ANOVA وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول.

ما درجة الممارسات التأملية في مجالات التخطيط، التنفيذ، التقويم، والنمو المهني لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين من وجهة نظرهم ؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدارسة الممارسات التأملية، وذلك كما هو واضح في الجدول (1).

جدول 1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور أداة الممارسات التأملية

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	تأمل إجراءات التخطيط	4.2	0.77	مرتفعة	1
2	تنفيذ دروس الرياضيات	4.2	0.79	مرتفعة	2
3	الممارسات التأملية في التقويم	3.9	0.83	مرتفعة	3
4	النمو المهنى لمعلمى الرياضيات	3.4	0.96	متوسطة	4
	متوسط المجموع	3.9	0.84	مرتفعة	

يتضح من الجدول 1 أن درجة تقدير معلمي الرياضيات لممارساتهم التأملية في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم قد جاءت بشكل عام مرتفعة، وبمتوسط (3.9). تراوحت متوسطات درجة الممارسات التأملية في كل مجال ما بين (3.4 – 4.2)، وجاءت جميعها مرتفعة ما عدا مجال النمو المهني لمعلمي الرياضيات جاءت درجة الممارسات التأملية متوسطة. حصل المجال الأول المتعلق بتأمل إجراءات التخطيط على أعلى متوسط حسابي (4.2)، أما المجال الذي احتل المركز الأخير، فهو المجال الرابع المتعلق بالنمو المهني لمعلمي الرياضيات بمتوسط حسابي (3.4). لإعطاء صورة مفصلة عن درجة الممارسات التأملية، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل مجال من مجالات الممارسات التأملية لدى المعلمين بشكل منفرد، وفيما يلي وصف النتائج:

المجال الأول (تأمل إجراءات التخطيط)

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات أداة الممارسات التأملية – المجال الأول (تأمل إجراءات التخطيط)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	أضع تصوراً مسبقا للإجراءات التدريسية	4.4	0.70	مرتفعة	2
2	أحرص على إعداد خطط تدريسية متكاملة	4.4	0.71	مرتفعة	1
3	أدقق النظر في تحديد احتياجات الطلبة وتوقعاتهم من دراسة مقرر الرياضيات	4.1	0.73	مرتفعة	8
4	أدون ملاحظاتي في بند التغذية الراجعة بكراسة الإعداد	3.9	0.86	مرتفعة	10
5	أراجع خطة التدريس قبل التنفيذ	4.1	0.74	مرتفعة	5
6	أفكر في الإجراء التالي أثناء الحصة قبل تنفيذه	4.2	0.84	مرتفعة	7
7	أفكر في المشكلات المتوقعة خلال عملية التدريس وأحرص على تجنبها	4.3	0.69	مرتفعة	3
8	أعيد النظر في ممارساتي التدريسية غير المناسبة	4.3	0.78	مرتفعة	4
9	أستفيد من التغذية الراجعة المقدمة لي من المدير	4.1	0.81	مرتفعة	9
10	أستفيد من التغذية الراجعة المقدمة لي من المشرف	4.2	0.84	مرتفعة	6
	متوسط المحور الأول	4.2	0.77	مرتفعة	

يتضح من الجدول 2 أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم في فقرات المجال الأول قد جاءت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل (4.2). تراوحت متوسطات درجة الممارسات التأملية ما بين (3.9-4.4)، وجاءت جميعها بدرجة مرتفعة.

حصلت الفقرة رقم (2) على أعلى متوسط حسابي (4.4)، ونصت على " أحرص على إعداد خطط تدريسية متكاملة"

وبنفس المتوسط تقريباً حصلت الفقرة الأولى على متوسط حسابي (4.4)، ونصت على" أضع تصوراً مسبقا للإجراءات التدريسية"، أما الفقرة التي احتلت المركز الأخير، الفقرة رقم (4) بمتوسط حسابي (3.9) والتي نصت على " أدون ملاحظاتي في بند التغذية الراجعة بكراسة الإعداد".

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

المجال الثاني (تنفيذ دروس الرياضيات)

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات أداة الممارسات التأملية – المجال الثاني (تنفيذ دروس الرياضيات)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	أسمح لزملائي الاخرين بمشاهدة حصتي	4.2	0.81	مرتفعة	3
2	أناقش ممارساتي التدريسية مع زملائي الآخرين	4.1	0.77	مرتفعة	6
3	أسعى إلى توظيف معارفي الجديدة في تدريس الرياضيات	4.3	0.80	مرتفعة	2
4	أحتفظ بسجلات لأعمالي السنوية (خطط، وسائل.... إلخ)	4.3	0.83	مرتفعة	1
5	أشجع الطلبة على التأمل في كل ما يقومون به أثناء الحصة	4.2	0.72	مرتفعة	4
6	أمنح الطلبة فرصاً لتزويدي بالتغذية الراجعة أثناء تدريس الرياضيات	4.1	0.82	مرتفعة	5
	متوسط المحور الثاني	4.2	0.80	مرتفعة	

يتضح من الجدول 3 أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم في فقرات المجال الثاني قد جاءت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل (4.2). تراوحت متوسطات درجة الممارسات التأملية ما بين (4.1-4.3)، وجاءت جميعها بدرجة مرتفعة. حصلت الفقرة رقم (4) على أعلى متوسط حسابي (4.3)، ونصت على " أحتفظ بسجلات لأعمالي السنوية (خطط، وسائل.... إلخ)"، وبنفس المتوسط تقريباً حصلت الفقرة (3) على متوسط حسابي (4.3)، ونصت على" أسعى إلى توظيف معارفي الجديدة في تدريس الرياضيات "، أما الفقرة التي احتلت المركز الأخير، الفقرة رقم (2) بمتوسط حسابي (4.1) والتي نصت على " أناقش ممارساتي التدريسية مع زملائي الآخرين ".

المجال الثالث (الممارسات التأملية في التقويم)

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات أداة الممارسات التأملية – المجال الثالث (الممارسات التأملية في التقويم)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	أرصد نتائج تقييم كل هدف سلوكي	3.8	0.77	مرتفعة	7
2	أقارن بين الحصص التي أنفذها والحصص السابقة التي قمت بتنفيذها	4.0	0.71	مرتفعة	5

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
3	أحاول الاستفادة من لقاءات تقييم الاداء من المدير للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف	4.0	0.88	مرتفعة	4
4	أحاول الاستفادة من لقاءات تقييم الاداء من المشرف للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف	4.2	0.76	مرتفعة	1
5	أتساءل عن فاعلية عمليات الاثارة والتحفيز التي اقدمها للطلبة	4.0	0.79	مرتفعة	3
6	أتجنب اصدار أحكام على أعمال الطلبة قبل مراجعتها	4.1	0.73	مرتفعة	2
7	أسمح للآخرين (معلمين ,مدير,مختص ,تربوي) بتقييم أدائي	3.9	0.89	مرتفعة	6
8	أوثق ملاحظاتي في سجل خاص لتلافيه في المستقبل	3.7	0.88	مرتفعة	8
9	أستفيد من تحليل نتائج اختبارات الطلبة في تقويم أدائي	3.6	1.0	مرتفعة	9
	متوسط المحور الثالث	3.9	0.83	مرتفعة	

يتضح من الجدول 4 أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم في فقرات المجال الثالث قد جاءت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل (3.9). تراوحت متوسطات درجة الممارسات التأملية ما بين (4.2 -3.6)، وجاءت جميعها بدرجة مرتفعة. حصلت الفقرة رقم (4) على أعلى متوسط حسابي (4.2)، ونصت على " أحاول الاستفادة من لقاءات تقييم الأداء من المشرف للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف"، أما الفقرة التي احتلت المركز الأخير، الفقرة رقم (9) بمتوسط حسابي (3.6) والتي نصت على " أستفيد من تحليل نتائج اختبارات الطلبة في تقويم أدائي ".

المجال الرابع (النمو المهني)

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات أداة الممارسات التأملية – المجال الرابع (النمو المهني)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	أعمل على تطوير ممارساتي التدريسية	4.3	0.62	مرتفعة	1
2	أطالع أبحاثا ومقالات حول الممارسات المتعلقة بتدريس الرياضيات	2.7	0.88	متوسطة	10
3	أشارك في ورشات عمل ذات علاقة بتدريس الرياضيات	3.7	1.1	مرتفعة	3
4	أحرص عل حضور دروس تدريبية وتوضيحية من اليوتيوب	3.7	0.99	مرتفعة	2
5	أحدد الموضوعات الأساسية التي أقرأها و أشاهدها وأسمعها من شبكات الانترنت	3.5	1.07	مرتفعة	6
6	أدون بعض تجارب الآخرين الناجحة في تدريس الرياضيات	3.6	0.94	مرتفعة	4

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
7	أجري أبحاثا إجرائية حول تدريس الرياضيات	2.8	0.95	متوسطة	9
8	أساهم في إعداد مقالات وأبحاث علمية لنشرها في المجلات العلمية او مواقع الإنترنت	2.9	0.99	متوسطة	8
9	أحضر الدورات التدريبية و اللقاءات التربوية	3.6	0.99	مرتفعة	5
10	أحرص على حضور المؤتمرات العلمية و الأيام الدراسية	3.5	1.14	مرتفعة	7
	متوسط المحور الرابع	3.4	0.96	متوسطة	

يتضح من الجدول 5 أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم في فقرات المجال الرابع قد جاءت بشكل عام متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل (3.4). تراوحت متوسطات درجة الممارسات التأملية ما بين (4.3 -2.7)، وجاءت جميعها بدرجة مرتفعة ومتوسطة. حصلت الفقرة رقم (1) على أعلى متوسط حسابي (4.3)، ونصت على " أعمل على تطوير ممارساتي التدريسية "، أما الفقرة التي احتلت المركز الأخير، الفقرة رقم (2) بمتوسط حسابي (2.7) والتي نصت على " أطالع أبحاثاً ومقالات حول الممارسات المتعلقة بتدريس الرياضيات ".

مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نص على " ما درجة الممارسات التأملية في مجالات التخطيط، التنفيذ، التقويم، والنمو المهني لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين من وجهة نظرهم ؟" أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات قد جاءت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل (3.9)، كما تراوحت متوسطات درجة الممارسات التأملية ما بين (3.4-4.2)، وجاءت جميعها بين درجة متوسطة ومرتفعة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (شاهين، 2012؛ ريان، 2014؛ عبيدات، 2017) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن درجة الممارسات التأملية قد جاءت بشكل عام مرتفعة، ولكن تتعارض مع بعض الدراسات التي أظهرت أن درجة استخدام الممارسات التأملية لدى المعلمين متوسطة في دراسة (بوقحوص، 2017؛ أبو سلطان وأبوعسكر، 2017؛ الرشيدي، 2018 ؛ علي، 2018).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب من أهمها التحديثات التي أدخلتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى المنظومة التربوية، وما رافقها من إجراءات متعلقة بتدريب وتأهيل

المعلمين سواء الجدد منهم في دورات تسمى بدورات التهيئة، أو حتى التحاق المعلمون القدامى ببرنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم التي تنظمه الوزارة ذاتها، كما تم تنظيم المؤتمرات وورش العمل(المعهد الوطني للتدريب التربوي، 2019)، والتي كان الهدف منها تحويل نظام التعليم في فلسطين من أسلوب التلقين (الحفظ) المعتمد على أسلوب المحاضرة إلى أساليب تربوية ديناميكية تتمركز حول الطالب، ويكون المعلم المؤهل تربوياً ميسر لهذه العملية التعليمية، يمارس التأمل في العمل ويحرص على الالتزام به في ممارساته اليومية، ويخرج من دائرة الانخراط في الممارسات التدريسية التقليدية إلى دائرة التحليل والنقد الفعال، فيكون منفتحاً ومسؤولاً ومتحمساً (Dewey, 1986). فبدلاً من تقديم المعرفة يعمل على تطوير المهارات والكفايات، وخلق بيئة صفية ملائمة تعمل على تحفيز الطلبة للمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، وهذا ما يتم ملاحظته في العصر الحالي من التعلم المتمركز حول الطالب، وبالتالي ساعد في إحداث تغيير في ممارسات المعلمين التدريسية، كما ساعدت المناهج الجديدة وطبيعتها والتي تتطلب الاعتماد على القدرات الذاتية، وإدراك الأمور وكذلك إتباع المنهجية العلمية في عملية التفكير، إلى استحضار المعلمين وتبنيهم لاستراتيجيات جديدة تتناسب مع هذه المناهج وهو ما يسمى بالتعلم النشط، كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى التحديثات التي طرأت أيضاً على نظام الإشراف التربوي الذي أصبح داعماً ومسانداً للمعلمين(وزارة التربية والتعليم العالي، 2017). ولذلك جاء مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين والمعلمات مرتفعاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الفرع الأول

ما دلالة الفروق بين متوسطي درجات الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة؟ للإجابة عن هذا السؤال ، واختبار الفرضية الإحصائية الأولى المنبثقة عن هذا السؤال ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة. لاختبار دلالة الفروق بين الاستجابات، تم اختبار " T-Test " والجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6

نتائج اختبار " T-Test " لدلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التأملية وفقاً لمتغير النوع

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " T-Test "	مستوى الدلالة
الأول	ذكر	26	4.13	0.45	76	0.846-	0.401
	أنثى	52	4.22	0.53			

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " T-Test "	مستوى الدلالة
الثاني	ذكر	26	4.16	0.49	76	0.392-	0.697
	أنثى	52	4.21	0.64			
الثالث	ذكر	26	3.87	0.53	76	1.009-	0.319
	أنثى	52	3.99	0.46			
الرابع	ذكر	26	3.39	0.61	76	0.481-	0.633
	أنثى	52	3.46	0.56			
المتوسط	ذكر	26	3.88	0.38	76	0.889-	0.378
	أنثى	52	3.97	0.42			

يتضح من الجدول 6 أنه لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير للجنس، حيث بلغت قيمة ت (-0.889)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يقود إلى قبول الفرضية الصفرية، مما يدل على أن الجنس لا يؤثر في درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في محافظة رام الله والبيرة.

تتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة شاهين (2012)، ودراسة ريان (2014)، وكذلك نتائج دراسة الرشيدي (2018) والتي أشارت نتائجهما أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية وفقاً لمتغير الجنس.

وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبيدات (2017) وكذلك دراسة أبو سلطان وأبوعسكر (2017)، أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الظروف التعليمية لدى كلا الجنسين متشابهة فهم يدرسون نفس المقررات التدريسية ويخضعون لنفس التعليمات المدرسية، كما أنهم يتلقون الدورات التدريبية اللازمة وورش العمل التي استهدفت أدوارهم ومهامهم الوظيفية وهي واحدة بالنسبة للمعلمين والمعلمات، كذلك اهتمام المعلمين والمعلمات على حد سواء بالطلاب والطالبات في المراحل التعليمية المختلفة، وحرصهم على عرض وتقديم المقررات الدراسية، وتنويع الاستراتيجيات المستخدمة أثناء العرض وطرح الأسئلة والأنشطة التي تعمل على إثارة وتنمية مهارات التفكير المختلفة، ومنها التفكير التأملي، فهذا يساعد على تحسين قدرة الطلبة على الفهم والاستيعاب، وينمي لديهم الكفاءة المعرفية للتحاور والنقاش.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني الفرع الثاني

ما دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير سنوات الخدمة؟ للإجابة عن هذا السؤال ، واختبار الفرضية الإحصائية الثانية المنبثقة عن هذا السؤال ونصها:

لا توجد فروق ذات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مديرية رام الله والبيرة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة اختبار التحليل الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول 7

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التأملية وفقاً لمتغير سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة" ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.127	3	0.042	0.158	0.924
داخل المجموعات	19.782	74	0.267		
المجموع	19.909	77			
بين المجموعات	0.309	3	0.103	0.288	0.834
داخل المجموعات	26.492	74	0.358		
المجموع	26.801	77			
بين المجموعات	0.396	3	0.132	0.544	0.654
داخل المجموعات	17.936	74	0.242		
المجموع	18.332	77			
بين المجموعات	0.798	3	0.266	0.790	0.503
داخل المجموعات	24.912	74	0.337		
المجموع	25.710	77			
بين المجموعات	0.183	3	0.061	0.349	0.790
داخل المجموعات	12.950	74	0.175		
المجموع	13.134	77			

يتضح من الجدول 7 أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم تعزى لسنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة "ف" (0.349)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05)، حيث جاءت قيم الدلالة المحسوبة أكبر من 0.05، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية، مما يدل على أن سنوات الخدمة لا تؤثر في درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة..

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن كافة المعلمين الجدد يبحثون من خلال مختلف المصادر والوسائل التي تمكنهم من مادتهم العلمية، وكذلك لمعرفة طرق التدريس المثلى لتدريس المواضيع المختلفة ولتطوير مهاراتهم المهنية، بحيث يستمد مهاراته من خلال المناقشات الجماعية مع زملائه في التخصص من ذوي الخبرات المتوسطة والطويلة داخل المدرسة وفي مدارس أخرى ومن المشرفين التربويين وكذلك من التغذية الراجعة المقدمة من الطلبة وتحليل نتائج

الإختبارات لطلبتهم، كما أن لديهم الحرص الكامل لمراجعة ممارساتهم التأملية في تدريسهم بهدف التطوير، كما تعتقد الباحثة أن البيئة التعليمية وظروف العمل والمهام التي يكلف فيها المعلمين هي نفسها بصرف النظر عن سنوات الخدمة التدريسية، كما أن المعلمين ذوي الخدمة المتوسطة والطويلة يعتقدون أن المعرفة والخبرة التي لديهم كافية لممارساتهم التدريسية.

تتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة شاهين (2012)، وكذلك دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017)، والتي أشارت نتائج هذه الدراسات أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية وفقاً لمتغير سنوات الخدمة.

وتتعارض نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة ريان (2014)، والتي أشارت نتائج هذه الدراسات أنه توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية وفقاً لمتغير سنوات الخدمة بين المعلمين ممن خبرتهم تقل عن 5 سنوات وممن تزيد خبرتهم على 10 سنوات لصالح الفئة الأولى.

المقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فإن الباحثة تقترح بعض التوصيات وهي:

1. إجراء دراسة حول فاعلية التدريس التأملي على بعض المخرجات المعرفية أو الانفعالية للمعلمين أو الطلبة، واستهداف فئات وتخصصات أو مراحل تعليمية أخرى.
2. إجراء دراسة تجريبية أو شبه تجريبية حول أثر برامج مقترحة تقوم على الممارسات التأملية وفاعليتها في تحسين وتطوير الأداء التدريسي لدى المعلمين.
3. دراسة نوعية تتبع أثر الممارسات التأملية على الأداء التدريسي لدى المعلمين الجدد.

التوصيات

1. تعزيز مهارات التدريس التأملي لدى معلمي الرياضيات، من خلال تبني إجراءات تساعد في تحقيق هذا الهدف من أهمها: تفعيل الزيارات التبادلية بين زملاء التخصص، بالإضافة إلى تطوير مهارات التقويم الذاتي لدى المعلمين، البحث الإجرائي، وتدريب الأقران.
2. تطوير قدرات مشرفي الرياضيات لتوجيه معلمي الرياضيات نحو توظيف التدريس التأملي.
3. تضمين دورات تهيئة المعلمين الجدد بالأفكار التأملية وتطبيقاتها التربوية.

المراجع

أبو سلطان، عبد النبي فتحي وأبو عسكر، محمد فؤاد. (2017). تقدير درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في شمال غزة، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 56*(126)، 1-23.

أبو سليم، أيمان. (2016). أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة،5* (2)، 299-322.

بوقحوص، خالد. (2017). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات، *المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الأمارات المتحدة،1*(41)، 39-65.

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

ريان، عادل. (2014). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، *مجلة المنارة للأبحاث والدراسات، 20*(1)، 143-173.

الشايع، فهد. (2013). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين، 16*(2)،94-122.

عبيدات، ليما. (2017). واقع استخدام الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة أربد. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، 31*(12)، 2275-2300.

عطاري، عارف توفيق، عيسان،صالحة عبد الله محمود، وناريمان، جمعة(2005) .*الإشراف التربوي نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية*. ط1،الكويت: دار مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

علي، فاطمة أحمد. (2018). *الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت ودرجة استخدام الطالبات المعلمات لها في التدريس*، رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الكويت: الكويت.

الرشيدي، فاطمة سحاب. (2018). تقدير درجة استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة بريده من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (38)، 284-294.

المزروع، هيا محمد. (2005). تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاه نحو زيادة فعالية الذات في تدريس العلم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية، *مجلة التربية العلمية،7* (2)، 1-37.

المعهد الوطني للتدريب التربوي.(2019). *انجازات المعهد الوطني للتدريب التربوي خلال عام 2019*. استخرج بتاريخ 7 اذار 2020، من الموقع الالكتروني:

http://niet.ps/achievements.aspx

وكالة الغوث الدولية. (2016). *البرنامج المهني لتدريب المعلمين القائم على المدرسة*. استخرج بتاريخ 5 اذار 2020، من الموقع الالكتروني :

https://www.unrwa.org/ar

وزارة التربية والتعليم العالي.(2017). *الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017-2022*. استخرجت بتاريخ 18 اذار 2020، من الموقع الالكتروني:

http://www.moehe.gov.ps/moehe/plansandstrategies

Ahmad, I., Bin Said, H., Zeb, A., Rehman, S., Ahmad, S. & Khan, W. (2013). How reflective practice improves teachers' classroom teaching skill? case of community based schools in district Chitral, Khyber Pakhtunkhwa.*Academic Research International*, *4*(1), 73–81.

Aljabr, A. M. (2013). The effectiveness of using reflective teaching tools in solving classroom management problems with the student teachers majoring in sciences at Teachers College at King Saud University Development. *International Journal of Educational Research, (33)*,128-191.

Bryan, L. A., & Recesso, A. (2006). Promoting reflection among science student teachers using a web-based video analysis tool. *Journal of Computing in Teacher Education*, *23*(1), 31-39.

Cooper, J. M. (2010). *Classroom teaching skills*. Cengage Learning**,** (6th ed.) Houghton Muffin, U.S.A.

Delamarter, J. (2015). Avoiding Practice Shock: Using Teacher Movies to Realign Pre-Service Teachers' Expectations of Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(2), 1-14.

Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The Educational Forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.

Farrell, T. S. (2008). Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners. CAELA Network Brief. *Center for adult English language acquisition.*

Farrell, T. S. (2016). TESOL, a Profession That Eats Its Young! the Importance of Reflective Practice in Language Teacher Education. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *4*(3), 97-107.

Farrell, T. S., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, *19*(5) ,594-610.

Ferraro, j.(2000). Reflective Practice and Professional Development" *ERIC. Digest ,ED449120*.

Florez, M. C. (2001*). Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings*. Retrieved March1-2020, from: https://www.ericdigests.org/2001-4/esl.html

Gungor, M. N. (2016). Turkish pre-service teachers' reflective practices in teaching English to young learners. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(2), 136-151.

Knowles, Z. (2008). Reflective practice: Curriculum development through research informed teaching in sports science. Liverpool John Moores University Learning & Teaching Press, 7, 17-20.

Kourieos, S. (2016). Video-mediated microteaching–A stimulus for reflection and teacher growth. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(1), 64-80.

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14(2), 287-309*.

Osterman, K. & Kotkamp, R. (2002). *The contemplative practice of educators is the problem of improving education and the need to solve it*. (Translation of Munir Hourani). Al Ain, UAE: University Book House.

Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Recchia, S. L., & Beck, L. M. (2014). Reflective practice as "enrichment": How new early childhood teachers enact preserve values in their classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *35*(3), 203-225.

Schon, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol.5126). Basic books.

Stîngu, M. M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *33*, 617-621.

Töman, U. (2017). Investigation of Reflective Teaching Practice Effect on Training Development Skills of the Pre-Service Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(6), 232-239.