Al-Ghamdi, H. (2025). Levels of Using Reflective Practices in Teaching by Special Education Female Teachers at Al-Baha Region, *Journal of Educational Science*, *11* (3), 397 - 429. 10.54643/1951-011-003-013

Levels of Using Reflective Practices in Teaching by Special Education Female Teachers at Al-Baha Region

Huda Bakhit Al-Ghamdi
Master's student at the College of Education,
Department of Curriculum and Teaching Methods
Al Baha University
huda61430@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to know to what extent the reflective practices in teaching performance can be used by special education female teachers at Al Baha Region in the areas of planning, implementation, and evaluation of teaching. It also examined significant statistical differences that can be attributed to the following variables: (academic qualification, years of experience, scientific specialization, and reflective teaching training courses). To achieve the study's objective, a descriptive survey method and a questionnaire tool were used. The study population consisted of all special education female teachers at Al Baha Region. The study sample consisted of (n=86) female teachers being selected randomly. To analyze the results, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program was used for statistical indexes: weighted arithmetic mean, arithmetic mean, standard deviation as well as Kruskal-Wallis test. The results indicates that there is a high degree of using of reflective practices in teaching performance by special education teachers at Al Baha Region. It turned out from the results that the planning area ranked first and its arithmetic average was (4,175) followed by evaluation (4,074) and at the third place came the implementation (3.903). The analysis of potential variables showed no significant differences related to the degree of use of reflective practices in teaching performances by special education female teachers when the variables (academic qualification, years of experience, and number of professional development programs in

reflective teaching. However, it showed statistical differences that can be attributed to the scientific specialization variable related to teachers specialized in hearing impairment. The study recommended training the teachers on reflective practices and their tools through conducting training workshops. It also suggested increasing the supervisors' awareness of the importance of reflective practices as a modern approach to professional development.

Keywords: Reflective Practices, Teaching Performance, Special Education, Special Education Teachers, Professional Development.

الغامدي ، هدى. (2025). درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة. *مجلة العلوم التربوية ،11* (3) ، 397 - 429 . 10.54643/1951-011-003-013

درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة

أ. هدى بخيت الغامدي [1]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة في محور التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس ، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، المسار العلمي ، عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي) ، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، وأداة الاستبانة ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة ، وتمثلت عينة الدراسة من (86) معلمة بأسلوب الحصر الشامل ، ولتحليل النتائج تم استخدام اختبار كروسكال والاس والمقاييس الإحصائية: المتوسط الحسابي الموزون ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، عبر برنامج تحليل الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وتوصلت النتائج أن درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة جاءت بدرجة كبيرة ، وتبين من النتائج أن محور التخطيط في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4,175) ، يليه محور التقويم بمتوسط (4,074) ، وفي المرتبة الثالثة محور التنفيذ بمتوسط (3,903) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي) ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسار العلمي تعزى لصالح معلمات الإعاقة السمعية ، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمات على الممارسات التأملية وأدواتها من خلال عقد الورش التدريبية ، وزيادة وعي المشرفات على أهمية الممارسات التأملية ، باعتبارها مدخلًا حديثًا للتطوير المهني.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية ، الأداء التدريسي ، التربية الخاصة ، معلمات التربية الخاصة ، التطوير المهني.

(1) طالبة ماجستير بكلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الباحة، huda61430@gmail.com

المقدمة:

يسعى التعليم لتحقيق التميز وضمان الجودة والاستدامة؛ استجابة للتغيرات العالمية السريعة وحاجة المجتمع. ولمواجهة التغيرات من حولنا يهتم التعليم بالتطوير المهني للرأس المالي البشري ، ويُعد المعلمين ركنًا أساسيًا في العملية التعليمية. والاهتمام بهم وبدورهم في العملية التربوية من أهم المبادئ التي تقوم عليها التربية الحديثة.

ويمثل معلمّي التربية الخاصة باختلاف مساراتهم العلمية أحد العوامل الرئيسية في النظام التعليمي ، فهم المصدر الرئيس في تشكيل عقول طلابهم وتكوين شخصياتهم ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع ، وغرس وتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة لديهم ، وقد سعت المجتمعات على اختلاف ثقافاتها وأهدافها بالاهتمام بمعلمي التربية الخاصة وطرق إعدادهم وتأهيلهم وتوفير فرص التنمية المستدامة لهم ، وخصوصًا في عصرنا هذا الذي يشهد تطورات وتغيرات سريعة ، والتي تتطلب من المعلمين تحسين ممارساتهم التدريسية باستمرار.

ومن الأمور التي من الواجب مراعاتها بدقةٍ عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة: نجاح متطلبات عملية التدريس ، ودعم المعلمين بالوسائل والإجراءات ، والتخطيط الجيد ، ومعرفة خصائص كل طالب. وهناك بعض من التحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة خلال عملية التدريس وهي الخلفية الضعيفة حول بعض طرائق التدريس وعدم التدريب عليها (سعادة ، 2020). حيث إنه يجب على معلمي التربية الخاصة أن يكونوا أكثرا استعدادًا في الوقت الحاضر وامتلاكًا للمعرفة النظرية والعملية ليستطيعوا تقديم أفضل الممارسات التعليمية لذوي الإعاقة (النهدي وآخرون ، 2017).

والمعلم الجيد هو المعلم المتأمل لزيادة فعاليته في تحليل وتقييم ممارساته التدريسية وتحويل هذا التأمل الى واقع عملي (الدهمش ،1437) ، حيث ذكر معشي (2021) أن "دور المعلم لا يتوقف على تنفيذ الممارسات التدريسية والتقويمية ، بل عليه إعادة النظر والتأمل في الأدوار التي يقوم بها ، ويتحقق ذلك من خلال ممارسته المستمرة للتأمل ، فتتكون لديه صورة عن مدى تحقيقه للأهداف المرجوة" (ص.18).

الممارسات التأملية عرفها شون (Schon، 1987) بأنها القدرة على التفكير في السلوك بعد حدوثه ، ومراجعته ، وتحليله ، وتقييمه. كما عرفت برنت (Brent، 2010) مهارات التدريس التأملي بأنها القدرة على التأمل والتفكير الناقد الإيجابي الذاتي المستمر للممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم بهدف تحسين وتطوير هذه الممارسات والأداءات في الموقف التدريسي.

يرى شون (Schon، 1987) أن الممارسات التأملية أداة للمعرفة حيث يتعلم المعلمين من خلال تأملهم في ممارساتهم اليومية. ونشأت الممارسات التأملية علي يد جون ديوي (John Dewey) ويُعد المُنظِر الرئيس لها حيث يرى أن التأمل عملية تفكير موجهة للحصول على استنتاجات ، وحل المشكلات من خلال التقصي ، وتكون عملية التأمل بالنسبة للمعلم عندما يواجه خبرة أو موقف صعبًا أثناء عملية التدريس ولا يستطيع أن يجد حلًا فيعود متأملًا لخبراته السابقة ، أو خبرات الآخرين للبحث عن حل (سليم وعوض ،2009).

تتيح الممارسات التأملية للمعلمات فرصة تقييم وتقويم الأنشطة التي يقّمن بها ، وتحليلها واستنباط الرسائل من خبرات التعليم والتعلم ، والتي تمكنهّن من فهم أنفسهن وممارساتهن واكتشاف طالباتهن وإعادة هيكلة معارفهن الجديدة ، وبذلك يتقدمن بمهارة في حياتهن المهنية ، ومن ثم تحسين مستوى الأداء التدريسي لديهن.

والمتبع لاتجاهات الإصلاح التربوي ، يمكن أن يلمس بوضوح تلك النقلة النوعية التي تسعى الاتجاهات لإحداثها في نظام إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا وذاتيًا؛ وبيّن ذلك (العنزي ،2022) في ندوة اليوم العالمي للمعلم الى أهمية استخدام المعلم لاستراتيجيات التنمية المهنية التأملية الذاتية للوصول إلى التطوير المهني المستدام.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من خلال ما لمسته الباحثة أثناء عملها معلمة لذوي الاعاقة لما يقارب الخمسة أعوام بإحساس بعض المعلمات بالإحباط عند عدم تحقيق الطالبات لبعض الأهداف المرجوة أثناء التنفيذ والتقويم للتدريس اليومي.

ومن منطلق توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي بضرورة البحث في المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة التي تعيق عملية التعليم والتعلم ، ومحاولة حلها (إثراء المعرفةللمؤتمرات ،2022) ، فإن أبرز التحديات والمشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة ما ذكره حسين (2021) في دراسته التحليلية بأنه هناك" ندرة في معلمي التربية الخاصة المؤهلين علميًا وعمليًا للتعامل مع ذوي الاعاقة وعدم التأكد من توفر السمات الشخصية والكفاءات المهنية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ممن يمارسون المهنة"(ص.529).

ونظرًا لأن التدريس لم يعد مجرد إجراءات روتينية يقوم بها المعلم ، بل أصبح جهدًا واعيًا مقصودًا له أبعاد متعددة وأصبحت الممارسة التأملية المدخل المثالي لإعداد المعلم ، والتي يقوم فيها

باستغراق في دورة مستمرة من التفكير الناقد والمراقبة والتقييم الذاتي من أجل فهم الممارسات أو ردود الأفعال التي يقوم بها أثناء التدريس؛ بهدف تحسين هذه الممارسات والإجراءات التدريسية (السنيدي ، 2016).

وفي ضوء ما أوصى به مؤتمر الخدمات اللوجستية لذوي الإعاقة (2021) بأهمية الاهتمام بالتعلم الذاتي لمعلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص. فأن التطوير المهني للمعلمين يُسهم في توجيهه للاستفادة من نتائج البحوث التربوية الحديثة ، كأساس لعملية التحسين وتطوير المهارات التدريسية وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات العلمية بأهمية الممارسات التأملية وفاعليتها على التدريس والذات التدريسية مثل دراسة (معشي ، 2021 ، الخليف ، 2020 ، باعبدالله والشايع ،2022) لذا فإن الدراسة الحالية سعت الى تقصي درجة هذه الممارسات التأملية باعتبارها مدخلًا حديثًا للتطوير المهني والتعلم المستمر لدى مجتمع وعينة الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة:

تقصي درجة الممارسات التأملية في التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم للتدريس لدى معلمات التربية الخاصة ، والكشف عن درجة الممارسات التأملية وفقًا للمتغيرات التالية: (المسار العلمي ، المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي).

أسئلة الدراسة:

- ما درجة الممارسات التأملية في محور التخطيط لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟
- ما درجة الممارسات التأملية في محور التنفيذ لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟
- ما درجة الممارسات التأملية في محور التقويم لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة تُعزى لمتغير: (المسار العلمي ، المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي)؟

أهمية الدراسة:

1. تواكب الدراسة الحالية التوجهات الحديثة في مجال التطوير الذاتي للمعلم بالاعتماد على الممارسات التأملية حيث تساعد المعلمة في معرفة أوجه القصور في ممارساتها التدريسية والتغيير النمطي لها.

2. أن التدريس القائم على التأمل يمكن أن يسهم بطريقة فعالة في تحديد الأسلوب المناسب لكل طالبة أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس.

مصطلحات الدراسة:

- **الممارسات التأملية**: يُعرفها معشي (2021) بأنها" الكتابات التي يقوم بها المعلم ، أو التأملات الشفهية أثناء الاجتماعات والنقاشات ، من أجل التأمل في ممارساته التدريسية والتقويمية السابقة ، وإعادة النظر فيها من خلال التحليل والنقد في خطة لتطوير الممارسات التدريسية والتقويمية "(ص.25).
- **وتُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها**: عملية مراجعة المعلمة لذاتها وتشمل التأمل والفحص الناقد المستمر في الممارسات التدريسية بغرض تحسين وتطوير بعض المهارات التدريسية لديها سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها في جميع مراحل التدريس التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- **الأداء التدريسي**: هو ما تقوم به المعلمة من مهام داخل الصف ، أو أي موقف تعليمي ، عند تدريس المقرر ، بقصد التأثير في المتعلمات لتيسير التعلم ، في ضوء أهداف المقرر (باعبدالله والشايع ، 2022).
- **ويُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه**: كل سلوك أو جهد مبذول من قِبل معلمة التربية الخاصة من خلال سلسلة متصلة من الإجراءات التي تقوم بها قبل الحصة الصفية وأثناءها وبعدها وتشمل: التخطيط ، التنفيذ ، التقويم ، بهدف تحقيق الأهداف.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: تحدد الدراسة الحالية على المحاور التالية (الممارسات التأملية ، الأداء التدريسي في: التخطيط ، التنفيذ ، التقويم)
- **الحدود المكانية**: مدارس التربية الخاصة بمنطقة الباحة (طالبات)
- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة.
- **الحدود الزمانية**: طُبقت هذه الدراسة في شهر أكتوبر لعام 2022م.

الأدب النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الممارسات التأملية:

إن في تبنّي النظرة الحديثة للتطوير المهني المستمر ، والتي تتمثل في تنمية وتفعيل روح المسؤولية الذاتية للمعلم لتطوير نفسه ، لها أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم ، وتطوير تعلم طلابه ، وتعتبر الممارسات التأملية اتجاه للتطوير المهني المستدام ، وأشار الخليف (2020) الى أن "التدريس التأملي هو أحد التوجهات الحديثة الضرورية للنمو المهني للمعلمين بما يتضمنه من استقصاء وتفكير ناقد يمكّنهما مساعدة المعلم على تخطي مرحلة التدريس النمطي ، إلى مرحلة أخرى أكثر نضوجًا تدفعه نحو فحص خبراته"(ص.12).

أدوات الممارسات التأملية:

للممارسات التأملية أدوات متنوعة منها ، يوضحها الدليل الإرشادي للمعلم الجديد (1443) واتفقت عليها عدد من الدراسات ، منها دراسة الشمري (2013) ، الخليف (2020) ، الشمراني والحربي (2021):

1. البحوث الإجرائية: هي لُب الممارسة المهنية التأملية ووسيلتها لحل المشكلات المهنية ، ويقصد بها إعداد بحوث إجرائية قصيرة قائمة على التأمل في الممارسات التدريسية ، للوصول إلى حلول مناسبة لمشكلة معينة.
2. يوميات المعلمة: وتعني انخراط معلمة التربية الخاصة في الكتابة التأملية النقدية لما تقوم به من ممارسات تدريسية بشكل يومي؛ لإيجاد الحلول المناسبة للعقبات التي تواجهها أثناء التدريس.
3. ملاحظة الأقران: هي طريقة يتم من خلالها قيام المعلمة بملاحظة صفية لزميلتها أثناء الشرح؛ بهدف تقييم ممارساتها التدريسية وتقديم التغذية الراجعة وتبادل المقترحات لتحسين مهارات التدريس.
4. التقييم الذاتي: يقصد به استخدام المعلمة لمجموعة من المعايير والمحكات حول الممارسات التدريسية الجيدة بهدف تقييم ممارساتها التدريسية وردود الأفعال التي تصدر منها في الموقف التعليمي لتصحيح جوانب الضعف فيها ، وتعزيز جوانب القوة؛ لضمان استمرارية التنمية المهنية.

5. الصحائف التأملية: تعني التأمل في الخبرة وأن هذه الصحف تعطي المعلمة الفرصة للانشغال النشط في عمليات التعلم مستخدمةً معتقداتها وأفكارها لفهم ما يحدث ولماذا يحدث وما عليها القيام به.
6. ملف الإنجاز: فيه توثق المعلمة أداءاتها وإنجازاتها بشكل واضح ومملوس سواء ورقية أو إلكترونية مما يساعدها على التأمل في كل المجالات الخاصة بالتدريس.
7. المناقشة الجماعية: تشير إلى عقد لقاءات حوارية بين المعلمات مع بعضهن البعض ، أو المشرفة التربوية؛ للمناقشة النقدية الهادفة للقضايا التعليمية والتربوية ، وما يتعلق بها من استراتيجيات التدريس من أجل تحقيق أهداف العملية التدريسية.
8. تسجيل الدروس: يمكن أن توفر التسجيلات المرئية أو الصوتية للدروس معلومات مفيدة للغاية ، والتي تؤدي الى تفكير المعلمة التأملي في نقاط القوة وتعزيزها ، ونقاط الضعف والحصول على بعض الإلهام والأفكار لتحسينها وتطويرها.

معوقات تطبيق معلمات التربية الخاصة للممارسات التأملية:

هناك بعض المعوقات التي تعيق المعلمين من تطبيق الممارسات التأملية في الأداء التدريسي ومنها ما ذكرها الدهمش(1437) أنه من تلك الأسباب المعوقات النفسية: وتتمثل في الخوف من الحكم والخوف من النقد ، والانغلاق على ردود الأفعال ، واتخاذ الوضع الدفاعي والغطرسة المهنية ،وضعف الشعور الكافي بالأمان ، وأيضًا معوقات إدارية وفنية تتمثل في: ضعف الدعم الغير مبني على الحكم ، من قبل المديرة أو المشرفة أو المجتمع ، وأيضًا ندرة وجود نموذج يحتذى به مثل المشرفة التي تتأمل في ممارساتها الخاصة ، وهناك قلة في الزمن المخصص للممارسة والتحليل ، وندرة الفرص الممكنة للانخراط في التأمل: مثل فردي أو مجموعات ، وضعف التفكير التأملي والقدرة البحثية. ويستخلص من ذلك الى أن أهم المعوقات التي تعيق معلمات التربية الخاصة من تطبيق الممارسات التأملية مثل: تنوع نوع وشدة الإعاقة في الطالبات ذوي الإعاقة التي تقلل من فرصة حصولهن على الممارسات التأملية ، وأيضًا قلة برامج التدريب على الممارسات التأملية ، وما يقع على عاتقهن الكثير من المسؤوليات الإدارية مما يقلل لديهن الدافع الكافي لإجراء التغيير في ممارساتهن التدريسية.

المحور الثاني: الأداء التدريسي

أصبح الاهتمام بالأداء التدريسي ضرورة تؤكدها التوجهات التربوية الحديثة ، فمع تلك التطورات والتغيرات التي شملت المجال التعليمي يشير (بدر وآخرون ،2016) الى أنه هناك معاييرًا عالمية للأداء التدريسي الجيد لمعلمي الإعاقة العقلية ، والتي من المهم أن تتمثل بها معلمات التربية الخاصة بشكل عام وهي: معرفة المعلمة للخصائص العامة للطالبات ذوات الإعاقة ، توظيف المعلمة البرنامج التربوي الفردي ، اختيار المعلمة استراتيجيات وسائل وأنشطة تعليمية مناسبة لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة ، توظيف المعلمة خبرات التعلم الفعّال في تعلم الطالبات ذوات الإعاقة ، المساهمة في دمج التقنية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة ، إتقان المعلمة إدارة الصف ، معرفة المعلمة أساليب القياس والتقويم في مجال ذوات الإعاقة ، النمو المهني والتطوير الذاتي المستمر للمعلمة ، مشاركة المجتمع والمدرسة وأولياء الأمور في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة ، إتقان المعلمة الاتجاهات الحديثة نحو التخصص.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) الى معرفة درجة تقدير معلمي العلوم لممارساتهم التأملية في محافظة شمال غزة من وجهة نظرهم ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي/ التحليلي ، بأداة الاستبانة. أظهرت النتائج أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم جاءت متوسطة ، وتبين هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجة الممارسة وفقًا لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث ، في حين لم يوجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيرات: سنوات الخدمة ، المؤهل العلمي.

كشفت دراسة ماثيو وآخرون(Mathew et al. ,2017) أن الممارسات التأملية :وسيلة لتطوير المعلم ، استخدم الباحثون المدخل الكيفي ، بأدوات الاستبيان ومقابلة ، تمثلت العينة بعدد (13) من الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات في كلية سانت جوزيف للتعليم ، ميسورو ، الهند ، توصلت النتائج إلى أن في الممارسات التأملية تحسين للواقع التدريسي للمعلمين ، كذلك تحسين التفكير في أنشطة الرياضيات ،كما أنها تحسن توجه النظرية التدريسية للمعلم من النمط التقليدي الى النمط البنائي ، وامتلاكه الكفايات الشخصية والمهنية والفنية التي تجعله قادر على تقديم تعليم نوعي متميز.

وأشارت دراسة الحموري (2018) الى مستوى الممارسات التأملية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي

التحليلي ، وأداة الاستبانة ، وظهرت النتائج أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين كانت متوسطة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مؤهل الماجستير في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

وهدفت دراسة جودة (2019) الى دراسة واقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية المملكة (2030) وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية في ضوء بعض المتغيرات ، ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وأداة الاستبانة تتضمن مقياس للتطور المهني ومقياس للممارسات التأملية ومقياس فعالية الذات التدريسية وأظهرت النتائج أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بمنطقة تبوك جاءت بدرجة متوسطة ، ووجود علاقة موجبة وقوية ودالة إحصائيًا بين التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية(2030) ، وممارساتهم التأملية وفاعلية الذات التدريسية.

وعملت دراسة أماندا (Amanda.2020) على فحص الممارسة التأملية لمجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية من خلال حصة الدرس ، تم استخدام المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة ، وأدوات الاختبار والمقابلة والملاحظة ، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين ، وأظهرت النتائج أن ملاحظة الأقران يعد نموذج للممارسة التأملية وأنه يتم تأمل المعلمين لممارساتهم عندما يراجعون آثار الاستراتيجيات التعليمية المخطط لها والتعديلات التي تمت أثناء تنفيذ الدرس.

وهدفت دراسة الشمراني والحربي (2021) الى معرفة واقع الممارسات التأملية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم ، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات (الجنس ، سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي ، ساعات النمو المهني للسنوات الثلاث الأخيرة).ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج المختلط/ التصميم التتابعي التفسيري ، حيث صمما أداة استبانة لجمع البيانات الكمية ، وبناءً على البيانات الكمية تم تصميم بطاقة مقابلة لجمع البيانات النوعية ، توصلت نتائج الدراسة الى وجود الممارسات التأملية بدرجة كبيرة ، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض تُعزى لمتغيري الخبرة و المؤهل العلمي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات ، ومتغير ساعات النمو المهني للسنوات الثلاث الأخيرة لصالح أكثر من (40)ساعة تدريبية.

وهدفت دراسة باعبد الله والشايع(2022) الى معرفة دور برنامج تطور مهني قائم على نموذج تدريسي للممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات الفيزياء ، اتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة بأساليب مختلطة كمية ونوعية ، وأدوات متنوعة (الملاحظة – المقابلة) ، وأظهرت النتائج تغيرات إيجابية في مهارات الأداء التدريسي للمعلمة ، حيث ظهر تحسُّن في مهارة التخطيط من حيث تنوع في اختيار طرق التدريس ، وتصميم الأنشطة الصفية ، كما ظهر تحسُّن في مهارة تنفيذ الدرس ، حيث زادت ملاحظة المعلمة لاستجابات الطالبات ، وتشجيعهن على طرح الأسئلة الناقدة ، أما مهارة تقويم الطالبات؛ فقد حقق تقدمًا واضحًا من حيث التنوع في أدوات التقويم البنائي لكل هدف من أهدف الدرس ، وتشجيع الطالبات على التقويم الذاتي.

ومن خلال توصيات ومقترحات الدراسات السابقة كدراسة (جودة ،2019 ، أبوسلطان وأبو عسكر ،2017 ، ودراسة الشمراني والحربي ،2021 ، ودراسة باعبدالله والشايع ، 2022) تبنّت هذه الدراسة مبدأ أهمية نشر الوعي للتعلم المستمر للمعلمات أثناء الخدمة من خلال برامج التطور المهني الفعالة كالممارسات التأملية وسعت الى تقصي درجتها لدى معلمات التربية الخاصة ، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم التوزيع على كامل مجتمع الدراسة البالغ 92 معلمة (مرفق رقم 1) ، وتم استرجاع عدد 86 استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة الدراسة ، وتشتمل على: (المسار – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة – عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي) ، ويوضح ذلك جدول (1).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

		التكرار	النسبة
المسار	بصري	1	1.2
	تخاطب	11	12.8
	توحد	9	10.5
	سمعي	19	22.1
	صعوبات التعلم	13	15.1
	فرط الحركة وتشتت الانتباه	1	1,2
	فكري	32	37.2
المؤهل العلمي	دبلوم	6	7.0
	بكالوريوس	74	86.0
	ماجستير	6	7.0
سنوات الخبرة	5سنوات فأقل	26	30.2
	من 10-6 سنوات	50	58.1
	أكثر من 10 سنوات	10	11.6
عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي	لا يوجد برامج	54	62,8
	من 3-1 برامج	16	18.6
	أكثر من 3 برامج	16	18,6
المجموع		86	100%

يتضح لنا من خلال عرض النتائج في الجدول السابق (1) ، احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من معلمات التربية الخاصة مسار (فكري) مقارنةً بنسبةِ باقي المسارات وذلك لكون غالب الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية ، فالمعلمات في المسار الفكري يمثلن(37,2%) ، وهي النسبة الأكبر ، وفي الترتيب الثاني كان للمعلمات في المسار السمعي فقد مثلن(22.1%) ، بينما كان في الترتيب الثالث مسار صعوبات التعلم بنسبة(15.1%) ، يليها مسار التخاطب بنسبة (12.8%) ، وفي المرتبة قبل الأخيرة كان لمسار التوحد بنسبة(10.5%) ،وفي الترتيب الأخير لمسار فرط الحركة وتشتت الانتباه بنسبة(1.2%) ،ونفس النسبة السابقة لمسار البصري .

ويتضح من خلال الجدول احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من المعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي (بكالوريوس) مقارنةً بالمعلمات الحاصلات على (دراسات عليا ودبلوم) ، فالحاصلات على درجة بكالوريوس يمثلن (86%) ، بينما الحاصلات على دراسات عليا (7%) من العدد الكلي لعينة الدراسة ، ونفس النسبة السابقة أيضًا حاصلات على دبلوم.

ويتضح احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من المعلمات ممن لديهن خبرة وممارسة تدريسية لمدة (6-10 سنوات) ، فهّن يمثلن (58.1%) ، من أفراد عينة الدراسة ، ونسبة (30.2%) ، من المعلمات اللاتي مارسن مهنة التدريس لمدة زمنية (5سنوات فأقل) في حين كانت النسبة الأقل من المعلمات ذوات الخبرة التدريسية أكثر من (10 سنوات) بنسبة (11.6%) ، من العدد الكلي لعينة الدراسة.

يتضح من خلال الجدول احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من المعلمات غير الحاصلات على برامج التطوير المهني في التدريس التأملي وذلك يعود لكون الممارسات التأملية تعتبر مدخلًا حديثًا للتطوير المهني مما نتج عن ذلك قلة في حصولهن على برامج فيها ، فهّن يمثلن (62.8%) ، من العدد الكلي لعينة الدراسة ، ونسبة (18.6%) ، من المعلمات الحاصلات على (1-3برامج) ، ونفس النسبة السابقة للحاصلات على أكثر من (3 برامج).

أداة الدراسة: الاستبانة

تم بناء الأداة في صورتها الأولية بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية ، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ، مثل: (أبو سلطان وأبو عسكر ،2017) ، (جودة ،2019) ، (الشمراني والحربي ،2021) ، (باعبدالله والشايع ،2022) ، لتحديد المحاور الفرعية للأداة ، وحصر الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لمعلمات التربية الخاصة. وللتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة ، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه ، تم عرضها بصورتها الأولية والتي تكونت من (34) مفردة ، على عدد من المحكمين لإبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل ، أو حذف ، أو إضافة مفردات للاستبانة. و عملت الباحثة بالتعديلات المطلوبة والتي أوصى غالب المحكمون بحذف المفردة (أفكر في كافة الاحتمالات الممكنة قبيل إصدار أي حكم أو قرار للطالبات ذوات الإعاقة) من محور التقويم ، ونقلها الى محور التنفيذ ، وحذف المفردات (أطالع أبحاثًا ومقالات علمية حول الممارسات التدريسية للطالبات ذوات الإعاقة) ، و (أجري أبحاثًا إجرائية حول تدريس الطالبات ذوات الإعاقة) ، و (أتبادل بعض المراجع والمجلات العلمية في مجال التخصص مع الزميلات) ، و (أحرص على حضور المؤتمرات العلمية في التخصص) ،

التي لا ترتبط بمحور التقويم ،حيث أصبحت الاستبانة تتألف من (30) مفردة ، وُزّعت على محاورها الثلاثة كالتالي: (10) مفردات لمحور التخطيط ، (12) مفردة لمحور التنفيذ ، (8) مفردات لمحور التقويم. وتم إخراج الاستبانة بالصورة النهائية.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة ، وفق درجات الموافقة الآتية: (كبيرة جدًا ، كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، قليلة جدًا) ، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي ، وذلك عن طريق إعطاء كل مفردة من المفردات السابقة درجة ، وفقًا للآتي: كبيرة جدًا (5) درجات ، كبيرة (4) درجات ، متوسطة (3) درجات ، قليلة (2) درجتين ، قليلة جدًا (1) درجة واحدة.

أما بالنسبة لتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي ، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5 – 1 = 4) ، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0.80) ، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة ، وبذلك أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (2)

تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات).

م	درجة الاستخدام	المتوسط	
		من	إلى
.1	(كبيرة جدًا)	4.21	5.00
.2	(كبيرة)	3.41	4.20
.3	(متوسطة)	2.61	3.40
.4	(قليلة)	1.81	2.60
.5	(قليلة جدًا)	1.00	1.80

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (15) معلمة من معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل مفردة من مفردات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه المفردة(عفانةونشوان ،2016).وكانت قيم معامل ارتباط كل مفردة من المفردات مع محورها موجبة ومحصورة بين (0.515 ، 0.809) ، ودالة

إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين مفردات الاستبانة ، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

الصدق البنائي:

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة(عفانةونشوان ،2016). وكانت قيم معامل ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية موجبة ومحصورة بين (0.839 ، 0.874) ، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل؛ مما يشير إلى الصدق البنائي لمحاور الاستبانة ، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) (عفانةونشوان ،2016). ويوضح الجدول رقم (3) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

ومن خلال طريقة التجزئة النصفية حيث تم تجزئة مفردات الاستبانة إلى جزأين (المفردات ذات الأرقام الفردية ، والمفردات ذات الأرقام الزوجية) ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات المفردات الفردية ، ودرجات المفردات الزوجية ، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون = معامل الارتباط المعدل وفقا للمعادلة التالية: (عفانة ونشوان ، 2016)

$$R = \frac{2R}{1+R}$$

حيث R معامل الارتباط بين درجات المفردات الفردية ودرجات المفردات الزوجية ، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (3).

جدول (3)

معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات أداة الدراسة.

الاستبانة	المحور	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة	المحور الأول: التخطيط	10	0.914	0.879
	المحور الثاني: التنفيذ	12	0.895	0.921
	المحور الثالث: التقويم	8	0.886	0.846
الثبات العام		30	0.902	0.885

يتضح من الجدول أن معامل ثبات ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية العام مستقر أعلى من (0.70) ، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة ، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة ، وتحليل البيانات التي تم تجميعها ، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية ، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS).

وتم استخدام المقاييس الإحصائية الآتية:

- التكرار والنسبة المئوية والمقاييس الإحصائية الوصفية (المدى ، المتوسط الحسابي ، المتوسط الحسابي الموزون ، الانحراف المعياري)
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ.
- معامل سبيرمان براون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- اختبار (كروسكال والاس) Kruskal Wallis Test ؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول:

ما درجة الممارسات التأملية في محور التخطيط لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟

للتعرف على درجة الممارسات التأملية في محور التخطيط لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة ، تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات محور التخطيط ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (4)

استجابات أفراد عينة الدراسة في محور التخطيط.

	المفردات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	أراعي احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة المختلفة.	4.4	كبيرة جدًا	0,834	3
2	أدقق النظر في الخطة التفصيلية للتدريس (سنوية، نصف سنوية، شهرية، أسبوعية، يومية).	4,05	كبيرة	0,969	8
3	أسمح للزميلات بالاطلاع على الخطة التفصيلية (سنوية، نصف سنوية، شهرية، أسبوعية، يومية).	3,53	كبيرة	1,234	10
4	أضع تصورًا مسبق للإجراءات التدريسية التي أقوم بها.	4,07	كبيرة	0.992	7
5	أصنِّف أهداف التعلم وفقًا لجوانب التعلم الثلاثة (معرفية، مهارية، وجدانية).	3,92	كبيرة	1,06	9
6	أراعي دائمًا مناسبة الأهداف التعليمية لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة.	4,58	كبيرة جدًا	0,789	1
7	أدقق النظر في اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة.	4,43	كبيرة جدًا	0,805	2
8	أحرص دائمًا على التنوع في الأدوات والوسائل المستخدمة أثناء تدريس الطالبات ذوات الإعاقة.	4,33	كبيرة جدًا	0,846	5
9	أفكر في المشكلات المتوقع حدوثها أثناء عملية التدريس لتجنبها.	4,1	كبيرة	0,895	6
10	أحرص دائمًا على المرونة في الخطط التدريسية حسب التغيرات الطارئة للطالبات ذوات الإعاقة.	4,34	كبيرة جدًا	0,849	4
	المتوسط العام	4,175	كبيرة	0,687	-

يتضح في الجدول (4) أن درجة الممارسات التأملية في محور التخطيط للتدريس لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة كانت بمتوسط (4.175) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) ، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (4) أن أبرز مفردات التخطيط تتمثل في المفردات رقم (1 ، 6 ، 7) ، وتم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، وتتمثل بالآتي:

1. جاءت المفردة رقم (6) وهي: " أراعي دائمًا مناسبة الأهداف التعليمية لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.58) ، وهي بدرجة كبيرة جدًا.
2. جاءت المفردة رقم (7) وهي: " أدقق النظر في اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة. " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.43) ، وهي بدرجة كبيرة جدًا.
3. جاءت المفردة رقم (1) وهي: " أراعي احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة المختلفة. " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.40) ، وهي بدرجة كبيرة جدًا.

ويتضح من النتائج في الجدول (13) أن أقل مفردات التخطيط تتمثل في المفردة رقم (3) وهي: " أسمح للزميلات بالاطلاع على الخطة التفصيلية (سنوية ، نصف سنوية ، شهرية ، أسبوعية ، يومية)." بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.53) وهي بدرجة كبيرة.

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت المفردة رقم (5) وهي: " أصنِّف أهداف التعلم وفقًا لجوانب التعلم الثلاثة (معرفية ، مهارية ، وجدانية)." بمتوسط (3.92) وهي بدرجة كبيرة.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) التي توصلت نتائجها أن درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي العلوم في التخطيط جاءت بدرجة كبيرة ، ودراسة الشمراني والحربي (2021) التي توصلت نتائجها أن معلمي صعوبات التعلم يمارسون الممارسات التأملية في التخطيط بدرجة كبيرة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع دراسة جودة(2019) التي أظهرت نتائجها أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في التخطيط جاءت بدرجة متوسطة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة كُليا مع دراسة الشمري (2013) التي أظهرت نتائجها أن أغلب معلمات العلوم الشرعية عينة الدراسة لا يمارسن الممارسات التأملية في التخطيط للتدريس.

التخطيط وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية ، ولكي يكون التخطيط فعالًا في التدريس في ميدان التربية الخاصة يجب أن يكون مبنيًا على حاجات حقيقة ، ومما لُوحظ من خلال هذه

النتيجة أن الممارسات التأملية كانت كبيرة وتدور حول الطالبة من خلال التأمل في المادة الدراسية وطريقة تدريسها ومراعاة اختلاف القدرات للطالبات ذوات الإعاقة ، ومن خلال المفردات (أراعي دائمًا مناسبة الأهداف التعليمية لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة) و (أدقق النظر في اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة) و (أراعي احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة المختلفة) التي كانت جمعيها بدرجة كبيرة جدًا من حيث موافقة العينة ، تبين أن الممارسات التأملية في محور تخطيط التدريس لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة تمارس بوضوح وقد يعزى ذلك الى أن معلمات التربية الخاصة يتحملن مسؤولية كبيرة جدًا في إعداد الخطط الفردية وطرق التدريس المناسبة حسب درجة وشدة إعاقة كل طالبة ، وهذه الخطة لابد أن تتميز بالمرونة حسب التغييرات الطارئة للطالبات ذوات الإعاقة ، مما يزيد من شعور المسؤولية لديهن ، وهذه المسؤولية تزيد من تأملهن في التخطيط ، وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى تقدم الطالبات. في حين يتضح أن المفردة (أصنِّف أهداف التعلم وفقًا لجوانب التعلم الثلاثة: معرفية ، مهارية ، وجدانية) كانت في المرتبة قبل الأخيرة ، والمفردة (أسمح للزميلات بالاطلاع على الخطة التفصيلية: سنوية ، نصف سنوية ، شهرية ، أسبوعية ، يومية) في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد العينة ، و قد يعزى ذلك أن بعض من معلمات التربية الخاصة قد يعملن على جانب دون الآخر من أهداف التعلم أثناء التدريس اليومي وغالبا يتم التركيز على الأهداف المعرفية وتسليط الجهد الفكري والجسدي عليها ويتجاهلن أهمية تواجد جميع هذه الأهداف يوميًا ، أما عدم رغبتهن باطلاع الزميلات على الخطط قد يعزى ذلك لتجنب النقد من الزميلات و عدم التأكد من توفر السمات الشخصية والكفاءات المهنية اللازمة لدى بعضهن.

إجابة السؤال الثاني:

ما درجة الممارسات التأملية في محور التنفيذ لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟

للتعرف على درجة الممارسات التأملية في محور التنفيذ لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة ، تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات محور التنفيذ ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (5)

استجابات أفراد عينة الدراسة في محور التنفيذ.

	المفردات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	أخصص وقتًا محددًا لتهيئة الطالبات ذوات الإعاقة للموقف التعليمي.	4,16	كبيرة	0,852	4
2	أستثمر وقت الحصة بفاعلية لتحقيق أهداف المادة الدراسية.	4,36	كبيرة جدًا	0,75	2
3	أحرص على تنشيط الخبرات السابقة لدى الطالبات ذوات الإعاقة.	4,29	كبيرة جدًا	0,886	3
4	أسمح للزميلات بمشاهدة الحصص الدراسية.	3,72	كبيرة	1,21	9
5	أناقش ممارساتي التدريسية مع زميلاتي.	4,01	كبيرة	1	8
6	أسعى إلى توظيف كل ما هو حديث في أساليب التدريس.	4,13	كبيرة	0,93	5
7	أحرص على الربط بين ممارساتي التدريسية وبرامج النمو المهني التي حصلت عليها في تدريس الطالبات ذوات الإعاقة.	4.1	كبيرة	0,98	6
8	استخدم دائمًا أنشطة تعليمية مختلفة حسب الفروق الفردية للطالبات ذوات الإعاقة.	4,37	كبيرة جدًا	0,895	1
9	أوثق وأدون كل ما شعرت أنه غير مناسب للتطوير مستقبلًا.	3,44	كبيرة	1,261	10
10	أحرص على استخدام التسجيل الصوتي، أو المرئي، للتأمل لاحقًا في ممارساتي التدريسية.	2,84	متوسطة	1,371	12
11	أوظف منصات التعلم عن بعد لإثراء المحتوى العلمي الذي أدرسه للطالبات ذوات الإعاقة.	3,38	متوسطة	1,3	11
12	أفكر في كافة الاحتمالات الممكنة قبيل إصدار أي حكم أو قرار للطالبات ذوات الإعاقة.	4,07	كبيرة	0,943	7
	المتوسط العام	3,903	كبيرة	0,745	-

يتضح في الجدول (5) أن درجة الممارسات التأملية أثناء التنفيذ للتدريس لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة كانت بمتوسط (3.9035) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) ، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (5) أن أبرز مفردات التنفيذ تتمثل في المفردات رقم (2 ، 3 ، 8) ، وجميعها بدرجة كبيرة جدًا ، وتم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، وتتمثل بالآتي:

1. جاءت المفردة رقم (8) وهي: " استخدم دائمًا أنشطة تعليمية مختلفة حسب الفروق الفردية للطالبات ذوات الإعاقة." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.37).
2. جاءت المفردة رقم (2) وهي: " أستثمر وقت الحصة بفاعلية لتحقيق أهداف المادة الدراسية." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.36).
3. جاءت المفردة رقم (3) وهي: "أحرص على تنشيط الخبرات السابقة لدى الطالبات ذوات الإعاقة." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.29).

ويتضح من النتائج في الجدول (5) أن أقل مفردات التنفيذ تتمثل في المفردة رقم (10) وهي: " أحرص على استخدام التسجيل الصوتي ، أو المرئي ، للتأمل لاحقًا في ممارساتي التدريسية." بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (2.84) وهي بدرجة متوسطة.

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت المفردة رقم (11) وهي: "أوظف منصات التعلم عن بعد لإثراء المحتوى العلمي الذي أدرسه للطالبات ذوات الإعاقة." بمتوسط (3.38) وهي بدرجة متوسطة.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) التي توصلت نتائجها أن درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي العلوم في التنفيذ جاءت بدرجة كبيرة ، ودراسة الشمراني والحربي (2021) التي توصلت نتائجها أن معلمي صعوبات التعلم يمارسون الممارسات التأملية في التنفيذ بدرجة كبيرة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع دراسة جودة(2019) التي أظهرت نتائجها أن درجة الممارسات التأملية في التنفيذ لدى معلمي الرياضيات جاءت بدرجة متوسطة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة كُليا مع دراسة الشمري (2013) التي أظهرت نتائجها أن أغلب معلمات العلوم الشرعية عينة الدراسة لا يمارسن الممارسات التأملية في التنفيذ للتدريس.

أظهرت نتيجة المتوسط العام لدرجة الممارسات التأملية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلمات التربية الخاصة بدرجة كبيرة ، ولكنها تلي مرحلة التخطيط والتقويم ، حيث يلحظ أن هذه المفردات (أستثمر وقت الحصة بفاعلية لتحقيق أهداف المادة الدراسية) و (أحرص على تنشيط الخبرات السابقة لدى الطالبات ذوات الإعاقة) و(استخدم دائمًا أنشطة تعليمية مختلفة حسب الفروق الفردية للطالبات ذوات الإعاقة) حصلت على درجة كبيرة جدًا من حيث موافقة العينة عليها ، وذلك يعزى الى إحساسهن بالمسؤولية الكبيرة لتعليم الطالبات ذوات الإعاقة بشكل جيد ،ومراعاتهن

لإستراتيجيات التدريس المناسبة لقدارتهن ، وقيامهن بالتخطيط الجيد والتدرج في إعداد تنفيذ المهارات التدريسية من الأسهل الى الأصعب حسب الفروق الفردية للطالبات ذوات الإعاقة. وفي حين حصلت المفردات (أحرص على استخدام التسجيل الصوتي ، أو المرئي ، للتأمل لاحقًا في ممارساتي التدريسية) و (أوظف منصات التعلم عن بعد لإثراء المحتوى العلمي الذي أدرسه للطالبات ذوات الإعاقة) على درجة متوسطة من حيث موافقة أفراد العينة عليها وذلك قد يعزى الى أنه قد يسبب وجود آلة التسجيل كالهاتف النقال في تشتت الطالبات ذوات الإعاقة ، وأيضًا عدم وجود دافع قوي من المعلمة للقيام بأعمال إضافية على أنشطتها التدريسية ، وقلة إدراكها لأهمية التأمل في التسجيل الصوتي أو المرئي لتحديد جوانب الضعف والقوة لديها. وكما تبين أن توظيف منصات التعلم عن بعد حصلت على درجة متوسطة ويعزى الى أنه مازال هناك ضعف في توظيف التقنية المناسبة في تعليم ذوي الإعاقة وعدم تناسبها مع قدراتهم ، وهذا ما أوصت به دراسة النهدي وآخرون (2017) الى أهمية التركيز على الاستفادة من المتخصصين في التخصصات التقنية لإثراء مجال التربية الخاصة وتطويره من خلال ممارسات تمزج ما بين التأهيل التقني مع الممارسات التربوية.

وبشكل عام من خلال ما تبين من نتيجة هذا السؤال أن محور التنفيذ حصل على الترتيب الثالث والأخير ، يدل أن التنفيذ التأملي لدى معلم التربية الخاصة مازال يحتاج الى تطوير وتدريب مؤسسي وذاتي مستمر في الممارسات التأملية ، والعمل على تهيئة الظروف الخارجية في فصول التربية الخاصة ، فالاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة يُعد ركيزة أساسية ومهمة في العملية التعليمية لإيجاد معلمين ذوي كفاءة عالية يمارسون عملهم بثقة ، ومواجهة المواقف المختلفة بحلول مناسبة ، وبذلك يعود على تقدم مستوى الطلبة ذوي الإعاقة.

إجابة السؤال الثالث:

ما درجة الممارسات التأملية في محور التقويم لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟

للتعرف على درجة الممارسات التأملية في محور التقويم لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة ، تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات محور التقويم ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (6)

استجابات أفراد عينة الدراسة في محور التقويم (ن= 86).

	المفردات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	أقوم بتقويم أدائي ذاتيًا.	4,12	كبيرة	0,913	4
2	أحرص على عقد مقارنة بين الحصص التي قمت بتنفيذها من أجل التطوير والتحسين.	3,94	كبيرة	1,073	6
3	أراعي مدى مناسبة التكليفات لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة.	4,27	كبيرة جدًا	0,9	2
4	أنوع أساليب التقويم مراعاة للفروق الفردية بين الطالبات ذوات الاعاقة.	4,36	كبيرة جدًا	0,839	1
5	أراعي مدى مناسبة طرق التقويم التشخيصي لتحديد مستوى الطالبات ذوات الإعاقة	4,15	كبيرة	0,875	3
6	أفكر بعمق في مدى مناسبة طرق التقويم التكويني للتعرف على مدى تقدم تعلم الطالبات ذوات الإعاقة.	3,9	كبيرة	0,908	7
7	أحرص على التأمل في مدى مناسبة طرق التقويم الختامية لتحديد المستوى الفعلي لإنجاز الطالبات ذوات الإعاقة.	3,87	كبيرة	0,992	8
8	أدقق النظر في ملاحظات الآخرين من حولي في ممارساتي التدريسية والتقويمية للطالبات ذوات الإعاقة.	4,01	كبيرة	0,976	5
	المتوسط العام	4,074	كبيرة	0,759	-

يتضح في الجدول (6) أن درجة استخدام معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة للممارسات التأملية لمحور التقويم للتدريس كانت بمتوسط (4.074) ، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) ، وهي الفئة التي تشير إلى خيار تنطبق عليه بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (6) أن أبرز مفردات التقويم تتمثل في المفردات رقم (3 ، 4) وجميعها بدرجة كبيرة جدًا ، وتم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، وتتمثل بالآتي:

1. جاءت المفردة رقم (4) وهي: " أنوع أساليب التقويم مراعاة للفروق الفردية بين الطالبات ذوات الاعاقة." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.36).
2. جاءت المفردة رقم (3) وهي: " أراعي مدى مناسبة التكليفات لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة. " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.27).

ويتضح من النتائج في الجدول (6) أن أقل مفردات التقويم تتمثل في المفردة رقم (7) وهي: "أحرص على التأمل في مدى مناسبة طرق التقويم الختامية لتحديد المستوى الفعلي لإنجاز الطالبات ذوات الإعاقة.." بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.87) وهي بدرجة كبيرة.

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت المفردة رقم (6) وهي: " أفكر بعمق في مدى مناسبة طرق التقويم التكويني للتعرف على مدى تقدم تعلم الطالبات ذوات الإعاقة." بمتوسط (3.90) وهي بدرجة كبيرة.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) التي توصلت نتائجها أن درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي العلوم في التقويم جاءت كبيرة ، ودراسة الشمراني والحربي (2021) التي توصلت نتائجها أن معلمي صعوبات التعلم يمارسون الممارسات التأملية في التقويم بدرجة كبيرة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع دراسة الحموري (2018) التي توصلت نتائجها الى أن استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في التقويم جاءت بدرجة متوسطة ، ودراسة جودة (2019) التي أظهرت نتائجها أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في التقويم جاءت بدرجة متوسطة ، وتختلف نتائج هذه الدراسة كُليا مع دراسة الشمري (2013) التي أظهرت نتائجها أن أغلب معلمات العلوم الشرعية عينة الدراسة لا يمارسن الممارسات التأملية في التقويم للتدريس.

لُوحظ من خلال بعض مفردات التقويم التي تتصل بالطالبة مباشرة (أنوع أساليب التقويم مراعاة للفروق الفردية بين الطالبات ذوات الإعاقة) و(أراعي مدى مناسبة التكليفات لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة) كانت بدرجة كبيرة جدًا من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة الحالية عليها ، وقد يعزى ذلك الى وعي وإدراك المعلمة للفروق الفردية بين الطالبات ذوات الإعاقة ، وأهمية إيجاد طريقة مناسبة لتقويم الطالبة بما يتوافق مع قدراتها ، حيث إنهن يتحملن مسؤولية كبيرة أثناء تدريس الطالبات ذوات الإعاقة ، وعبء جسدي ونفسي أكبر من معلمات التخصصات الأخرى؛ مما يجعلهن غالبًا ما يقمن بالبحث والتمحيص واستخراج المعلومات الدقيقة المناسبة لطالباتهن ، مع مراعاة قدراتهن أثناء التقويم.

وفي مفردات التقويم التي تتصل بالمعلمة مباشرة مثل (تقويم الأداء ذاتيًا) و(عقد المقارنة بين الحصص من أجل التطوير والتحسين) و(تدقيق النظر في ملاحظات الاخرين) كانت بدرجة كبيرة فقط ، مما يدل على أهمية زيادة وعي استخدام معلمات التربية الخاصة لأدوات الممارسة التأملية والتدريب عليها.

إجابة السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة للممارسات التأملية في الأداء التدريسي تعزى إلى (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسار، عدد دورات التدريس التأملي)؟

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثة بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًا بالنسبة للدرجة الكلية ، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا ، وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي. استخدمت الباحثة الاختبار غير المعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (7)

نتائج اختبار (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسار، عدد دورات التدريس التأملي).

المتغيرات	الفئات	عدد العينة	متوسط الرتبة	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
المؤهل العلمي	دبلوم	6	55,67	2,359	0,307	غير دالة
	بكالوريوس	74	41,86			
	دراسات عليا	6	51,50			
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26	41,35	3,392	0,183	غير دالة
	5 – 10 سنوات	50	41,89			
	أكثر من 10 سنوات	10	57,15			
المسار	بصري + فرط الحركة وتشتت الانتباه	2	47,25	15,369	0,009	دالة
	تخاطب	11	48,82			
	توحد	9	51,06			
	سمعي	19	54,26			
	صعوبات التعلم	13	21,23			
	فكري	32	41,97			

المتغيرات	الفئات	عدد العينة	متوسط الرتبة	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي	لا يوجد دورات	54	45,44	1,194	0,551	غير دالة
	من 1 – 3 دورات	16	42,69			
	أكثر من 3 دورات	16	37,75			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن قيمة (الدلالة) لجميع المتغيرات هي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة الممارسات التأملية في الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي)

كما توصلت الباحثة إلى أن قيمة (الدلالة) لمتغير (المسار) هي أقل من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تعزى إلى متغير المسار لصالح المسار السمعي ، حيث تبين أنها حصلت على أعلى متوسط رتبة من بين باقي المسارات.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) ودراسة جودة (2019) التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير الخبرة والمؤهل ، وتختلف مع دراسة الحموري (2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المؤهل.

من خلال هذه النتيجة وملاحظة عدم وجود فروق تعزى للمتغيرات المؤهل العلمي والمسار العلمي و الحصول على برامج في التطوير المهني في التدريس التأملي تُعزى الى أن خريجات الدبلوم والبكالوريوس والدراسات العليا يخضعن جمعيًا لتدريب أثناء الخدمة ودورات تدريبية تؤهلن لأداء عملهن بشكل جيد ، وليس هناك تمايز في سنوات الخبرة ولا عدد برامج التطوير المهني في التدريس التأملي لأن الجميع يُطلب منهن التجديد والتطوير المستمر حسب التغييرات الطارئة للطالبات ذوات الإعاقة ،كما بينت النتائج في الدراسة الحالية أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في (الدرجة الكلية ، والتنفيذ ، والتقويم) لدرجة استخدام معلمات التربية الخاصة بمنطقة الباحة للممارسات التأملية في الأداء التدريسي تعزى إلى متغير المسار ، لصالح المسار السمعي ، وذلك يُعزى الى أن معلمات المسار السمعي يقع على عاتقهن عبء أكبر من معلمات المسارات الأخرى وذلك لنوعية الطالبات في المسار السمعي ما بين (ضعيفات سمع ، وصمم كلي) يتطلب بعد الانتهاء من التخطيط للتدريس إيجاد لغة تواصل مناسبة من المعلمة أما بقراءة الشفاه ، أو لغة الإشارة حسب لغة بيئة كل طالبة ، وبالتالي يتطلب أن تكون المعلمة على مستوى عالي من التمّكن في التنفيذ والتقويم.

توصيات الدراسة:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها ، توصي الدراسة الحالية بالآتي:

1. زيادة التأكيد حول ثقافة الممارسات التأملية وأثرها في التطوير المهني المستدام لمعلمات التربية الخاصة.
2. تدريب معلمات التربية الخاصة على الممارسات التأملية من خلال عقد الدورات والورش التدريبية.
3. تطوير المعرفة التدريسية المرتبطة بتنفيذ التدريس لدى معلمات التربية الخاصة من خلال أدوات الممارسات التأملية.
4. زيادة وعي مشرفات التربية الخاصة على أهمية الممارسات التأملية ، باعتبارها مدخلًا حديثًا للتطوير المهني.
5. الكشف عن أنشطة التطوير المهني المختلفة مثل: (التدريب ، التعلم التشاركي ، البحوث الإجرائية في زيادة الوعي المعرفي لدى المعلمة بممارساتها ، واحتياجات طالباتها ، واستجاباتهن).

المقترحات البحثية:

1. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية فاعلية الذات التدريسية لمعلمات التربية الخاصة.
2. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير الإبداعي لمعلمات التربية الخاصة.
3. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير الناقد لمعلمات التربية الخاصة.
4. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير فوق المعرفي لمعلمات التربية الخاصة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو سلطان ، عبد النبي فتحي ، أبو عسكر ، محمد فؤاد. (2017). الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات.

باعبد الله ، أفراح علي ، الشايع ، فهد سليمان (2022). دور برنامج تطوير مهني للمعلم قائم على الممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمة الفيزياء. المجلة المصرية للتربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية بمصر.

بدر ، بسمة محمد ، الناغي ، محمد حيدر ، عبده ، سميرة أبو زيد. (2016). تحليل المعايير العالمية لتحديد درجة ممارسة الأداء التدريسي لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية. دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية بجامعة حلوان.

توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي المقام افتراضيا (6-4 مارس ،2022). إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي.

توصيات مؤتمر الخدمات اللوجستية لذوي الإعاقة رؤية تطبيقية بمشاركة مجتمعية. (2021). المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، جامعة فلسطين.

جودة ، سامية حسين. (2019). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء الرؤية 2030وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية. مجلة تربويات الرياضيات. قاعدة معلومات دار المنظومة.

حسين ، محمد عبد المؤمن. (2021). التحديات والمشكلات التي يواجها ذوو الاعاقة وكيفية مواجهتها (دراسة تحليلية). المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة ، المجلد الخامس –العدد 18

الحموري ، خالد عبد الله. (2018). مستوى الممارسات التأملية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن. المجلة التربوية. جامعة سوهاج.

الخليف ، فهد عبد الرحمن. (2020). بناء برنامج تدريبي قائم على التجربة اليابانية في التدريس التأملي وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الرس. رسالة دكتوراة منشورة. كلية التربية. جامعة محمد بن سعود الإسلامية. مجلة التربية بجامعة الأزهر.

الدهمش ، عبد الولي حسين. (1437 ، ربيع الأول 29). التطور المهني للمعلمين والممارسات التأملية: اتجاهات حديثة. [فيديو]. يوتيوب. https://www.youtube.com/watch?v=HD4_OvwKG1g&t=2109s

سعادة ، جودت أحمد. (2020). *وجهة نظر تحليلية لطرائق تدريس التربية الخاصة واستراتيجياتها الحديثة*. رابطة التربويين العرب. العدد 125.

سليم ، خيري عبد الله ، عوض ، ميشيل عبدالمسيح (2009). التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين ، دار الكتاب الحديث.

السنيدي ، سليمان. (2016). بناء نموذج تدريسي قائم على الممارسات التأملية وقياس فاعليته في تطوير أداء معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الرياض.

الشمراني ، سلطان سعيد ، الحربي ، صالح رجاء. (2021). واقع الممارسات التأملية لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة محمد بن سعود الإسلامية. مجلة البحوث التربوية والنوعية.

الشمري ، مستورة عبيد. (2013) تقويم مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس.

عفانة ، عزو؛ نشوان ، تيسير (2016م). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي* ، مكتبة سمير منصور ، غزة.

العنزي ، سالم مزلوه. (5 /10 /2022). أوعية التطوير المهني المستدام. ورقة عمل قُدمت في الندوة الافتراضية للمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي ليوم المعلم 2022

معشي ، خالد محمد. (2021). برنامج تطوير مهني قائم على مجتمع الممارسة المهنية ودوره في تحسين الممارسات التدريسية والتقويمية والتأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

النهدي ، غالب حمد ، العرجي ، فهد مبارك ، عبد الحميد ، أيمن الهادي محمود. (2017). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. المجلد الخامس-العدد 19

وزارة التعليم ، (1442 - 1443هـ). الدليل الإرشادي للمعلم الجديد. وكالة التعليم العام -الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abu Sultan, Abdel Nabi Fathi, Abu Askar, Mohamed Fouad. (2017). Reflective Practices of Science Teachers in Upper Basic Stage in Northern Gaza Governorate. Journal of Palestine University for Research and Studies.

Afaneh, Ezzo; Nashwan, Tayseer (2016 AD). Recent trends in educational measurement and evaluation, Samir Mansour Library, Gaza.

Al-Anzi, Salem Mazluh. (October 5, 2022). Vessels of Sustainable Professional Development. Working Paper Presented at the Virtual Symposium of the National Institute for Educational Professional Development on Teachers' Day 2022.

Al-Dihmash, Abdulwali Hussein. (1437, Rabi Al-Awwal 29). Professional Development of Teachers and Reflective Practices: Recent Trends. [Video]. YouTube. [Link to the video provided].

Al-Hamouri, Khaled Abdullah. (2018). The Level of Reflective Practices and Their Relationship with Some Demographic Variables among a Sample of Teachers of Gifted Students in Jordan. Educational Journal. Sohag University.

Al-Khalif, Fahd Abdulrahman. (2020). Building a Training Program Based on the Japanese Experience in Reflective Teaching and Measuring Its Effectiveness in Developing the Teaching Performance of Mathematics Teachers in Intermediate Stage in Al-Rass Governorate. Published Doctoral Dissertation. College of Education. Mohammed bin Saud Islamic University. Journal of Education at Al-Azhar University.

Al-Nahdi, Ghaleb Hamad, Al-Arji, Fahad Mubarak, Abdulhameed, Ayman Al-Hadi Mahmoud. (2017). The Reality of Special Education Teachers' Qualification in Light of the Necessary Competencies for Special Education Teachers and General Education Teachers. Special Education and Rehabilitation Journal. Volume 5 - Issue 19.

Al-Shamrani, Sultan Saeed, Al-Harbi, Saleh Rajaa. (2021). The Reality of Reflective Practices Among Learning Difficulties Teachers in Riyadh City from Their Perspective. Published Masters Thesis. College of Education. King Saud University. Journal of Educational and Qualitative Research.

Al-Shamri, Mastura Obeid. (2013). Assessing the Extent of Practice of Female Islamic Science Teachers in the Intermediate Stage of Reflective Teaching as an Approach to Professional Development. Al-Qiraa Wal-Ma'arifah Journal, Ain Shams University.

Al-Sniedy, Suleiman. (2016). Building a Reflective Teaching Model and Measuring Its Effectiveness in Developing the Performance of Natural Science Teachers in Primary Education. Unpublished Doctoral Dissertation, Imam Mohammed bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Zayed, Zeinab Abdullah. (2018). Reflective Practices in Professional Learning Communities to Enhance Learning and Teacher Self-Efficacy Among Female Teachers. [Published Doctoral Dissertation]. King Saud University. Knowledge Base of Dar Al-Mandoum.

His Excellency, Jawdat Ahmed. (2020). An analytical view of the methods of teaching special education and its modern strategies. Arab Educators Association. Issue 125.

Saleem, Khairy Abdullah, Awad, Michel Abdul Masih (2009). Reflective teaching and professional development for teachers, Dar Al-Kitab Al-Hadith.

Baabdullah, Afrah Ali, Al-Shayea, Fahad Suleiman. (2022). The Role of a Professional Development Program Based on Reflective Practices in Improving the Teaching Performance of a Physics Teacher. Egyptian Journal of Scientific Education. Egyptian Association for Scientific Education in Egypt.

Badr, Basma Mohammed, Al-Naghi, Mohammed Haider, Abduh, Samira Abu Zeid. (2016). Analysis of International Standards for Determining the Degree of Teaching Performance for Teachers of Intellectually Disabled Students. Educational and Sociological Studies. Helwan University College of Education.

Hussein, Mohammed Abdulmumen. (2021). Challenges and Problems Faced by People with Disabilities and How to Address Them (Analytical Study). Arab Journal of Disability and Talent Sciences. Volume 5 - Issue 18.

Jouda, Samia Hussein. (2019). Professional Development of Mathematics Teachers in Tabuk Region in Light of Vision 2030 and Its Relationship to Reflective Practices and Teaching Self-Efficacy. Mathematical Educational Journal. Knowledge Base of Dar Al-Mandoum.

Maashi, Khaled Mohammed. (2021). A Professional Development Program Based on the Professional Practice Community and Its Role in Improving the Teaching, Assessment, and Reflective Practices of Elementary Science Teachers. [Unpublished Doctoral Dissertation]. King Saud University.

Recommendations of the Conference on Logistics Services for People with Disabilities: An Applied Community Vision. (2021). Arab Foundation for Education, Science, and Literature, University of Palestine.

Recommendations of the Second International Conference on Education in the Arab World, Held Virtually (March 4-6, 2022). Enriching Knowledge for Conferences, Research, and Scientific Publishing.

Ministry of Education, (1442-1443 AH). Guide for the new teacher. Public Education Agency - General Administration of Educational Supervision at the Ministry of Education.

المراجع الأجنبية: References

Amanda, Wojcik. (2020) Examining Reflective Practice Through Lesson Study. Unpublished Ph.D. Dissertation, Northern Illinois University, U.S.

Brent, Wayne (2010). Uses of Technology to Support Reflective Teaching Practices Dissertation Submitted to the faculty of Department of Education Psychology in Partial Fulfillment of Requirement for the Degree of Doctor Philosophy in the Graduate of University of Arizona.

Mathew, P., & Mathew, P., & Peechattu, P., (2017). Reflective Practice: A Mens to teacher development. Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology. 3(1). 126-131.

Schon D. (1987). Educating the Reflective Practitioner Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. London: Jossey-Bass Publishers