عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

نسرين محمود محمد الحروب

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1142هـ - 2021 م

الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل

إعداد

نسرين محمود محمد الحروب

بكالوريوس أساليب تدريس العلوم /جامعة القدس المفتوحة / فلسطين

المشرف:أ د. محمد عبد الفتاح شاهين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس– كلية العلوم تربوية في جامعة القدس / فلسطين

القدس – فلسطين

1142 هـ - 2021 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

إجازة الرسالة

الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

الاسم: نسرين محمود محمد الحروب

الرقم الجامعي: 21812424

المشرف: ا.د. محمد عبد الفتاح شاهين

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ: 6 /6 /2021 وأجيزت من لجنة المناقشة المكونة من التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

1- رئيس لجنة المناقشة :أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين التوقيع.....

2- ممتحناً داخلياً:د. ايناس عارف ناصر التوقيع.....

3- ممتحناً خارجياً: أ.د. عادل عطية ريان التوقيع.....

القدس – فلسطين

1142هـ / 2021 م

الإهداء

الى من اشتاقت لهم نفسي وهم تحت التراب .... للذين سكنوا روحي فلم يضرنا افتراق الأبدان الى روح أمي وأبي وأخي أهدي ....وعند حسن ظنهم بي سأمضي ....راجية من

كل من قرأ سطوري أن يدعو لهما بالرحمة والمغفرة

الى دقات قلبي ورياحين حياتي قرة عيني وسر ابتسامتي

إلى زوجي وأولادي حفظكم الله لي وحماكم من كل سوء

الى أطياف كل من أحب ....ايمانا مني بأن نجاحي هذا كان منكم ساقيه ....وفيكم راعيه....وأنه ثمرة دعائكم وعطائكم....

الى اخوتي ...أهلي...عائلتي ...الأصحاب ...الزملاء...الى من شجعني وبعلمه نفعني

الى صديقاتي وزميلاتي ...اللاتي بدأت معهن مشوار الدراسة معا ...وعشت معهن كل لحظة وتفصيل ...تشاركنا كل خطوة من خطواته...ترافقنا كالظل... وحلمنا سويا...

اليهن أهدي ...وفي قلبي كل الأمنيات بالخير والنجاح

الباحثة

إقرار

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: .....

الاسم الكامل : **نسرين محمود محمد الحروب**

التاريخ : 6/6 /2021

الشكر والتقدير

الشكر العظيم والحمد الكثير لله رب العالمين الذي سهل أمري ويسر لي أموري، وأرشدني الى روافد العلم والمعرفة، وأعانني على بذل الجهد اللازم لإتمام هذه الرسالة .

انه ليطيب لي بل ويشرفني أن أتقدم بالشكر الجزيل، والعرفان بالجميل الى أستاذي وقدوتي الاستاذ البرفسور محمد عبد الفتاح شاهين، لتفضله بقبول الاشراف على هذه الرسالة، وعلى الجهد الكبير الذي بذله في نصحي وإرشادي بعطاء مستمر وصبر كبير، وأسال الله أن يجزيه عني خير الجزاء في الدنيا والآخرة .

وأتقدم بالشكر الى كلية الدراسات العليا في جامعة القدس، وكلية العلوم التربوية، ممثلة بعميدتها الدكتورة ايناس ناصر، وجميع الهيئة التدريسية، واساتذتي الكرام الذين نهلت من علمهم وفكرهم الكثير ومنهم دكتور ابراهيم الصليبي الذي رافقني بالنصح والارشاد بأول مشواري العلمي والدكتور غسان والدكتور ابراهيم عرمان والدكتور محسن عدس والبرفسور عفيف زيدان والاستاذ شريف الرجوب الذين ساندوني ودعموني بكل ما لديهم من علم وجهد .

كما أتوجه بالشكر الجزيل للجنة مناقشة الرسالة .الدكتورة ايناس ناصر والأستاذ الدكتور عادل عطية ريان

والشكر موصول الى الاساتذة المحكمين الكرام، لما بذلوه من جهد مشكور في تحكيم أدوات هذه الدراسة لما قدموه من نصح ومشورة، الذين ساهمت ملاحظاتهم وآراؤهم في رفع مستوى صدق أدوات الدراسة .

وفي الختام اتقدم بخالص شكري وتقديري وامتناني لكل من ساهم أو نصح وأرشد من أجل اخراج هذه الرسالة الى النور

ملخص الدراسة

هدفت هذه الرسالة الى التعرف الى درجة الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقتها بالممارسات التأملية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وتكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم والبالغ عددهم (249) معلما ومعلمة موزعين على مدارس مديرية جنوب الخليل، اختارت الباحثة عينة طبقية قوامها (152) معلما ومعلمة ،أي بنسبة (61 %)،وفقا لمتغير الجنس ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداتين للدراسة الأولى للحذاقة التعليمية والثانية للممارسات التأملية ،حيث تم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة .

أظهرت النتائج ان درجة الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل مرتفعة كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في استجابات المبحوثين تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، وعدد الدورات، بينما توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير، وسنوات الخبرة لصالح أكثر من (15) سنة، والتقدير السنوي للأداء لصالح ممتاز.

أظهرت النتائج ان درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل مرتفعة كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في استجابات المبحوثين تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات، بينما توجد فروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير، والتقدير السنوي للأداء لصالح ممتاز.

أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية قوية بين الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

بناء على النتائج السابقة توصي الباحثة بتوجيه كليات اعداد المعلمين لطرح برامج تعمل على تنمية الحذاقة التعليمية والممارسات التأملية ومفهومها لديهم، وعقد دورات تدريبية للمعلمين في الخدمة لتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال الحذاقة التعليمية، وكذلك ضرورة اشراك المعلمين في عملية تطوير المناهج والكتب الدراسية مشاركة فعالة يشعر فيها المعلم بقيمته وكيانه وأهميته في العملية التعليمية والتركيز من قبل المشرفين التربويين على المعلم ودعمه سواء أكان عند الزيارة الإشرافية أو عند عقد الدورات التدريبية له ،وضرورة اهتمام المعلمين بتوظيف التدريس التأملي، والعمل على استمرار النمو المهني لمعدي برامج التدريب الذين سيستخدمون ملحق التطور المهني للمعلم الفلسطيني سواء لتصميم او تدريس او تدريب او رصد وتقييم التقدم، وتوفير الفرص للمعلمين المتميزين بدعم من وزارة التربية والتعليم لتعزيز التبادل في الخبرات وتطبيق كفايات ملحق التطور المهني للمعلم الفلسطيني، وتوجيه الباحثين باجراء المزيد من الدراسات حول الحذاقة التعليمية .

Abstract

Educational Expertization and its Relationship to Reflective Practices among Science Teachers for the Higher Basic Stage in the Schools of the South Hebron District.

Prepared by**: Nisreen M. AL-Hroub**

Supervised**: Prof. Mohammad Shaheen**

The purpose of this study is to identify the extent of science teachers' educational expertization of the upper elementary schools stages in Southern Ministry of Education and its relationship to reflective practices. To achieve this purpose and to answer the research questions, the researcher adopted the relational descriptive method, and chose a sample in stratified random way which consisted of (150) science of the whole study population which is (249) teachers distributed over the schools of South Hebron, approximately (61%) of the whole population of the study. To achieve the objectives of the study, the researcher utilized two main instruments. The first instrument is used for educational expertization, the second is used for reflective practices. The validity and reliability of the study instruments were verified.

The major findings of the study revealed that science teachers' educational expertization were high. And there were no statistical significant differences at the level ($a \leq 0.05$) in the mean scores of the extent of science teachers' educational expertization of the upper elementary schools stages in Southern Ministry of Education due to gender, specialization, and the number of courses they attended. But there were statistical significant differences due to scientific qualification in favor of master's holders, and years of experience in favor of more than (15) years, and the annual assessment of performance in favor of excellent, and the college variable in favor of the College of Science.

The findings of the study revealed that science teachers' reflective practices were high. The results also showed that there were no statistical significant differences in the mean scores of the science teachers 'reflectivepractices according to the gender, specialization, years of experience, and the number of courses they attended. However, there were statistical significant differences according to the scientific qualification in favor of master holders, and the annual assessment of performance in favor of excellent, and the college in favor of the College of Science.

The results showed that there is a strong positive relationship between educational expertization and reflective practices among science teachers of the upper elementary schools stages in Southern Ministry of Education.

Based on the previous results, the researcher recommends directing teacher preparation colleges to offer programs that develop educational sophistication and contemplative practices and its concept for them. To hold training courses for teachers in service to provide them with everything new in the field of educational sophistication, as well as the need to involve teachers in the process of developing curricula and textbooks for effective participation in away the teacher feels of his value, entity and importance in the educational process. The focus of the educational supervisors on the teacher and support him whether during the supervisory visit or when holding training courses for them. The necessity of teachers' interest in employing reflective teaching, and working on the continuation of professional growth for the trainers of training programs who will use the teacher's professional development supplement The Palestinian Authority, whether to design, teach, train, or monitor and evaluate progress. Providing opportunities for distinguished teachers with the support of the Ministry of Education to enhance the exchange of experiences and the application of the competencies of the Palestinian teacher's professional development supplement, and directing researchers to conduct more studies on educational skill.

الفصل الأول

1.1 المقدمة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها.

3.1 فرضيات الدراسة.

4.1 أهداف الدراسة.

5.1 أهمية الدراسة.

6.1 حدود الدراسة.

7.1 مصطلحات الدراسة.

الإطار العام للدراسة:

1.1.المقدمة :

ان العملية التربوية وسيلة المجتمع الرامية الى انتاج جيل قادر على القيادة، مستلهما ما فيه من تحديات للتفاعل مع الواقع، والنهوض به وفق رؤى تربوية، وذلك يتطلب اعادة النظر والتجديد في المنظومة التربوية من حيث أهدافها ومضامينها ووسائلها لتكون أداة تغيير فعالة ويكون التعليم رسالة علمية تستند الى دراسات متخصصة، وليس مجرد ممارسة علمية ارتجالية غير مخططة، فمهمة التربية لم تعد مجرد قراءة او كتابة فذلك لا يتسق وعصر المعرفة وتقنيات التعليم.

ان التربية الحديثة تدعو الى التمحور حول الكتابة والقراءة الناقدة والتعبير عن الذات ،وحل المشكلات وتجاوز معرفة المعلومات الى استكشافها وتقصيها من مصادرها، وذلك يتطلب امتلاك المعلم لاتجاهات ايجابية نحو التعلم الفعال الذي يمكن المتعلم من ضبط تعلمه وتنظيمه والتركيز على المعرفة وما وراء المعرفة.

وتحقيقا لذلك حظي المعلم بنصيب وافر من اهتمام التربويين وذوي العلاقة من أهمية دوره في العملية التعلمية التعليمية، ونقله من ملقن للمعرفة الى مرشد ومصمم وخبير تربوي باحث عن المستقبل يوظف المعرفة وينقلها من سياق الصف الى سياقات حيوية أخرى، عبر هذه الأدوار فالمعلم هو الحلقة الأقوى الذي يرتقي بالجانب الفني، ويترجم المعرفة المجردة الى معرفة عميقة يسهل التعامل معها وفهمها فتحمل المعلم لمسؤولياته يتطلب العمل على تأهيله ورفع كفايته للتركيز على استكشاف خبرات المتعلم السابقة، واثارة دافعيته للتعلم .

ولم يأت الاهتمام بالمعلم وإعداده مصادفة، فمنذ سنوات طالبت تقارير عديدة بتغيير استراتيجيات إعداد المعلمين في الكليات التربوية منتقدة ما تفرزه من معلمين يفتقرون الى الفهم العميق للمحتوى او استراتيجيات التعليم، واهتم الدارسون بمؤسسات إعداد المعلم التي تنادي بتطوير برامج متخصصة ومعايير تنسجم مع وظائفه الجديدة لمواجهة التحديات (Cooper,1999) .

وقد اقتضت الحاجة أن يهتم ذوو العلاقة والمتخصصون بإعادة النظر في برامج تأهيل المعلم في مجالات متنوعة أكاديمية وتربوية ومسلكية لمسايرة التطورات، وبات لزاما أن تتوفر لدى المعلم

شروط الكفاية، وان يمتلك الصفات والمؤهلات اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة؛ فنوعية المعلم مفتاح يضمن للتعليم بلوغ غاياته (عطية والهاشمي،2008).

واهتمت المؤسسات التربوية العالمية بتدريب المعلم وتأهيله عن طريق مراجعة الأنظمة التربوية في ظل التحديات مثل افتقار المعلم الى الخبرات اللازمة، إذ ان تدني مستوى أدائه ينعكس سلبيا على العملية التعلمية التعليمية، ويرافقه تدني في مستوى أداء الطلبة، اضافة الى عدم توافر برامج تدريب إعداد المعلمين وذلك يؤكد الحاجة الى برامج فعالة تسهم في تطوير كفايات المعلمين ومهاراتهم استنادا الى الحذاقة التعليمية (محمد،2009).

اضافة لهذا فان استراتيجيات التدريس وتمكن المعلم من المحتوى التعليمي يقتضي امتلاكه كفايات تتطلب أداء مهمات تعليمية قد تكون ظاهرة تتمثل بالأداء يمكن ملاحظتها، وكامنة تتمثل بالمعارف والحقائق والمفاهيم، ونتيجة المطالبة بتعلم أفضل، وردا على تقليدية استراتيجيات التعليم المعمول بها، ظهرت برامج إعداد المعلمين مبنية على الكفاية التعليمية (competency –Based Teacher Education) تحدد مؤشرات الكفايات المتوقع إنجازها من المعلم (عطية والهاشمي، 2008)

لذلك فان التطور المأمول في العملية التعلمية التعليمية ومتطلبات العصر تقضي وجود معلم يمتلك مهارات خاصة اكثر من مهارات عادية ؛ فقد عد ليند هاردت وسميث (leindhard&Smith, 1986) الحذاقة من المصطلحات التي تستمد جذورها من ارهاصات دراسات تفردت بإجراء مقارنات بين معلمين خبراء او مبتدئين او محترفين، لتصبح الحذاقة قدرة وتميزا تتزايد باطراد على حل المشكلات وتنظيم الحلول واستثمارها لتوفير فهم عميق .

ووصف الخالدي (2007) المعلم الحاذق بالمعلم القادر على خلق تصور ذهني للبيئة التربوية والتي تستثير عقول الطلبة وتدفعهم للبحث عن المعرفة، والمعلم يستمد حذاقته من درجة امتلاكه قدرات ومهارات تجعله يتمكن من معرفة حاجات الطلبة وخصائصهم، والمعلم البارع يمتلك مهارة الكشف والبحث عن المعارف الجديدة وربطها بالمعارف اللازمة لتكوين مفاهيم جديدة، ويعمل على تنويع استراتيجياته وطرقه وأساليبه ويعمل على اثارة الطلبة، ويشجعهم وينمي لديهم التفاعل ويخطط لإيجاد بيئة فعالة يحول فيها المفاهيم المجردة الى مفاهيم سلسة قابلة للتعلم والفهم .

وقد يفتقر المعلم الى فهم الذات المهنية في التدريس، وقد تناولت (Berry,2009) أهمية تطور معرفة الذات لدى المعلم وعدتها مكونا رئيسا من مكونات تطور المعلم وخبراته ليكون حاذقا، فقدرة المعلم على تصنيف قدراته وفهمها هذا يساعده على تنظيم معارفه والكشف عن احتياجات الطلبة وذلك الفهم يمكنه من تغيير اتجاهاته ومعتقداته بصورة بطيئة ترتبط بمدى قدرته على الكشف عن فهم ذاته ودرجة تعمقه في الفهم يكون اقرب الى فهم الطلبة وخصائصهم وحاجاتهم

وإلمام المعلم بخبرات واستراتيجيات مناسبة ينسجم مع مهارة التفكير في ظل قدرته على توظيف هذه المهارة واستثارة عقول الطلبة، فالتفكير من المهارات التي تسهم في بناء شخصية المتعلم وتكونها باعتباره أعلى مراتب النشاط الذهني الذي لا يرتبط بحقبة زمنية، وان ممارسة التفكير ومهاراته تعد جديدة في الغرفة الصفية وتعمل على ديمومة التعليم والعقل الذي يهتم بالاستراتيجيات أهم من العقل الذي يقف عند الكتب والمراجع (جروان، 1999).

والتفكير لدى المعلم من الموضوعات التي لاقت اهتماما في العصر الراهن إذ سمي بعصر التفكير وأنواعه من تفكير ناقد ومنطقي وابداعي واكتشافي وحدسي وحاذق وتأملي يرتبط مباشرة بكيفية تعليم المحتوى الدراسي وهو بحاجة لجميع المعارف والاستراتيجيات التي يمتلكها المعلم ودونها لا تصح الحذاقة التعليمية (مجدي، 2003).

و يعتبر التفكير التأملي نمط من أنماط التفكير العلمي الذي يمكن الفرد من الاستقصاء الذاتي النشط والمتأني حول معتقداته وخبراته لوصف المواقف وتحليلها وتوظيفها في مواقف مشابهة، وينشط التأمل ذهن المعلم في أثناء تأمله، ويزيد قدرته على حل المشكلات وينظم استراتيجيات تفكيره، ويضبط ممارساته التعلمية التعليمية (Schoon,1987).

واهتمت النظريات التربوية بالتفكير وأنواعه في العملية التعلمية التعليمية، فهناك من ربط التأمل بمرحلة نضج الفرد اجتماعيا وانفعاليا وبدنيا، اضافة الى عوامل أخرى بيئية معززة للتفكير التأملي، وقد ينمو التصور الادراكي بالتعلم والمران مع استخدام الوسائل، ذلك ينسجم مع وجود مستويات التفكير، مثل التفكير العميق، إذ يميل الفرد الى عمل الأشياء بدلا من التفكير فيها، ويرتبط التأمل بتطور المعلم في مجالات عديدة مما يقتضي العناية بالاستراتيجيات (Norton,1997).

2.1 .مشكلة الدراسة :

ان أداء كل فرد يختلف عن الآخر من حيث بذل الجهد والمثابرة على الأداء ومستوى الاهتمام والذي يعطيه كل منهم للعمل الذي يؤديه .

وعند الحديث عن المؤسسات التربوية وايمانا بالدور الذي يؤديه المعلمون في فاعلية هذه المؤسسات، فان الأمر يستوجب عناية خاصة لتحسين أوضاعهم المهنية وتطوير كفاياتهم التعليمية وتنمية المهارات المختلفة لديهم بما فيها الحذاقة التعليمية والممارسة التأملية بشتى الطرق التي تجعلهم يتأهلون الى العمل بشكل فعال وبتطور مستمر .

ونظرا للتطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع الذي يشهده العالم اليوم ومواكبة لهذا التطور كان لابد من إعداد المعلم اعدادا جيد الان العملية التربوية تشكل عنصرا أساسيا في أحداث هذا التطور، وبناء على ما يمثله المعلم من أهمية باعتباره ركنا أساسيا من أركان النظام التربوي، أصبح التحدي الأكبر لدى المعلم ان يواكب هذا التطور وبات يحتاج الى مجموعة من المهارات المحددة التي يساعد امتلاكها تحقيق أفضل نتائج للعملية التعليمية .

ومن خلال متابعة الباحثة لتدريس العلوم في المراحل التعليمية المختلفة في فلسطين سواء بحضور بعض ورشات العمل التي كانت تنظم على مستوى محافظة تربية جنوب الخليل أو الاطلاع على بعض الدراسات أو من خلال مشاركة بعض المعلمات أثناء التربية العملية والاطلاع على بعض الدراسات التي فرقت بين مستويات التحصيل حسب اختبار تيمز تبين أن هناك ضعف في مستويات تحصيل الطلاب في العلوم والرياضيات على حد سواء وهذا دفع الباحثة الى اجراء هذه الدراسة للوقوف على أحد الأبعاد في مجال الحذاقة التعليمية باعتبارها احد المستويات المؤثرة على تحصيل الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة وربطتها الباحثة بالممارسات التأملية على اعتبار أن الممارسات التأملية احدى المصادر التي يتم الاعتماد عليها في التطور المهني الذاتي ولذلك أرادت الباحثة أن تكشف عن مستوى الحذاقة التعليمية وما اذا كان هناك أثر للممارسات التأملية على أداء المعلمين ومدى استفادتهم ومدى علاقتهم وخصوصا أن الحذاقة التعليمية يرتبط تطورها بشكل كبير بالممارسات التأملية .

ولذلك سعت الدراسة الى التعرف الى درجة الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية جنوب تربية الخليل.

3.1.اسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للاجابة عن الأسئلة الآتية :

السؤال الاول:

ما درجة الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل ؟

السؤال الثاني:

هل توجد فروق بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص،، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، و عدد الدورات، والتقدير السنوي للأداء)؟

السؤال الثالث:

ما درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل ؟

السؤال الرابع:

هل توجد فروق بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، و عدد الدورات، والتقدير السنوي للأداء)؟

السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الحذاقة التعليمية والممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل ؟

4.1.فرضيات الدراسة :

من أجل الاجابة عن أسئلة الدراسة تم اختبار الفرضيات التالية :

الفرضية الصفرية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص .

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

الفرضية الصفرية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة .

الفرضية الصفرية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات.

الفرضية الصفرية السادسة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء.

الفرضية الصفرية السابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثامنة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الصفرية التاسعة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

الفرضية الصفرية الحادية عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات.

الفرضية الصفرية الثانية عشر :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء.

الفرضية الثالثة عشر :

لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية ودرجات والممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

5.1.أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى ما يلي :

1)الكشف عن درجة الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

2)معرفة اذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا تعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات، والتقدير السنوي للأداء).

3)الكشف عن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

4)معرفة اذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا تعزى للمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة،، والتقدير السنوي للأداء).

5) التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين الحذاقة التعليمية والممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

.6.1.أهمية الدراسة :

تكمن اهمية الدراسة الحالية في النقاط الأساسية التالية :

الأهمية النظرية :

تظهر الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تغذي المكتبة العربية والمكتبة الفلسطينية بشكل خاص بمادة نظرية يمكن الاستفادة منها على الصعيد الأكاديمي، وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في البيئة الفلسطينية والتي تتناول الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في حدود علم الباحثة .

الأهمية العلمية : على الصعيد العلمي تساعد هذه الدراسة معلمي العلوم في تدريس المرحلة الأساسية العليا في التعرف على مفهوم الحذاقة التعليمية، ومجالاتها ،ومراحلها، وخصائص المعلم الحاذق في رفع مستوى الأداء التدريسي اضافة للتعرف على العلاقة بين الحذاقة التعليمية والممارسات التأملية .كما يستفيد منها المشرفين في توجيه المعلمين وتدريبهم على استخدام الحذاقة التعليمية وتوظيفها في ممارساتهم التأملية ليواكبوا كل تطور وجديد في مجالات التعليم والتعلم المختلفة .

الأهمية البحثية: تأمل الباحثة: أن تسهم هذه الدراسة في إثراء البحث العلمي وأن تكون دافعا للباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال .

7.1. حدود الدراسة :

تم اجراء هذه الدراسة في نطاق الحدود الآتية :

الحدود البشرية : اقتصرت هذه الدراسة على معلمي العلوم والذين هم على رأس عملهم والتي تشمل الصفوف (الخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع، والعاشر) في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل مع افتراض تمثيل العينة المختارة لمجتمع الدراسة .

الحدود المكانية: المدارس المرحلة الأساسية العليا لمدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

الحدود الزمنية: اجريت هذه الدراسة في الفصل الأول للعام 2020-2021

الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على المفاهيم، والمصطلحات الواردة فيها .

الحدود الاجرائية: تم اجراء الدراسة في حدود المجتمع والعينة، والأدوات المستخدمة، والطرق والأساليب الاحصائية.

8.1.تعريف مصطلحات الدراسة :

الحذاقة التعليمية: هي تمكن المعلم من فهم المحتوى التعليمي وما يناسبه من استراتيجيات تعليمية تناسب خصائص المتعلمين، وتحويل المحتوى التعليمي الى محتوى قابل للتعلم من خلال توظيف الأمثلة والوسائل والأسئلة .(قاسم، 2012)

وتعرفها الباحثة اجرائيا: وهي امتلاك المعلم للمعارف ولمحتوى واستراتيجيات التدريس المختلفة بصورة أمثلة ووسائل وتمثيلات المحتوى الدراسي وقدرة المعلم على ادارة هذه المعارف بدقة واتقان وتكيفها للمواقف التعليمية المختلفة حسب كل موقف وتحويل المفاهيم المجردة الى مفاهيم سلسة وسهلة بطريقة قابلة للفهم والتعلم بسرعة، وتتكون الحذاقة التعليمية من عناصر أهمها المحتوى التعليمي والخبرة التدريسية ويعبر عن ذلك اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها معلمو العلوم من خلال استجاباتهم على مقياس الحذاقة التعليمية الذي تم تطويره لتحقيق أهداف هذه 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 ذهنيا ويحلل، ويراجع ويستخلص العبر "

وتعرفها الباحثة اجرائيا : وهي العملية التي يتم من خلالها اعادة النظر فيما يقوم به المعلم من مهام بمراجعة ممارساته التدريسية السابقة واعادة ما تم تحقيقه من انجازات، بحيث يستعرض ويحلل المعلومات ذهنيا ويراجعها ليتمكن من تطوير نفسه مهنيا بشكل مستمر ليلائم التطور السريع والانفجار المعرفي ويعبر عن ذلك اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها معلمو العلوم من خلال استجاباتهم على مقياس الممارسات التأملية الذي تم تطويره لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

معلم العلوم: هو المعلم المؤهل لتدريس مادة العلوم العامة لصفوف المرحلة الأساسية العليا ويكون مختصا بأحد فروع مادة العلوم مثل الكيمياء او الفيزياء أو الأحياء ومؤهل تربويا .

المرحلة الأساسية العليا :هي الصفوف الدراسية الممتدة من الصف الخامس الأساسي وحتى العاشر الأساسي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

اولاً: الحذاقة التعليمية

ثانياً: الممارسات التأملية.

ثالثاً: الدراسات السابقة.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1.2. الاطار النظري

يتكون هذا الفصل من جزأين، يتعلق الأول بالاطار النظري الذي يتضمن عرضا لمحاور وقضايا ذات صلة بمشكلة الدراسة وموضوعها بعد مراجعة الأدب التربوي، والثاني بأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة

1.1.2.المقدمة :

كرم الله عز وجل الانسان بالتفضيل على جميع المخلوقات بالعقل، ومنحه القدرة على التفكير، وأن الاستخدام الأمثل لهذه النعمة تدفع صاحبها الى النجاح والتفوق، ومن الأدلة على مكانة التفكير والتأمل في القران الكريم وورود الكثير من الألفاظ الدالة عليه كما في قوله تعالى "وترى الجبال جامدة وهي تمر مر السحاب صنع الله الذي أتقن كل شيء انه خبير بما تفعلون " (سورة النمل :88) .

جذور الحذاقة التعليمية .

تعتبر الحذاقة من المصطلحات المربكة اذا ارتبطت بطبيعة المصطلح الذي يخص مجالات مختلفة مثل الفيزياء، والطب والسياسة ولعب الشطرنج، ثم بدأ الحديث عن التميز في ممارسة التعليم بمناقشة قضايا وأسئلة مهمة تتناول تصنيف المعلم وخبراته وأثرها في التدريس، وذلك يعني وجود ارهاصات للحذاقة ليست على مستوى ادارة المعلم للصف، بل في ادارة أفكار الطلبة وهناك أدلة تخص معلمين أعدوا نموذجا للحذاقة ؛فهم يفسرون المعارف بتميز، ويصممون اسئلة ويطرحون بدائل، ويقدمون دروسا تراعي خصائص الطلبة، ويتابعون تفكيرهم واستراتيجياتهم في التدريس مما يؤدي الى التركيز على ماذا يفعل المعلمين لا مجرد ما يقولون (Shulman, 1986)

والحذاقة نوع من المعرفة والمهارة الخاصة التي يمارسها الفرد في مجال ما، وهي نسيج الحياة اليومية التي توفر للمعلم تميزا، وتتطلب أكثر من ذكاء فالشخص الحاذق ليس بالعبقري المعزول، بل هو الشخص الذي يعمل على توفير بيئة تربوية تستثير عقول الطلبة وتحفزهم وتشجعهم على أن يكون

لديهم قناعات بقضايا وموضوعات يتعمقون فيها دون أخذها على علاتها أو الوقوف على شكلياتها .(Mumford,1991)

وقد تطورت الحذاقة لتصبح قدرة متزايدة لدى الفرد بصورة مطردة على حل المشكلات وتنظيم الحلول، والمعلم الحاذق يستثمر قدراته العقلية لبناء فهم عميق في تخصصه، ليصبح مركزا للنشاط والطاقة ومرجعا مهما للتواصل والتفاعل مع الآخرين، ولديه براعة في التعامل مع القضايا غير المتوقعة، والحذاقة تتضمن اتخاذ القرار والحكم المناسب في المواقف التعليمية لمعرفة أين ومتى تستثار الخبرة المناسبة، وفي المجال نفسه تخصصت دراسات وبحوث بعقد مقارنات بين معلمين مبتدئين وحاذقين، في حين يقف المبتدئ عند امتلاك خبرات لا يقدر على استدعائها، بينما الحاذق ينظم خبرته بدقة يستوعبها وقت الحاجة اليها (Welker,1991).

واشارت مجموعة هولمز (Holmes, 1990) الى أهمية معرفة المعلمين وخبرتهم في تطور الحذاقة التعليمية التي تسهم في توفير تدريس كفي ذي عناصر مهمة، مثل الالمام بالمادة التعليمية، وبأصول التدريس، وتوافر تجربة عملية واعية تستند الى ركيزة مهمة وقناعة بتطور المعرفة وعدم ثباتها في ظل مدارس تعرف بأنها أماكن تطبيق وتدريب عملي تنمي قدرات المعلمين وخبراتهم وآليات إجراء البحوث للإسهام في توافر التدريس الحاذق .

وعد شولمان (Shulman,1986,Shulman 1987) العامل الأهم في الحذاقة التعليمية هو معرفة المحتوى البيداغوجية، ووصفها بالمعرفة الاستثنائية التي تتصل بكيفية التدريس، وهي أساس المعرفة للحذاقة التعليمية، وهي خليط ومزيج متفاعل من المعرفة بعقول المتعلمين وبممارساتهم داخل الصف من أجل فهم المشكلات وكيفية تنظيمها .

وقد توسعت الدراسات التي تناولت الحذاقة وأصبحت أكثر وضوحا في الثمانينيات والتسعينات في ظل الذكاء الاصطناعي .

مفهوم الحذاقة التعليمية :

عند تعريف الحذاقة في اللغة فقد ورد في المعاجم والقواميس بمعاني متقاربة ونفس المعنى تقريبا إذا جاء في معجم اللغة العربية المعاصر "حذق العلم حذقه أي مهر فيه (كان ماهرا)

والأصل اللغوي لكلمة الحذاقة "حذق" وتعنى "حذق فلان الشيء قطعه، وحذق العمل فيه: اوغل في ممارسة الامر حتى مهر فيه، فهو حاذق، وأحذقه صيره حاذقا، يقال أحذق الحر اللبن (المعجم الوسيط، 1989، 162) "

والحذاقة "تعلم الشيء والمهارة فيه ومعرفة غوامضه ودقائقه واليوم الذي يختم فيه الصبي القران يوم حذاقه، وفلان في صنعته حاذق، والحذاقي فصيح اللسان البين اللهجة " والاسم مأخوذ من الحذق بمعنى القطع (المعجم الكبير، 2000، 174- 175).

وتدل كلمة الحذاقة (Expertise) في معجم اللغة الانجليزية Long،(1990.383) على مهارات الخبرة في مجال معين من نوع خاص، وفرق المورد (1991) بين الحذاقة التي هي المهارة وأداء الشيء بدقة واتقان، اذ لا يقف الفرد عند المعرفة بل يضيف اليها الكيفية التي تؤدي فيها هذه المعرفة، وبين الخبرة التي هي المهارة والاتقان بوجه عام .

وتدل الحذاقة على المهارة والاتقان اضافة المعرفة الفرد للكيفية التي تؤدى بها المعرفة، والمعلم الحاذق هو المعلم الخبير والذي يستطيع ان يتكيف مع الظروف غير المتوقعة ويوظف مهاراته من سياق التعلم الى سياقات اخرى في المواقف المختلفة ؛ أي أن له قدرة على التصرف في المواقف التعليمية وادارتها بدقة واتقان وذلك كله من خلال ما يملكه من معارف ومحتوى واستراتيجيات.

فيما بين ويب (Webb,1997) بأنها معرفة المعلم الحاذق للمحتوى وتطبيقه لاستراتيجيات التدريس واثرائه للمحتوى لتوفير فهم عميق يسهم في تعلم افضل وتنظيم افكاره واسترجاع جوانب مهمة من خبراته بمرونة عالية في التعامل مع الظروف الجديدة .

وأشار واترز (Waters,2005) أن الحذاقة التعليمية تتكون من مجموعة من المعارف والمهارات التي تتضمن عمليات متنوعة ومتقدمة ومنظمة توظف بفعالية لتكوين معارف ومهارات الجديدة مع المعارف السابقة لتكوين معارف وخبرات ذات معنى .

وأوردت جمعية تطوير علم التعليم (Committee on development in the science of learning2000) مراحل خمسا للحاذقين: مبتدئ ومبتدئ متقدم ومختص ومتقن (كفي) وحاذق ومن صفات الحاذق أنه يتصف بالتفوق في تخصصه ويتميز بالسرعة العالية والمهارة في الأداء، وقلة الخطأ وحل المشكلات، اضافة الى مواصفات أخرى، أهمها انه يقدم تعليما جيدا يساعد الطلبة على

التعلم، ويمتلك التعليم الجيد الذي يتصف بالنقد التأملي، ويدرس المعارف الأكثر أهمية ويركز على اللحظة الأكثر اندماجا في التعلم مستفيدا من غالبية وقته في التدريس، الذي يتسم بالفعالية والخبير يلاحظ خصائص وأنماط ذات معنى من المعلومات لا يلاحظها المبتدئ، ويكتسب معرفة عميقة في تخصصه وينظمها بطريقة تعكس الفهم العميق للموضوع ويتعامل الخبير بطريقة أكثر مرونة في الظروف الجديدة ويسترجع معلوماته بشكل سريع وبدقة عالية وسنعرض فيما بعد خصائص كل نوع.

ووصف(الخالدي، 2007) المعلم الحاذق بالقادر على خلق تصور ذهني لبيئة تربوية تستثير عقول الطلبة وتحفزهم على التفكير واستقصاء المعرفة وتفحص ما يفكرون فيه، ويستمد المعلم حذاقته من درجة امتلاكه قدرات ومهارات خاصة تمكنه من معرفة خصائص الطلبة وحاجاتهم .

بينما تناولت (Berry،2009) مفهوم الحذاقة بأنها قدرة المعلم على تصنيف قدراته وفهمها وتطوير خبراته مما يساهم في الكشف عن حاجات الطلبة وفهم خصائصهم .

ويعرفها (Mumford،1991) بأنها نوع من المعرفة الخاصة والمهارة التي يمارسها الفرد في مجال معين ويكون قادرا على خلق بيئة تربوية تستثير عقول الطلبة وتحفزهم وتولد لديهم قناعات بقضايا يتعمقون فيها.

وعرفها بيتر وسكاردامالا (Beriter&scardamalia,1993) بأنها قدرة الفرد المتزايدة تزايدا مطردا على حل المشكلات والمعلم الحاذق يعيد بشكل متواصل تعريف مهماته لتكوين مشكلات ذات مستويات أعلى وأعلى، فالمشكلات المحلولة لا تقود الى أفعال عادية، بلاستثمار للقدرات العقلية في جهد مستمر لبناء فهم أعمق في تخصصه .

ويرى ستيرنبرغ وهورفان (Sternberg& Horvath,1995) في تحليلهما للأبحاث المنشورة عن الحذاقة مدى عشرين عاما، انه يمكن تصور الحذاقة نموذجا مثاليا متعدد الأبعاد، ويشمل على سبع خطوات هي عمليات متقدمة في حل المشكلة، وكمية وافرة من المعرفة، وتنظيم متقدم للمعرفة، ومقدرة على استخدام المعرفة بفاعلية، وقدرات ابداعية تستلزم تكوين معرفة جديدة من المعرفة السابقة، وأفعال تلقائية، وقدرة تطبيقية، وهذه الخصائص تتغير بتغير الزمن وتختلف من مكان لآخر وعليه فان الحذاقة صفة مميزة لمجال معرفي معين وتشكل معرفة الحاذقين وطريقة تنظيمها جزءا أساسيا من الحذاقة .

مجالات الحذاقة التعليمية :

لقد أوضح (Saphier,2007) أن الحذاقة التعليمية تعنى امتلاك مخزون من الطرق والاستراتيجيات والتمثيلات والأسئلة والتي يمكن للمعلم التصرف على ضوئها في معالجة المهمات التعليمية وايضا معرفة كيفية اختيار وتطبيق المناسب منها من خلال المخزون الذي لديه وبالتالي وقد لخص ابرز مجالاتها التي حددها (Hattis) فيما يلي.

1. **الحذاقة الإدارية .**
2. **حذاقة التحفيز .**
3. **الحذاقة التدريسية .**
4. **حذاقة التخطيط .**
5. **حذاقة المعرفة البيداغوجية.**
6. **حذاقة فهم العلاقات بين المفاهيم في المحتوى .**

اولا :

الحذاقة الادارية : المعلم هنا هو المحور الأساسي الذي بيديه وعقله وأسلوبه يبني الأجيال، والمعلم هنا عليه أن يمتلك مجموعة من الأشياء، تجعله قادرا على تنظيم بيئة صفية محفزة ،لانخراط الطلبة في عملية التعلم، وان يمتلك استراتيجيات مثيرة لتشجيع الطلبة على التعلم وان يكون قادرا على تنظيم وقت الحصة الدراسية بشكل فعال، ولديه القدرة على تنظيم البيئة المادية للصف وفقا للمساحة والامكانات المتاحة ،وان يساعد الطلبة على التعلم فرديا او جماعيا، وتنمية روح العمل الجماعي وروح الفريق، كي يشعرهم بالأمان عند ارتكاب الأخطاء، وبناء مناخ تفاعلي ودي انساني بين الطلبة داخل الصف.

ثانيا :

حذاقة التحفيز : المعلم هنا يلعب دورا كبيرا في التأثير على الطلبة، فهو القدوة الحسنة لهم في كل شيء، فهو بمثابة الاب لهم في دعمه ونصحه وارشاده لهم، وهنا المعلم في هذه المرحلة يبني الطالب بتحفيزه واثارة الأشياء التي يحبها ويرغبها الطلبة، وذلك بقدرته وحذاقته في اختيار أنشطة تعليمية تتحدى تفكير الطلبة، وان يعطيهم فرصة الحرية في التعبير عن رأيهم، وأن يرفع من معنوياتهم واثارة

دافعيتهم نحو التعلم بطرق عديدة ويحفزهم بشكل مستمر، ويعمل على اثارتهم بالنقاش ،والمشاركة معهم وتقبل أسئلتهم مهما كانت برحابة صدر، وسماعهم وسماع مشاكلهم وتوجيههم الى الطريق الصحيح بشكل غير مباشر والنزول الى مستواهم العقلي وملاحظة طريقة تفكيرهم وتعديلها من دون ان يحرج احدهم، ومساعدتهم في تشكيل الخبرات الاجتماعية بشكل واضح .

ثالثا :

الحذاقة التدريسية: وهي تشمل جميع التغييرات والمهارات المترابطة والتي تحدث في عقل المعلم

– معرفة ماذا يعرفون وماذا لا يعرفون وهذا يوحي بمعرفة ما عند الطلبة من معلومات سابقة والحصيلة المعرفية لدى الطلبة وربط المعلومات السابقة بالمعلومات اللاحقة .

– تقدير واعادة تصميم التعليم مما يستجيب لمتطلبات تعلم الطلاب .

– يلعب المعلم دور المطبق لعلوم المعرفة والتشخيص وتحديد نقاط الضعف ومعالجتها .

– تشمل مهارات تطبيق العصف الذهني والتلخيص الدوري وتطبيق المبادئ الكلاسيكية للتعلم، وتقديم تغذية راجعة مفصلة للطلاب والتي يستخدمها الطلاب في تحسين تعلمهم.

– توفير فرص التعلم النشط لدى الطلبة وذلك بتوفير عدد من الاستراتيجيات .

– أقوم باستثمار وقت الحصة بشكل فعال وذلك لزيادة فرص التعلم لدى الطلبة .

– اسعى الى حفز الطلبة لتوصل الى الاستنتاجات والحقائق بأنفسهم لتحقيق التعلم المعمق ليدوم فترة طويلة في الذاكرة لدى الطلبة .

وجمعت مارجريت (Margaeret,2013) المهام الرئيسية في التدريس للمعلم الحاذق في ست فئات هي:

- ادارة الصف
- اثارة الدافعية للتعلم
- التدريس
- التخطيط
- التطبيق العملي للمعرفة
- فهم الترابط بين الطالب والمعرفة والاستراتيجية

رابعا :

حذاقة التخطيط: يلعب المعلم هنا دور المصمم المعماري للطلاب ،وهنا يطبق مهارات عالية متطورة من المنطق، ويصمم خططا يومية وخطط طويلة المدى، وينطلق من مخرجات التعلم المنشودة وتحديد الأفكار الرئيسة في المحتوى، وتوجيه أنظار الطلبة لها ويستند الى التقويم القبلي في تحديد الأهداف الأكثر أهمية، والتنبؤ بالأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة والعمل على معالجتها، وتوظيف اجراءات محددة لزيادة ادراك الطلبة لذاتهم، والتخطيط الماهر ينشأ من معرفة المعلم بالمادة التعليمية، والالمام بها ومعرفة كل ما هو جديد عنها، وربطها بأهداف المتعلم وأهداف المجتمع وأهداف المنهاج.

خامسا :

حذاقة المعرفة البيداغوجية:

قد تبدو كلمة بيداغوجيا غريبة علينا، فقد وجدها معلمون من سياقات ولغات أخرى غريبة أيضا لكن اللافت والغريب أنها كلمة شائعة جدا في الأدب التربوي .

وكلمة بيداغوجيا او (بيداغوجي) اشتقت من كلمة يونانية مكونة من مقطعين(paidos) وتعني الطفل (logia)والتي تعني القيادة (يحياوي، وطويل،2006)

وأشار جوتير وآخرون(Gauther et al,2002:10) الى فكرة جعل البيداغوجيا ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر، وقد برزت في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية على حد سواء، والغرض منها هو جعل البيداغوجيا علما تطبيقيا يركز على علم النفس الذي يعتبر علما أساسيا .

وهي تعني بشكل عام ذلك المسار التربوي الذي تستخدم فيه جملة من الوسائل والأساليب التعليمية والتعلمية التي تعين المتعلمين بمختلف أعمارهم وقدراتهم على تحقيق أهداف محددة (فارح،2018).

وتتعلق المعرفة البيداغوجية بالفهم المعمق للحقائق والمبادئ وطرق العلم واستخدامها بشكل يلبي حاجات فردية معينة ويشمل ذلك التطبيقات الحياتية للعلم والوعي بالتأثيرات الاجتماعية .

بينما تعرف البيداغوجيا : بأنها "مجموعة الأعمال التي يستخدمها المعلم في اطار وظائفه ؛وظائف نقل المعارف والتربية لجماعة في سياق مدرسي" (Hillet,2008).

.وقد اشار (يحياوي، وطويل، 2006) ان للبيداغوجيا **ثلاثة أبعاد** وهي :

1- **البيداغوجيا النظرية** : وهي حقل من حقول التفكير والمعرفة النظرية لفهم الظواهر المرتبطة بالتعلم والتعليم ووصف الاجراءات التربوية

2- **البيداغوجيا التطبيقية** : وتشير الى جملة من العمليات تتضمن تحليل وتفسير الممارسات التربوية في مختلف المواقف التعليمية وفق مرتكزات نظرية معينة .

3- **البيداغوجيا التوجيهية** : وتهتم بتوجه المعلمين نحو اختيار الطرائق التدريسية الفعالة وفق مداخل متنوعة .

ويقصد بكلمة بيداغوجيا طرق وأصول وأساليب التعلم .أما المعرفة البيداغوجية للمحتوى والتي تعرف اختصارا ب (PCK) حيث تعني (Pedagogical content knowledge) فتعني معرفة المعلم العميقة بكيفية تعليم موضوع معين بالإضافة لمعرفة ثرية وغنية بكيفية تدريسها وتعليمها وقد دعا شولمان الى ضرورة ان يمتلك المعلم هذين العنصرين (وهي المعرفة بالمحتوى والمعرفة بطرق تدريسه).

ويرى (الحشوة، 1996) أن هذه المعرفة وعمقها تختلف من موضوع لآخر عند نفس المعلم حسب اتقانه الجوانب الرئيسة التي حددها للوصول الى مستوى أعلى في اتقان فن التدريس وهذه الجوانب تشمل :

1. **المعرفة العميقة بالمحتوى**، وما يتصل به من أفكار علمية وجوهرية وثانوية، وبالإمكان تمثيلها على شكل خارطة ذهنية لكل ما يتصل بالموضوع .
2. **المعرفة بالأهداف**، وهي على مستويين، أهداف عامة لتدريس العلوم، وأهداف خاصة بموضوع معين.
3. **المعرفة بالمنهاج، ومعرفة المنهاج نوعان** : أفقية، ويقصد بها الموضوعات والمهارات المرتبطة بذلك الموضوع لنفس المرحلة التدريسية، أما المعرفة العمودية فيقصد بها معرفة تسلسل طرح الموضوع، خلال المراحل التدريسية المتعاقبة .
4. **المعرفة والمعتقدات حول التعلم وخصائص المتعلمين**، وتشمل معرفة الخصائص النمائية للمتعلمين، ومعلوماتهم السابقة حول موضوع التعلم، وكذلك تصوراتهم البديلة .
5. **المعرفة بطرق التدريس**، وتشمل استراتيجيات التدريس والتمثيلات الملائمة لتدريس الموضوع، فكل موضوع خصوصيته .
6. **المعرفة بالمصادر**، ويقصد بها تلك المراجع ومصادر التعلم التي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات حول الموضوع أو إثراء تعلم الموضوع .

7. **المعرفة بالسياق،** ويرتبط بما يتصل بالموضوع من ظواهر وتطبيقات في الحياة، وكذلك السياق الاجتماعي الذي يتم التعلم ضمن اطاره .

وبالرغم من اختلاف نظريات التربويين حول هذه المعرفة، الا أنهم اتفقوا على أن هذه المعرفة تتضمن جانبين رئيسيين:

- المعرفة العلمية العميقة حول موضوع .
- المعرفة بطبيعة الطلبة والصعوبات التي تواجههم عند تعلم هذا الموضوع.

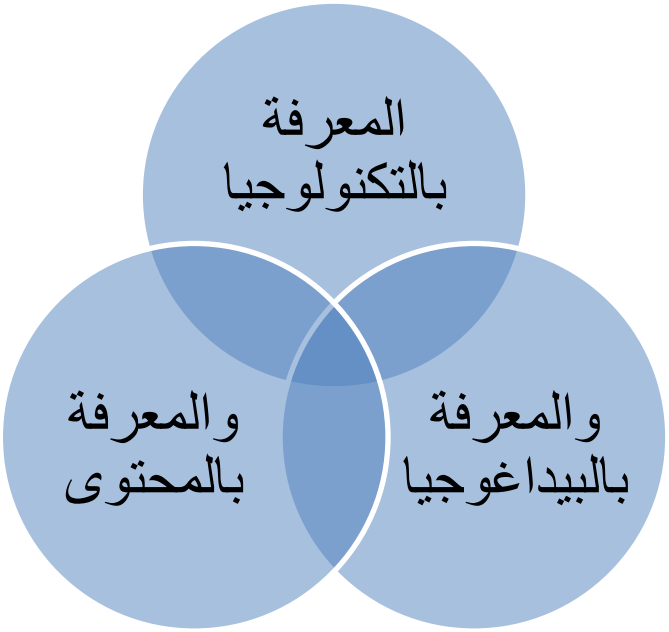
وقد تنشا هذه المعرفة من الخبرة والتفاعل الصفي مع الطلاب والتأمل بعد التدريس .

وظهرت العديد من النماذج والمناحي التي تحاول دمج كل من البعد التكنولوجي في التعليم والبعد البيداغوجي الذي يشير الى الطرق والأساليب التدريسية، والبعد المعرفي المستند على المحتوى العلمي للمواد الدراسية في مختلف تخصصاتها، ومن هذه المناحي منحى Tpack للعبارة(Technological pedagogical content knowledge) والتي تشير الى المعرفة في ثلاث مجالات رئيسية (التكنولوجيا –البيداغوجيا –المحتوى). وهو اطار لفهم ووصف أنواع المعرفة التي يحتاجها المعلمون من اجل ممارسات بيداغوجية (Technological pedagogical content knowledge) ،الذي يعود الى المربين(Koehler& Mishra,2006) والذي هو عبارة عن تطور لمنحى شولمان (Shulman,1986)

والذي يتكون من **ثلاثة أبعاد** ؛بعدين أساسيين هما المعرفة البيداغوجية (pk) والتي تتناول التربية ومضامينها وأهدافها وطرق التدريس ونظريات التعلم والتعليم، وإدارة الصف وخصائص المتعلمين، وثانيا المعرفة بالمحتوى (ck) والتي تتضمن الكفايات التخصصية والمعرفة العلمية في مجال التخصص، والبعد الثالث ناتج عن تفاعل كل من (pk) و(ck)، وهو المعرفة بالبيداغوجيا والمحتوى (pck) وهي مرتكز عملية إعداد المعلمين في البرامج الأكاديمية والتدريبية أثناء الخدمة، وكيفية تدريس المحتويات التعليمية للمعلمين في مختلف المراحل (ناجي، 2006)

ونتيجة لتفاعل المعارف الثلاثة وهي المعرفة بالتكنولوجيا(Tk) والمعرفة بالبيداغوجيا(pk)

والمعرفة بالمحتوى (ck) ظهرت اربعة معارف فرعية مرتبطة بالمعارف الأساسية وهي وفق الشكل التالي :



شكل (1)

المحتوى البيداغوجي (مزيج وتقاطع كل من المعرفة بالتكنولوجيا والمعرفة البيداغوجيا والمعرفة بالمحتوى)

منحى(TPACK)

اولا : المعرفة بالتكنولوجيا وتتضمن المعرفة بتشغيل واستخدام الأجهزة التقنية من حواسيب وأجهزة عرض، وبرمجيات، وتطبيقات تعليمية وانترنت ومكتبات رقمية ومصادر معلومات .

وقد أشارت دراسة (المسردي،2013) أن التكنولوجيا من أهم الوسائل والأساليب الحديثة التي تمكن المعلمين من استخدامها في إعداد وتقديم وعرض الدروس، لما تملكه من ميزات تجعلها قادرة على تحقيق العديد من الأهداف كتفريد التعليم ورفع المستوى التحصيلي للطلبة بالإضافة الى تعزيز قدراتهم على اكتساب مهارات التفكير .

ثانيا :المعرفة بالبيداغوجيا (PK): المعرفة بالتدريس وهذا يشير الى المعارف التي ينبغي للمعلم أن يمتلكها، وتتضمن الأنشطة التربوية والعمليات والممارسات وأساليب التدريس ونظريات التعلم والتعليم،

وتصميم التدريس وكيفية تحقيق الأهداف وأساليب وأدوات التقويم المناسبة للمادة الدراسية وللمتعلمين في مختلف مراحل تعلمهم .

وأشارت دراسة (بلحسن،2013) ان هناك ثلاثة أنماط بيداغوجية تنشأ بين المعلم والمتعلم والمعرفة وهي النمط التقليدي وهنا المعلم مجرد ملقن للمعرفة لأنه هو المصدر الأساسي للمعلومة، والمتعلم مجرد مستمع ويحفظ المعلومة التي تملى عليه فقط، أما نمط التعليم الحديث المتعلم يتعلم من أماكن وبطرق مختلفة، ويشترك المتعلم في العملية التعليمية والعلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة تعاونية تشاركية مع بعضهم البعض، ولدى المعلمين اتجاهات ايجابية نحو المعرفة البيداغوجية فيما يتعلق ببيداغوجيا الكفايات، كنتيجة لتطورات العلمية والتكنولوجية ومحورية المتعلمين في العملية التعليمية التعلمية (فارح، 2018)

ثالثا :المعرفة بالمحتوى (CK) وهي المعرفة التخصصية المرتبطة بالموضوعات الدراسية التي يتم تدريسها للمتعلمين في مختلف المواد الدراسية بمختلف المراحل التعليمية، وتشمل المفاهيم والحقائق والتعميمات والنظريات والأطر التفسيرية التي تترابط فيه مكونات المحتوى التعليمي ،وكيفية تنظيم المحتوى التعليمي، وأساليب تكاملها، ودمجها والربط فيما بينها وربطها كثيرا بالتخصص لأنها مرتبطة بعملية إعداد المعلم قبل الخدمة ليواكب التطورات العلمية والتكنولوجية والتربوية .

فالمعرفة بالتكنولوجيا والبيداغوجيا والمحتوى(TPACK) تنتج عن المعارف السابقة وما ينجم عنها من علاقات وهي تعتبر من كفايات المعلم أثناء تخطيطه وتنفيذه للدروس، وتقويمها بحيث ينطلق من ما يتضمنه المحتوى التعليمي وما يحتاجه من معارف ومهارات وقيم ،وهذا يجعل المعلم يتأمل فيما لديه من معارف تخصصية ،وما تحتاج اليه تلك الموضوعات من محتوى تعليمي، اضافة الى الاستفادة من التكنولوجيا وتوظيفها في المواقف التعليمية، وحقق منحى (TPACK) فاعلية مرتفعة في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين .

ويعرف شولمان المعرفة البيداغوجية بالمحتوى بأنها ما يستخدمه المعلم من شروحات وتمثيلات وأمثلة مفيدة لجعل موضوع الدرس سهلا للفهم والاستيعاب وقابل للتعلم .

وقد اشار (Koehler&Mishra,2009) الى أن المعرفة الخاصة بالمحتوى والتربية هي الذهاب لأبعد من أن تكون متخصص بطريقة تدريس معينة أو مجال علمي معين بل يجب أن تمتلك فهم واسع لطرق التدريس المناسبة لمجال تخصصك .

ويشير (Bransfordetal,2000) أن الكفاءة التعليمية تعني أن المعلمين الفاعلين بحاجة لمعرفة كيفية تعليم المادة التعليمية، وليس فقط معرفة تلك المادة، فلا يكفي أن تكون خبيرا في المادة التعليمة بل ما يميزك عن الآخرين هو حنكتك وقدرتك على مساعدة الآخرين في التعلم ومعرفة اتقان تعليمك للمحتوى.

ويشير ستراوس (Strauss, 2001) أن جعل المادة التعليمية مفهومة للطلبة يتطلب أن تكون مهمة المعلم ادخال المعرفة الى عقول الطلبة وان تصل المعرفة الى موقعها الصحيح فالمعرفة التي يحتاجها المعلم للتدريس هي عبارة عن تكامل ما بين المعرفة البيداغوجية ومعرفة المحتوى (Ball &Hill,2009).

وهناك العديد من الخصائص التي تشكل المعرفة البيداغوجية للمحتوى .

- معرفة المحتوى الدراسي ويشمل على :المعرفة المادية والمعرفة التركيبية .
- معرفة خصائص الطلبة، مثل : قدرات واستعدادات الطلبة، ودافعيتهم للتعلم والفروق الفردية بينهم وتشجيعهم على التفاعل الذهني .
- المعرفة البيداغوجية العامة : وهو كل ما يخص الادارة الصفية وكيفية التعامل مع الطلبة ودور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية .
- معرفة بيئات التعلم ومفهومه وكيفية تهيئتها والتخطيط لها، والتباين في الممارسات التعليمية وهو انكاس للتباين في معرفة المحتوى البيداغوجي واستخدامه

(صيام، 2004).

وتعود المعرفة البيداغوجية الى معرفة المعلم عن حالات التعلم والتعليم، مثل :طرق التدريس وتقنيات التقويم، ونظريات التعلم، وتصميم المنهاج (الزعابي، 2012).

- تتأثر معرفة المعلم البيداغوجية بالمحتوى، بمعرفته حول سبعة عناصر متداخلة مع بعضها البعض، ويؤثر كل منها بالآخر وهي :(عواد، 2014)

1. **معرفة المحتوى** : وهي فهم المعلم للمادة التعليمية وادراكه المفاهيم الأساسية والطرق والنظريات التي تربط المفاهيم والنظريات معا .
2. **المعرفة العامة بطرق التدريس:** وتركز على المبادئ الأساسية لقواعد تنفيذ عملية التعلم.
3. **معرفة المنهاج** :وتركز على معرفة المعلم بالمنهاج الرسمي، وعناصره الأساسية والنظرية التي تم بناؤه عليها، وطرق تنفيذه وتقويمه، ومعرفة تنظيم الخبرات والأنشطة، والتخطيط لها، وعمل الاختبارات والوسائل والمواد التعليمية .
4. **معرفة كيفية تعليم المحتوى** : وهي تدريس المواقف الصفية الفعلية والمعرفة ،المجردة لا تكفي لشرح مفهوم وتدريسه، وكذلك معرفة المعلم لطرق التدريس العامة لا تجدي نفعا فعليه ايجاد معرفة تشمل أمرين معا وهي المعرفة التي يعتبرها شولمان بأنها خليط من المحتوى وطريقة التدريس وفهم طبيعة المحتوى وصعوبات تعليمه .
5. **المعرفة بخواص المتعلمين:** وهي المعرفة التي تخص المتعلمين من حيث حاجاتهم واهتماماتهم التعليمية والفروق الفردية بينهم وخبراتهم والمفاهيم غير الصحيحة والتطبيق غير الصحيح للمعرفة لديهم .
6. **معرفة السياقات التعليمية:** مثل الإدارة الصفية، ومعرفة المدرسة كمؤسسة اجتماعية وتميزها، وتقدير التنوع الثقافي في المجتمع الذي جاء منه الطالب .
7. **معرفة الأهداف التعليمية والقيم:** وهذه المعرفة تهتم بالفلسفة التربوية والخلفيات التاريخية والمعايير الأخلاقية وأثرها على التعليم (العدوى، 2008)

ويعتبر(روهان وتاكونس وجوكينز) المعرفة البيداغوجية للمحتوى بأنها المكون الأساسي المعرفي للمعلم أي زيادة معرفة المعلم تساعد على زيادة معرفة الطلبة (الزعابي، 2012).

وتنمو معرفة المحتوى البيداغوجي من خلال ممارسة التدريس، والخبرات السابقة، والتأمل في السلوك داخل الموقف الصفي، ومعرفة احتياجات الطلبة، والصعوبات التي يواجها لها دور بارز في تطوير معرفة المعلم بالمتعلم ان اهتمام المعلم بالعناصر التي تشمل عليها معرفة المحتوى البيداغوجي، تتغير لعدة متغيرات أهمها الخبرة، فالمعلم المبتدئ يركز على ذاته، والصعوبات التي يواجهها عند القيام بشرح الدروس، أما في المرحلة الثانية من تطور خبرة المعلم، فيكون تركيزه على مهمات التدريس، وتوظيف التقنيات المناسبة، وأساليب الشرح الجيد، أما المعلم الخبير فيكون كل تركيزه على الطالب،

والأخطاء المفاهيمية التي يكونها عن المفاهيم التي يدرسها، والصعوبات التي يواجهها في استيعاب المادة (أبوسعيدي، والحجري، 2013).

سادسا :

حذاقة فهم العلاقات بين المفاهيم في المحتوى : وهنا للمعلم دور أساسي ومهم في كيفية ربط المفاهيم والمهارات التي تدرس، وربطها مع بعضها البعض، وكيف يمكن للمعلم اثارة انتباه الطلبة لها، وربط المفاهيم المعرفية السابقة بالمفاهيم الجديدة لتكوين بنى معرفية متكاملة تعتمد على بعضها البعض، وهنا يعمل المعلم على تشجيع الطلبة على استخدام المفاهيم العلمية الصحيحة وتقريب المفاهيم، وربطها بواقع الحياة المعاش وعلى المعلم مساعدتهم في تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية.

تطور الحذاقة التعليمية

تنوعت أفكار التربويين حول تصنيفها فاعتبرها شولمان في البداية احد المعارف التي ينبغي أن يعرفها المعلم، وهي منفصلة عن المعرفة بالمحتوى وعن المعرفة البيداغوجية العامة (Shulman,1987) ثم في دراسات لاحقة اظهر الباحثان (Mishra&Koehler,2006)بأنها ناتجة عن التقاطع بين معرفة المحتوى والمعرفة البيداغوجية .

وقد حدد (Hait,2006) **مراحل الخمسة للحذاقة التعليمية وهي :**

المبتدئ (Novices): هي المرحلة الأولى لتحقيق الحذاقة وفي هذه المرحلة تتمثل مهمة الفرد في تعلم التعرف على حقائق موضوعية محددة الى جانب المفاهيم الأساسية، وقواعد العمل المحدودة ومن المفترض ان يحصل المعلمون المحكمون على نظرة عامة حول ما يعنيه، أن يكون معلما محترفا فيبدؤون بتطوير مهاراتهم الأولية ،واكتساب المفردات الأولية والحصول على بعض الأفكار الأولية حول ماهية التدريس ويعمل باستخدام ميزات وقواعد خالية من السياق، وهنا لا يفهم ان القواعد تستند الى السياق، ويحب أحيانا انتهاك القواعد الخالية من السياق نظرا للسياق أو الموقف المتقدم لا يتحمل مسؤولية العواقب نتيجة لذلك ،لا يشعرون تجاه نتائج أعمالهم بافتراض أنهم لم يرتكبوا الأخطاء، وينظرون الى النتائج المؤسفة على أنها نتيجة عناصر أو قواعد غير محدودة بشكل كاف وبالتالي فان الرغبة في انشاء برتوكول أو مجموعة من القواعد الملموسة، ويمتلك المعلم المبتدئ نقطة بداية لمتابعة

مهماته وتصبح صلابة نظام القوانين والحقائق عائقا عندما يصبح المبتدئون على ألفة بمواقفهم الجديدة.

1- **المبتدئ المتقدم (Advancedbeginner)**: في هذه المرحلة يضيف المعلمون الى خبراتهم قبل الخدمة معرفة الحقائق فهم يدركون الحقائق غير المحددة سابقا ويحصلون على المزيد من المعلومات المتعلقة بعملية التعليم وتزايدمعرفتهم بالمفاهيم والمبادئ ذات الصلة ويبدؤون فهم ما تم تدريسه ويستمر التطور في درجة البكالوريوس ويكون هنا أنجز بعد خبرة كبيرة وعمل على تطوير مهاراته .

2- **المختص أو الكفي (Compentent)**: وهي المرحلة التي يصبح فيها الفرد قادرا على اختيار المجال الذي يرغب فيه بالنسبة للمعلمين يعني يكون أكمل البكالوريوس وتكون هذه المرحلة مع بداية استلام عملك الجديد كمعلم .هنا يمتلك خبرة أكثر واحساسا بالمسؤولية والأهمية وقادرا على تحديد الأولويات وهنا يتم تحديد السلوك حسب الأهمية وليس من خلال القواعد الخالية من السياق أو مجرد قواعد ظرفية، ويمتلك اجراءات هرمية لاتخاذ القرارات، ويتطلب التنظيم لإنشاء خطة، ويعمل على اتخاذ الخيارات الأهم ويشعر بالمسؤولية هنا بالقرار الذي يختاره، ويتخذ القرارات بحكمة وتفكير مفصل لحل المشكلات ويشير الى حل المشكلات بطريقة الكفاءة .

3- **البارع أو الماهر (Proficient)** : هنا يستخدم الحدس بناء على خبرة سابقة كافية، والادراك القائم على الحدس الى جانب اتخاذ القرار، وهنا تبرز المقدرة على الاستجابة التلقائية للنماذج دون تحليلها الى خصائصها المميزة، وهذه التلقائية ليست قوة سحرية، بل نتاج للتفاعل العميق مع المواقف والتمييز الشامل .

4- **الخبير أو الحاذق (Expert)** :هنا يعمل المعلم على أساس الخبرة المماثلة لتلك التي تم تحقيقها في المرحلة المهنية ولكن بصورة أكثر شمولية، ويركزون على مجموعة متعددة من الأنماط، والعمل معها ويتميزون عن غيرهم بان كل الذين يعملونه في هذه المرحلة يكون ناجحا ويقدمون أداء مثاليا كنتيجة للفهم الناضج والممارسة، يعززون التعلم السطحي والعميق، يعمل الخبراء دون التفكير في كل سلوك لكن الخبراء يفكرون في البدائل عند تقديمها مع الوقت والنتائج الحاسمة، وعندما يفكرون ينخرطون في التفكير النقدي لافتراضاتهم الخاصة، ويكون الأداء سلسا ولكن عندما يسمح الوقت، ووقت الحصة ثمين عندهم، ولديهم تأثيرات ايجابية على الطلاب ويشركونهم في التعلم والتطوير الذاتي والمشاركة في اتقان التعلم.

خصائص المعلم الحاذق .

هو القدوة الصالحة والمثال المحتذى به والنموذج للتلاميذ في حياتهم من جميع جوانبها المتعددة ويكون لديه مخزونا من المعرفة في مجال تخصصه ويمتلك المعرفة وأصناف المعلومات المرتبطة بموضوع معين، ويطور أنظمة مفاهيمية(مخططات معرفية) لتنظيم المعرفة وتخزينها لتعينه على تفسير المواقف واتخاذ القرارات الفعالة التي تحقق تميزا في مجال معين(Borko,1989).

ويشير (الشيخ، 1988) ان الخصائص التي تميز المعلمين الحاذقين عن المعلمين المبتدئين هي امتلاك المعلمون الحاذقون لبنى معرفية أكثر تنظيما، فعندما سئل المعلمون الحاذقون أن يصفوا ما يعرفونه في موضوع ما محدد، مستخدمين التمثيلات البيانية لعرض ما يعرفونه، أظهرت عروض المبتدئين خيوطا طويلة من المفاهيم، بخلاف ذلك أظهرت تمثيلات المعلمين الحاذقين بنى تنظيمية معقدة، وفضلا عن ذلك دمج الحاذقون المعلومات الجديدة في ما لديهم من معرفة، وأعادوا بنائها وتنظيمها، في حين اظهر المعلمين المبتدئون أنهم يضيفون المعلومات الجديدة الى البنى المعرفية الموجودة لديهم .

ويرى شونفلند أن المعلمون الحاذقون لديهم معرفة دقيقة بالتفاصيل بما يعرفه الطلبة من المحتوى، وعن استراتيجيات التعلم، ويستطيع المعلمون الحاذقون معرفة متى يقدمون للطلبة الدعم في عملية التعلم ولديهم قدرة كبيرة على استخدام الاستراتيجيات الأكثر فعالية لتعليم أجزاء معينة للمحتوى . (الشيخ، 1988)

أما بيرلينر (Berliner،1986) فقد أشار الى أن المعلمين الحاذقين قادرون على عمل استدلالات عن الأشياء والحوادث التي يلاحظونها ويستطيعون أن يكيفوها بالشكل المناسب بما يتناسب مع أغراضهم، أما المبتدئون فهم قادرون على وصف أفكار بسيطة جدا، وتحديد خصائص سطحية بسيطة .

وقد أشارت نتائج الدراسات أن معرفة المعلمين الحاذقين تتضمن مفاهيم ومبادئ وتعميمات ذات مستوى عال، في حين المعلمون المبتدئون معرفتهم مجزأة غير مترابطة ومستمدة من المنهاج فقط ويميلون في اخذ قرارات ارتجالية غير مراعية معرفة الطلبة السابقة او اهتماماتهم أو قدراتهم أو استراتيجياتهم التعليمية (Anctil,1991,carpenter etal,1989,Ropo,1987).

وقد حددت بعض الدراسات الخصائص المشتركة للمعلمين الحاذقين منها دراسة (Smith,2000)، ودراسة اندرسون – باتون (Anderson– Patton,1998) وهي ان المعلمين يشتركون في :

- أنهم يمتلكون ثقة عالية في أنفسهم وفي مهنتهم لأنهم يدركون ومتأكدون أن ما يفعلونه يؤثر على حياة الطلبة المستقبلية.
- تكون المسؤولية مشتركة بينهم وبين الطلبة ويتحدثون عن صفوفهم بوصفهم جماعة من المتعلمين
- يؤكدون على تطوير العلاقات الشخصية والعملية مع طلبتهم لتنظيم عملية التعلم.
- أنهم يمنحون في تدريسهم المنحى المرتكز على المتعلم، ويتجاوبون مع حاجات وميول واستعدادات الطلبة ويتحملون مسؤولية تعلم الطلبة .
- يسهمون بفعالية في مجتمع الدراسة ومهنة التعليم من خلال القيادة والخدمات والدعم الذي يقدموه للمعلمين المبتدئين .
- يمتلكون القدرة على التوظيف الفعال للمعرفة.
- لديهم معرفة مكثفة بالمحتوى البيداغوجي مع عمق في تقديم المحتوى والمعرفة المضمنة في تقديم معرفة المحتوى التعليمي.
- يمتلكون استراتيجيات مفصلة لحل المشكلات
- لديهم قدرة عالية على اتخاذ القرارات .
- يقدمون تغذية راجعة للطلبة .

وقد لاحظ جيديس (Geddis,1993) أن المعلمين المبتدئين يعتمدون في تدريسهم على معرفتهم للمادة التعليمية، وأفكارهم بسيطة عن التعلم والتعليم، وهذا يدفعهم الى استخدام الأساليب التلقينية، وهمهم الوحيد اكمال المنهاج المكتظ، واعطاء وتزويد الطلبة بمعلومات غزيرة وحل الأسئلة بطريقة آلية باستخدام مجموعة كبيرة من أوراق العمل لحل تمرينات عملية.

المعلمون الحاذقون يختلفون عن المبتدئين في مستوى المعرفة الضمنية، والفعالية في حل المشكلات، والاستبصار بالحلول الابداعية لحل المشكلات ويتميز المعلم الخبير بنوعين من المعارف تتكاملان جنبا الى جنب فهناك المعرفة المكتسبة التي تتطور لديه باطلاعه على الجوانب النظرية، والتحاقه بدورات وورش عمل، وهناك المعرف المستخدمة التي تترجم من المعرفة المكتسبة داخل غرفة الصف، ان هذه المعرفة تتسم بإيجابية في تطور المعلم وتراكم خبراته الفعالة (Munby& Martin,1996)

والفرق بين المعلمين الحاذقين والمبتدئين أن الحاذقين يمتلكون بنى معرفية أكثر تنظيما وتعقيدا ودمجوها مع الخبرات الموجودة لديهم، وعملوا على اعادة بنائها وتنظيمها من جديد على خلاف المبتدئين الذين يضيفون المعلومات الجديدة الى البنى الموجودة لديهم، والحاذقون يمتلكون معرفة دقيقة التفاصيل بما يعرفه الطلبة عن المحتوى وعن استراتيجيات التعلم المتيسرة لهم، وهنا يعرفون متى يستطيعون أن يقدموا دعما كبيرا أو قليلا للتعلم، ولديهم ادراكا واضحا للاستراتيجيات الأكثر فعالية لتعليم أجزاء مهمة من المحتوى بينما المبتدئون يمتلكون معرفة سطحية، ويعتمدون على المادة التعليمية وأفكارهم بسيطة مما يدفعهم الى استخدام الأساليب التلقينية، وهمهم الوحيد إكمال المنهاج المكتظ، والحاذقون قادرون على عمل استدلالات عن الأشياء والحوادث التي يلاحظونها أما المبتدئون فهم قادرون على وصف أفكار بسيطة وسطحية وليست لديهم القدرة على تحديد الملامح التي يستخدمه الحاذقون، ومعرفة المعلمين الحاذقين تشمل مفاهيم ومبادئ وتعميمات ذات مستوى عال في حين يعتمد المبتدئون على معرفة مجزأة غير متماسكة ومستمدة من المنهاج ويميلون الى اتخاذ قرارات ارتجالية دون أن يأخذوا في حسابهم معرفة التلاميذ السابقة أو اهتماماتهم أو قدراتهم أو استراتيجياتهم التعليمية(Smith,2000) .

وترى الباحثة بأن المعلم الناجح هو المعلم الذي يسعى الى تحقيق أهدافه، ويتأكد من تقدم الطلبة في تعلمهم، ويتيح لهم فرصة الاختيار، والاستفادة من الموارد المتاحة، ويوفر لهم اتجاهات ايجابية للعمل، وتتميز أنشطته بالواقعية والاثارة والتشويق واختيار استراتيجياته بشكل يواكب تطور العصر واتقان التعامل مع الأجهزة التكنولوجية الحديثة، يعمل على جعل التعلم الجديد مرتبط بالتعلم السابق، ويسعى الى ادارة الصف بحكمة وواقعية وتشخيص المشكلات وحلها بشكل سريع ومعالجتها .

الممارسات التأملية

المقدمة:

ان التطورات الحديثة في المنظومة التربوية، تطلبت من المعلمين اعادة النظر في تشكيل معارفهم ومعتقداتهم لتطوير العملية التعليمية والاستعانة بها في عمليات التعلم والتعليم، ومع التطور السريع في التقويم التربوي ومرجعياته ونماذجه وأساليبه وتقنياته وممارساته الميدانية أصبحت هذه المعرفة جزء لا يتجزأمن برامج اعداد، وتجهيز المعلمين ؛فمسؤولية المعلمين حول اخضاع عملية التعلم والتعليم الى التحليل الناقد يضع على عاتقهم تحسين ممارساتهم التدريسية باستمرار، وانطلاقا من الاتجاهات المتنامية في التربية التي وجهت أنظار التربويين وبناء برامجها في ضوء السياسة التعليمية (Farrell,2008).

وموضوع التأمل هو موضوع قديم حديث، لكن التركيز عليه والاهتمام به بدأ يأخذ حيزا اكبر من جهد الباحثين التربويين؛ نظرا لاهتمامهم بالنظرية البنائية في التعلم (Hassan,2013).

وقد ميزه وأبرزه المنهج الاسلامي في التربية تلك النظرة الشمولية للإنسان، من حيث الاهتمام بالجانب النفسي والجسدي والروحي والاجتماعي والعقلي، واعطاء مكانة كبيرة للعقل ودعوة الناس الى التدبر والتفكر والتأمل في خلق الله تعالى ورد في قوله تعالى "ان في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار"

حث القرآن الكريم على التأمل والتفكر في مخلوقات الله وكرر بعض الموضوعات بصيغ مختلفة وذلك لأهميتها ولكونها متصلة بحياة الانسان ومصيره وقوله تعالى" قل انظروا ماذا في السموات والأرض " **(يونس الأية10).**

فالتأمل يمثل جهدا داخليا للتعرف على الذات وعلى مكان الانسان في العالم، فهو نشاط فعال في عملية التعلم والتعليم وجمع المعلومات عن الحقائق وعلاقتها ببعضها البعض وبالتالي فان المدرسة التأملية تعد المدخل المثالي لإعداد المعلم ؛حيث تضع المعلمين في مركز تطوير أنفسهم لأنهم يحللون ممارساتهم ويقومونها، وهي وسيلة ليستطيع الممارسون بموجبها تطوير مستوى أكبر من الوعي الذاتي الذي يحقق نموا مهنيا، فالممارس التأملي يقوم بدافعية الإحساس من حيث الشك او عدم الراحة وصولا للملاحظة والتحليل والنقد، ويصبح منهمكا وباحثا في عملية تعلم ذاتي مستمرة بحيث يتم تطوير او التغيير السلوكي عن طريق التغيير الذي يتم عن طريق الوعي الذاتي (شاهين، 2012).

وان الممارسة التأملية تنعكس على زيادة الدافعية نحو العمل بشكل ايجابي، لما لها دور في رفع مستوى أداء الفرد وانتاجيته في كثير من المجالات المختلفة، وزيادة الوعي والانفتاح على أفكار الآخرين وتحسين فهم الذات ومعرفة نقاط القوة والضعف في الاداء، وتحسين قابلية الفرد للتعلم من أخطائه، وزيادة الميل نحو التأمل (أبو عمشة، 2006).

ويعد جون ديوي اول من استخدم مصطلح التأمل، ليشير به الى التبصر الدقيق للأعمال والذي يتطلب تحليل وتقويم كافة الإجراءات والقرارات والنتائج (شاهين، 2012).

وفي عام (1987) ظهر مفهوم الممارسات التأملية في التدريس، باعتبارها عملية نقدية، لتهذيب حرفة الفرد في مجال معين، واخذ هذا المفهوم يكبر ويتنامى بشكل كبير حيث تم دمجه ضمن برامج اعداد المعلمين انطلاقا من فلسفة جون ديوي في تهذيب الممارسات التأملية التدريسية (Ward & Gracey,2006).

مفهوم الممارسة التأملية: هي إحدى الطرق التي يتعلمها المهنيون من خلال الخبرة من اجل فهم وتطوير ممارساتهم، وتعتمد على أن يتم تعلم الفرد من خلال التفكير في الأشياء التي حدثت له ورؤيتها بطريقة مختلفة، تمكنه من اتخاذ اجراءات العمل المناسب (Jasper,2003).

ويعرفها " نولس" (Knowles,2008) بأنها العملية التي نتمكن من خلالها من توليد الوعي الذاتي، والقاء الضوء على ممارساتنا او ممارسات الآخرين، الذين نعمل معهم لتشكيل معرفة أو طريقة جديدة في العمل ويمكن أن تتم الممارسة التأملية بشكل فردي او مشاركة من أجل ادراك أن بإمكاننا أن نتعلم من التأمل مع الآخرين وممكن مشاهدة الآخرين في أثناء الممارسة ومناقشة ممارساتهم وأعمالهم بعد انجازها فهذا يولد فرصا من اجل أن نسأل أنفسنا بشكل غير مباشر عن ممارساتنا التأملية .

وترى "لابوسكي " (Laboskey,1993) أن التدريس التأملي عظيم الأهمية والفائدة عند ممارسة المعلمين له، اذ يسهم في زيادة مستوى الدافعية الداخلية للمعلمين، وينمي الاستعداد لديهم، وميز لابوسكي بين نوعين من المعلمين وهم المعلمون الذين يمارسون التدريس التأملي، وهم المبتدئون والنوع الآخر هم من لديهم معتقدات واتجاهات راسخة بتمسكهم وتمكنهم من ممارسة التفكير التأملي .

ويصف كل من "سوليفان وجلانز " (Sullivan,&Glanz,2000:3) عملية التدريس التأملي بأنه من التعليم القائم على الخبرة من خلال الملاحظة والتحليل والخبرة المحسوبة وتجريب الأفكار النظرية يتم الوصول الى تعلم مفاهيم مجردة.

ويرى أوسترمان وكاتمب (Osterman&Kotkmab,2002) أن الممارسة التأملية تقود الى تجويد وتحسين الأداء، بحيث يصبح الصف الدراسي مختبرا لتطوير الممارسات التأملية الجيدة، ويؤكد المزروع (2005) ان التدريس التأملي يؤدي الى تغيير السلوك التدريسي للمعلمين بحيث ينعكس على مستوى أداء أفضل من خلال توضيح وملاحظة وتحليل القناعات، والمعتقدات التي يحملها المعلمون اتجاه مسؤولياتهم وأدوارهم المهنية .

وترى الباحثة أن الممارسة التأملية تسهم في تحقيق النمو المهني للمعلمين، وذلك من خلال تنمية قدراتهم على الانتقاء، والتجديد وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي، والبحث عن المعرفة الجديدة وتوظيفها في المواقف الصفية .

تتركز أهمية الممارسات التأملية في تدريس العلوم في النقاط الأساسية التالية:

1) زيادة مستوى الدافعية والاستعداد لدا المعلمين
2) تنمية القدرة على الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال فهم المعلمين من أفعالهم
3) تنمية مهارات المعلمين التدريسية من خلال التدريب المستمر على التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة
4) يرشد المعلم ويساعده على اتخاذ قرارات حول أساليب التدريس وتحسين الأداء

صفات المعلم المتأمل

وقد حدد (جون دوي) صفات المعلم المتأمل في أن يكون :

1) منفتحا : فيجب أن يكون المعلم مطلعا على كل ما هو جديد في مجال تخصصه من المحتوى وأساليب التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم
2) مسؤولا : فالمعلم مسؤول مسؤولية كاملة عن تحقيق الطلبة للأهداف التربوية
3) متحمسا : أي ملتزما بتعليم جميع الطلاب مع مراعاة الفروق الفردية لديه (Chad.2004).

والمعلم المتأمل يساعد نفسه قبل أن يساعد طلابه لكي يتقن المادة التعليمية بأفضل الطرق لتحقيق التعلم .

لقد حدد الباحثون في موضوع التأمل أن هناك ثلاثة أنواع وهي :

1- معرفة المعلم حول التعليم والتعلم، واستخدام أساليب تعليمية تساعد على فهم الطلبة للمعلومات المجردة والتأمل الدقيق في خطة الأنشطة والأساليب وهذا النوع يتم حينما يراجع المعلم معتقداته عن التعليم .

2- يقود التأمل الى مساعدة المعلمين على فهم الأسباب التي أحدثت تغيرا في أساليبهم ؛مما يساعد على تطوير معتقداتهم .

3- تحفيز التأمل لدى المعلمين فيقودهم الى طرح وتطوير المقدرة على التأمل (عقيل، 2013).

ويرى جايJAY ،(1999) ان هناك ثلاثة أنماط من السلوك التأملي وهي:

1) التأمل الوصفي : حيث يصف المعلم الموضوع الذي يتأمله، ويفكر فيه فالتأمل الوصفي يعني الاجابة عن السؤال (ماذا يحدث ؟) الا أن عملية التأمل لا تكتفي بسرد الحقائق والوقائع كما هي، بل تهتم بتحري الأوصاف المهمة وذات المغزى رغبة في معرفة الخصائص الأساسية للمواقف التعليمية أو الحالة التي يتأمل فيها .
2) التأمل المقارن : حيث يقوم المعلم بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع من وجهة نظر المعلم او المرشد الطلابي او مدير المدرسة او الطلبة أنفسهم، فالتأمل المقارن يسعى الى البحث عن أراء أخرى لتنوير ارائنا المحدودة أو تأكيدها أو دحضها .
3) التأمل التقويمي : حيث يسعى الى اعطاء أحكام، حيث يصبح السؤال المطروح (بعد هذا، ما هو السبيل الأفضل لأداء هذا العمل ؟) .

مستويات التأمل :

قسم فيلبس وهيل (2002,Phillips&Hall) الممارسة التأملية الى ثلاثة مستويات هي :

- **التأمل المبرمج** : وهو أجراء تأمل مستمر لمراقبة المعتقدات، ورصد التغيرات التي تحدث لدى المعلم، وتحدث بشكل عملية دورية وتعاونية بهدف نقدها وتحسينها ويعتمد هذا النوع من المتأمل على استخدام التقييم، وجمع الأدلة التي تساعد في اعطاء صورة تحسن الممارسة، وتطورها او العمل في برامج التعلم التعاوني

- **التأمل التدبري أو التبصري** : الذي يعني ان يتدبر المعلم عبر الممارسات، وأن يعمل على تحسين ممارساته خلال فترة زمنية ثابتة، وهنالك عدة طرق تستخدم في التأمل التدبري مثال ملاحظة المعلم لمعلمين اخرين عبر معايشته لهم، وما يتلو الملاحظات من جلسات مناقشة بين المعلم والمعلم الأخر وتبادل الخبرات
- **التأمل اليومي** : وهو يؤدي الى التأمل المستمر في طبيعة نشاطات التعلم وهذا يقود المعلم أن يعي حركاته، وأن ينتبه الى ممارساته؛ مما يعني أن يصبح التأمل ملازما له في كل الأوقات وهذا يقوده الى التخطيط المنظم في العمل بشكل مستمر .

ويقترح شون(Schon 1989) ثلاث مراحل تدريسية تأملية يمكن أن يتأملها المعلم وهي :

1) **التأمل في الخطط للتدريس:** وفي هذه المرحلة يتبع الطالب طرقا ذهنية يعي من خلالها النشاطات المراد تنظيمها، والسلوكيات التعليمية المرغوب اتباعها والنتاجات المراد تحقيقها .
2) **التأمل أثناء تنفيذ التدريس:** وهذه المرحلة يتبع المعلم طرقا ذهنية يعي من خلالها واقع ممارساته التعليمية، ويترتب على ذلك اتخاذ القرارات المناسبة بأجراء التعديلات المناسبة على القضايا غير المرغوب به .
3) **التأمل في تقويم التدريس:** وفي هذه المرحلة يتبع المعلم طرقا ذهنية يعي من خلالها نتائج سلوكه التعليمي، ويترتب على ذلك نقد هذه السلوكيات ذاتيا مما يساعده على وضع تصورات لسلوكيات معدله .

كما سعى شون (Schon،1984) الى ابراز أهمية مراحل التأمل على اعتبار أنها تشكل حوارا بين التفكير والعمل، وقد صنفها في ثلاثة مراحل وهي :

1- التأمل من أجل العمل
2- التأمل في أثناء العمل
3- التأمل في العمل (شاهين، 2012).

نماذج العملية التأملية

يمكن للمعلم الاستعانة بأكثر من نموذج كي يمارس التأمل في أدائه التدريسي، وأن هذه النماذج لا حصر لها، على سبيل المثال دائرة التأمل لدى جيبز Gibbs،(1988) والتي أستلهم جزءا من فكرتها

من دائرة كولب للتعلم بالخبرة، الى انه جعلها دائرة تدور حول ممارسته التأمل بكل مراحلها لأجزاء منها كما في دائرة كولب، ويتكون نموذج جيبز من مراحل، وهي بمثابة حلقة تصف تتابع عملية التأمل، حيث تبدأ الدائرة التأملية بوصف ما يحدث في المرحلة الأولى، يليها اختبار المشاعر والانفعالات المرتبطة بالموقف في المرحلة الثانية، أما المرحلة الثالثة فيتم فيها التفكير بالموقف وتقييم الخبرة المكتسبة من حيث نواحي القوه والضعف فيها، تليها مرحلة (التحليل) حيث يتم تحليل الخبرة المكتسبة من الموقف، لتكوين المعنى في المرحلة التالية (الخلاصة) والتركيز في المرحلة الأخيرة يكون على منتج التأمل، وعلى أسس يتم عمل خطة للعودة للممارسات التأملية من جديد .

وبالنسبة الى لرولف وزملائه (Rolfe& Water & Jasper,2001) فقد وضعوا إطار للممارسات التأملية تضمن ثلاثة تساؤلات، تبدأ هذه التساؤلات ب: (ماذا ؟) لوصف الموقف و(ماذا إن ؟) لبناء المعرفة حول الموقف، (وماذا الآن ؟) لإيجاد حلول لتحسين الموقف، ويعد هذا النموذج أبسط نماذج الممارسات التأملية خاصة للمبتدئين .

أما بود (Boudm2001) فقد لخص نموذجه للممارسات التأملية في ثلاث مراحل كالآتي : مرحلة استعادة الخبرة، ملاحظة الحدث كما تم الضبط، ثم استحضار المشاعر، ويقصد بها محاولة ابعاد الاستجابة الانفعالية في الخبرة، او الاحتفاظ بها لتحسينها وجعلها ايجابية، ومرحلة التقويم التي تتكون من أربعة جوانب وهي : الربط، التكامل، الصلاحية، والملائمة، حيث تساعد هذه الجوانب على ربط الخبرة الجديدة بالخبرة السابقة، والبحث عن علاقات بين هذه الخبرات بالتأمل .

وفيما يتعلق **بنموذج ويلكس وأشمور(Wilkes &Ashmore, 2014)**

فقد **تألف من سبع خطوات بعدد حروف كلمة تأمل باللغة الإنجليزية (REFLECT) حيث أن كل حر ف يرمز الى كلمة تمثل مرحلة من مراحل الممارسة التأملية**

1) **المرحلة الأولى :- التذكر (Remember)**:تعني اعادة النظر لموقف حدث ومراجعة الخبرات حوله
2) **المرحلة الثانية (Experience)**وفي مرحلة الخبرة يتساءل المتأمل حول ما حدث في الموقف وما هي الأحداث المهمة فيه
3) **المرحلة الثالثة :- وهي مرحلة التركيز (Focus)** على القوانين والمسؤوليات في الموقف

4) **المرحلة الرابعة :- مرحلة التعلم (Learn)** من الأخطاء من خلال معرفة الأسباب والمشاعر التي تخللت الموقف
5) **المرحلة الخامسة :- ثم مرحلة التقييم (Evaluate)** حيث يقيم المتأمل مخرجات الموقف ومشاعره حوله باستخدام مهارات ما وراء المعرفة
6) **المرحلة السادسة :- في مرحلة (Consider)** اعادة النظر في إمكانيات واحتمالات الحاجة للتغيير
7) **المرحلة السابعة :- مرحلة المحاكمة (Trial)** وتعني إصدار حكم بناء على المخطوطات السابقة لإحداث التغير، هكذا ويستمر تكرار المراحل السبعة مع كل ممارسة تأملية .

أما بروكفيلد (Brookrffierd،2002) فقد اعد نموذج العدسات الأربع بناء على نظريته التي تحمل الاسم نفسه، حيث بنيت فكرة النموذج على أربع عدسات كل عدسة تمثل جانبا تأصيليا، يمكن للمعلم أو الطالب في كلية الاعداد والتدرب عليها لتحقيق أقصى درجة من الممارسة التأملية، والاستفادة من الخبرات، وهذه العدسات هي عدسة السيرة الذاتية والتي يقيم بها المعلم أداءه التدريسي بنفسه، وعدسة وجهة نظر أحد المعلمين، حيث يتعرف المعلم أداء المعلمين حول نهجه في التدريس، وعدسة وجهة نظر أداء الزملاء، وهي بمثابة مرأة عاكسة ينظر من خلالها المعلم لأدائه التدريسي ويستمع لملاحظة زملائه حول أدائه، وأخيرا عدسة الأدب النظري، ويقصد بها قراءة المعلم في الأدبيات التربوية واطلاعه الدائم على نظريات التعلم والتعليم، والمستجدات في مجال التربية ؛للتعلم المستمر وإيجاد الحلول المناسبة في المشكلات التي تواجههم .

نظرية (بروكفيلد) لقيت اهتماما كبيرا من قبل العاملين على أعداد البرامج في كليات اعداد المعلمين، فجامعة كارولينا الشمالية على سبيل المثال تبنت أفكار العدسة الأولى والثالثة من النظرية في تطوير أداء المعلمين في برامج اللغة الانجليزية والقراءة منذ عام(2010)، ونتائج الدراسة التي تم أجراؤها عام (2016) تؤكد على التغيرات الإيجابية التي طرأت على أداء المعلمين أثر تأملهم الذاتي بأدائهم والمناقشات الجامعية مع الزملاء من أجل تحسين الأداء (Dees,Moore&Hoggan,2016) .
كذلك رسم فاريل(Farrel,2014) نموذجا أشبه باطار عمل المتأمل خاص بمعلم اللغة، وقسم أطار العمل الى خمسة مستويات أو مراحل وهي :الفلسفة (Philosphy) المبادئ (Principles)النظرية (Tneory)، الممارسة (Practice)، وما وراء الممارسة (Beyond Practice)

ويرى (فاريل)أن الفلسفة تعني فلسفة أداء المعلم حيث يلاحظ في هذه المرحلة ويكتشف أسباب ممارساته بناء على فلسفته في التعليم، أما المبادئ فتعنى بالتأملات في افتراضات وتوقعات ومفاهيم المعلم حول التعلم والتعليم، أما المرحلة الثالثة تتعلق بكيفية نقل النظريات الى حيز التطبيق والممارسة، وهذا يفيد المعلم في طريقة توصيل المعلومات للمتعلمين، وبالنسبة للممارسة فهي تختبر المزيد من سلوكيات المعلم المرئية حول أدائه في الفصل وتأثيره، والمرحلة الأخيرة هي تتبع تأملات المعلم بعد الممارسة لمعرفة الأبعاد الاجتماعية والثقافية المرتبطة بالتعلم والتعليم.

ومن النماذج السابقة التي عرضناها يتضح ان دائرة جيبز التأملية هي أقدم نماذج الممارسات التأملية، أما نموذج رولف وزملائه هو الأبسط على الاطلاق ويأتي بعده نموذج بود، وذلك بعكس نموذج ويلكس وأشمور ذي المراحل السبع، الا أن جميع هذه النماذج تمارس التأمل بمراحل أشبه بحلقة مستمرة، فبمجرد الوصول للمرحلة الأخيرة تبدأ المراحل من جديد، ويمكن القول أن العدسات الأربع عند بروكفيلد نموذج موجه للمعلمين، وبالنسبة لنموذج فاريل فهو معد لمعلمي اللغة على وجه الخصوص .

3.2 الدراسات السابقة

هدف البحث الحالي الى: معرفة العلاقة بين الحذاقة التعليمية والممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، لذلك قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة في هذا الميدان بالرغم من ندرتها وخصوصا العربية منها، وعملت على تقسيم ما وصلت اليه من دراسات على محورين هما

المحور الأول : دراسات تناولت للحذاقة التعليمية :

دراسة العنزي(2018) هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على الحذاقة التعليمية في تحسين الاستعداد المهني، لطالبات قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في الكويت، ولتحقيق هذه الدراسة قامت الباحثة ببناء دليل استخدام برنامج قائم على الحذاقة التعليمية في تدريس مقرر طرائق تدريس اللغة العربية لطالبات قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في الكويت، واستبانة الاستعداد المهني وتكونت عينة الدراسة من (107) طالبة من طالبات اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في الكويت، وجرى توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من (53) طالبة والأخرى ضابطة مكونة من(54) طالبة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وأوصت الدراسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات باستخدام الحذاقة التعليمية في تدريس طلبة كلية المساقات الخاصة بطرائق واستراتيجيات التدريس.

دراسة كارلوت وآخرون(Charlott E,etal.... ,2016) هدفت هذه الدراسة الى استكشاف الخبرة البصرية لدى فئتين من المعلمين من حيث ادراك وتفسير مواقف الصف الدراسي . وقد تم استخدام قياسات تتبع العين والتفكير اللفظي .حيث تم فحص الاختلافات في كيفية ادراك المعلمين(الحاذقين) الخبراء والمبتدئين للفصول الدراسية ذات المشكلات .

وقد شملت الدراسة (67) معلما ومعلمة منهم (35) معلم من ذوي الخبرة في المدارس الثانوية و(32) معلم من المبتدئين. حيث تم تحليل مقاطع فيديو لدروس حقيقية وتم تسجيل حركات العيون، وهم يلفظون أفكارهم حول ما يقومون به. وتبين من خلال المشاهدات أن المعلمين المبتدئين كانوا أكثر تشتتا، بينما المعلمين الحاذقين الحذقين أو الخبراء كانوا أكثر تركيزا، كما أن المعلمين الخبراء ركزوا انتباههم على المجالات التي تحتوي على معلومات ذات صلة. حيث كان تصور المعلمين الخبراء مدفوعا بالمعرفة أكثر، بينما المبتدئون تحركهم أكثر الصورة، المعلمون الخبراء كذلك كانوا أكثر رقابة على مواضع أكثر من المبتدئين .

دراسة بونجن،(Bongjin ,2012) هدفت الدراسة الى اختيار (10) معلمين حاذقين و(10) مبتدئين من خلال المشاهدة في غرفة الصف في الصين .وقد وجد أن المعلمين الحاذقين (الخبراء) والمبدئين الذين تم اختيارهم من مدينتين في الصين .وتبين أن كلا المجموعتين خططوا بشكل جيد لتطوير معارف الطلبة في الرياضيات، كما أنهم وجهوا اهتمامهم الى التعلم بالاكتشاف الذاتي للطلاب ومشاركة الطلبة . فيما اضطر المعلمون الخبراء أو الحاذقين اهتماما أكبر بتطوير التفكير الرياضي عالي المستوى، وتطوير المعرفة المعمقة بالرياضيات بينما أولو اهتماما أقل لتوجهات المعلمين .

دراسة القاسم (2012) هدفت هذه الدراسة الى بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية قائم على الحذاقة التعليمية وقياس اثره في تطوير كفاياتهم التعليمية ومهارات التفكير التأملي لديهم، ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة عينة مكونة من (60)معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في السلطة الوطنية الفلسطينية، قامت الباحثة بتوزيعهم على مجموعتين :تجريبية وضابطة كان عدد المجموعة التجريبية (30) معلم ومعلمة، تدربوا من خلالها على البرنامج التدريبي المقترح، والمجموعة الضابطة تكونت من (30)معلما ومعلمة، تدربوا وفق برنامج التدريب المعمول به في وزارة التربية والتعليم العالي .

دراسة الصفا (2011) هدفت هذه الدراسة الى معرفة مستوى التفكير الحاذق والتفضيل المعرفي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الرابعة لكليات التربية في جامعتي بغداد والمستنصرية، وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (405) وتم بناء مقياسين : الأول التفكير الحاذق والثاني في التفضيل المعرفي، كما تبنت الدراسة مقياسا في حل المشكلات، وأظهرت نتائج الدراسة أن عينة البحث يمتلكون تفكيرا حاذقا بدرجة جيدة، وهم بوجه عام يتمتعون بأنماط معرفية في التفضيل المعرفي، كما أظهرت النتائج ان التفكير الحاذق لا يتأثر بالجنس ولا التخصص، وهناك علاقة بين التفكير الحاذق والتفضيل المعرفي وحل المشكلات .

دراسة هنز واخرين (Henze,etal....,2009) وهدفت هذه الدراسة الى التعرف الى كيفية الاسهام في توظيف معارف المعلمين وخبراتهم في مجموعة مدارس ثانوية في هولندا لتوفير سياقات تعليمية ابداعية وحاذقة في التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (8) معلمي علوم (كيمياء وفيزياء واحياء) الذين تلقوا تدريبا على الاستراتيجية نفسها بواقع (60) ساعة تدريسية متنوعة بأوراق عمل في المحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس، وتعاون هؤلاء المعلمون بصورة متكاملة اذ استفادوا من خبرات

بعضهم بعضا، واستخدمت في الدراسة اداتا هما :المقابلة والملاحظة في مكان العمل، وأظهرت النتائج تطور كفايات المعلمين وقدراتهم في التعلم، واكتسابهم مهارات عالية في المواقف التعليمية في الصف.

دراسة دريل وديلونج وفيرلوب (Driel&Dlong&Verlop,2009)هدفت هذه الدراسة الى التوصل الى الحذاقة التعليمية عن طريق تطور المحتوى وتعليمه لدى (12)معلما ومعلمة مما يحملون درجة الماجستير في الكيمياء وهم ملتحقون ببرنامج تربية المعلمين، وهدفت الدراسة كذلك الى الاجابة عن درجة التطور البيداغوجي واثر الخبرة والمؤهل العلمي في تطور الحذاقة التعليمية لديهم، واستخدمت الدراسة استبانة ومقابلة مع المعلمين، وقد أظهرت النتائج وجود اثر في تطور معرفة المعلمين البيداغوجية اضافة الى تأثر بعض المعلمين بالمشرفين في تطور الحذاقة عندهم، وكان المعلمون ذوو الخبرة النمائية هم الأكثر حريصا على استخدام لغة كيفية تعليم المحتوى .

دراسة ويلسون (Wilson,2008) وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على خبرات المعلمين وتطوير معارفهم بالتدريب والمران في الولايات المتحدة، ومعرفة كيفية تعليم المحتوى بوصفها جزءا من الحذاقة التعليمية، واستكشاف استراتيجيات تدريس تساعد المعلمين على بناء معارفهم البنائية، واستخدمت الدراسة الملاحظة الصفية والمقابلات للفئة المستهدفة اذ تضمنت العينة الصفوف من السادس الى الثامن الأساسي قد أظهرت نتائجها ان فئة من المعلمين تستخدم معارف الطلبة للكشف عن استراتيجيات التدريس الأنسب التي قد يوظفها المعلم بفعالية، وأصبحت معارف المعلمين أكثر تكاملا مع نهاية البرنامج التدريبي التي نضجت بفعل مناقشات أحدثت معرفة بنائية لديهم .

دراسة أبو لطيفة (2005) هدفت هذه الدراسة الى وصف معرفة المحتوى البيداغوجية باعتبارها جزءا من الحذاقة التعليمية، فهي مزيج من المحتوى وطرائق تدريسه، ومقارنة ذلك المحتوى بين معلمي التربية الاسلامية الجيدين وغير الجيدين لتفسير الاختلاف في ممارساتهم بتطوير قاعدة بيانات وصفية لممارساتهم في الصف، وتكونت عينة الدراسة من (37) معلم تربية اسلامية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، واعتمدت الدراسة على الملاحظة وتصوير حصص صفية لكل معلم، ومقابلات للتحقق من فهم المعلمين للمحتوى، وخصائص الطلبة ومعرفتهم البيداغوجية العامة وسلامة، وتميزوا بفهم خصائص طلبتهم وبيئاتهم بسبب ارتفاع مستوى المعرفتين المادية والتركيبة، في حين افتقر أقرانهم غير الجيدين الى هذه المعارف .

دراسة غنيم (2005) هدفت هذه الدراسة الى التعرف على تطور الحذاقة التعليمية لدى معلمي الكيمياء في صفوف التعليم الأساسي العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من حيث تطور

معارفهم بمعرفة المحتوى البيداغوجي وفلسفة هذا التطور بمعتقداتهم وتصوراتهم عن التعلم والتعليم وطبيعة العلم، واختيرت عينة الدراسة قصدية من معلمي العلوم وعددهم خمسة في مدارس وكالة الغوث جنوب عمان، أما أدوات الدراسة فاستخدمت الملاحظة الصفية والمقابلات وكتابة السيرة الذاتية، وأظهرت النتائج أهمية البنية المفاهيمية المتماسكة والفهم العميق للمادة التعليمية، ويعد ذلك متطلبا أساسيا لتطور معرفة المحتوى البيداغوجية، وبخصوص معتقدات المعلمين التربوية أظهرت النتائج ان منحنى التعليم الذي اتبعه المعلم ارتكز على معتقداته بطبيعة الكيمياء وخصائص الطلبة، مما يعني وجود تفاوت في الحذاقة التعليمية بين أفراد العينة

دراسة سميث (Smith,2004) هدفت هذه الدراسة الى التعرف على حالة استخدام ممارسات المعلمين، بوصفها الاطار النظري لتحليل سلوك المعلمين الحاذقين واستجاباتهم اللفظية، وكذلك استكشاف مجموعتين من المعلمين الخبراء لدراسة سلوكاتهم، وتكونت عينة الدراسة من معلمين ثلاثة من شمال كارولينا لتزويد الخبراء وذوي العلاقة بالخبرات الغنية لتطوير ممارساتهم، وكذلك بناء نموذج لتدريس الخبرات للارتقاء بالتعليم النوعي، أما أدوات الدراسة فكانت الملاحظةوالمقابلة، وأظهرت النتائج وجود تفاعل متميز في الغرفة الصفية، وكانت النماذج المستخدمة رائعة ومتشابهة، مما يعني وجود خبرات مشتركة في التدريس يمارسها المعلمون، الذين ترجموا عمليا ما دعا اليه شولمان عن دور خبرات المعلمين التطورية في التعليم .

ودراسة بنسون (Pensaon,2001) هدفت هذه الدراسة الى التعرف على برنامج تدريب المعلمين إذ يزعم بأنها تكاد تخلو من التفكير التأملي ولا تعطي المعلمين وقتاً كافياً للتأمل، لذا هدفت دراسته إل بفحص مقدرة المعلمين المبتدئين على التعامل في سياق خبراتهم العلمية، ولتحقيق هدف الدراسة عقد بينسون ورشة عمل للمعلمين تجمع بين تعزيز مهارات التدريس والتأمل، وقدم للمعلمين أنشطة ركزت على أساليب التعليم من جهة، وعلى تطوير الوعي الذاتي لديهم من جهة أخرى، وأظهرت النتائج أن التدريب أوجد مجتمعاً داعماً للمعلمين المبتدئين من حيث توافر فرص تبادل الأفكار، وتطوير المقدرة على التأمل، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج تدريب المعلمين ليتسنى لهم ممارسة التأمل

دراسة ويب (Webb,1997) هدفت هذه الدراسة الى تعرف على قدرات المعلمين وفق تصنيفات حددتها الدراسة (الحاذق والمبتدئ المتقدم والمبتدئ)من خلال فهم قدرات الطلبة ومستوى تحصيلهم واصدار الأحكام بالملاحظة والسلوك غير اللفظي، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلما ومعلمة أما

أدوات الدراسة فاستخدمت الملاحظة الصفية والمقابلات وأظهرت نتائجها اختلاف معلمين العلوم من حيث الادراك، واختلاف المعلم الحاذق عن المبتدئ المتقدم وعن المبتدئ، فالحاذق أكثر قدرة على التخطيط وحل المشكلات، واصدار الأحكام بثقة، وهو موضوعي في استخدام المعلومات وتوظيفها في السياقات العامة، ويهتم المبتدئ المتقدم بالمناقشة والتغذية الراجعة بنسبة اقل من الحاذق، ولا ينتقل الى مراحل متطورة من توظيف المعرفة وربطها مع الخبرات الجديدة، ويبقى المبتدئ عند المعرفة الأولية والمناقشة، ويقل ارتباط المناقشة بالتغذية الراجعة لدى هذه الفئة .

دراسة بنسون (Benson,1989)هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الحذاقة التعليمية في التدريس عن طريق تقصي العلاقة بين معتقدات معلمي العلوم ومعرفتهم بالمحتوى الدراسي، وطريقة تدريسهم، وقد اختيرت عينة الدراسة قصدية من معلمين العلوم ثلاثة، وفق معايير حددت في الدراسة وممن يمتلكون خبرات واسعة في مجال البيولوجيا، اضافة الى كونهم يدرسون طلبة المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة اداتين هما الملاحظة في الحصة الصفية، والمقابلة للفئة المستهدفة وأظهرت النتائج ان المعلمين يركزون على الحقائق التفصيلية في المحتوى التعليمي، التي تعود الى معتقداتهم في عرض الموضوع على الرغم من اخبار الطلبة المفاهيم البيولوجية الأساسية بالمحتوى الدراسي، وطرق تدريسه مسبقا ويبررون ذلك بما يفرضه النظام عليهم .

المحور الثاني : دراسات الممارسات التأملية .

دراسة الخلف (2020) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمنطقة الرياض من وجهة نظرهن في ضوء متغير المؤهل والخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعدت قائمة بالممارسات التأملية، تكونت من (41) مهارة موزعة على 3 محاور (تأمل إجراءات التخطيط، تأمل إجراءات التنفيذ، تأمل إجراءات التقويم) طُبقت على عينة الدراسة البالغ عددها (185) معلمة من معلمات العلوم الشرعية، وأظهرت النتائج أن معلمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات محور تأمل إجراءات التخطيط دائماً، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (2.35) بينما يمارسن مهارات محور تأمل إجراءات التنفيذ أحياناً حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (2.26) وكذلك يمارسن مهارات محور تأمل إجراءات التقويم أحياناً حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (2.10)، وقد أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر كل من المؤهل والخبرة في

مستوى الممارسات التأملية، ومن أهم التوصيات: عقد دورات لمعلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام، لتزويدهن بمفهوم التدريس التأملي ومجالات تطبيقه في مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم، بالإضافة إلى أهمية تضمين برامج إعداد المعلم الخبرات التربوية الحديثة المتصلة بالتدريس التأملي ومتطلباته.

دراسة عبيدات (2017) هدفت هذه الدراسة الى التعرف الى واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة .

وتكونت عينة الدراسة من (650) معلما ومعلمة يعملون في مدارس التربية والتعليم في محافظة اربد، وتم استخدام مقياس مستوى الممارسات التأملية ومقياس دافعية الانجاز لجميع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة مرتفعة في مستوى الممارسات التأملية وفي دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التأملية ودافعية الانجاز لدى معلمي الرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، وأوصت الباحثة بضرورة توجيه المعلمين نحو توظيف التدريس التأملي، وتطوير قدراتهم على الممارسة .

دراسة عقيل (2013) هدفت هذه الدراسة الى البحث عن فاعلية برنامج مقترح؛ لتنمية الممارسات التأملية في التعليم والتعلم، لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية بدولة فلسطين، وعينة الدراسة هي العينة العشوائية الطبقية وتكونت من: معلمي العلوم للمرحلة الأساسية، بمحافظتي: (الخليل، وبيت لحم) . وقد استخدمت الباحثة قائمة بمهارات الممارسات التأملية، واستبانة لتحديد الممارسات التأملية، وبطاقة ملاحظة للممارسات التأملية داخل الفصل؛ من الاجابة عن تساؤلات البحث الى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الممارسات التأملية التربوية لمعلمي العلوم.

دراسة شاهين (2012) هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة الذين يشرفون على المقررات الالكترونية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات .ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق أداة الدراسة المكونة من بعدين: الأول يتعلق بالممارسات التأملية، والثاني يتعلق باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي بعد التحقق من صدقهما وثباتهما على عينة مكونة من (117)عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من أعضاء هيئة التدريس العاملين في فروع جامعة القدس المفتوحة في الضفة

الغربية الذين أشرفوا على مقررات التعليم الالكتروني خلال الفصل الأول من العام الجامعي (2011) والبالغ عددهم (224)عضو هيئة تدريس. وقد أظهرت النتائج ان درجة الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس عالية، كما تبين عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغيرات المؤهل العلمي، والكلية، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الوظيفية، كذلك تبين وجود علاقة دالة احصائيا بين اتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي ودرجة ممارساتهم التأملية .

دراسة ريان (2012) وقد هدفت هذه الدراسة الى الوقوف على الممارسات التأملية (ممارسات التدريس التأملي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، وفقا للعديد من المتغيرات والتي شملت الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي ومرحلة التعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة مكونة من (239) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية من جميع معلمي الرياضيات في تربية الخليل وشمال الخليل الملتحقين بعملهم خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2009-2008) وقد أكدت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات لتدريس التأملي متوسطة كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقا لمتغير الدراسة .

دراسة "راي وكولتير" (Ray&Coulter,2008)هدفت هذه الدراسة الى فحص مدى توافر الممارسات التأملية في تحضيرات المعلمين، كما هدفت الى تعرف مستوى عمق هذه الممارسات، ولهذه الغاية تم تحليل أعمال (21) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من معلمي أدب اللغة الانجليزية في مرحلة التعليم الثانوي في أمريكيا، وقد أشارت النتائج الى أن جميع عينة الدراسة يوظفون ممارسات التأملية، ومن أهمها :الصحائف التأملية وبدرجة متعمقة، كما بينت النتائج وجود تنوع في مستويات الممارسة التأملية من المستوى السطحي، والمتمثل في الممارسات ما وراء التأملية، وهذا قد يؤدي الى تغيير في الممارسة .

دراسة مينوت (Minott,2007) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام المعلمين لمبادئ التدريس التأملي في أُثناء تخطيط الدروس، والتطبيق، والتقويم، طبقت الدراسة على 4 معلمين، ثم جمعت بيانات الدراسة من خلال أدوات البحث الكيفي، وتضمنت: مقابلات حول الخبرة والملاحظة، ذات العلاقة بمجالات الدراسة، بالإضافة إلى تحليل وثائق المعلمين (خطط الدروس)، وأظهرت نتائج

الدراسة أن 3 معلمين يطبقون التأمل في تدريسهم، وكل ما يتعلق بطلبتهم والأنشطة التي يمارسونها، وقد تم تصنيفهم ضمن فئة المعلمين الأكثر تأملا، وفيما يتعلق بمجال التطبيق تبين أن جميع المعلمين يطبقون مستوى التأمل في أثناء الحدث كأحد عناصر التدريس التأملي، وأن 3 معلمين يستخدمون مبادئ التدريس التأملي الأخرى، مثل :التقييم الذاتي والتأمل في المواقف التدريسية، والمعتقدات والقيم الشخصية حول التدريس، وأن 2 يستخدمان مبادئ التدريس التأملي في أثناء تقييم الدرس، كما أظهرت النتائج أن اتخاذ القرارات والتبريرات حول عمليات التخطيط والتطبيق والتقويم المبنية على التأمل، يؤثر على السياقات والمواقف التدريسية

دراسة "سكوت وايسا" (Scott&Issa،2007)هدفت هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين الممارسات التأملية للمعلمين ورضى الطلاب، ومخرجات التعلم، وقد شملت الدراسة (45) طالبا، وتم استخدام عدة أدوات هي : الاستبانة، ولقاءات مع الطلاب، ومدونات المعلمين .

وقد أوضحت نتائج الدراسة ان هناك علاقة دالة احصائيا بين الممارسات التأملية ومعدل التحصيل المدرسي، كما أنها زادت من مستوى رضا الطلاب واستجاباتهم طوال العام، وان جودة المخرجات تزايدت تدريجيا عاما بعد عام، ودعمت تدريسا جيدا، وساهمت في تطوير تحديات معرفية للمعلمين في مجال التقويم .

دراسة" فراونة " (2006) هدفت هذه الدراسة الى التعرف الى معرفة مستوى التفكير التأملي لدى معلمي اللغة الانجليزية في جامعات غزة : (الجامعة الاسلامية، جامعة الأزهر) ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مجموعة من الأدوات : (اختبار، استبانة، وبطاقة ملاحظة)على عينة مؤلفة من (66) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متدن لطلبة الجامعتين، في مستوى معرفتهم بالتدريس التأملي، كما وجد اعتقاد ايجابي مرتفع لديهم حول التدريس التأملي، كما ظهرت النتائج وجود مستوى متدن في مستوى ممارساتهم للتدريس التأملي وفي مختلف المراحل .

دراسة "بدرو"(Pedro,2005) هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن كيفية تشكيل المعلمين قبل الخدمة لمفاهيم الممارسة التأملية، وكيف استفادوا من هذه المفاهيم في ممارساتهم ؟

وأوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم معرفة عامة في التأمل، وأنهم تعلموا للتأمل في الفرص المتاحة وفي سياقات متعددة، كذلك تبين أن لديهم تعريفات متعددة لممارسة التأمل، كما تبين أن هناك تركيزا على الخبرات السابقة في أثناء ممارسة التأمل .

ودراسة "براون " (Brown,2002) هدفت هذه الدراسة الى التعرف على تصورات المعلمين بشان ممارساتهم التعليمية، وتأثير التأمل في تحسين ممارساتهم وعلاقاتهم، وعلاقته بمنظورهم الفكري، وركزت دراسته على أربعة جوانب رئيسية وهي :

تصور المعلمين لدورهم ومعرفتهم المهنية ونوعية ممارساتهم والممارسة المتأملة.

وتم جمع البيانات من المقابلة، والملاحظة، وخلصت نتائج الدراسة الىادراك المعلمين للتغيرات التي تحدث في الجوانب الأربعة كلها، وتأكيدهم على دور التأمل في مساعدتهم على بناء منهجية تعينهم على تطوير تعليمهم .

ودراسة "وهسينج"(Wahseng,2001) هدفت هذه الدراسة الى فحص الممارسات التأملية للطلبة المعلمين في احدى كليات اعداد المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (223) طالبا وطالبة، ولقياس الممارسات التأملية تم استخدام النسخة المعدلة لمقياس التفكير التأملي في التدريس الذي أعده "سباركس " وزملاؤه في عام 1990 وقد أظهرت نتائج الدراسة ان الطلبة المعلمين نادرا ما يتأملون، حيث تبين وجود مستوى متدن من التفكير التأملي في التدريس لدى الطلبة المعلمين .

دراسة "ولسن "(Wilson,2000)هدفت هذه الدراسة الى التعرف على نقاش منهجية الممارسة التأملية لبعض المعلمين الكنديين خلال عام دراسي كامل، وطرح في هذه الدراسة سؤالا يدور حول ما يجنيه المعلمون عبر تأملهم وبخاصة في مجال أدب الأطفال، وللإجابة عن السؤال اختار خمسة وعشرين معلما من مدارس حكومية، تتراوح خبراتهم في التدريس ما بين العامين والثلاثة أعوام، واستخدم الباحث أداتين هما: مقابلة المعلمين، والسيرة الذاتية، اذ طلب من كل معلم كتابة سيرته الذاتية في استخدام أدب الأطفال ونوعية القصص التي يضعها أمام الأطفال، ثم اتبع الباحث السيرة الذاتية بمقابلة ناقش من خلالها المعلمين في أفكارهم، التي عرضوها في سيرهم الذاتية، وحلل الباحث البيانات تحليلا استقرائيا، وأظهرت نتائج تحليل أن التأمل يعطي الفرص للمعلمين لاختيار نوعية الأدب الملائم للأطفال، كما أظهرت الدراسة انه عندما يمنح المعلمين وقتا أكثر ليفكروا ويتحدثوا حول تفكيرهم، فبإمكانهم أن يصبحوا أكثر شجاعة وحكمة .

دراسة برتهيم وايفنز "(**Bartelheim&Evans,1993**)هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى تحقق مؤشرات الممارسة التأملية لدى معلمي المصادر التربية الخاصة، طبقت الدراسة على (4) معلمين تم اختيارهم من معلمي المصادر الخاصة، واستخدمت الملاحظة الصفية المباشرة لجمع المعلومات، بالإضافة الى المقابلات، وبالاستعانة بالتسجيلات الصوتية، وأظهرت نتائج تحليل البيانات وجود ممارسات تأملية بدرجة متوسطة لدى المعلمين في أثناء حل المشكلات التدريسية، كما تبين في درجة توافر مؤشرات مكونات الممارسات التأملية ؛اذ حظي مستوى المسؤولية الشخصية في الترتيب الاول بنسبة (39%)، يليه مكون الاختبار بنسبة (32%)، وفي الترتيب الأخير جاء مكون مواجهة المشكلة بنسبة (29%).

4.2 التعقيب على الدراسة السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة، أظهرت بوجه عام أهمية الحذاقة ومعارف المعلمين وخبراتهم بوصفها جزءا من الحذاقة التعليمية ففي مجال الحذاقة التعليمية أكدت الدراسات وجود فروق بين المعلمين واختلاف في قدراتهم ينعكس على الطلبة في غرفة الصف، اذ تتسم البيئة الصفية بالفعالية، فالحاذقون أكثر قدرة على التخطيط والتنفيذ كما أظهرت دراسة ويب وهنز وآخرون وسميث.

وفي مجال الممارسات التأملية حيث أكدت الدراسات السابقة أهمية الممارسات التأملية في تحسين أداء المعلمين، واتفقت الدراسات السابقة على أهمية الممارسات التأملية في حياة المعلمين المهنية، والتي تقودهم الى الشك في معتقداتهم وأعمالهم مما يعينهم على تبصر ذاتهم، ونقدها نقدا بناءا يدفعهم الى البحث عن أفضل السبل، والتي تساعد طلبتهم على التعلم، حيث أشارت معظم الدراسات السابقة الى أن مستوى الممارسات التأملية مرتفع ما عدا دراسة فراونة (2006)، والتي أشارت الى أن مستوى الممارسات التأملية متدن .

وجميع الدراسات العربية والاجنبية أوصت الى ضرورة استخدام الحذاقة التعليمية والممارسات التأملية في عملية التعليم، وفي هذه الدراسة تبينت العلاقة المرتفعة والايجابية بين الحذاقة التعليمية والممارسات التأملية، وأوصت معظم الدراسات بضرورة الاهتمام ودعم وتطوير برامج تستهدف الحذاقة التعليمية، وضرورة الاهتمام بهذا المفهوم والتشجيع على ممارسته والعمل به في المؤسسات التعليمية والقيام بتطوير المهني للمعلم والنهوض بالمعلم من المستوى المفروض عليه من الجهات العليا الى معلم عنده الثقة بنفسه، وعنده الدافعية القوية الداخلية لتطوير نفسه بنفسه من دون ضغط عليه والعمل على تدريبه وصقل شخصيته ليواجه التطورات المستجدة.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة بالرغم من قلتها وعدم توفرها في التطرق الى نتائج الدراسات والاستفادة منها في كتابة الاطار النظري ومن ثم توظيف أداة الدراسة واعدادها، وفتحت هذه الدراسة الأفق للباحثة للاطلاع على دراسات أخرى ومراجع ذات علاقة، في حين ركزت معظم الدراسات السابقة على تناول مفهوم الحذاقة والعمل بها لإحداث تغير في شخصية المعلم بشكل مستمر في ظل الظروف ،والتطور التكنولوجي والانفجار المعرفي المتزايد والمتسارع بشكل رهيب وركزت هذه الدراسة على الجانب التربوي وانفردت في تناولها للحذاقة التعليمية ،وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، وعرضت الباحثة هنا المراحل التي تطورت فيها الحذاقة وقامت بالتمييز بين المعلم المبتدئ والحاذق .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

1.4.3استبانة للحذاقة التعليمية

1. 1.4.3صدق الأداة

2.1.4.3 ثبات الأداة

2.4.3أداة للممارسات التأملية

1.2.4.3 صدق الأداة

2.2.4.3 ثبات الأداة

5.3 متغيرات الدراسة

6.3 إجراءات الدراسة

7.3 المعالجة الإحصائية

الطريقة والإجراءات

1.3.مقدمة

يتناول هذا الفصل، وصفاُ تفصيلياُ للإجراءات التي قامت بها الباحثة لتنفيذ دراستها، من حيث وصف مجتمع الدراسة وعينته، والطريقة التي تم اختيار العينة بها، وأدوات الدراسة والطرق التي تم اتباعها في اعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها، وخطوات تطبيقها ،وتصميم الدراسة واجراءاتها، والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل النتائج .

2.3.منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والقائم على أساس قياس الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة.

3.3. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميعمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020 م، والبالغ عددهم(249) معلما ومعلمة موزعين إلى (107) معلمين و(142) معلمةً وفقاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل لعام 2021/2020 م.

4.3. عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (152) معلما ومعلمة مقسمين إلى(66) معلما(86) معلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية من مجتمع الدراسة وفقا لمتغير الجنس وشكلت ما قرابته (61 %) من مجتمع الدراسة وتم توزيع (155) نسخة من أدوات الدراسة واستعادت الباحثة منها (153) **منها** (150) نسخة صالحة للتحليل .وفيما يلي جدول يوضح توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها المستقلة.

جدول رقم (1.3): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات .

المتغير		العدد	المجموع
الجنس	ذكر	65	150
	أنثى	85	
التخصص	كيمياء	34	150
	فيزياء	38	
	أحياء	29	
	علوم	49	
المؤهل العلمي	دبلوم	3	150
	بكالوريوس	115	
	ماجستير فأعلى	32	
سنوات الخبرة	أقل من 5سنوات	22	150
	5-أقل من 10سنوات	35	
	10-أقل من 15	42	
	15 سنة فأكثر	51	
عدد الدورات	دورة واحدة	14	150
	دورتان	25	
	ثلاث دورات فأكثر	111	
التقدير السنوي للأداء	جيد فما دون	19	150
	جيد جدا	101	
	ممتاز	30	

5.3.أدوات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة ببناء أداتي قياس، كل أداة مكونة من قسمين حيث تضمن القسم الأول من كل أداة معلومات عامة عن المستجيب وهي الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات، والتقويم السنوي للأداء، ،أما القسم الثاني من أداة القياس الأولى فقد تضمن:

أداة قياس الحذاقة التعليمية وتم تقسيمه الى ستة أبعاد وتم بناء فقرات هذا المقياس بالرجوع للعديد من الدراسات السابقة في هذا المجال، كدراسة القاسم (2012)، ودراسة العنزي(2018)، ودراسة غنيم (2005)، ودراسة العمري (2017)، ودراسة الشمري (2020)، ودراسة العراك (2018)، دراسة هبيت (2003) Hattie، ودراسة باول (2015) Powell، ودراسة سبيير (2007)Saphier.

وتضمن هذا المجال (53) فقرة توزعت على ستة أبعاد وهي (الحذاقة الادارية، وحذاقة التحفيز، والحذاقة التدريسية، وحذاقة التخطيط، وحذاقة المعرفة البيداغوجية، وحذاقة فهم العلاقة بين المفاهيم في المحتوى .

اما أداة القياس الثانية فقد تضمنت مجال الممارسات التأملية، حيث تم بناء فقرات الاداة بعد الاطلاع على الأدب التربوي و عدة دراسات مثل دراسة شاهين (2012)، ودراسة ريان (2010)، ودراسة عبيدات (2017)، ودراسة عقيل (2013)، ودراسة المشهراوي (2010)، ودراسة الرشيدي (2018)، ودراسة السعايدة (2016)، وقد تضمن مقياس الممارسات التأملية في صورته الأولية (25) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي (الممارسات التأملية في اجراءات التخطيط، والممارسات التأملية في تنفيذ دروس العلوم، والممارسات التأملية في التقويم، والممارسات التأملية في النمو المهني لمعلمي العلوم .

6.3.صدق أدوات الدراسة

صدق المحكمين

وللتحقق من صدق أدوات الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من عدة جامعات، حيث بلغ عدد المحكمين (8) محكمين من جامعة القدس، وجامعة القدس المفتوحة ملحق رقم (2)، وعلى ضوء الملاحظات التي أشاروا إليها ،تم إعادة صياغة وحذف فقرات في مقياس الحذاقة التعليمية حيث تم تعديل صياغة (4) فقرات فيما تم حذف فقرة واحدة وبالتالي أصبح عدد فقرات المقياس (53) فقرة.

أما مقياس الممارسات التأملية فقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات فقط وبقي المقياس مؤلف من (25) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة تم تطبيقهما على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلم ومعلمة من خارج عينة الدراسة، حيث تم احتساب معامل الارتباط بيرسون (pearson correlation) لفقرات كل بعد مع الدرجة الكلية لكل من أداتي الدراسة.

فبالنسبة لمقياس الحذاقة التعليمية اتضح أن علاقات الارتباط كانت دالة ل (50) فقرة فقط وتم في ضوء ذلك حذف(3) فقرات والجدول التالي رقم(2:3) يوضح ذلك

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط الارتباط بيرسون (pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس الحذاقة التعليمية مع الدرجة الكلية للبعدية .

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة sig	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة sig
1	.872 **	.000	26	.914**	.000
2	.749**	.000	27	.685**	.000
3	.660**	.000	28	.792**	.000
4	.676**	.000	29	.737**	.000
5	.654**	.000	30	.854	.000
6	.815**	.000	31	.875**	.000
7	.701**	.000	32	.806**	.000
8	.651**	.000	33	.778**	.000
9	.704**	.000	34	.709**	.000
10	.757**	.000	35	.733**	.000
11	.805**	.000	36	.781**	.000
12	.541	.000	37	.674**	.000
13	.722**	.000	38	.815**	.000
14	.724**	.000	39	.820**	.000
15	.784**	.000	40	.710**	.000
16	.634**	.000	41	.740**	.000
17	.680**	.000	42	.800	.000
18	.638**	.000	43	.714**	.000

19	.816**	.000	44	.657**	.000
20	**.749	.000	45	.800**	.000
21	.825**	.000	46	.837**	.000
22	.831**	.000	47	780**،	.000
23	.650**	.000	48	.841**	.000
24	.812**	.000	49	.769**	.000
25	.778**	.000	50	.707**	.000

يتضح من الجدول السابق أن علاقات ارتباط فقرات أبعاد مقياس الحذاقة التعليمية مع الدرجة الكلية دالة إحصائيا، مما يشير الى قوة الاتساق الداخلي لفقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس الحذاقة التعليمية وهذا يدلل على صدق فقرات كل بعد من أبعاد أداة القياس في قياس ما وضعت لقياسه. وبالتالي فان المقياس أصبح في صورته النهائية مكونا من (50) فقرة موزعة على ستة أبعاد حيث ضم بعد الحذاقة الادارية (7) فقرات وبعد حذاقة التحفيز (9) وبعد الحذاقة التدريسية(12) وبعد حذاقة التخطيط (7) فقرات وبعد حذاقة المعرفة البيداغوجية (9) فقرات وبعد حذاقة فهم المحتوى(6) فقرات.

وفيما يتعلق بصدق الاتساق الداخلي لمقياس الممارسات التأملية فقد تم بناء على تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية استخراج معامل الارتباط بيرسون (pearson correlation) لفقرات كل بعد مع الدرجة الكلية لكل للمقياس وقد أظهرت النتائج ا ان هنا (23) فقرة فقط كانت معاملات ارتباطها دالة في حين كان هناك فقرتان لم يكن معامل الارتباط لهما دال احصائيا حيث تم حذفهما وبالتالي اصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (23) فقرة. والجدول التالي(3.3) يوضح معاملات الارتباط ودلالاتها

جدول (3.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس الممارسات التأملية مع الدرجة الكلية للبعد.

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة sig	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة sig
51	.811**	.000	63	.765**	.000
52	.700**	.000	64	.832**	.000
53	.801**	.000	65	.708**	.000
54	.713**	.000	66	.848**	.000
55	.519**	.003	67	.781**	.000

56	.588**	.001	68	.711**	.000
57	.586**	.001	69	.759**	.000
58	817**،	.000	70	.708**	.000
59	.716**	.000	71	.708**	.000
60	.781**	.000	72	.713**	.000
61	.772**	.000	73	.788**	.000
62	.835**	.000			

تشير البيانات الواردة في الجدول (3.3) الى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد دالة احصائيا، مما يشير الى قوة الاتساق الداخلي للفقرات عن كل بعد من أبعاد أداة قياس الممارسات التأملية مما يدل على صدق فقرات كل بعد من أبعاد أداة القياس في قياس ما وضعت لقياسه وقد توزعت فقرات المقياس على الأبعاد بحيث تضمن بعد الممارسات التأملية في التخطيط(5) فقرات وبعد الممارسات التأملية في تنفيذ الدروس (9) فقرات وبعد التقويم (4) فقرات ،والممارسات التأملية في النمو المهني لمعلمي العلوم(5).

7.3. ثبات أدوات الدراسة :

تم التحقق من ثبات أدوات الدراسة باستخدام معادلة الثبات كرو نباخ ألفا لكل أداة ،ولكل مجال من مجالاتها كل على حدة فقد تم استخراج معامل ثبات مقياس الحذاقة التعليمية، وقد بلغ (0.964) كما هو موضح في جدول **(4.3)**

جدول رقم (4.3) : معامل الثبات كرونباخ ألفا لأداة الحذاقة التعليمية

الأداة	عدد الفقرات	قيمة الفا
1. **الحذاقة الإدارية**	7	0.882
2. **حذاقة التحفيز**	9	0.805
3. **الحذاقة التدريسية**	12	0.864
4. **حذاقة التخطيط**	7	0.869
5. **حذاقة المعرفة البيداغوجية**	9	0.885
6. **حذاقة فهم العلاقات بين المفاهيم في المحتوى**	6	0.884
الكلي	**50**	**0.964**

أما مقياس الممارسات التأملية فقد تبين أن معامل ثباته بلغ(0.950) والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (5.3) : معامل الثبات كرونباخ ألفا لأداة الممارسات التأملية.

الأداة	عدد الفقرات	قيمة الفا
1- الممارسات التأملية في اجراءات التخطيط	5	0.862
2- الممارسات التأملية في تنفيذ دروس العلوم	9	0.910
3- الممارسات التأملية في التقويم	4	0.821
4- الممارسات التأملية في النمو المهني لمعلمي العلوم	5	0.842
الكلي	**23**	**0.950**

تشير البيانات الواردة في جدول (5.3) أن جميع قيم معاملات ثبات كرونباخ الفا لجميع أدوات الدراسة مرتفعة ،حيث بلغت قيمة معامل الثبات لمعامل كرونباخ ألفا بالنسبة للممارسات التأاملية (.950)،أما البيانات الواردة في جدول (5.3) ان جميع قيم معاملات ثبات كرونباخ الفا لجميع أدوات الدراسة مرتفعة ،حيث بلغت قيمة معامل الثبات لمعامل كرونباخ ألفا بالنسبة وللممارسات التأملية **(0.950)**، مما يشير أن أدوات الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات وهذا يعطي الباحثة مؤشرا على أن الأدوات تحقق الأهداف التي وضعت لأجلها.

8.3. متغيرات الدراسة :

المتغيرات المستقلة :

1-الجنس وهو بمستويين: (ذكر، أنثى)

2-التخصص : وهو أربعة مستويات :(كيمياء، فيزياء، احياء، علوم عامة)

3-المؤهل العلمي وهو ثلاثة مستويات : (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير)

4-سنوات الخبرة وهي أربعة مستويات : (-اقل من خمس سنوات، 5 – اقل من 10 سنوات، 10- اقل من 15سنه، - 15 سنة فأكثر)

5-عدد الدورات وهي ثلاثة مستويات:

(دورة واحدة، دورتان، ثلاث دورات فأكثر)

6- التقدير السنوي للأداء وهو ثلاثة مستويات:

(جيد فما دون، جيد جدا، ممتاز)

ثانياً: المتغيرات التابعة:

- المتغير التابع الأول: الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.
- المتغير التابع الثاني: الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

9.3.المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية ،لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة، واستخدام معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أدوات الدراسة، ولمعرفة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام اختبار (t-test)واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)ولمعرفة اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، ومعامل الارتباط بيرسون(Person).لفحص دلالة العلاقة بين الحذاقة التعليمية والممارسات التأملية وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS،

واستخدمت الباحثة مفتاح التصحيح الآتي :

مفتاح تصحيح الأداة:

مفتاح التصحيح	الدرجة	المرحلة
1- أقل من 1.8	ضعيفة جداً	مبتدئ
1.8- أقل من 2.6	ضعيفة	متقدم
2.6- أقل من3.4	متوسطة	كفؤ
3.4- أقل من 4.2	مرتفعة	بارع
4.2فأكثر	مرتفعة جدا	حاذق

10.3إجراءات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالخطوات التالية:

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس موجه إلى وزارة التربية والتعليم العالي.

2. الحصول على موافقة من وزارة التربية والتعليم في تربية جنوب الخليل لتسهيل المهمة في مدارس جنوب الخليل.

3. تم التأكد من صدق الأداتين من خلال توزيع الأداتين على عدد من المحكمين البالغ عددهم(8)محكمين وتم عمل الثبات لهم.

4. تم تطبيق الأداتين على العينة البالغ عددهم (152) معلماً منهم 66 معلماً 86 معلمةً والتي تم اختيارهم بالطريقة الطبقية خلال الفصل الدراسي الأول 2021/2020 م، وتم توزيع الأداتين يدوياً.

5. جمع الاستبانات التي قام معلمو العلوم بتعبئتها بما هو مطلوب منهم.

6. القيام بتبويب الأداتين وترميزهما وإدخالهما إلى الحاسوب الآلي لتحليلهما ومعالجتها إحصائياً باستخدام SPSS.

7. عرض النتائج في جداول خاصة بها لاستخراج النتائج وتفسيرها بشكل علمي وموضوعي مقنع وكتابة التوصيات والمقترحات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نتائج الدراسة

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوعها " الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة.

وفيما يلي عرض لنتائج الفصل تبعاً لأسئلة الدراسة:

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على :

"ما درجة الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل " ؟

وللإجابة عن السؤال الأول، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل حسب مجالات الحذاقة كما هو موضح في الجدول التالي رقم (1.4) يوضح ذلك :

جدول (1.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

المجال	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المرحلة
1- الحذاقة الادارية	150	4.103	.572	مرتفعة	بارع
2- حذاقة التحفيز	150	4.143	.554	مرتفعة	بارع
3-الحذاقة التدريسية	150	4.068	.547	مرتفعة	بارع
4-حذاقة التخطيط	150	4.019	.569	مرتفعة	بارع
5-حذاقة المعرفة البيداغوجية	150	4.056	.578	مرتفعة	بارع
حذاقة فهم العلاقة بين المفاهيم في المحتوى	150	4.109	.591	مرتفعة	بارع
الكلي	**150**	**4.082**	**.488**	**مرتفعة**	**بارع**

ويلاحظ من جدول (1.4): المتوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على مجالات الحذاقة التعليمية تراوحت بين (4.019 –4.143) فيما بلغ المتوسط الكلي (4.082) أي بدرجة مرتفعة كما يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال حذاقة التحفيز بمتوسط حسابي (4.143) أي بدرجة مرتفعة بينما كانت أدنى المتوسطات لمجال حذاقة التخطيط بمتوسط حسابي (4.019) وفيما يلي عرضا للنتائج وفقا لمجالات الحذاقة التعليمية :

كذلك تم استخراج اعداد ونسب المعلمين وفقا لكل مرحلة من مراحل تطور الحذاقة التعليمية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(2.4): جدول ونسب أعداد المعلمين في مراحل الحذاقة التعليمية .

المرحلة	العدد	النسبة المئوية
1–مبتديء	1	0.7
2–مبتديء متقدم	0	0.0
3–كفؤ	8	5.3
4–بارع	80	53.3
5–حاذق	61	40.7

وفيما يلي عرض للنتائج وفقا لمحاور الحذاقة التعليمية

1– الحذاقة الادارية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات مجال الحذاقة الادارية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وهي مرتبة تنازليا كما هو موضح في الجدول (3.4)

الجدول (3.4) : جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد عينة الدراسة على فقرات مجال الحذاقة الادارية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يمكنني تنظيم بيئة صفية، محفزه لانخراط الطلبة في عملية التعلم	4.227	.743	مرتفعة جدا
7	2	اساعد الطلبة فرديا أو في مجموعات	4.153	.748	مرتفعة
3	3	يمكنني تنظيم وقت مراحل الحصة الصفية بشكل فعال	4.133	.791	مرتفعة
6	4	استطيع بناء مناخ ودي إنساني بين الطلبة داخل الصف	4.120	.776	مرتفعة
5	5	لدي القدرة على بناء روح عمل الفريق لدى الطلبة كي يشعروا بالأمان عند ارتكاب الأخطاء	4.080	.746	مرتفعة
2	6	امتلك استراتيجيات مثيرة لانتباه الطلبة بعيدا عن القوانين والإجراءات الروتينية	4.053	.632	مرتفعة
4	7	لدي القدرة على تنظيم البيئة المادية للصف وفقا للمساحة والإمكانات المتاحة	3.953	.788	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.103	.572	مرتفعة

يلاحظ من الجدول(3.4) ان المتوسط الحسابي الكلي لمجال الحذاقة الادارية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية مدارس تربيةجنوب الخليل بلغ (4.103) وانحراف معياري (.572) وهذا يدل على ان الحذاقة الادارية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية مدارس تربيةجنوب الخليل جاءت بدرجة مرتفعة ،حيث كانت الفقرة (يمكنني تنظيم بيئة صفية، محفزه لانخراط الطلبة في عملية التعلم) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.227) وانحراف معياري (.743) بينما كانت الفقرة (لدي القدرة على تنظيم البيئة المادية للصف وفقا للمساحة والإمكانات المتاحة) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي(3.953) وانحراف معياري(788.) .

-حذاقة التحفيز

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة التحفيز لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وهي مرتبة تنازليا والجدول (4.4) يوضح ذلك.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال حذاقة التحفيز لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
13	1	أتقبل الأسئلة التي يطرحها الطلبة برحابة صدر مهما كانت	4.333	1.657	مرتفعة جدا
12	2	اعمل على إثارة الطلبة للمشاركة في النقاش الصفي	4.253	.716	مرتفعة جدا
10	3	احفز الطلبة على أدائهم الجيد بشكل مستمر	4.233	.789	مرتفعة جدا
16	4	أزود الطلبة بإرشادات فاعلة لكيفية توظيف أقصى طاقتهم لتحقيق الأهداف	4.153	.730	مرتفعة
11	5	عمل بطرق عديدة على رفع مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم	4.140	.723	مرتفعة
9	6	أعطي الطلبة فرصة للتعبير عن وجهات نظرهم سواء كتابة او شفهيا	4.113	.746	مرتفعة
8	7	قادر على اختيار أنشطة تعليمية تعلميه تتحدى تفكير الطلبة	4.087	.732	مرتفعة
15	8	أساعد الطلبة في تشكيل الخبرات الاجتماعية والذهنية بشكل واضح	4.013	.723	مرتفعة
14	9	أساند الطلبة على ممارسة آليات التقويم الذاتي لتأكيد تعلمهم	3.960	.740	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.143	.554	مرتفعة

يلاحظ من الجدول(4.4) ان المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال حذاقة التحفيز لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا مدارس مديريةتربيةجنوب الخليل قد بلغ (4.143) وانحراف معياري (.554) جاءت بدرجة مرتفعة، حيث كانت الفقرة (أتقبل الأسئلة التي يطرحها الطلبة برحابة صدر مهما كانت) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.333) وانحراف معياري (1.657) بينما كانت الفقرة (أساند الطلبة على ممارسة آليات التقويم الذاتي لتأكيد تعلمهم) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.960) وانحراف معياري (.740) .

3-الحذاقة التدريسية .

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الحذاقة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وهي مرتبة تنازليا والجدول (5.4) يوضح ذلك.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات مجال الحذاقة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
17	1	أصمم دوما على ربط معارف الطلبة السابقة باللاحقة لتحقيق مبادئ التعلم الفعال	4.227	.761	مرتفعة جدا
28	2	استثمر وقت الحصة بشكل فعال لزيادة فرص تعلم الطلبة	4.167	.669	مرتفعة
24	3	استخدم الأسئلة الصفية التي تسهم في دمج جميع طلبة الصف في عملية التعلم	4.153	1.645	مرتفعة
19	4	أطبق استراتيجيات محفزة لعمليات التفكير لدى الطلبة مثل (العصف الذهني والاستقصاء والتلخيص...)	4.127	.773	مرتفعة
25	5	قادرا على إعادة تصميم المحتوى التعليمي بما يستجيب لمتطلبات تعلم الطلبة	4.067	.701	مرتفعة
23	6	احرص على حفز الطلبة للتوصل إلى الاستنتاجات والحقائق بأنفسهم لتحقيق التعلم المعمق	4.067	.729	مرتفعة
22	7	استطيع تحديد الفروق الفردية بين الطلبة الذين	4.600	.734	مرتفعة

		أدرسهم لمراعاتها عند التدريس			
26	8	أكيف استراتيجياتي التدريسية بما يستجيب لخصائص الطلبة وأنماط تعلمهم	4.040	.713	مرتفعة
20	9	امتلك معرفة واسعة بالاستراتيجيات التدريسية التي تعزز فرص التعلم النشط لدى الطلبة	4.000	.941	مرتفعة
18	10	أتفحص أعمال الطلبة لتحديد نقاط ضعفهم بدقة لمعالجتها	3.993	.728	مرتفعة
21	11	أوظف مصادر التعلم المختلفة والمتنوعة في تدريس المقررات العلمية بما يستجيب لأنماط تعلم الطلبة	3.980	.699	مرتفعة
27	12	استخدم استراتيجيات تدريسية تعزز التحولات الناجحة للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية	3.933	.816	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.068	.547	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (5.4) ان المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا مدارس بمديرية تربية جنوب الخليل قد بلغ (4.068) بانحراف معياري (.547) جاءت بدرجة مرتفعة ،حيث كانت الفقرة (أصمم دوما على ربط معارف الطلبة السابقة باللاحقة لتحقيق مبادئ التعلم الفعال) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.227) وانحراف معياري (.761) بينما كانت الفقرة (استخدم استراتيجيات تدريسية تعزز التحولات الناجحة للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.933) وانحراف معياري(816.).

4- حذاقة التخطيط استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وهي مرتبة تنازليا والجدول (6.4) يوضح ذلك.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
29	1	اراعي في عملية التخطيط الانطلاق من مخرجات التعلم المنشودة	4.066	.824	مرتفعة
33	2	يمكنني تحديد الأفكار الرئيسة في المحتوى وتوجيه أنظار الطلبة لها	4.060	.725	مرتفعة
34	3	استند إلى التقويم القبلي للطلبة في تحديد أكثر الأهداف أهمية لهم	4.053	.783	مرتفعة
35	4	أوظف إجراءات محددة لزيادة إدراك الطلبة لذواتهم	4.033	.708	مرتفعة
31	5	اعد خطط تربط مركبات التعلم لجعل المحتوى أكثر سهولة للمتعلم	3.980	.709	مرتفعة
32	6	يمكنني التنبؤ بالأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة لتنفيذ خطط لمعالجتها	3.973	.810	مرتفعة
30	7	لدي خطة لتحديد الحاجات العلمية لتشخيص ومعالجة نقاط الضعف لدى الطلبة	3.967	.763	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.019	.569	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (6.4) ان المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا مدارس مديرية تربية جنوب الخليل قد بلغ (4.019) بانحراف معياري (.569) جاءت بدرجة مرتفعة ،حيث كانت الفقرة(اراعي في عملية التخطيط الانطلاق من مخرجات التعلم المنشودة) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.066) وانحراف معياري(.824) بينما كانت الفقرة (لدي خطة لتحديد الحاجات العلمية لتشخيص ومعالجة نقاط الضعف لدى الطلبة) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.967) وانحراف معياري (.763).

5-المعرفة البيداغوجية .

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال حذاقة المعرفة البيداغوجية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وهي مرتبة تنازليا والجدول (7.4) يوضح ذلك.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة المعرفة البيداغوجية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
38	1	أتبادل الخبرات المهنية مع زملائي في إطار السعي نحو التطور المهني	4.187	.806	مرتفعة
37	2	امتلك خبرة تراكمية كافية لمحتوى المقررات التي ادرسها من خلال الممارسة والتجريب	4.120	.941	مرتفعة
39	3	يمكنني التمييز بين أنواع المعرفة المختلفة المضمنة في المحتوى التعليمي	4.120	.732	مرتفعة
43	4	قادر على ربط معلومات الطلبة في مبحث ما بمعلومات مباحث أخرى يدرسونها	4.073	.778	مرتفعة
36	5	يمكنني تمثيل المحتوى التعليمي على شكل أمثلة وتشبيهات ومقارنات وقصص قابلة للتعلم من قبل الطلبة	4.047	.754	مرتفعة
40	6	افهم جيدا الفلسفة التربوية التي تم بناء مناهج العلوم في ضوئها	4.033	.780	مرتفعة
42	7	اهتم بتطوير نفسي باستمرار في ظل الانفجار المعرفي السريع في مجالي العلم والتكنولوجيا	4.013	.810	مرتفعة
41	8	امتلك القدرة على تطبيق استراتيجيات نوعية لتصويب الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة	3.967	.772	مرتفعة
44	9	لدي معرفة كافية بنظريات التعلم وكيفية توظيفها في التدريس بشكل فعال	3.947	.817	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.056	.578	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (7.4) ان المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة المعرفة البيداغوجية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل قد بلغ (4.056) بانحراف معياري(.578) جاء بدرجة مرتفعة ،حيث كانت الفقرة (أتبادل الخبرات المهنية مع زملائي في إطار السعي نحو التطور المهني) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.187) وانحراف معياري(.806) بينما كانت الفقرة (لدي معرفة كافية بنظريات التعلم وكيفية توظيفها في التدريس بشكل فعال) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.947) وانحراف معياري (.817) .

1- حذاقة فهم العلاقة بين المفاهيم في المحتوى.

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال حذاقة فهم العلاقة بين المفاهيم في المحتوى لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وهي مرتبة تنازليا والجدول (8.4) يوضح ذلك.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقةفهم العلاقة بين المفاهيم في المحتوى لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديريةتربيةجنوب الخليل.

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
45	1	أدرك العلاقات بين المفاهيم الواردة في محتوى المباحث العلمية التي ادرسها	4.160	.715	مرتفعة
50	2	أساعد الطلبة على تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية	4.120	.785	مرتفعة
49	3	أحاول تقريب المفاهيم للطلبة بأمثلة من واقع الحياة التي يعيشونها	4.113	.737	مرتفعة
47	4	استطيع ربط معارف الطلبة أفقيا وعموديا في مجال مباحث العلوم	4.107	.734	مرتفعة
46	5	لدي مقدرة على تحليل الروابط بين المفاهيم والمهارات في المحتوى التعليمي	4.080	.719	مرتفعة
48	6	أشجع الطلاب على استخدام المفاهيم العلمية الصحيحة في مجال العلوم	4.073	.769	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.109	.591	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (8.4) ان المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة فهم العلاقة بين المفاهيم في المحتوى لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل قد بلغ (4.109) بانحراف معياري (.591) جاءت بدرجة مرتفعة ،حيث كانت الفقرة (أدرك العلاقات بين المفاهيم الواردة في محتوى المباحث العلمية التي ادرسها) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.160) وانحراف معياري(.715) بينما كانت الفقرة (أشجع الطلاب على استخدام المفاهيم العلمية الصحيحة في مجال العلوم) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.073) وانحراف معياري (.769)

2.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على :

هل توجد فروق بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس ،والتخصص،، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة ،وعدد الدورات، والتقدير السنوي للأداء منها)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم اختبار الفرضيات الاحصائية الصفرية التالية :

أولا: اختبار الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل ولاختبار دلالة الفروق وفقا لمتغير الجنس فقد تم استخدم اختبار(ت) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول رقم (9.4).

جدول(9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمحور الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديريةتربيةجنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
ذكر	65	4.145	0.52	148	1.39	0.175
أنثى	85	4.034	0.46			

يلاحظ من الجدول (9.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.175) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين استجابات المبحوثين على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وفقا لمتغير الجنس ،الأمر الي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية الأولى .

ثانيا : اختبار الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على :

الفرضية الصفرية الثانية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص، كما هو موضح في الجدول (10.4):

جدول (10.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كيمياء	34	4.21	.46
فيزياء	38	4.09	.51
أحياء	29	4.05	.38
علوم عامة	49	4.00	.54
المجموع	150	4.08	.49

يتبين من الجدول (10.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد العينة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية وفقا لمتغير التخصص، ولمعرفة من دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص، كما هو موضح في الجدول رقم (11.4).

جدول(11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)لاستجابات افراد العينة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديريةتربيةجنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.870	3	0.290	1.223	0.304
داخل المجموعات	34.61	146	0.237		
المجموع	35.48	149			

يلاحظ من الجدول(11.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي(0.304) وهو اكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا مدارس مديريةتربية جنوب الخليل تعزىلمتغير التخصص، الأمر الي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية الثانية.

ثالثا : اختبار الفرضية الاحصائية الثالثة التي تنص على :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس الحذاقة التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (12.4).

جدول (12.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	3	3.653	0.431
بكالوريوس	115	4.050	0.446
ماجستير فأعلى	32	4.265	0.341
المجموع	150	4.088	0.436

يتبين من الجدول (12.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الحذاقة التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات افراد العينة حول أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول ..(13.4)

جدول(13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات أفراد العينة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	5.137	2	2.568	12.441	0.010
داخل المجموعات	30.346	147	0.206		
المجموع	35.483	149			

يلاحظ من الجدول(13.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي(0.010) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد المبحوثين على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول التالي رقم (14.4) يوضح ذلك

جدول (14.4): نتائج اختبار شيفيه لمجال الحذاقة التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

مستويات المتغير	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم	---	0.397	0.612
بكالوريوس	0.397	---	0.215*
ماجستير فأعلى	0.612	0.215*	---

تشير نتائج(14.4) إلى أنه يوجد فروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير للمؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى).

اختبار الفرضية الاحصائية الرابعة التي تنص على :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة".

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول رقم (15.4).

جدول (15.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	22	3.895	.474
5-أقل من 10 سنوات	35	4.049	.452
10-أقل من 15	42	4.029	.451
15سنة فأكثر	51	4.229	.518
المجموع	150	4.082	.488

يتبين من الجدول (15.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الحذاقة التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول مجال الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (16.4) **:نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2.029	3	0.676	2.952	0.035
داخل المجموعات	33.453	146	0.229		
المجموع	35.483	149			

يلاحظ من الجدول(16.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي وهو(0.035) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني وجود فروق ذات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول التالي يوضح ذلك (17.4) .

جدول (17.4): جدول نتائج اختبار شيفيه لمجال الحذاقة التعليمية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة .

مستويات المتغير	أقل من 5 سنوات	5–أقل من 10	10–أقل من 15	أكثر من 15 سنة
أقل من 5 سنوات		0.138	0.125	0.368*
5–أقل من 10	0.138		0.013	0.230
10–أقل من 15	0.125	0.013		0.243
15 سنة أكثر	0.368*	0.230	0.243	

تشير نتائج الجدول **(17.4)** إلى أنه توجد فروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لسنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة (15 سنة فأكثر).

خامسا : اختبار الفرضية الصفرية الخامسة التي تنص على :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات كما هو موضح في الجدول رقم (18.4).

جدول (18.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات اداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارسمديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات.

عدد الدورات التي التحقت بها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دورة واحدة	14	3.872	.371
دورتان	25	4.064	.403
3 دورات فأكثر	111	4.113	.514
المجموع	150	4.082	.488

ويلاحظ من الجدول (18.4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الحذاقة التعليمية تعزى لعدد الدورات، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات .

جدول(19.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.726	2	0.363	1.535	0.219
داخل المجموعات	34.757	147	0.236		
المجموع	35.483	149			

يلاحظ من الجدول(19.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي0.219() وهو اكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات ولهذا تقبل الفرضية الصفرية الخامسة.

سادسا :اختبار الفرضية الصفرية السادسة التي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء، كما هو موضح في الجدول رقم (20.4).

جدول (20.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء.

التقدير السنوي للأداء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جيد	19	3.973	.476
جيد جداً	101	4.018	.497
ممتاز	30	4.366	.357
المجموع	150	4.082	.488

ويلاحظ من الجدول (20.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد عينة الدراسة على أداة قياس الحذاقة التعليمية تعزى لتقدير السنوي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) و للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء.

جدول(21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة فقرات على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3.051	2	1.525	6.914	0.001
داخل المجموعات	32.432	147	.221		
المجموع	35.483	149			

يلاحظ من الجدول(21.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي(0.001) وهو أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مديريات التربية والتعليم في مدارس جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم (22.4) يوضح ذلك .

جدول (22.4): جدول نتائج اختبار شيفيه لمجال الحذاقة التعليمية تعزى لمتغير التقدير السنوي .

مستويات المتغير	جيد	جيد جداً	ممتاز
جيد		0.057	0.374*
جيد جداً	0.057		0.317*
ممتاز	0.374*	0.317	

تشير نتائج الجدول **(22.4)** إلى أنها توجد فروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى للتقدير السنوي، وكانت الفروق لصالح تقدير (ممتاز) .

3.2.4.الإجابة عن السؤال الدراسة الثالث والذي ينص على

ما درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟

وللإجابة عن السؤال الثالث قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مقياس للممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل والجدول (23.4) يوضح ذلك .

جدول (23.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة عل ىفقرات أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

محاور الممارسة التأملية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1- التخطيط	4.092	.626	مرتفعة
2- تنفيذ الدروس	4.063	.619	مرتفعة
3- التقويم	4.600	.628	مرتفعة جدا
4- النمو المهني	4.025	.684	مرتفعة
الكلي	4.060	.562	مرتفغة

ن=150

ويلاحظ من الجدول (23.4) أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية تراوحت بين (4.025-4.600) فيما بلغ المتوسط الكلي (4.060)أي بدرجة مرتفعة كما تبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال التقويم بمتوسط حسابي وقدره (4.600) أي بدرجة مرتفعة بينما كان الوسط الحسابي لأدنى المتوسطات لمجال النمو لمهني بمتوسط حسابي (4.025) .

وفيما يلي عرض النتائج وفق لمحاور الممارسات التأملية

1-الممارسات التأملية في اجراءات التخطيط..

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الممارسات التأملية في اجراءات التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وهي مرتبة تنازليا كما هو موضح في الجدول (24.4) .

جدول (24.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد عينة الدراسة على فقرات مجال الممارسات التأملية في اجراءات التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
51	1	أضع تصورا مسبقا للإجراءات التدريسية التي انوي تنفيذها في الحصة	4.226	.769	مرتفعة جدا
53	2	استفيد من التغذية الراجعة المقدمة لي من المدير والمشرف	4.133	.832	مرتفعة
55	3	أضع تصورا مسبقا للمشكلات المتوقع مواجهتها أثناء تنفيذ الحصة	4.047	.753	مرتفعة
54	4	ادقق في مدى مطابقة الخطة التدريسية لاحتياجات الطلبة وفروقهم الفردية	4.033	.772	مرتفعة
52	5	أعيد النظر في خططي التدريسية قبيل المباشرة في تنفيذها	4.020	.773	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.092	.626	مرتفعة

ويلاحظ من الجدول (24.4) ان المتوسط الحسابي الكلي لمجال اجراءات التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل بلغ (4.092) بانحراف معياري (.626) وهذا يدل على أن مجال الممارسات التأملية في اجراءات التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل جاءت مرتفعة، حيث كانت الفقرة(أضع تصورا مسبقا للإجراءات التدريسية التي انوي تنفيذها في الحصة) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي

(4.226)، بانحراف معياري(769.) بينما كانت الفقرة (أعيد النظر في خططي التدريسية قبيل المباشرة في تنفيذها) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي(4.020)، بانحراف معياري(773.).

2- **الممارسات التأملية في تنفيذ دروس العلوم .**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الممارسات التأملية في تنفيذ دروس العلوم التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وهي مرتبة تنازليا كما هو موضح في الجدول (25.4) .

جدول((25.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مجال الممارسات التأملية في تنفيذ دروس العلوم لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارسمديرية تربية جنوب الخليل.

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
56	1	استخلص العبر من جميع الوسائل التي يمكن من خلالها إثارة انتباه الطلبة .	4.160	.733	مرتفعة ا
57	2	احتفظ بسجلات لأعمالي السنوية من (خطط ووسائل وملف انجاز	4.147	.830	مرتفعة
59	3	أعطي الطلبة وقت للتأمل أثناء إجراء التجارب العلمية	4.120	.818	مرتفعة
64	4	اختار أفضل الأساليب فعالية في بناء مناخ صفي إنساني داعم للطلبة	4.086	.850	مرتفعة
58	5	أشجع الطلبة على تسجيل الاستنتاجات والمشاهدات للتجارب العلمية	4.066	.824	مرتفعة
61	6	اعتبر أن ممارساتي التدريسية مفتوحة النهاية للتمعن	4.013	.827	مرتفعة
63	7	أتساءل دوما عن مدى استجابة ممارساتي التدريسية للفروق الفردية بين الطلبة	4.000	.714	مرتفعة
62	8	احلل ممارساتي التدريسية وفقا لأسئلة محددة أوجهها لنفسي،	3.987	.851	مرتفعة
60	9	أضع تصورا للطرق البديلة لشرح المفاهيم للطلبة.	3.987	.827	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.063	.619	مرتفعة

ويلاحظ من الجدول (25.4) ان المتوسط الحسابي الكلي لمجال تنفيذ دروس العلوم لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية جنوب الخليل بلغ (4.063) بانحراف معياري (.619) وهذا يدل على أن مجال الممارسات التأملية في تنفيذ دروس العلوم لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل جاءت مرتفعة، حيث كانت الفقرة(استخلص العبر من جميع الوسائل التي يمكن من خلالها إثارة انتباه الطلبة) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي(4.160)، بانحراف معياري(733.) بينما كانت الفقرة (أضع تصورا للطرق البديلة لشرح المفاهيم للطلبة) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي3.987 بانحراف معياري(827.)

3-الممارسات التأملية في التقويم

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الممارسات التأملية في التقويم لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وهي مرتبة تنازليا كما هو موضح في الجدول (26.4)

جدول (26.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مجال الممارسات التأملية في التقويم لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
66	1	أحاول الاستفادة من لقاءات تقييم الأداء للتعرف على نقاط القوى ونقاط الضعف لدي.	4.133	.738	مرتفعة
65	2	أتجنب إصدار أحكام على أعمال الطلبة قبل مراجعتها	4.113	.815	مرتفعة
67	3	انظر إلى نتائج الطلبة في الامتحانات على أنها مؤشرات على أدائي التدريسي.	4.000	.777	مرتفعة
68	4	أتيح لطلبتي فرص مراجعة انجازاتهم والتحقق من صحتها.	3.993	.781	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.600	.628	مرتفعة

ويلاحظ من الجدول (26.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال الممارسات التأملية في التقويم لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل بلغ (4.060) بانحراف معياري (628.) وهذا يدل على أن مجال الممارسات التأملية في التقويم لدى معلمي العلوم للمرحلة

الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل جاءت مرتفعة، حيث كانت الفقرة (أحاول الاستفادة من لقاءات تقييم الأداء لتعرف على نقاط القوى ونقاط الضعف لدي) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.133)، بانحراف معياري(.738) بينما كانت الفقرة (أتيح لطلبتي فرص مراجعة انجازاتهم والتحقق من صحتها) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي(3.993)، بانحراف معياري(.781) .

4- الممارسات التأملية في النمو المهني لمعلمي العلوم.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الممارسات التأملية في النمو المهني لمعلمي العلوم لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وهي مرتبة تنازليا كما هو موضح في الجدول (27.4)

جدول (27.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مجال الممارسات التأملية في النمو المهني لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
72	1	أشارك زملائي في تبادل الخبرات في مجال تدريس العلوم	4.126	.853	مرتفعة
70	2	احدد المصادر الرئيسية التي يمكنني الاستفادة منها في تحسين أدائي التدريسي	4.100	.808	مرتفعة
69	3	احضر كل الدورات التدريبية التي تنظمها مديرية التربية والتعليم	4.067	.816	مرتفعة
71	4	ابحث من حين لآخر عن المستجدات الحديثة في تدريس العلوم	4.033	.847	مرتفعة
73	5	أنفذ أبحاث إجرائية في مجال عملي للاستفادة منها في معالجة مشاكل الطلبة	3.800	1.003	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.025	.684	مرتفعة

ويلاحظ من الجدول (27.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال الممارسات التأملية في النمو المهني لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل بلغ (4.025) بانحراف معياري (.684) وهذا يدل على أن مجال الممارسات التأملية في النمو المهني لدى معلمي

العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل جاءت مرتفعة، حيث كانت الفقرة(أشارك زملائي في تبادل الخبرات في مجال تدريس العلوم) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.126)، بانحراف معياري(853.) بينما كانت الفقرة (أنفذ أبحاث إجرائية في مجال عملي للاستفادة منها في معالجة مشاكل الطلبة) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي(3.800)، بانحراف معياري(1.003) .

4.2.4.الإجابة عن لسؤال الدراسة الرابع والذي ينص على :

"هل توجد فروق بين درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى للمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات، والتقدير السنوي للأداء)"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الاحصائية الصفرية الآتية :

أولا : اختبار الفرضية الصفرية السابعة التي تنص على :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا م في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، ولاختبار دلالة الفروق تعزى لمتغير الجنس فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول رقم (28.4).

جدول (28.4) : نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
ذكر	65	4.088	.529	148	.514	0..603
أنثى	85	4.039	.588			

يلاحظ من الجدول (30.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.603) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني عدم فروق دالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين على مجال الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس الأمر الذي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية السابعة .

ثانيا: اختبار الفرضية الصفرية الثامنة التي تنص على :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص كما هوموضح في الجدول(29.4).

جدول (29.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كيمياء	34	4.083	.444
فيزياء	38	4.117	.575
أحياء	29	4.100	.577
علوم عامة	49	3.977	.619
المجموع	150	4.060	.562

ويلاحظ من الجدول (29.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية تعزى لمتغير التخصص، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد

العينة حول أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير لتخصص، كما هو موضح في الجدول رقم (30.4).

جدول(30.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.531	3	0.177	0.555	0.646
داخل المجموعات	46.561	146	0.319		
المجموع	47.092	149			

يلاحظ من الجدول(30.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية (0.646) وهو أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين على مجال الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص،الأمر الذي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية الثامنة .

. ثالثا : اختبار الفرضية الصفرية التاسعة التي تنص على :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس الممارسات التأملية وفقا لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول رقم (31.4).

جدول (31.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	3	3.029	1.079
بكالوريوس	115	4.048	.559
ماجستير فأعلى	32	4.201	.412
المجموع	150	4.060	.562

ويلاحظ من الجدول (31.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية وفقا لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية جنوب الخليل، وفقا لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (32.4).

جدول(32.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على أداة قياس الممارسات التأمليةلدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3.841	2	1.921	6.528	0.002
داخل المجموعات	43.251	147	0.294		
المجموع	47.092	149			

يلاحظ من الجدول(32.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي(0.002) وهو أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدم اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق بين استجابات أفراد العينة حول أداة قياس الممارسات التأملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول(35.4) .

جدول (33.4): نتائج اختبار شيفيه على أداة قياس **الممارسات التأملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي**

مستوى المتغير	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم		0.817*	0.969*
بكالوريوس	0.817*		0.152
ماجستير فأعلى	0.969*	0.152	

تشير نتائج الجدول **(33.4)** إلى أنه توجد فروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى للمؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)

رابعا : اختبار الفرضية الاحصائية العاشرة التي تنص على :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول رقم (34.4).

جدول (34.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5سنوات	22	4.019	.675
5-أقل من 10 سنوات	35	3.975	.576
10-أقل من 15	42	4.000	.477
15 سنة فأكثر	51	4.187	.559
المجموع	150	4.060	.562

ويلاحظ من الجدول (34.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الممارسة التأملية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول أداة قياس الممارسة التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ويوضح جدول(**35.4**).

جدول(35.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على فقرات أداة قياس الممارسة التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.257	3	0.419	1.335	0.265
داخل المجموعات	45.835	146	0.314		
المجموع	47.092	149			

يلاحظ من الجدول(35.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي(0.265) وهو أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني عدم وجود فروق ذات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ،الأمر الذي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية العاشرة .

.خامسا : اختبار الفرضية الاحصائية الحادية عشر التي تنص على :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياسالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات، كما هو موضح في الجدول (36.4).

جدول (36.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات.

عدد الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دورة واحدة	14	4.186	.474
دورتان	25	3.949	.645
3 دورات فأكثر	111	4.069	.552
المجموع	150	4.060	.562

ويلاحظ من الجدول (36.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الممارسة التأملية وفقا لمتغير عدد لمتغير عدد الدورات، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول أداة قياس الممارسة التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب تعزى لمتغير عدد الدورات.

جدول(37.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على فقرات أداة قياس الممارسة التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.539	2	0.269	0.851	0.429
داخل المجموعات	46.553	147	0.317		
المجموع	47.092	149			

يلاحظ من الجدول(37.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي(0.429) وهو اكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات الأمر الذي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية الحادية عشر .

.

سادسا : اختبار الفرضية الصفرية الثانية عشر والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء، كما هو موضح في الجدول رقم (40.4).

جدول (38.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء.

التقويم السنوي للأداء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جيد فما دون	19	3.940	.627
جيد جداً	101	4.002	.581
ممتاز	30	4.333	.337
المجموع	150	4.060	.562

ويلاحظ من الجدول (38.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسة التأملية تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة على أداة قياس الممارسة التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء .

جدول(39.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على فقرات أداة قياس الممارسة التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2.851	2	1.425	4.736	0.010
داخل المجموعات	44.242	147	0.301		
المجموع	47.092	149			

يلاحظ من الجدول(39.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.010) وهو أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) ؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء، ويوضح ذلك جدول (40.4) .

جدول (40.4): جدول نتائج اختبار شيفيه لمجال الممارسات التأملية تعزى لمتغير التقدير السنوي .

مستوى المتغير	جيد	جيد جداً	ممتاز
جيد		0.064	0.375*
جيد جداً	0.064		0.311*
ممتاز	0.375*	0.311*	

تشير نتائج الجدول **(40.4)** إلى أنه توجد فروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير للتقدير السنوي، وكانت الفروق لصالح تقدير (ممتاز)

سابعا: اختبار الفرضية الثالثة عشر:

5.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي ينص على :

هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الحذاقة التعليمية والممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويل السؤال إلى الفرضية الثالثة عشر والتي تنص على :

" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية ومتوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟

لاختيار هذه الفرضية الثالثة عشر تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person correlation) الذي يوضح العلاقة بين متوسطات الحذاقة التعليمية ،ومتوسطات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (41.4).

جدول (41.4): معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) يوضح العلاقة بين متوسطات الحذاقة التعليمية ومتوسطات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟

الممارسات التأملية / الحذاقة التعليمية	ممارسات التخطيط	ممارسات التنفيذ	ممارسات التقويم	ممارسات النمو المهني	الكلي
الحذاقة الادارية	.411**	.514**	.432**	.404**	.512**
حذاقة التحفيز	.493**	.587**	.440**	.468**	.582**
الحذاقة التدريسية	.587**	.641**	.562**	.560**	.676**
حذاقة التخطيط	.545**	.599**	.469**	.496**	.613**
حذاقة المعرفة البيداغوجية	.649**	.697**	.612**	.604**	.737**
حذاقة فهم العلاقات	.653**	.725**	.643**	.571 **	.747**
الكلي	.649**	.729**	.613**	.606**	.751

يلاحظ من الجدول (41.4) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الحذاقة التعليمية ومتوسطات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، حيث أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.751) وهي قيمة ايجابية دالة إحصائياً وعليه يتم رفض الفرضية الثالثة عشر وقبول الفرضية البديلة، والتي تقول أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الحذاقة التعليمية ومتوسطات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس:

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

2.5 التوصيات

النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها ،التي تتمحور حول الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

المقدمة

يعالج الفصل الحالي نتائج الدارسة واستنتاجاتها مع الأخذ بعين الاعتبار أسئلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها إضافة لتحليل نتائج الدراسة ومقارنتها بالدراسات السابقة، وبلورة بعض التوصيات استناداً لنتائج الدراسة.

1.5 مناقشة نتائج الدراسة، حسب تسلسل أسئلتها وفرضياتها

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على" ما درجة الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟

"أظهرت النتائج أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الحذاقة التعليميةتراوحت بين (4.019 –4.143) فيما بلغ المتوسط الكلي (4.082) أي بدرجة مرتفعة كما يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال حذاقة التحفيز بمتوسط حسابي (4.143) أي بدرجة مرتفعة بينما كانت أدنى المتوسطات لمجال حذاقة التخطيط بمتوسط حسابي (4.019) .

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن التطور المأمول في العملية التعلمية التعليمية ومتطلبات العصر تقتضي وجود معلم يمتلك مهارات خاصة أكثر من مهارات عادية؛ فإن الحذاقة من المصطلحات التي تستمد جذورها من إرهاصات دراسات تفردت بإجراء مقارنات بين معلمين خبراء أو مبتدئين أو محترفين لتصبح الحذاقة قدرة وتميزاً تتزايد باطراد على حل المشكلات وتنظيم الحلول واستثمارها لتوفير فهم

عميق، وإلمام المعلم بخبرات واستراتيجيات مناسبة ينسجم مع مهارة التفكير في ظل قدرته على توظيف هذه المهارة واستثارة عقول الطلبة فالتفكير من المهارات التي تسهم في بناء شخصية المتعلم وتكونها باعتباره أعلى مراتب النشاط الذهني الذي لا يرتبط بحقبة زمنية، وإن ممارسة التفكير ومهاراته تعد جديدة في الغرفة الصفية وتعمل على ديمومة التعليم والعقل الذي يضمن بالاستراتيجيات أهم من العقل الذي يقف عند الكتب والمراجع، والتفكير لدى المعلم من الموضوعات التي لاقت اهتماما في العصر الراهن إذ سمي بعصر التفكير وأنواعه من تفكير ناقد ومنطقي وإبداعي واكتشافي وحدسي وحاذق وتأملي يرتبط مباشرة بكيفية تعليم المحتوى الدراسي وهو بحاجة لجميع المعارف والاستراتيجيات التي يمتلكها المعلم ودونها لا تصح الحذاقة التعليمية، أضف الى ذلك ما بذلته وزارة التربية والتعليم من خطط وعقد دورات تدريبية، وحلقات دراسية ،،ومسابقات ،وأبحاث اجرائية من أجل رفع كفاءة المعلم الفلسطيني واضافة لذلك قدرة وارادة المعلم على تطوير ذاته واكتساب المعارف بكافة اشكالها من أماكن كثيرة ومتنوعة وان يسلك طرق البحث العلمي والاستقصاء لذلك .

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Benson) ,1989 ودراسة العنزي ودراسة ويلسون (Wilson,2008) ودراسة هنز واخرين (Henze,etal….,2009)، واختلفت مع دراسة ويب (Webb,1997)

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على" هل توجد فروق بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص،، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات، والتقدير السنوي للأداء)؟

وقد انبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الآتية، وفيما يلي عرض لنتائج فحصها

1.2.1.5النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى

نصت الفرضية الأولى على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين استجابات المبحوثين على مجال الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس .

وتعزو الباحثة النتيجة الى أن المعلمين يقومون بمهام مشتركة الى حد كبير ويستطيع كلا الجنسين القيام بها، وكما أن الممارسات التي يقومون بها والمناهج الدراسية هي نفسها لكلا الجنسين ،وأنهم يخضعون الى نفس البرامج الإشرافية هذا ادى الى تطور عالي في اكتسابهم مهارات ولديهم نفس الخطط ويحضرون الورش التدريبية مع بعضهم وممكن يكونوا تخرجوا من نفس الكليات، وممكن ان يكون هناك تعاون وتشاور بين الزملاء .

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصفا (2011)، ودراسة هنز واخرين (Henze,etal….,2009)

2.2.1.5النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية:

الفرضية الصفرية الثانية" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص".

وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات الحذاقة التعليمية لمتغير التخصص.

وتعزو الباحثة النتيجة في عدم وجود فروق لمتغير التخصص(فيزياء، كيمياء . أحياء، علوم عامة) علم يجمع العلوم كافة والمعلم هو المحور الأساسي الذي بيديه وعقله وأسلوبه يبني الأجيال، والمعلم بغض النظر عن تخصصه عليه أن يمتلك مجموعة من الأشياء تجعله قادراً على تنظيم بيئة صفية محفزة لانخراط الطلبة في عملية التعلم وأن يمتلك استراتيجيات مثيرة لتشجيع الطلبة على التعلم وأن يكون قادراً على تنظيم وقت الحصة الدراسية بشكل فعال، ولديه القدرة على تنظيم البيئة المادية للصف وفق للمساحة والإمكانات المتاحة، وأن يساعد الطلبة على التعلم فردياً او جماعياً ،وتنمية روح العمل الجماعي وروح الفريق، كي يشعرهم بالأمان عند ارتكاب الأخطاء، وبناء مناخ تفاعلي ودي إنساني بين الطلبة داخل الصف، وايضا أن جميع معلمين خضعوا لنفس نموذج الاشراف، وكما لاننسى أيضا برامج التدريب المشتركة التي نظمتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع البنك الدولي

والتي ركزت على المعرفة البيداغوجية بكل أبعادها، ومعايير المناهج العلمية واحدة، والمناهج مترابطة مع بعضها البعض ،وكذلك الحوار بين المعلمين وعمل العناقيد بين المعلمين لتبادل المعلومات والخبرات فيما بينهم وتبادل الآراء، والمعلم عنده هنا ثروة كبيرة من المحتوى البيداغوجي للمعرفة، ويشمل المعرفة بالمحتوى التعليمي للمادة وربط المعارف السابقة بالمعارف اللاحقة لتكوين معارف جديدة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصفا (2011)، ودراسة هنز واخرين (Henze,etal….,2009) واختلفت مع دراسة ويب (Webb,1997)، واختلفت النتيجة مع دراسة غنيم (2005).

3.2.1.5النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة:

الفرضية الصفرية الثالثة" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

وقد أظهرت النتائج وجود فروق الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد المبحوثين على مجال الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ،وكانت الفروق لصالح الماجستير فأعلى .

وتعزو الباحثة النتيجة لوجود فروق لصالح الماجستير فأعلى لأن الخصائص التي تميز المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير بالاعتماد على أنفسهم والبحث عن المعلومات خارج اطار الكتاب المدرسي والبحث من وسائل تعليمية أخرى مما يدفعهم الى الحصول على المعلومات وتكون لديهم ذخيرة معرفية كبيرة نتيجة بحثهم وهنا يعطون الطلاب فرصة كبيرة للبحث والاستقصاء عن المعلومات مما يشجع الطلبة في تنمية نموهم المعرفي وتحرير الطاقات الابداعية لدى الطلاب دون الخوف من المعلم، وأيضا يستفيدون من تجاربهم الشخصية وينقلونها للطلاب لإثارة دافعيتهم في التغلب على الخوف ودعم مشاعر الطلاب مما يتيح لديهم الانخراط في العمل والعمل فيه، ويسمح لهم بإبداء رأيهم دون الاحساس بوجود الحواجز فيما بينهم وهذا يشعر الطلبة بالأمان ويجعلهم يحسون بالمسؤولية والجدية في العمل لأنه ناتج عن اختيارهم .

اتفقت النتيجة مع دراسة العنزي (2018)، ودراسة القاسم (2012)، دراسة دريل وديلونج وفيرلوب (Driel&Dlong&Verlop,2009)، ودراسة ويلسون (Wilson,2008)

4.2.1.5النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة:

الفرضية الصفرية الرابعة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة".

أظهرت النتيجة وجود فروق لصالح 15 سنة فأكثر .

وتعزو الباحثة النتيجة لوجود فروق لصالح الخبرة لمن لديهم خبرة 15 سنة فأكثر لأنه تنمو لدى المعلمين ذو الخبرة معرفة المحتوى البيداغوجي من خلال ممارسة التدريس، والخبرات السابقة، والتأمل في السلوك داخل الموقف الصفي، ومعرفة احتياجات الطلبة، والصعوبات التي يواجها لها دور بارز في تطوير معرفة المعلم بالمتعلم، فإن اهتمام المعلم بالعناصر التي تشمل عليها معرفة المحتوى البيداغوجي، تتغير لعدة متغيرات أهمها الخبرة، فالمعلم المبتدئ يركز على ذاته، والصعوبات التي يواجهها عند القيام بشرح الدروس، أما في المرحلة الثانية من تطور خبرة المعلم، فيكون تركيزه على مهمات التدريس، وتوظيف التقنيات المناسبة، وأساليب الشرح الجيد، أما المعلم الخبير فيكون كل تركيزه على الطالب، والأخطاء المفاهيمية التي يكونها عن المفاهيم التي يدرسها، والصعوبات التي يواجها في استيعاب المادة، وأيضا الدورات التدريبية التي تلقوها كانت لها التأثير الايجابي عليهم والاستفادة منها والعمل بها وتنويعهم في استخدام الأساليب والطرق والوسائل التي استخدموها في التدريس، وتعاونهم مع زملائهم بالعمل والذخيرة المعرفية التي حصلوا عليها مع الزمن مما جعلهم يقومون بربط المواد مع بعضها بالبعض ودمج الخبرات السابقة باللاحقة لتكوين بنى معرفية جديدة بشكل يسهل على الطلبة فهمها بشكل واضح وسلس ،والخبرة مع الزمن يجعلهم يعرفون الخصائص النمائية للطلبة أيضا .

اتفقت هذه الدراسة مع بينسون (Pensaon,2001)، ودراسة أبو لطيفة (2005) .

5.2.1.5النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الخامسة:

الفرضية الصفرية الخامسة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات ".

أظهرت النتيجة عدم وجود فروق لمتغير عدد الدورات ".

وتعزو الباحثة النتيجة لعدم وجود فروق في متغير عدد الدورات ربما لم تتناول موضوع الحذاقة التعليمية وخصوصا أنه موضوع حديث العهد في الأدب التربوي، والحذاقة في جميع أبعادها تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرات المباشرة من خلال العمل الميداني وبالتالي فان جميع المعلمين يحرصون على تطوير أدائهم بنفس الروح والدافعية، كما انها ركزت الدورات على مواضيع أخرى ليس لها علاقة بالحذاقة التعليمية .

اتفقت النتيجة مع دراسة دريل وديلونج وفيرلوب (Driel&Dlong&Verlop,2009)

6.2.1.5النتائج المتعلقة باختبار الفرضية السادسة:

الفرضية الصفرية السادسة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء".

تبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء ممتاز.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن وجود فروق في التقدير السنوي للأداء ولصالح ممتاز يعود إلى أن المعلم الذي حصل على تقدير ممتاز كان لديه بعض الخصائص والمهارات التي ميزته عن غيره من المعلمين، وممكن عملوا جاهدين على أنفسهم وتطوير قدراتهم وذلك بخوضهم تجارب على أنفسهم بتطوير ما لديهم من محتوى بيداغوجي وذخيرة معرفية في تدريسهم واستغلال هذه الذخيرة وتوظيفها في خدمة الطلبة ،والمعلمين الحاذقين يمتلكون ثقة عالية في أنفسهم وفي مهنتهم لأنهم يدركون

ومتأكدون أن ما يفعلونه يؤثر على حياة الطلبة المستقبلية، فهنا المعلمون تكون المسؤولية مشتركة بينهم وبين الطلبة ويتحدثون عن صفوفهم بوصفهم جماعة من المتعلمين وأيضاً يؤكدون على تطوير العلاقات الشخصية والعملية مع طلبتهم لتنظيم عملية التعلم ويمنحون في تدريسهم المنحى المرتكز على المتعلم، ويتجاوبون مع حاجات وميول واستعدادات الطلبة ويتحملون مسؤولية تعلم الطلبة ويسهمون بفعالية في مجتمع الدراسة ومهنة التعليم من خلال القيادة والخدمات والدعم الذي يقدموه للمعلمين المبتدئين، فإن المعلمين المبتدئين يعتمدون في تدريسهم على معرفتهم للمادة التعليمية وأفكارهم بسيطة عن التعلم والتعليم وهذا يدفعهم إلى استخدام الأساليب التلقينية، وهمهم الوحيد إكمال المنهاج المكتظ، وإعطاء وتزويد الطلبة بمعلومات غزيرة وحل الأسئلة بطريقة آلية باستخدام مجموعة كبيرة من أوراق العمل لحل تمرينات عملية فبذلك فإن المعلمين الحاذقين يختلفون عن المبتدئين في مستوى المعرفة الضمنية والفعالية في حل المشكلات، والاستبصار بالحلول الإبداعية لحل المشكلات.

فإن المهام الرئيسية في التدريس للمعلم الحاذق في ست فئات هي: إدارة الصف، وإثارة الدافعية للتعلم، والتدريس، والتخطيط، والتطبيق العملي للمعرفة، وفهم الترابط بين الطالب والمعرفة والاستراتيجيات.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ابو لطيفة (2005)، ودراسة العنزي (2018) ،دراسة هنز واخرين (Henze,etal….,2009) ،دراسة بونجنج Bongjin،(2012)

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على " ما درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟

أظهرت النتائج أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الممارسات التأملية تراوحت بين (4.025–4.600) فيما بلغ المتوسط الكلي (4.600)أي بدرجة مرتفعة جدا كما تبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال التقويم بمتوسط حسابي وقدره (4.600) أي مرتفعة جدا بينما كان الوسط الحسابي لأدنى المتوسطات لمجال النمو لمهني بمتوسط حسابي (4.025) بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن الممارسة التأملية تمثل العنصر الأكثر أهمية في تحسين الممارسات التدريسية لدى المعلمين، حيث أن التأمل في الممارسة التدريسية سوف يقود وبكل تأكيد لفهم أعمق وأشمل لمتطلبات التعليم الصفي وتنمية الإدراك التأملي الذاتي لديهم، فإن الممارسة التأملية تقود إلى

تحسين الأداء، بحيث يصبح الصف الدراسي مختبراً لتطوير الممارسات التدريسية الجيدة، فإن التدريس التأملي يؤدي إلى تغيير في السلوك التدريسي للمعلمين بحيث يقود إلى مستوى أداء أفضل من خلال توضيح وملاحظة وتحليل القناعات والمعتقدات التي يحملها المعلمون تجاه أدوارهم ومسؤولياتهم المهنية، مما يؤكد أهمية الممارسة التأملية في الحقل التربوي، باعتبارها المنهج المناسب لتعزيز مخرجات المنظومة التربوية المنشودة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة فارل وايفز (Ives & Farrell،2015) التي أظهرت أن استخدام المعلم للممارسات التأملية يمكنه من توفير ظروف التعلم المثلى لطلابه.

واتفقت مع دراسة بيدرو Pedro،(2005) التي أظهرت وجود معرفة عامة لدى المعلمين في التأمل، وأنهم تعلموا ممارسة التأمل في بيئات متعددةَ.

4.1.5مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال الرابع على "هل توجد فروق بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص،، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات، والتقدير السنوي للأداء)؟

1.4.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية السابعة :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس .

وتعزى الباحثة النتيجة إلى تشابه ظروف وتعليمات ومناخات العمل لدى كلا الجنسين، فهم يدرسون نفس المقررات ويخضعون لنفس التعليمات المدرسية، وجميعهم خضعوا لنفس برامج التطوير المهني التي استهدفت كافة أدوار المعلم ومهامه الوظيفية، وربما تعود هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة نظام

الإشراف المطبق على المعلمين والذي يركز في جوهره على جودة الأداء بغض النظر عن الفروق الجنسية بين المعلمين.

وتعزو هذه النتيجة أيضا كما إلى تشابه الأنظمة والتعليمات المدرسية المطبقة في جميع المديريات، وتشابه المناخات المدرسية بسبب التقارب الجغرافي بين المديريات، كذلك فإن الحراك التربوي قد استهدف جميع المديريات مما عزز وعياً مشتركاً بأهمية الممارسات التأملية لدى جميع المعلمين أينما تواجدوا.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة بلاك (Black,2001)، ودراسة ريان (2012)، واختلفت مع دراسة عبيدات (2017) .

مناقشة النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثامنة

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين على مجال الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.

وتعزو الباحثة الى ان الممارسات التأملية لا تختلف بين المعلمين حسب التخصص لان المعلمين يخضعون الى نفس القوانين ولا يوجد تمييز بين المعلمين حسب التخصص بالإضافة الى أن الممارسات التأملية هي سلوك داخلي يحرك المعلم ويوجهه الى نوع الحاجة وأسلوب اتباعها بغض النظر عن التخصص، ولديهم معرفة بالمحتوى البيداغوجي ولهذا يكونوا قادرين على توظيف الممارسات التأملية بشكل مناسب عند الحاجة .

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية التاسعة :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير فأعلى

وتعزو الباحثة النتيجة لوجود فروق لصالح الماجستير فأعلى إلى العوامل المرتبطة بالممارسات التأملية، والتي تعود إلى منظومة من المعتقدات والقيم الشخصية التي يحملها المعلم حول ممارساته وأدواره تجاه طلبته، ومرونة المعلم في طريقة اعطائه المحتوى البيداغوجي والتلاعب به بطرق جديدة ومميزة ليوصله للطلبة بشكل سلس وقابل للفهم، وايضا المعلمون الذين يدرسون الماجستير يقوم عملهم في الدراسة على البحث والاستقصاء والحصول على المعرفة بطرق عديدة تكون خارج الكتاب المدرسي وطرق التعلم لديهم عديدة مما يأثرون على طلبتهم ويجعلونهم يعملون على نفس المبدأ بطريقة البحث والاستقصاء وهذا يدفعهم الى التعلم بطرق مختلفة وينمي لديهم الدافعية الداخلية والثقة بأنفسهم وينمي الابداع لديهم بشكل أكبر ،والمعلمون هنا يوظفون الممارسات التأملية في عملهم بشكل يتناسب مع طبيعة الموضوعات التي يعملون عليها .

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة راي، وكوليتير (Ray and coulter,2008")،ودراسة مينوت (Minott,2007)، و اختلفت مع دراسة شاهين (2012) .

3.4.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية العاشرة :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة".

وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ،و أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين سواء الجدد أم القدماء يبحثون عن مختلف الوسائل والمصادر التي تمكنهم من تطوير مهاراتهم المهنية، والتي يمكن أن تستمد من عمليات الإشراف والتغذية الراجعة من الطلبة وتحليل نتائج طلبتهم، كما أنهم أكثر توجهاً نحو إجراء المزيد من المناقشات مع زملائهم داخل المدرسة وفي مدارس أخرى، ويحرصون على مراجعة ممارساتهم التدريسية من حين لآخر بهدف التطوير، فالمعلمين يعتقدون أن معارفهم وخبراتهم كافية لممارساتهم التدريسية، والتطور الذي حصل على المنظومة التعليمية بشكل مستمر من حيث أسلوب الاشراف أصبح أسلوب ارشادي توعوي للمعلم، وأيضا طرق التعلم عديدة واستخدام أساليب واستراتيجيات متنوعة تناسب جميع فئات الطلبة، وكذلك أيضا ان المعلمين يسعون لتحقيق النجاح في عملهم لأغراض مختلفة وتكون في الغالب لتثبيت أنفسهم في العمل بالنسبة للمعلم حديث الخبرة والحصول على الترقية والتدرج في السلم الوظيفي بالنسبة للمعلم الأكثر خبرة، كما أن المعلم يشعر دائما بثقل الأمانة التي يحملها اتجاه طلبته ويحب أن يرى ثمار نجاحه على طلبته وذلك يعزز من شعوره بالرضا ويزيد من دافعيته للانجاز.

واتفقت مع دراسة بدرو (Pedro, 2005)، دراسة "آن "(Ann,2006)، ودراسة "براون " (Brown,2002)،واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ريان (Ryan,2013)

4.4.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الحادية عشر:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات ".

وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق لمتغير عدد الدورات أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين على محور الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرعدد الدورات .

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن الدورات التي يلتحق بها المعلمين تساعدهم على التركيز والعمل بالممارسات التأملية، وتسهم في تحريك القوة الداخلية لتحقيق إنجازاً أفضل، المعلمون يتولد لديهم طاقات وتحفزها للانطلاق من جديد في الاتجاه السليم، فالممارسات التأملية تخفض درجات التوتر والقلق والانفعالات غير المرغوبة فتسمح بالتأمل وغرس الشعور بالرضا والدافعية مما يزيد القدرة والإرادة لإنجاز الأهداف المرغوبة، بالإضافة إلى أن التنبؤ والتخيل لدى المعلمين المتعلق بالممارسات التأملية من خلال استعادة المعلم للأحداث الماضية والتأمل بها بعمق والتحليل والاستنتاج لتعزيز قدرته على موجهة المواقف الجديدة سيزيد من دافعيته للإنجاز.

فإن الممارسات التأملية تعزز الحرية الأكاديمية والتخلص من السلوك الروتيني عند المعلمين وتضع المعلمين في مركز تطوير أنفسهم لأنهم يحللون ممارساتهم ويقيمونها وبالتالي ينعكس على تطوير المهارات الفكرية للطلبةً.

اتفقت النتيجة مع دراسة بارتليهيم وايفانس (Bartelheim and Evans, 1993) التي هدفت إلى التعرف على مدى تحقق مؤشرات الممارسة التأملية لدى معلمي مصادر التربية الخاصة، واتفقت مع دراسة اوجنور وبادموس (Ogonor and Badmus, 2006) التي فحصت أثر التدريس التأملي على معتقدات الطلبة المعلمين نحو أدوارهم المستقبلية.

5.4.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية عشر:

الفرضية الصفرية الثالثة عشر " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء"

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) بين استجابات المبحوثين على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تتعزى لمتغير التقدير السنوي للأداءلصالح ممتاز.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى وجود فروق في التقدير السنوي للأداء بسبب حاجة المعلم لإشباع حاجاته وفق ميوله ومتطلباته واهتماماته وتوفير بيئة العمل المناسبة له، وهذا ينعكس عل سلوكه ويحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعَّال، الذي ينعكس بدوره عل انجاز المعلمين للأهداف التعليمية على نحو فّعال، باعتبارها من العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجازَ، وأيضا التعلم الذاتي لدى المعلم يكون دوره كبير جدا وطرق الحصول على المعرفة عنده كثيرة ومتنوعة وقد يكون عمل على تطوير ذاته المهنية وذلك بالمشاركة بأبحاث وتقديم نشرات وأبحاث علمية وطور من نفسه ليستطيع ان يلاحق التطور المعرفي الهائل وأيضا قام بحفظ أعماله في سجل على طول فترة عمله وهذا ميزه وأعطاه المعلومات التي يحتاجها عبر السنوات وعمل على تطوير نفسه من خلالها باستمرار وهو ما يعرف بملف الانجاز .

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة وينزلاف (Wenzlaff, 1994) التي هدفت إلى تدريب الطلبة المعلمين ليصبحوا ممارسين متأملين من خلال خبرات تدريس الطلبة،

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة مينوت (Minott, 2007) التي هدفت إلى التعرف على مدى استخدام المعلمين لمبادئ التدريس التأملي أثناء تخطيط الدروس، والتطبيق، والتقويم.

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس

وتم تحويل السؤال إلى الفرضية الثالثة عشر.

هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات الحذاقة التعليمية ودرجات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل ؟

وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ايجابية دالة احصائياً بين متوسطات الحذاقة التعليمية ومتوسطات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أنه يوجد علاقة ايجابية قوية بين الحذاقة التعليمية والممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا لأن المعلم الحاذق يعمل على تنمية معرفته بالمحتوى البيداغوجي من خلال ممارسة التدريس، والخبرات السابقة والتأمل في السلوك داخل الموقف الصفي، ومعرفة احتياجات الطلبة، والصعوبات التي يواجها لها دور بارز في تطوير معرفة المعلم بالمتعلم فإن اهتمام المعلم بالعناصر التي تشمل عليها معرفة المحتوى البيداغوجي، تتغير لعدة متغيرات أهمها الخبرة، فالمعلم المبتدئ يركز على ذاته، والصعوبات التي يواجها عند القيام بشرح الدروس، أما في المرحلة الثانية من تطور خبرة المعلم، فيكون تركيزه على مهمات التدريس، وتوظيف التقنيات المناسبة، وأساليب الشرح الجيد، أما المعلم الخبير فيكون كل تركيزه على الطالب، والأخطاء المفاهيمية التي يكونها عن المفاهيم التي يدرسها، والصعوبات التي يواجها في استيعاب المادة. وهنا للمعلم دور أساسي ومهم في كيفية ربط المفاهيم والمهارات التي تدرس وربطها مع بعضها البعض وكيف يمكن للمعلم من إثارة انتباه الطلبة لها، وربط المفاهيم المعرفية السابقة بالمفاهيم الجديدة لتكوين بنى معرفية متكاملة تعتمد على بعضها البعض وهنا المعلم يعمل على تشجيع الطلبة على استخدام المفاهيم العلمية الصحيحة وتقريب المفاهيم وربطها بواقع الحياة المعاش وعلى المعلم مساعدتهم في تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية، فالمعلم الحاذق بالمعلم القادر على إيجاد تصور ذهني لبيئة تربوية تعمل على إثارة عقول الطلبة وتحفيزهم على الاستقصاء والتفكير والبحث عن المعرفة، وفحص ما يفكر به الطلبة، ويستمد المعلم حذاقته من درجة امتلاكه لقدرات ومهارات خاصة تمكنه من معرفة حاجات وخصائص الطلبة وأيضا قدرته على دمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة لتكوين مفاهيم جديدة

والمعلم الحاذق ينوع من استراتيجياته، ويشجع الطلبة على التفاعل ويعمل على رفع معنوياتهم واثارة دافعيتهم للتعلم.

وإن الممارسة التأملية تمثل عملية استقصاء منظم ومضبوط، تمكن الممارسين من الاستغراق في التفكير وفحص الظروف والاتجاهات المعززة لتحصيل الطلبة، فالشخص المتأمل هو القادر على مواجهة الصعوبات ،والعراقيل الشخصية والمهنية وحلها، من خلال فهم المواقف بشكل مغاير للمألوف حتى وإن بدت متشابهة، ثم اعتبارها مشكلة بحاجة إلى حل بطريقة خارجة عن نطاق المعرفة المهنية، وتقود هذه العملية المعلمين نحو التنويع في أنماط تعليمهم، وتمكنهم من استحداث بيئات تعليمية عادلة لجميع الطلبة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مهارات التأمل الذاتي لدى طلبتهم.

فيساهم التدريس التأملي في تعزيز الخبرات التشاركية للمعلمين والمكتسبة من خلال أنشطة المناقشة والحوار، والتي بدورها تنقي وتحسن ممارسات المعلمين التدريسية، كما وتنمي مهارات التفكير العليا لديهم، وعليه فإن المعلمين المتأملين هم من يحاولون حل مشاكلهم الصفية والأكثر وعياً بمعتقداتهم وقيمهم التي يحملونها نحو التدريس والمشاركون في تطوير المناهج الدراسية، ويندمجون في جهود التغيير المدرسي، وهم من يتحملون مسؤولية تطورهم المهني، والذين يستجيبون لحاجات طلبتهم التربوية والانفعالية، ويراجعون باستمرار أهدافهم التدريسية، وطرائقهم، والمواد التعليمية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة نورتون(Norton, 1997) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستويات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي للطلبة من جهة ورضاهم من جهة أخرى.

واتفقت مع دراسة سكوت وعيسى (Scott and Issa, 2007) التي أظهرت وجود علاقة دالة بين الممارسات التأملية ورضا الطلبة ومعدل تحصيلهم المدرسي.

2.5 التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة فإنها توصي بما يلي:

1. توجيه كليات إعداد المعلمين لطرح برامج تعمل على تنمية الحذاقة التعليمية والممارسات التأملية.

2. نشر الوعي وثقافة الممارسة التأملية وأدواتها من خلال عقد الورش التدريبية للطلبة والمعلمين أثناء الخدمة.

3. ضرورة زيادة اهتمام المعلمين بتوظيف التدريس التأملي، لتطوير قدراتهم على الممارسات التأملية

4. ضرورة اهتمام المعلمين والمعلمات باستخدام التقويم للطلبة بهدف تحسين أدائهم الأكاديميَّ.

5.زيادة اهتمام المعلمين والمعلمات بوضع تصورات لكيفية إخراج الدرس وذلك بالتخطيط المسبقَّ.

6.توجيه الباحثين بإجراء المزيد من الدراسات حول الحذاقة التعليمية.

7.العمل على استمرار النمو المهني لمعدي برامج التدريب الذين سيستخدمون ملحق التطور المهني للمعلم الفلسطيني، سواء لتصميم وتدريس دورات تدريبية أو رصد وتقييم التقدم .

8.توفير الفرص للمعلمين والمدربين المتميزين بدعم من وزارة التربية والتعليم العالي، لتعزيز تبادل الخبرات وتطبيق كفايات ملحق التطور المهني للمعلم الفلسطيني وتأثيرها على جوانب التعليم والتعلم .

المصادر والمراجع

أولا : المراجع باللغة العربية

القران الكريم.

أبو لطيفة، رائد .(2005). **مقارنة معرفة المحتوى البيداغوجية** لدى معلمي التربية الاسلامية الجيدين وغير الجيدين في المرحلة الأساسية العليا . أطروحة دكتوراه ،غير منشورة ،وجامعة عمان العربية ، عمان.

الأحمد، خالد.(2005) .**تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب.** العين، دار الكتاب الجامعي.

أوسترمان، كارين . ف وكوتكامب، روبرت .ب . (2002) . **الممارسات التأملية للتربويين .مشكلة تحسين التعليم والحاجة الى حلها** . ط1، ترجمة منير حوراني، العين ،دار الكتاب الجامعي .

جروان، فتحي .(1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** .عمان ، دار الكتاب الجامعي .

خلف، جواهر .(2020). **واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن،** رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الخالدي، أحمد.(2007). **أركان التدريس** . فلسطين ، مطبعة بيت المقدس.

ريان، عادل .(2012). **واقع التدريس التأملي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي.** بحث مقدم لمؤتمر تحسين نوعية التعليم في مباحث اللغة العربية والانجليزية والعلوم والرياضيات والمنعقد في رحاب الجامعة العربية الأمريكية بتاريخ 17 آذار .

زيتون، عايش .(2004) . **أساليب تدريس العلوم** . ط3، عمان. دار الشروق للنشر

شاهين ،محمد . (2012). **واقع الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات** .رسالة ماجستير، فلسطين ، جامعة القدس المفتوحة .

الشكعة ،علي .(2007). **مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة، النجاح الوطنية، فلسطين .

الصفا، رفاه .(2011). **التفكير الحاذق،** أطروحة دكتوراه منشورة، عمان ، دار صفاء للنشر.

طعيمة، رشدي .(1999). **المعلم كفاياته، اعداده وتدريبه. القاهرة** ، دار الفكر العربي

عبيدات، سهيل .(2007). **اعداد المعلمين وتنميتهم** .عمان ،عالم الكتب الحديث .

عبيدات، لمياء.(2017). **واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد.** رسالة ماجستير، الأردن .

عطية، محسن والهاشمي ،عبد الرحمن .(2008). التربية العملية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل .عمان ، دار المناهج للنشر والتوزيع .

عقيل ،حاتم .(2013) . **فاعلية برنامج مقترح لتنمية الممارسات التأملية في التعليم والتعلم لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية بدولة فلسطين** .القاهرة ، أطروحة دكتوراه، جامعة الأزهر ، مصر .

العنزي، نورة .(2018) .**فاعلية برنامج تعليمي قائم على الحذاقة التعليمية في تحسين الاستعداد المهني لدى طالبات قسم اللغة العربية في كلية التربية** .رسالة ماجستير، الكويت.

غنيم ،سميرة .(2005). **تطور الحذاقة التعليمية عند معلمي الكيمياء في صفوف التعليم الأساسي العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.** عمان ، أطروحة دكتوراه ،غير منشورة ،جامعة عمان العربية ، الأردن .

فراونة، ممدوح . (2006) . **مستوى التدريس التأملي لدى الطلبة معلمي اللغة الانجليزية في جامعات غزة** ،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية ،غزة، فلسطين .

قاسم، سهير. (2012) . **بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية قائم على الحذاقة التعليمية وقياس أثره في تطوير كفاياتهم التعليمية ومهارات التفكير التأملي لديهم** .عمان ، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن

قطامي ،نايفة. (2004). **مهارات التدريس الفعال** .عمان ، دار الفكر للنشر.

مجدي، حبيب .(2003). **تعليم التفكير في عصر المعلومات** ،القاهرة ، دار الفكر العربي.

محمد، سلامة .(2009) .**تقييم أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في منطقتي القدس ونابلس قي الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين** . رسالة ماجستير غير منشورة، القدس، جامعة القدس .

مدبولي ،محمد.(2002). **التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة، المداخل والاستراتيجية،** الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي .

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية . (2008–2012) . **الخطط الاستراتيجية للتطوير التربوي** .رام الله .

المراجع الأجنبية:

Adam M .Persky ,PhDand Jennifer D.Robinson,pharmd (2017).Moving from Novice to Expertise and Its Implications for Instruction

:https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5738945/

- Ann,,B. (2006). Reflection on practice: A study of five choral educators reflective journeys ,**Applications of Research in Music Education**,25(1) 57-69
- Bartelheim ,F.& Evans ,S .(1993) .The presence of reflective- practice indicators in special education resource teacher instructional decision making **.The journal of Special Education** , 27 (3) , 338-347 .
- Benson, G .(1989). **Epistemology and science curriculum.** Journal of Curriculum Studies . 21(4),329- 444 .
- Bongjin, yeping Li (2012). **Journal,schoolsience and mathematiocs** .vol.112,issue z p.420-432.

- Brown ,B .(2002) **.Improving teaching practices through action research** . Unpublished phDDissertion .The Faculty of educational teacher ship and policy studies Virginia polytechnic Institute and stale university.
- **CharlottE,Wolff, , Niek van den Bogert , HalszkaJarodzka, and Hennyp.A.Boshuizen .(2014). Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events: https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-016-9367-z**
- Cooper,k. (1999**). College urged to improve teacher training** .The Washington post , Monday,p,A2
- Dona, K.(1991). Narrative semiotics and teacher beliefs regarding the relevance of formal learning theory to classroom practice: A US study **, Journal of Education for Teaching** 17 (3) 245-263
- Driel, J .&Dlong. 0. &Verlop .N. (2009). The development of preserves chemistry teachers : Pedagogical Content Knowledge **. Science Education** ,86,572 – 590 .
- EC.Harris,SK.Garrett,BarretSN .Caldwell,MC.Gonzalez(2008). Six dimensions of expertise: A More comprehensive definitionof cognitive expertisefor team coordination**: https://docs.lib.purdue.edu/iepubs/3/**
- Educators reflective journes**, Applications of Research in Music Education**,25(1) 57-69.
- Henze.I. &Driel. J.&Verloop . N.(2009). Experienced science teachers learning in the context of educational innovation . **Journal Teacher Education**, 60(2), 184 – 199 .
- Margaret,S. (2013**).DeveopingTeatcherExperties**. Bloomsbury, New York, USA .
- Mehrpour, S.&Mirsanjari,z.(2016). Investigatng the Manifestation of Teaching Expertise feature among Novice and Experienced EFL Teachers **. Journal of English Language Teaching and Learning**, 2 (18):167- 198 .

- Mumford,R.(1991):**Teaching history through analytical and reflective thinking skills .Social Studies** :82.(5),191-194
- Niek van denBogert&HennyP.A.BoshuizenInster. (2016) . Teacher vision: **expert and novice teachers perception of problatic classroom management scences**44 P. 243-265
- Norton, J .(1997) . **The effect of time,teaching certificating type ,and field placement on reflective thinking in preservers teachers** .Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education. Atlanta,G.A,12-16.
- Pedro , J .(2005). Reflection In teacher education: Exploring preservice teachers meaning of reflective practice . **Reflective practice ,**6(1) 49-66 .
- Peter Cole, (2011). Expert and novice teacher compared : acomparison of their roles funclion with implication for teacher education Edit Cowan university .Researghon line .: **https://ro.ecu.edu.au/ecuworks**
- Ray,B.&CouIter ,G. (2008). Reflective practices among language arts teachers :**The use of weblogs .Contemporary Issues in Teacher Eduaction,**8 (1)6-26 .
- Schoon , A.(1987).**Educational the reflective practitioner :Towward anew design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman,L. (1986). Those Who understand teaching : Knowledge growth in Teaching Educational Resesrch,15(2) 4-14 .
- Smith, T .(2004).Toward aprototype of expertise in teaching a descriptive case study . **Journal of Teacher Education**, The American Association of Colleges for Teacher Education 55 (4),357 – 371.
- Taylor bousfield, (2017). An Examination of novice and expert teacher s pedagogy in amixed – reality simulated avatar with autism spectrmdisorders.

- Wahseng , B . (2001) . Facilitaing Reflection Thinking In Conselor Education . Counselor **Education an Supervision** ,40(2)82 .
- Waters, A.(2005) **. Expertise in Teaching Education-Helping Teachers to Learn in Expertise Second language learning and Teaching** .palgraveMacmillan,Basingstoke.
- Weeb, J.(1997). Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehensions from nonverbal behavior .**The Journal Education Research** .9192),89- 97 .
- Welker, R .(1991). Expertise and the teacher as expert rethinking a questionable Metaphor American Education. **Research Journal Spring** ,28(1),19-35
- Wilson ,N.(2008).Teachers Expanding pedagogical content Knowledge learning about formative**. Journal of in service Education** .34(3),283- 298 .
- Wilson, F .(2000) . **Reflective practice and professional Development** . ERIC Digest.
- Winkler,G. (2001).Reflection and theory conceptualizing the gap between teaching experience and teacher expertise **.Educational Action Research**, United Kingdom Wallington Oxford .9(3).437-450 .
- Ying, B. &leng, W.(2003). **Facilitating reflection in education studies** : A case stady among pre service student teacher .Journal IPBA\ Jilid3: Bilangan .

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يطيب لي أن أضع بين يديكم هذه الاستبيان الذي اعد بهدف الحصول على البيانات المتعلقة بدراسة عنوانها "الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، وذلك للحصول على درجة الماجستير من الجامعة القدس .

لذلك أرجو منكم التكرم مشكورين بتخصيص جزء من وقتكم الثمين لتعبئة هذه الاستبانة مع مراعاة الدقة والأمانة في الإجابة عن هذه الأسئلة والذي سوف يكون له عظيم الأثر والفائدة في الوصول إلى نتائج أكثر دقة وأنوه لكم أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

تقبلوا فائق الاحترام

الباحثة / نسرين محمود الحروب

المشرف / أ.د. محمد شاهين

1-الجنس	1-( ) ذكر	2-( ) انثى
2-التخصص	1-(كيمياء) ( ) 3-(فيزياء) ( )	2-(أحياء) ( ) 4- (علوم عامة) ( )
3-المؤهل العلمي	1-( ) دبلوم 3-( ) ماجستير فاعلي	2-( ) بكالوريوس
سنوات الخبرة	1-( ) اقل من 5 سنوات 3-( ) 10- اقل من 15سنه	2 -( ) 5 – اقل من 10 سنوات 4-( ) 15 سنة فأكثر
عدد الدورات التي التحقت بها : **1- دورة واحدة( ) 2- دورتان ( )** **3- 3 دورات( ) 4- أكثر من 3 دورات( )**		
الكلية التي تخرجت منها: أ- كلية علوم ( ) **ب- كلية تربية( )**		
ضع إشارة(√) مقابل الدرجة التي ترى أنها تنطبق عليك		

الرقم	المجال الأول : الحذاقة التعليمية	5	4	3	2	1
أولا: مؤشرات الحذاقة الإدارية						
.1	يمكنني تنظيم بيئة صفيةداعمة و،محفزه لانخراط الطلبة في عملية التعلم					
.2	امتلك استراتيجيات مثيرة لانتباه الطلبة بعيدا عن القوانين والإجراءات الروتينية					
.3	يمكنني تنظيم وقت مراحل الحصة الصفية بشكل فعال					
.4	قادرا على تنظيم البيئة المادية للصف وفقا للمساحة والإمكانات المتاحة					
.5	لدي القدرة على بناء روح عمل الفريق لدى الطلبة كي يشعروا بالأمان عند ارتكاب الأخطاء					
.6	استطيع بناء مناخ ودي إنساني بين الطلبة داخل الصف					
.7	اهتم بمساعدة الطلبة فرديا أو في مجموعات					
ثانيا: مؤشرات حذاقة التحفيز						
.8	قادر على اختيار أنشطة تعليمية تعلميه تتحدى تفكير الطلاب					
.9	أعطي الطلبة فرصة للتعبير عن وجهات نظرهم سواء كتابة او شفهيا					
.10	احفز الطلبة على أدائهم الجيد بشكل مستمر					
.11	اعمل بطرق عديدة على زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم					
.12	اعمل على إثارة الطلبة للمشاركة في النقاش الصفي					
.13	اهتم بتنمية عمليات التفكير المختلفة لدى الطلبة بصورة مرئية					
.14	أتقبل الأسئلة التي يطرحها الطلبة برحابة صدر مهما كانت					
.15	أساند الطلبة على ممارسة آليات التقويم الذاتي لتأكيد تعلمهم					
.16	أساعد الطلبة في تشكيل الخبرات الاجتماعية والذهنية بشكل واضح					
.17	أزود الطلبة بإرشادات فاعلة لكيفية توظيف أقصى طاقتهم لتحقيق الأهداف					
ثالثا : مؤشرات الحذاقة التدريسية						
.18	أصمم دوما على ربط معارف الطلبة السابقة باللاحقة لتحقيق مبادئ التعلم الفعال					
.19	أتفحص أعمال الطلبة لتحديد نقاط ضعفهم بدقة لمعالجتها ببراعة					
.20	أطبق استراتيجيات محفزة ومثيرة لتفكير الطلبة مثل (العصف الذهني والاستقصاء والتلخيص...)					
.21	أقدم تغذية راجعة ايجابية مفصلة للطلبة بهدف تحسين تعلمهم					
.22	امتلك معرفة واسعة بالاستراتيجيات التدريسية التي					

	تعزز فرص التعلم النشط لدى الطلبة					
.23	أوظف مصادر التعلم المختلفة والمتنوعة في تدريس المقررات العلمية بما يستجيب لأنماط تعلم الطلبة					
.24	متمكن من تحديد الفروق الفردية بين الطلبة الذين أدرسهم لمراعاتها عند التدريس					
.25	احرص على حفز الطلبة للتوصل إلى الاستنتاجات والحقائق بأنفسهم لتحقيق التعلم المعمق					
.26	استخدم الأسئلة الصفية التي تسهم في دمج جميع طلبة الصف في عملية التعلم					
27	قادرعلى إعادة تصميم المحتوى التعليمي بما يستجيب لمتطلبات تعلم الطلبة					
.28	أكيف استراتيجياتي التدريسية بما يستجيب لخصائص الطلبة وأنماط تعلمهم					
.29	استخدم استراتيجيات تدريسية تعزز التحولات الناجحة للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية					
30	استثمر وقت الحصة بشكل فعال لزيادة فرص تعلم الطلبة					
رابعا: مؤشرات حذاقة التخطيط						
.31	اربط بين أهداف المتعلم وأهداف المنهاج والمجتمع					
.32	أراعي في عملية التخطيط الانطلاق من مخرجات التعلم المنشودة					
.33	اعمل على تصميم بيئة فيزيقية تكون متكيفة مع جميع الأوضاع التعليمية من وقت لآخر					
.34	لدي خطة لتحديد الحاجات العلمية لتشخيص ومعالجة مواطن الضعف لدى الطلبة					
.35	اعد خطط تربط مركبات التعلم لجعل المحتوى أكثر سهولة للمتعلم					
.36	يمكنني التنبؤ بالأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة وتنفيذ خطط لمعالجتها					
.37	يمكنني تحديد الأفكار الرئيسية في المحتوى وتوجيه أنظار الطلبة لها					
.38	استند إلى التقويم القبلي للطلبة في تحديد أكثر الأهداف أهمية للطلبة					
.39	أوظف إجراءات محددة لزيادة إدراك الطلبة لذواتهم وإدارتها والاعتماد عليها					
خامسا : مؤشرات حذاقة المعرفة البيداغوجية						
.40	يمكنني تمثيل المحتوى التعليمي على شكل أمثلة وتشبيهات ومقارنات وقصص قابلة للتعلم من قبل الطلبة					
.41	امتلك خبرة تراكمية معرفية كافية في إطار المحتوى التعليمي للمقررات التي ادرسها من خلال الممارسة والتجريب					
.42	أتبادل الخبرات المهنية مع زملائي في إطار السعي نحو التطور المهني					
.43	يمكنني التمييز بين أنواع المعرفة المختلفة المضمنة في المحتوى التعليمي					

.44	افهم جيدا الفلسفة التربوية التي تم بناء مناهج العلوم في ضوئها					
45	امتلك القدرة على تطبيق استراتيجيات نوعية لتصويب الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة					
46	اهتم بتطوير نفسي باستمرار في ظل الانفجار المعرفي السريع في مجالي العلم والتكنولوجيا					
.47	قادر على ربط معلومات الطلبة في مبحث ما بمعلومات مباحث أخرى يدرسونها					
.48	لدي معرفة كافية بنظريات وأنماط التعلم وكيفية توظيفها في التدريس بشكل فعال					
سادسا: مؤشرات حذاقة فهم العلاقة بين المفاهيم في المحتوى						
.49	أدرك العلاقات بين المفاهيم الواردة في محتوى المباحث العلمية التي ادرسها					
.50	لدي مقدرة على تحليل الروابط بين المفاهيم والمهارات في المحتوى التعليمي					
.51	استطيع ربط معارف الطلبة أفقيا وعموديا في مجال مباحث العلوم					
.52	أشجع الطلاب على استخدام المفاهيم العلمية الصحيحة في مجال العلوم					
.53	أحاول تقريب المفاهيم للطلبة بأمثلة من واقع الحياة التي يعيشونها					
.54	أساعد الطلبة على تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية .					
الرقم	**المجال الثاني : الممارسات التأملية**	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا لا
اولا : الممارسات التأملية في إجراءات التخطيط						
.55	أضع تصورا مسبقا للإجراءات التدريسية التي انوي تنفيذها في الحصة					
.56	أعيد النظر في خططي التدريسية قبيل المباشرة في تنفيذها					
.57	استفيد من التغذية الراجعة المقدمة لي من المدير					
.58	ادقق في مدى مطابقة الخطة التدريسية لاحتياجات الطلبة وفروقهم الفردية					
.59	أضع تصورا مسبقا للمشكلات المتوقع مواجهتها أثناء تنفيذ الحصة					
ثانياً : الممارسات التأملية في تنفيذ دروس العلوم						
.60	استخلص العبر من جميع الوسائل التي يمكن من خلالها إثارة انتباه الطلبة وتحفيزهم للتعلم					
.61	احتفظ بسجلات لأعمالي السنوية من خطط ووسائل وملف انجاز					
.62	أشجع الطلبة على تسجيل الاستنتاجات والمشاهدات للتجارب العلمية					
.63	أعطي الطلبة وقت للتأمل أثناء إجراء التجارب العلمية					
.64	أضع تصورا للطرق البديلة لشرح المفاهيم والأفكار للطلبة					

.65	اعتبر أن ممارساتي التدريسية مفتوحة النهاية للتمعن والفحص					
.66	احلل ممارساتي التدريسية وفقا لأسئلة محددة أوجهها لنفسي					
.67	اتسائل دوما عن مدى استجابة ممارساتي التدريسية للفروق الفردية بين الطلبة					
.68	اختار أفضل الأساليب فعالية في بناء مناخ صفي إنساني داعم للطلبة					
ثالثاً : الممارسات التأملية في التقويم						
.69	أتجنب إصدار أحكام على أعمال الطلبة قبل مراجعتها					
.70	أحاول الاستفادة من لقاءات تقييم الأداء لتعرف على نقاط القوى ونقاط الضعف لدي					
.71	احلل نتائج اختبارات الطلبة لتصميم البرامج العلاجية لنقاط ضعفهم					
.72	اسمح للآخرين (معلمين- مدير – مختص تربوي) بتقييم أدائي					
.73	انظر إلى نتائج الطلبة في الامتحانات على أنها مؤشرات على أدائي التدريسي					
.74	أتيح لطلبتي فرص مراجعة انجازاتهم والتحقق من صحتها					
رابعاً : الممارسات التأملية في النمو المهني لمعلمي العلوم						
75	احضر كل الدورات التدريبية التي تنظمها مديرية التربية والتعليم					
76	احدد المصادر الرئيسية التي يمكنني الاستفادة منها في تحسين أدائي التدريسي					
..77	ابحث من حين لآخر عن المستجدات الحديثة في تدريس العلوم					
..78	أشارك زملائي في تبادل الأفكار والخبرات في مجال تدريس العلوما					
.79	أنفذ أبحاث إجرائية في مجال عملي للاستفادة منها في معالجة مشاكل الطلبة					

عزيزي المعلم /المعلمة المحترم

تحية طيبة وبعد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يطيب لي أنأضع بين أيديكم هذه الاستبانة الذي تم اعداده بهدف الحصول على البيانات المتعلقة بدراسة عنوانها "الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، وذلك للحصول على درجة الماجستير من الجامعة القدس .

لذلك أرجو منكم التكرم مشكورين بتخصيص جزء من وقتكم الثمين لتعبئة هذه الاستبانة مع مراعاة الدقة والأمانة في الإجابة عن هذه الأسئلة والتي سوف يكون له عظيم الأثر والفائدة في الوصول إلى نتائج أكثر دقة منوها لكم أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

تقبلوا فائق الاحترام

الباحثة / نسرين محمود الحروب

المشرف / أ.د. محمد شاهين

القسم الأول:

1. **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى
2. **التخصص:** ☐ كيمياء ☐ فيزياء ☐ أحياء ☐ علوم عامة
3. **المؤهل العلمي:** ☐ بلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى
4. **سنوات الخبرة** ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5-أقل من 10 سنوات ☐ 10-أقل من 15 سنة ☐ 15 سنة فأكثر
5. **عدد الدورات:** ☐ ورة واحدة ☐ دورتان ☐ 3 دورات فأكثر
6. **التقويم السنوي للأداء:** ☐ يد ☐ جيد جدا ☐ ممتاز

ضع إشارة(√) مقابل الدرجة التي ترى أنها تنطبق عليك

الرقم	المجال الأول : الحذاقة التعليمية	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	أولا: الحذاقة الإدارية					
.1	يمكنني تنظيم بيئة صفية،محفزه لانخراط الطلبة في عملية التعلم.					
.2	امتلك استراتيجيات مثيرةلانتباه الطلبة بعيدا عن القوانين والإجراءات الروتينية.					

3.	يمكنني تنظيم وقت مراحل الحصة الصفية بشكل فعال.					
4.	لدي القدرةعلى تنظيم البيئة المادية للصف وفقا للمساحة والإمكانات المتاحة.					
5.	لدي القدرة على بناء روح عمل الفريق لدى الطلبة كي يشعروا بالأمان عند ارتكاب الأخطاء.					
6.	استطيع بناء مناخ ودي إنساني بين الطلبة داخل الصف .					
7.	اساعد الطلبة فرديا أو في مجموعات.					
ثانيا: حذاقة التحفيز						
8.	قادر على اختيار أنشطة تعليمية تعلميهتتحدى تفكير الطلبة.					
9.	أعطي الطلبة فرصة للتعبير عن وجهات نظرهم سواء كتابة او شفهيا .					
10.	احفز الطلبة على أدائهم الجيد بشكل مستمر.					
11.	اعمل بطرق عديدة على رفع مستودافعية الطلبة نحو التعلم.					
12.	اعمل على إثارة الطلبة للمشاركة في النقاش الصفي.					
13.	أتقبل الأسئلة التي يطرحها الطلبة برحابة صدر مهما كانت					
14.	أساند الطلبة على ممارسة آليات التقويم الذاتي لتأكيد تعلمهم.					
15.	أساعد الطلبة في تشكيل الخبرات الاجتماعية والذهنية بشكل واضح.					
16..	أزود الطلبة بإرشادات فاعلة لكيفية توظيف أقصى طاقتهم لتحقيق الأهداف.					
ثالثا : الحذاقة التدريسية						
17.	أصمم دوما على ربط معارف الطلبة السابقة باللاحقة لتحقيق مبادئ التعلم الفعال.					
18.	أتفحص أعمال الطلبة لتحديد نقاط ضعفهم بدقة لمعالجتها .					
19.	أطبق استراتيجيات محفزة لعملياتالتفكير لدى الطلبة مثل (العصف الذهني والاستقصاء والتلخيص...).					
20.	امتلك معرفة واسعة بالاستراتيجيات التدريسية التي تعزز فرص التعلم النشط لدى الطلبة.					
21.	أوظف مصادر التعلم المختلفة والمتنوعة في تدريس المقررات العلمية بما يستجيبلأنماط تعلم الطلبة.					
22.	استطيعتحديد الفروق الفردية بين الطلبة الذين أدرسهم لمراعاتها عند التدريس.					
23.	احرص على حفز الطلبة للتوصل إلى					

	الاستنتاجات والحقائق بأنفسهم لتحقيق التعلم المعمق.					
24.	استخدم الأسئلة الصفية التي تسهم في دمج جميع طلبة الصف في عملية التعلم.					
25	قادرا علىإعادة تصميم المحتوى التعليمي بما يستجيب لمتطلبات تعلم الطلبة.					
26.	أكيف استراتيجياتي التدريسية بما يستجيب لخصائص الطلبة وأنماط تعلمهم.					
27.	استخدم استراتيجيات تدريسية تعزز التحولات الناجحة للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية.					
28	استثمر وقت الحصة بشكل فعال لزيادة فرص تعلم الطلبة.					
رابعا: حذاقة التخطيط						
29.	أراعي في عملية التخطيط الانطلاق من مخرجات التعلم المنشودة .					
30.	لدي خطة لتحديد الحاجات العلمية لتشخيص ومعالجةنقاط الضعف لدى الطلبة .					
31.	اعد خطط تربط مركبات التعلم لجعل المحتوى أكثر سهولة للمتعلم.					
32.	يمكنني التنبؤ بالأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة لتنفيذ خطط لمعالجتها.					
33.	يمكنني تحديد الأفكار الرئيسة في المحتوى وتوجيه أنظار الطلبة لها.					
34.	استند إلى التقويم القبلي لطلبة في تحديد أكثرالأهدافأهميةلهم.					
35.	أوظف إجراءات محددة لزيادة إدراك الطلبة لذواتهم .					
خامسا :حذاقة المعرفة البيداغوجية						
36.	يمكنني تمثيل المحتوى التعليمي على شكل أمثلة وتشبيهات ومقارنات وقصص قابلة للتعلم من قبل الطلبة .					
37	امتلك خبرة تراكمية كافية لمحتوى للمقررات التي ادرسها من خلال الممارسة والتجريب.					
38	أتبادل الخبرات المهنية مع زملائي في إطار السعي نحو التطور المهني .					
39.	يمكنني التمييز بين أنواع المعرفة المختلفة المضمنة في المحتوى التعليمي .					
40.	افهم جيدا الفلسفة التربوية التي تم بناء مناهج العلوم في ضوئها.					
41	امتلك القدرة على تطبيق استراتيجيات نوعية لتصويب الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة.					
42	اهتم بتطوير نفسي باستمرار في ظل الانفجار المعرفي السريع في مجالي العلم والتكنولوجيا.					
43..	قادر على ربط معلومات الطلبة في مبحث ما بمعلومات مباحثأخريدرسونها.					

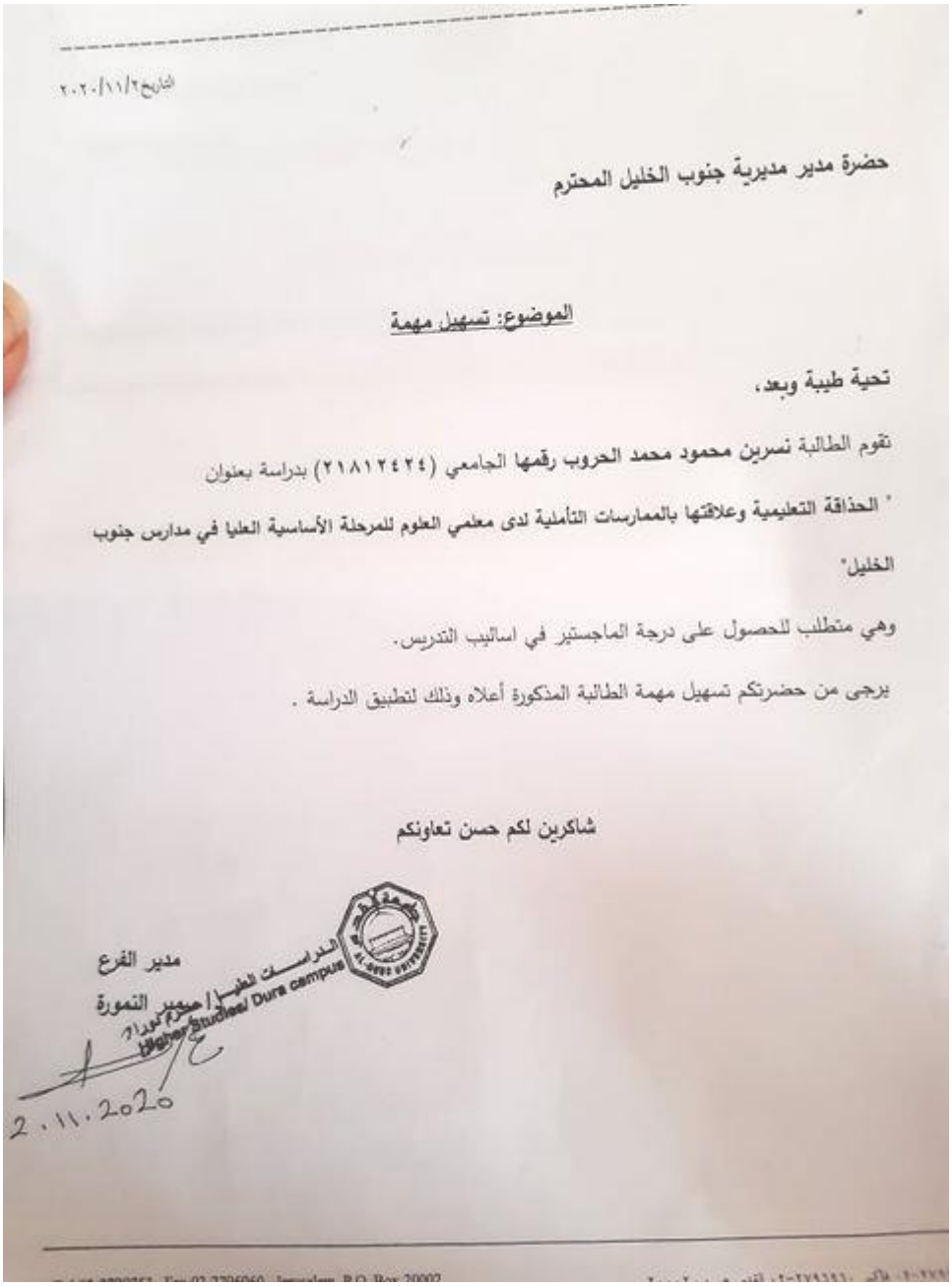
44..	لدي معرفة كافية بنظريات التعلم وكيفية توظيفها في التدريس بشكل فعال.					
سادسا: حذاقة فهم العلاقة بين المفاهيم في المحتوى						
45.	أدرك العلاقات بين المفاهيم الواردة في محتوى المباحث العلمية التي ادرسها.					
46.	لدي مقدرة على تحليل الروابط بين المفاهيم والمهارات في المحتوى التعليمي.					
47.	استطيع ربط معارف الطلبة أفقيا وعموديا في مجال مباحث العلوم.					
48.	أشجع الطلاب على استخدام المفاهيم العلمية الصحيحة في مجال العلوم .					
49.	أحاول تقريب المفاهيم للطلبة بأمثلة من واقع الحياة التي يعيشونها.					
50.	أساعد الطلبة على تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية .					
الرقم	**المجال الثاني : الممارسات التأملية**	**دائما**	**غالبا**	**أحيانا**	**نادرا**	**أبدا لا**
اولا : الممارسات التأملية في إجراءات التخطيط						
51.	أضع تصورا مسبقا للإجراءات التدريسية التي انوي تنفيذها في الحصة.					
52.	أعيد النظر في خططي التدريسية قبيل المباشرة في تنفيذها .					
53.	استفيد من التغذية الراجعة المقدمة لي من المدير والمشرف.					
54.	ادقق في مدى مطابقة الخطة التدريسية لاحتياجات الطلبة وفروقهم الفردية.					
55.	أضع تصورا مسبقا للمشكلات المتوقع مواجهتها أثناء تنفيذ الحصة.					

ثانياً : الممارسات التأملية في تنفيذ دروس العلوم						
56.	استخلص العبر من جميع الوسائل التي يمكن من خلالها إثارة انتباه الطلبة .					
57	احتفظ بسجلات لأعمالي السنوية من (خطط ووسائل وملف انجاز).					
58.	أشجع الطلبة على تسجيل الاستنتاجات والمشاهدات للتجارب العلمية .					
59.	أعطي الطلبة وقت للتأمل أثناء إجراء التجارب العلمية					
60.	أضع تصورا للطرق البديلة لشرح المفاهيم					

	للطلبة .					
.61	اعتبر أن ممارساتي التدريسية مفتوحة النهاية للتمعن .					
.62	احلل ممارساتي التدريسية وفقا لأسئلة محددة أوجهها لنفسي.					
.63	أتساءل دوما عن مدى استجابة ممارساتي التدريسية للفروق الفردية بين الطلبة .					
.64	اختار أفضل الأساليب فعالية في بناء مناخ صفي إنساني داعم للطلبة.					
ثالثاً : الممارسات التأملية في التقويم						
.65	أتجنب إصدار أحكام على أعمال الطلبة قبل مراجعتها.					
.66	أحاول الاستفادة من لقاءات تقييم الأداء لتعرف على نقاط القوى ونقاط الضعف لدي الطلبة .					
.67	انظر إلى نتائج الطلبة في الامتحانات على أنها مؤشرات على أدائي التدريسي.					
.68	أتيح لطلبتي فرص مراجعة انجازاتهم والتحقق من صحتها.					
رابعاً : الممارسات التأملية في النمو المهني لمعلمي العلوم						
.69	احضر كل الدورات التدريبية التي تنظمها مديرية التربية والتعليم.					
. 70	احدد المصادر الرئيسية التي يمكنني الاستفادة منها في تحسين أدائي التدريسي.					
.71	ابحث من حين لآخر عن المستجدات الحديثة في تدريس العلوم.					
.72	أشارك زملائي في تبادل الخبرات في مجال تدريس العلوم.					
.73	أنفذ أبحاث إجرائية في مجال عملي للاستفادة منها في معالجة مشاكل الطلبة .					

ملحق رقم (2) قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	اسم الجامعة
1	أ. د عفيف زيدان	أساليب تدريس	جامعة القدس
2	أ. د عادل ريان	أساليب تدريس	جامعة القدس المفتوحة
3	د. محسن عدس	أساليب تدريس	جامعة القدس
4	د.ايناس ناصر	أساليب تدريس	جامعة القدس
5	د.ابراهيم عرمان	أساليب تدريس	جامعة القدس
6	د.خالد كتلو	أساليب تدريس	جامعة القدس
7	د.نبيل المغربي	أساليب تدريس	جامعة القدس المفتوحة
8	د.ابراهيم الصليبي	أساليب تدريس	جامعة القدس



التاريخ ٢٠٢٠/١١/٢

حضرة مدير مديرية جنوب الخليل المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة **نسرين محمود محمد الحروب** رقمها الجامعي (٢١٨١٢٤٢٤) بدراسة بعنوان

" **الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس جنوب الخليل**"

وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس.

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

مدير الفرع

مدير النمورة

2.11.2020

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education
Southern Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم
جنوب الخليل

الرقم: ج خ / 4 /1243/48
التاريخ:2020/11/25م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

المبحث: تسهيل مهمة

الاشارة: كتاب جامعة القدس رقم (بدون) بتاريخ (2020/11/02)

بعد التحية،،،

لا مانع من تعبئة استبانة الباحث/ة " **نسرين محمود محمد الحروب** "، من جامعة القدس والدراسة بعنوان "**الحذاقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس جنوب الخليل**"، على ان لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية، مع مراعات اجراءات البروتوكول الصحي

،،،،مع الاحترام،،،،

مدير عام التربية والتعليم
أ.خالد ابو شرار

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم - جنوب الخليل

قسم التعليم العام

التربية والتعليم جنوب الخليل/ قسم التعليم العام
هاتف رقم : 022280002
فاكس رقم : 022282366

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1.3	توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات	53
2.3	نتائج معامل ارتباط الارتباط بيرسون (pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس الحذاقة التعليمية مع الدرجة الكلية للبعدية	55
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس الممارسات التأملية مع الدرجة الكلية للبعد.	56
4.3	معامل الثبات كرونباخ ألفا لأداة الحذاقة التعليمية	57
5.3	معامل الثبات كرونباخ ألفا لأداة الممارسات التأملية	58
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	62
2.4	جدول نسب وأعداد المعلمين في مراحل الحذاقة التعليمية.	63
3.4	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد عينة الدراسة على مجال الحذاقة الادارية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .	64
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة التحفيز لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية جن تربية وب الخليل.	65
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال الحذاقة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا في مديرية مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .	66
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .	68
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة المعرفة البيداغوجية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	69
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجال حذاقة فهم العلاقة بين المفاهيم في المحتوى لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	70

9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمحور الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.	71
10.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.	72
11.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات افراد العينة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليلتعزى لمتغير التخصص.	73
12.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على اداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليلتعزى لمتغير المؤهل العلمي.	73
13.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات افراد العينة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليلتعزى لمتغير المؤهل العلمي .	74
14.4	نتائج اختبار شيفيه على أداة قياس الحذاقة التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	74
15.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.	75
16.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لاستجابات افراد العينة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليلتعزىلمتغير عدد سنوات الخبرة.	76
17.4	جدول نتائج اختبار شيفيه على أداة قياس الحذاقة التعليمية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.	76
18.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على اداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات.	77
19.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات افراد العينة على فقرات أداة قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليلتعزىلمتغير عدد الدورات.	78
20.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على أداة	79

	قياس الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء.	
21.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديOne Way ANOVA) لمتغير التقدير السنوي للأداء.	79
22.4	نتائج اختبار شيفيه للحذاقة التعليمية وفقا لمتغير التقدير السنوي .	80
23.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مقياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	80
24.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد عينة الدراسة على فقرات مجال الممارسات التأملية في اجراءات التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	81
25.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد عينة الدراسة على مجال الممارسات التأملية في تنفيذ دروس العلوم لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	82
26. 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مجال الممارسات التأملية في التقويم لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	83
27.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد عينة الدراسة على مجال الممارسات التأملية فيالنمو المهني لمعلمي العلوملدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	84
28.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليلتعزىلمتغير الجنس.	85
29.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليلتعزى لمتغير التخصص.	86
30.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليلتعزىلمتغير التخصص.	87
31.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	88

32.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليلتعزىلمتغير المؤهل العلمي .	88
33.4	نتائج اختبار شيفيه على محور الممارسات التأملية لمتغير المؤهل العلمي .	89
34.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة .	89
35.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى عدد سنوات الخبرة .	90
36.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير عدد الدورات.	91
37.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزىلمتغير عدد الدورات.	91
38.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء.	92
39.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزىلمتغير التقدير السنوي للأداء .	92
40.4	نتائج اختبار شيفيه لفروق استجابات أفراد العينة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي للأداء.	93
41.4	معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) يوضح العلاقة بين متوسطات الحذاقة التعليمية ومتوسطات الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟	94

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
.1	أدوات الدراسة	118
.2	قائمة بأسماء المحكمين	127
.3	كتاب تسهيل المهمة	129

فهرس المحتويات

جدول المحتويات

إقرار ..... أ

الشكر والتقدير ..... ب

ملخص الدراسة ..... ج

Abstract ..... د

الفصل الأول الإطار العام للدراسة 2

1.1.المقدمة : 2

2.1 .مشكلة الدراسة : 5

3.1.اسئلة الدراسة: 6

4.1.فرضيات الدراسة : 7

5.1.أهداف الدراسة: 9

6.1.أهمية الدراسة : 10

7.1. حدود الدراسة : 11

8.1.تعريف مصطلحات الدراسة : 11

الفصل الثاني الاطار النظري والدراسات السابقة 14

1.2. الاطار النظري 14

1.1.2.المقدمة : 14

جذور الحذاقة التعليمية 14

الممارسات التأملية 32

3.2 الدراسات السابقة 40

4.2 التعقيب على الدراسة السابقة 49

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات 52

1.3.مقدمة 52

2.3.منهج الدراسة 52

3.3. مجتمع الدراسة 52

5.3.أدوات الدراسة 53

6.3.صدق أدوات الدراسة 54

7.3. ثبات أدوات الدراسة : 57

8.3. متغيرات الدراسة : 58

9.3.المعالجة الإحصائية: 59

مفتاح تصحيح الأداة: 59

10.3إجراءات الدراسة : 59

الفصل الرابع نتائج الدراسة 62

مقدمة: 62

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على : 62

2.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على : 71

3.2.4.الإجابة عن السؤال الدراسة الثالث والذي ينص على 80

الفصل الخامس النتائج والتوصيات 96

المقدمة 96

1.5 مناقشة نتائج الدراسة، حسب تسلسل أسئلتها وفرضياتها 96

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 96

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 97

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 102
4.1.5مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 103
5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس 109
2.5 التوصيات: 111
المصادر والمراجع 112
المراجع الأجنبية: 114