

## أثر برنامج تدريبي قائم على أنموذج كولب في تحسين ممارسة التدريس التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في الأردن

د. نورا سعدي حسونة

تاريخ قبول البحث 2019/5/25

تاريخ استلام البحث 2019/4/1

### ملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي قائم على أنموذج كولب في تحسين ممارسة التدريس التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في الأردن. اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي، طبقت على أفراد الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية مكونة من (54) معلماً ومعلمة، بواقع (27) معلماً، و(27) معلمة في المدارس التابعة لمديرية تربية عمّان الأولى، واعتمدت الباحثة في جمع البيانات على بطاقة ملاحظة لقياس ممارسة التدريس التأملي، وتم استخراج معاملات الصدق والثبات الأداة. بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيّة والمجموعة الضابطة في أيّ من المتوسطات الحسابية المعدلة للأبعاد الفرعية لمقياس التفكير التأملي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في المتوسطات الحسابية المعدلة لمقياس التفكير التأملي. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائية في أيّ من الأبعاد الفرعية لمقياس التفكير التأملي تُعزى للتفاعل بين المجموعة ومتغيري (الجنس، والخبرة)، وكذلك بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية المعدلة للتفكير التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية تُعزى للتفاعل بين المتغير المجموعة ومتغيري (الجنس، والخبرة).

**الكلمات المفتاحية:** أنموذج كولب، التدريس التأملي، برنامج تدريبي، معلمي اللغة الإنجليزية.

## **The Effect of a Training Program Based on Kolb Model on the Development of Reflective Teaching Practice among English Teachers of the Basic Stage in Jordan**

**Dr. Noura Saadi Hassouna**

### **Abstract:**

The study aimed at findindout the effect of a training program based on the Kolb model on improving the practive of reflective teaching among basic school English language teachers in Jordan. The study adopted the quasi- experimental design and was applied to the study subjects of the English language teachers for the basic stage, consisting of (54) male and female teachers by (27) male teachers and (27) female teachers, in the basic schools of the First Amman Education Directorate. In collecting data, the researcher relied on an observation card to measure the practice of reflective teaching. Validity and reliability of the tools were assured. The results showed that there were no statistically significant differences between the experimental groups and the control group, in any of the modified means for the sub-dimensions of the reflective thinking scale. There were no statistically significant differences between experimental and control groups in the modified means for the reflective thinking. The findings of the statistical analysis showed that there were no significant differences in any of the sub-dimensions of the reflective thinking scale attributed to the interaction between the group and (gender and experience) variables. The results also showed no statistically significant differences between the modified means of reflective thinking of basic stage English teachers due to interaction between group variable and gender and experience variables.

**Keywords:** Kolb model, Reflective teaching, Training program, English language teacher.

## المقدمة

تُعدّ الممارسة التأمليّة في عملية التّدريس، وما تتضمنه من مكّونات، استراتيجية فعّالة في استمراريّة عمليّة النّمو المهنيّ للمعلّمين، إذ برز التّدريس التأمليّ نتيجة للمستويات المتدنيّة في الأداء التّدريسيّ لدى المعلمين بهدف إصلاح ما أفرزه التّدريس التقليديّ من انخفاض مستويات المخرجات التّعليميّة، وتركز الاتّجاهات الحديثة في برامج التّتمية المهنيّة للمعلّمين على مفهوم التّدريس التأمليّ استجابةً للمتطلبات التّربويّة المعاصرة لإعداد معلّمي المستقبل، الذي يهدف إلى تطوير مستمرّ للممارسات التّدريسيّة التي يقوم بها المعلّم، وبالتالي ضمان تعليم أفضل للمتعلمين (Abu Al-Naga,2008 & Omar,2009) إذ أن إعداد المعلمين في ضوء التّدريس التأمليّ ومنطلفاته يجب أن يتمركز حول تنمية مهارات التفكير التأمليّ من خلال أعمال الدّهن في عمليات التّحليل والتّفسير لطبيعة الممارسات التّدريسيّة في أثناء التّدريس. فالتّفكير مكّن المعلمين من التّعامل مع المشكلات التّعليميّة والتّربويّة التي يواجهونها في الموقف التّدريسيّ باختلاف درجات تعقدها؛ وبالتالي ينمّون مقدراتهم التأمليّة والمهنيّة.

وأوضحت (Belgoun,2010) أنّ عمليّات التّتمية الأكاديميّة والمهنيّة للمعلّمين لا بدّ أن تكون مبنيةً على نتائج الممارسات التأمليّة لهم في أثناء عمليّة التّدريس، وأكد (Osterman and Kutkamp,2002) أنّه إذا ما أُريد أن يكون التّغيير في الممارسات التّدريسيّة إيجابياً، فلا بدّ أن تتضمن هذه الممارسات التأمليّة التّفكير الدّقيق والواعي للاختيارات المتوفرة من الاستراتيجيات التّدريسيّة التي يفاضل بينها المعلّم عندما يخطّط للتّدريس، كما يجب تمكين المعلّم من توظيف التنبؤ الدّقيق لتأثير هذه الاختيارات على تعلّم الطّالب، أو للمعلومات والبيانات التي يحصل عليها نتيجة للتأمّل في وضع الخطط التّحسينيّة، واتّخاذ القرارات المناسبة لضمان تحقّق أهداف التّعلّم.

وأشار (Abu Al-Naga,2008) إلى أن مقتضيات التّدريس التأمليّ تؤدي دوراً في تغيير الانماط السلوكية التي يمارسها المعلّم، ليس فقط من خلال تزويده بالمعارف والمعلومات خلال فترة الإعداد، بل من خلال توعيته بالطّرق التي تساعد على التّتمية المهنيّة على المستوى الفرديّ أو الجماعيّ عن طريق الملاحظة والتّحليل والنّقد الهادف المستمرّ لممارساته التّدريسيّة ومعتقداته عنها، والتّدريس التأمليّ يفترض بأنّ المعلمين يمتلكون معتقدات وقناعات متنوعة وراسخة في نفوسهم تجاه التّدريس كمهنة التّدريس وفلسفته وأساليب التّعامل مع الطّلبة.

ويتمثل أنموذج كولب بنظرية تعليم تجريبية فتمها العالم ديفيد كولب (Kolb) في كتابه التعلّم التجريبي: التجربة هي مصدر التعلّم والتطور الصادر عام 1984م، قدم خلاله كولب أنموذجاً للتطبيق العملي يركز على ثلاثة محاور وهي: بناء التعلّم على أساس التجربة، وأهمية النشاط في أثناء التعلّم، وأنّ الذكاء هو نتيجة تفاعل بين المتعلّم والبيئة، وأظهر كولب (Kolb) في البداية أنه يمكن رؤية أساليب التعلّم على أنها سلسلة متصلة من:

1. التجربة المادية: الانغماس في تجربة جديدة.
2. الملاحظة: مراقبة تجربتك الجديدة وملاحظتها.
3. تحديد المفاهيم المجردة: الوصول لنظريات تشرح الملاحظات.
4. التجريب العملي: استخدام النظريات في حلّ المشكلات واتخاذ القرارات.

تستخدم نظرية كولب (Kolb) ذات المراحل الأربع أنموذجاً ببعدين، وتستطيع أن تفكر في البعد الأول، فهو بعد أفقي ويعتمد على المهمة، يبدأ في اليمين من مراقبة المهمة (الملاحظة) وينتهي في اليسار بأداء مهمة (الفعل أو الأداء)، بينما يعتمد البعد الثاني على التفكير والشعور إذ يكون الشعور في أعلى المحور (مشاعر مستجيبة) والتفكير في أسفل المحور (مشاعر متحكّم بها). ويتضمن أنموذج كولب (Kolb) ما وراء الأفعال بين الشّخص والبيئة، وأن هذا يتمّ في أربع مراحل متتالية وكالاتي:

أ. الخبرات الحسية وتعني أنّ طريقة إدراك المعلومات ومعالجتها مبنية على الخبرة الحسية، وأنّ هؤلاء يتعلّمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنّهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلمهم في أثناء عملية التعلّم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أنّ الأساليب النظرية في التعلّم غير فعّالة.

ب. الملاحظة التأمّلية إذ يعتمد الأفراد في إدراك المعلومات ومعالجتها على التأمّل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلّم، ويفضّلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء.

ج. المفاهيم المجردة ويكون الاعتماد هنا في إدراك المعلومات ومعالجتها على تحليل موقف التعلّم والتفكير المجرد والنقوي المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركّزون على النظريات

والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

د. التجريب الفعال ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

ويرى كولب (Kolb) أن أسلوب التعلم يحدّد بناءً على الدرجة التي حصل عليها الفرد في المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من (Qatami & Qatami,2000; Kolb & McCarthy,2005; Duff,2004; and Kolb& Loo,1984) على النحو الآتي:

أ. الأسلوب التقاربي، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بمقدرتهم على حلّ المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قرئوا بغيرهم، واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

ب. الأسلوب التباعدي ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

ج. الأسلوب الاستيعابي ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك مقدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

د. الأسلوب التكيفي ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، ومقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحلّ المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية.

ويبين (Osterman and Kutkamp,2002) أنّ عملية التأمّل تعزّز لدى الممارس التأمليّ دافع الإحساس بالشكّ أو عدم الرضا ثم الانطلاق إلى فحص ما يقوم به، فالممارس في هذه الحالة يؤدي دور الباحث إذ يبدأ بجمع المعلومات والبيانات مركزاً على سلوكه الشخصي ضمن السياق

المهني، كما يأخذ دور الناقد الذي يراقب ويتابع أفعاله بحيث يقف بعيداً عن التجربة ذاتها ويخطط خارج دائرة الفعل للملاحظة بعين الناقد، لأن الفرد إذا قام بتقييم ردود أفعاله وردود أفعال الآخرين فإنه يصبح بإمكانه الوصول إلى فهم أعمق للمشكلة وتطوير الحلول المناسبة لها.

كما أن الممارسة التأملية في العملية التعليمية وما تتضمنه من مكونات هي عبارة عن استراتيجية فعالة في استمرارية النمو المهني لدى المعلم، وبرز التدريس التأملي كنتيجة للمستويات المتدنية في الأداء التدريسي لدى المعلمين من أجل إصلاح ما أفرزه التدريس التقليدي من انخفاض مستويات المخرجات التعليمية.

وأكد (Omar,2009) على وجود عدة مكاسب من استخدام التدريس التأملي وتتمثل ب: الفهم الكامل لطبيعة العملية التدريسية والتعلم، والمقدرة على استيعاب المعلم لمختلف طرق التدريس الخاصة به، وتوفير فرص التعلم المتكافئة لجميع فئات المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وهذه المكاسب لا تتحقق إلا من خلال التخطيط والإعداد والملاحظة والتقويم ووعي المعلم ومقدرته على تنفيذ مسؤوليات التدريس التي تشمل على (إدارة الصف، الحوار والمناقشة، حسن الاستماع للمتعلمين، امتلاك مهارة طرح الأسئلة، والقيادة في توجيه العمل التعاوني).

ومن خلال ما قدمه ثيساروس (Thesaurus): فإنها تتضمن عادات المتعلم في معالجة المعلومات والتي تظهر في أساليبه في الإدراك والتفكير والتذكر، وحل المشكلات ( Qotami & Qotami,2000).

وأكدت (Badawi,2002) على أهمية الاستفادة من أساليب التعلم عند كولب في تحسين الممارسات التربوية ورفع مستوى أداء المتعلمين، وعلاج جوانب الضعف في التحصيل وتطوير طرق التدريس بما يناسب أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

كما بين (Al-Jasser,2007) أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال الجهود التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فاعلية الذات تزيد جهودهم ويزيد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في قدرتهم الذاتية بذلك يقللون من جهودهم بل ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة.

والارتباط بين جميع الممارسات وأنموذج كولب يظهر في أن الأنموذج يقوم على أن التعلم يحدث في بعض السياقات، فمثلاً قد تكون في العمل صانع قرارات رائع، ولكنك قد تجد لديك حاجة

لنقوية مهاراتك في التّواصل مع الآخرين، وفي البيت، قد تكون ذلك الشخص الذي دائماً ينجز الأشياء وعلى الرغم من ذلك قد تحتاج أحياناً إلى تخطيط أكثر، أو قد تحتاج لتتأمل أكثر في أعمالك من يوم إلى يوم، وتُعد هذه طريقة لتطوير مهارات المعلمين، ووفقاً لأنموذج كولب يُعدّ التّأمل مهارة يجب امتلاكها من قبل جميع الأفراد لكونه أداة نجاح ووسيلة لتحقيق الأهداف وتساعد في حلّ المشكلات، وأنّ عمليّة التّعلّم هي سلسلة متصلة يمرّ بها الفرد.

#### أسئلة الدراسة:

1. السّؤال الأوّل: ما أثر برنامج تدريبيّ قائم على أنموذج كولب (Kolb) في تحسين ممارسة التّدريس التّأمليّ لدى معلمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة في مديرية تربية عمّان الأولى؟

2. السّؤال الثّاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) في ممارسة التّدريس التّأمليّ لدى معلمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة لإستراتيجية التّدريس التّأمليّ تُعزى لمتغيّر المجموعة ومتغيري الجنس والخبرة والتّفاعل بين هذه المتغيرات؟

#### اهداف الدراسة

1. تطوير برنامج تدريبيّ قائم على أنموذج كولب (Kolb) والتّعرّف إلى أثر هذا البرنامج في تحسين ممارسة التّدريس التّأمليّ لدى معلمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة في مديرية تربية عمّان الأولى.

2. التعرف الى أثر متغيري الجنس والخبرة في تحسين ممارسة التّدريس التّأمليّ لدى معلمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الاساسية.

#### اهمية الدراسة

من المتوقّع أن يستفيد من نتائج هذه الدّراسة المعلّمون ومخططو برامج تدريب المعلمين، ويمكن تلخيص أهميّة هذه الدراسة على النحو الآتي:

الأهميّة النّظريّة: ستوفّر الدّراسة إطاراً نظريّاً حول أنموذج كولب (Kolb)، والتّدريس التّأمليّ، إذ يمكن الرّجوع لهذا الإطار النّظريّ والاستفادة منه في تشكيل تصوّرات نظريّة لبعض المفاهيم المرتبطة بأنموذج كولب (Kolb) والتّدريس التّأمليّ.

الأهميّة العمليّة: ستوفّر هذه الدّراسة برنامجاً تدريبيّاً قائماً على أنموذج كولب (Kolb)، ويمكن للمشرفين التربويين تدريب معلمي اللّغة الإنجليزيّة على استخدام البرنامج في تطوير

ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية التأمليّة، وتحسين أدائهم، كما قد يستفيد القادة ومخطو المناهج في تصميم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وقبلها، فضلاً عن ذلك ستوفّر الدّراسة أدوات محكمة لقياس مستوى التّدريس التأمليّ، ويمكن استخدام هذه الأدوات في تطوير أداء المعلمين.

### حدود الدّراسة ومحدّداتها

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحدّدات الآتية:

#### حدود الدّراسة

الحدود البشريّة: جرى تطبيق الدّراسة على (54) معلّمًا ومعلّمة للغة الإنجليزيّة.  
الحدود الزّمنيّة: طبّقت هذه الدّراسة في الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الدّراسيّ 2018/2017.

الحدود المكانيّة: جرى تطبيق الدّراسة على معلمي اللغة الإنجليزيّة في مديريّة تربية عمّان الأولى.

#### محدّدات الدّراسة:

جرى بناء بطاقة الملاحظة الدّاتيّة الخاصّة وتطبيقها بممارسة التّدريس التأمليّ لمعلمي اللغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة، فضلاً عن بناء برنامج تدريبيّ قائم على أنموذج كولب (Kolb)، ولذلك، فإنّ نتائج هذه الدّراسة ستتحدّد بصدق اداة الدّراسة وثباتها.

#### التعريفات الاجرائية

**أنموذج كولب (Kolb):** هو أنموذج جاء وفق نظريّة تعليميّة تجريبية قدّمها العالم ديفيد كولب في كتابه "التّعلّم التجريبيّ: النّجربة هي مصدر التّعلّم والتّطور" الصّادر عام 1984، قدّم خلاله كولب أنموذجاً للتّطبيق العمليّ يركّز على ثلاثة محاور، هي: (بناء التّعليم على أساس النّجربة، وأهميّة النّشاط في أثناء التّعلّم، وأنّ الذّكاء هو نتيجة تفاعل بين المتعلّم والبيئة)، ويعتمد أنموذج كولب على التّفكير والشّعور (Duff,2004).

وعرّف أنموذج كولب (Kolb) في هذه الدّراسة بأنه مجموعة الأنشطة المخطّطة والمنظمة التي تحفّز معلمي اللغة الإنجليزيّة في مديريّة تربية عمّان الأولى على التّجريب العمليّ لخبرات التّدريس واختيار الإستراتيجيات المناسبة والتّفاعل بنشاط مع الأنشطة التّربويّة المقدّمة لهم خلال البرنامج التّربويّ والتّفكير في نتائج كل نشاط تدريبيّ.



**ممارسة التدريس التأملّي:** هي عملية التفكير والتأمل والتفكير الناقد الإيجابي والمستمر للإجراءات والممارسات التدريسيّة التي يؤديها المعلم لتحسين الإجراءات التدريسيّة وتطويرها خلال الموقف التدريسيّ (Mourad,2007).

وتعرّف في هذه الدراسة بأنها ملاحظة معلمي اللغة الإنجليزيّة للمرحلة الأساسيّة لممارساتهم التدريسيّة عن قصد، ونقدها وبيان جوانب القوة والضعف في كل ممارسة تدريسيّة بغية تطوير الممارسات التدريسيّة. وقيست في هذه الدراسة بالدرجة التي حصل عليها معلمو اللغة الإنجليزيّة للمرحلة الأساسيّة على بطاقة ملاحظة ممارسة التدريس التأملّي.

#### الدراسات السابقة

هدفت دراسة فيرا وماركوس (Vieira & Marques,2002) إلى التعرف إلى العلاقة بين التفكير التأملّي وتطوير الممارسة المهنيّة، إذ اشتملت عينة الدراسة على سبعة معلمين في المدارس الثانويّة، وثلاثة أعضاء هيئة تدريس في الجامعة، وخمسة مشرفين جامعيين، أجريت معهم مقابلات فردية وجماعيّة، تبيّن من خلالها أنّ التفكير التأملّي يرتبط بالممارسة ويعمل على تحسينها، ويمثّل أحد معايير جودة أداء المعلم.

كما تناولت دراسة أوجنور وبادموس (Ogonor and Badmus,2006) أثر التدريس التأملّي في معتقدات الطلبة المعلمين نحو أدوارهم المستقبلية، ولتحقيق هذه الغاية تمّ تطبيق الدراسة على عينة مكوّنة من (304) طلاب وطالبات من طلبة إحدى الجامعات في نيجيريا وممن هم في مستوى السنة الدراسيّة الأخيرة في تخصص التربية، تمّ جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانة تضمنت أسئلة مفتوحة ورّعت على مجالات متعدّدة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ معتقدات الطلبة المعلمين للتدريس التأملّي قد تمثّلت في التأثير في معارفهم الحاليّة والسابقة في التربية، وعلى نموهم المهنيّ وعلى خبراتهم السابقة، كما أشار معظم أفراد العينة إلى أنّ التدريس التأملّي يحفّزهم على الإصرار نحو التميّز.

كما أجرى سكوت وعيسى (Scott and Issa,2007) دراسة حالة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الممارسات التأملية للمعلمين ورضا الطلاب ومخرجات التعلم، وقد شملت الدراسة 45 طالباً، وتمّ استخدام عدّة أدوات لجمع البيانات منها الاستبانة ولقاءات مع الطلاب ومدونات المعلمين، وقد أوضحت نتائج الدراسة أنّ هناك علاقة دالة إحصائياً بين الممارسات التأملية ومعدّل التحصيل المدرسيّ، كما أنّها زادت من مستوى رضا الطلاب واستجاباتهم طوال العام، وأن جودة المخرجات

تزايدت تدريجياً عاماً بعد عام، ودعمت التدريس الجيد وأسهمت في تطوير تحديات معرفية للمعلمين في مجال التقييم.

ودراسة أجراها مراد (Mourad,2007) هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة الزقازيق بمصر، وتكونت عينة الدراسة من (30) من الطلاب المعلمين خلال التربية العملية، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، هي: مجموعة تجريبية طبقت عليها استراتيجية مناقشة التدريس، ومجموعة تجريبية طبقت عليها استراتيجية التدريس المصغر، ومجموعة ضابطة لم تخضع إلى متغيرات تجريبية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء في تدريس الرياضيات لصالح المجموعتين التجريبتين اللتين طبقت عليهما استراتيجيات التدريس التأملي (مناقشة التدريس، التدريس المصغر)، وتغزو الدراسة هذه النتيجة إلى التأثير الإيجابي الذي أحدثه التدريس التأملي في الطلاب المعلمين في المجموعتين التجريبتين، والذي تمثل في إتاحة الوقت الكافي وتوفير فرص التأمل والتفكير الهادف لممارساتهم التدريسية من وجهة نظرهم، لتدوين جميع الملاحظات والمشاهدات التي مروا بها في أثناء تدريسهم، ومن ثم تحليلها وتفسيرها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لتحسين جوانب القصور في ممارساتهم التدريسية.

وأجرى (Abu Hashim & Kamal,2008) دراسة هدفت لمعرفة طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة في المدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، تكونت العينة من (318) طالباً وطالبة في جامعة طيبة وطبقت قائمة أساليب التعلم لكولب ومكارثي (2005) وقائمة أساليب التفكير لسنيرج وواجنز (1991) والحصول على معدلات التحصيل الدراسي باستخدام المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية والرسوم البيانية ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين أساليب التعلم وأساليب التفكير وتمايز أساليب التعلم لطلبة الجامعة عن أساليب تفكيرهم.

كما أجرت (Belgoun,2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (89) معلماً ومعلمة تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية الطبقية من مناطق الدراسة من مناطق (مكة المكرمة، جدة، والطائف) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس؛ ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين

مستوى إتقان الممارسات التأمليّة في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسيّة لدى معلمي العلوم ومعلماتها، وعُلت هذه النتيجة بأنّ التأمّل الناقد يؤديّ إلى الفهم الأعمق والأشمل لعمليات التدريس، وبالتالي يسهم في رفع الكفاءة الأكاديميّة والمهنيّة للمعلّمين.

وهدفت دراسة (Al Maysahdeen,2011) إلى الكشف عن أنماط التعلّم الشائعة لدى طلبة جامعة مؤتة حسب تصنيف كولب، ومعرفة أثرها في كلّ من الذكاء الانفعاليّ ودافع الإنجاز لديهم، وتمّ إجراء هذه الدراسة على عينة بلغ عدد أفرادها (463) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياس كولب لأنماط التعلّم، ومقياس الدافعيّة للإنجاز للأطفال والراشدين، ومقياس الذكاء الانفعاليّ، وقد تمّ استخراج دلالات الصدق والثبات لها، وأشارت النتائج إلى أنّ نمط التعلّم التباعديّ كان النمط الأكثر شيوعاً من بين الأنماط التعليميّة السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة، وأنّ النمط الاستيعابيّ كان الأقلّ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين الذكاء الانفعاليّ ودافعيّة الإنجاز، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة لنمط التعلّم لدى طلبة جامعة مؤتة في كلّ من نكائهم الانفعاليّ ودافعيّتهم للإنجاز.

وتبيّن للباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة ومن خلال استقراء بعض المناهج المستخدمة في هذه الدراسات وبعض أهدافها ونتائجها أنّ عديداً من الدراسات تناولت كلّ متغيّر على حدة ولم تجد دراسة جمعت المتغيّرات والبرنامج المطبق (نموذج كولب) في الدراسة ذاتها، إذ قد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحاليّة والتعرّف إلى أهميّة أنموذج كولب وأهميّة التدريس التأمليّ ومدى ارتباطها في العمليّة التعليميّة وأثرها في نجاح المعلّم في عمله والوصول إلى تحقيق الأهداف، وتتميّز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بأنّها تناولت مفهوم ممارسة التدريس التأمليّ، وربطه بأنموذج كولب، المعروف بدورته التي تسهم في تحسين ممارسة التدريس التأمليّ وبالتالي تنمية مقدرة المعلّمين على تنميته لديهم والتي يمكن أن تنعكس على تعليم الطلبة وتعلّمهم.

### الطريقة والإجراءات

تناول هذا الجزء منهج الدراسة وطريقة اختيار أفرادها وطريقة إعداد أداة الدراسة المستخدمة وتطويرها لجمع البيانات وكيفية التأكد من صدقها وثباتها، والمادة التعلّميّة المستخدمة في الدراسة، كما

تضمن وصفاً لإجراءات تنفيذ الدراسة والكيفية المستخدمة لمعالجة البيانات إحصائياً للتوصل إلى النتائج بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يأتي تفصيل لذلك:

### منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة قصديّة من معلمي اللغة الإنجليزيّة للمرحلة الأساسيّة لأسباب إجرائيّة تحول دون تشكيل المجموعات بالطريقة العشوائيّة كما يحدث في التصميم التجريبيّة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، هما: المجموعة التجريبيّة: وهي مجموعة معلمي اللغة الإنجليزيّة الذين خضعوا للبرنامج التدريبي القائم على نموذج كولب، والمجموعة الضابطة: وهي مجموعة معلمي اللغة الإنجليزيّة الذين لم يخضعوا لأي تدريب قائم على نموذج كولب.

### أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من عدد من معلمي اللغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة التابعة لمديرية تربية عمّان الأولى، وقامت الباحثة بتطبيق الدراسة على (54) معلّمًا ومعلمة، بواقع (27) معلّمًا، و (27) معلّمة من معلمي اللغة الإنجليزيّة لطلبة المرحلة الأساسيّة في المدارس التابعة لمديرية تربية عمّان الأولى عن طريق الاختيار القسديّ للمدارس التي يعملون فيها، خلال الفصل الأول من العام الدراسيّ 2017/2018، وذلك لقرب هذه المدارس من مكان عمل الباحثة وبالتالي إمكانية لقاء المعلمين لغايات التدريب في أثناء تطبيق البرنامج، وتمّ تعيين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة بالطريقة العشوائيّة البسيطة.

### أداة الدراسة:

### بطاقة ملاحظة

وتهدف إلى قياس مدى ممارسة التدريس التأمليّ من قبل معلمي اللغة الإنجليزيّة، وبعد اطلاع الباحثة على عدد من المقاييس المستخدمة في تحديد مستوى ممارسة التدريس التأمليّ مثل (Mourad,2007)، (Belgoun,2010)، (Osterman and Kutkamp,2002)، قامت الباحثة بتطوير بطاقة ملاحظة تكوّنت من (47) فقرة موزعة على ثلاثة محاور فرعيّة على النحو الآتي:

- التخطيط للحصّة وتكوّن من (15) فقرة.
- تنفيذ الحصّة وتكوّن من (14) فقرة.
- التأمل بعد الانتهاء من الحصّة وتكوّن من (18) فقرة.

- ويتبعه خمسة احتمالات للإجابة مقترحة وفقاً لسلم ليكرت (Likert) الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، بحيث يتمكن معلم اللغة الإنجليزية من تحديد مستوى ممارساته التأملية.
- عرض الأداة بصورتها الأولية على أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالمناهج وطرق التدريس في الجامعة الأردنية وجامعات أردنية أخرى.
- استخلاص صدق الأداة وثباتها.

#### صدق بطاقة الملاحظة:

تم التأكد من صدق بطاقة ممارسة التدريس التأملي من خلال طريقتين هما:

الصدق الظاهري: إذ تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج والتدريس والقياس والتقويم التربوي، وطلب من كل محكم إبداء رأيه في فقرات المقياس وفق درجة انتماء الفقرة للبعد، ووضوح صياغة الفقرة لغوياً، وفحص صلاحية ترتيب البدائل لكل فقرة؛ فضلاً عن مناسبة فقرات المقياس فنياً، فقد أخذت الباحثة مقترحات المحكمين وتوصياتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف وقد تم استبدال الفقرات (3+4+5) واستبدالها بفقرات ذات علاقة مباشرة بمتغيرات الدراسة.

صدق البناء: قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات المقياس والمجالات الأخرى، وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية لمقياس ممارسة التدريس التأملي

المجالات	التخطيط	التنفيذ	التأمل	الدرجة الكلية
التخطيط				
التنفيذ	*0.894			
التأمل	*0.864	*0.942		
الدرجة الكلية	0.938	*0.976	*0.980	

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

ويتضح من الجدول (1) وجود ارتباطات وبنسبة مرتفعة وموجبة ودالة إحصائية تشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس.

ثبات بطاقة ممارسة التدريس التأملي: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) إذ قامت الباحثة بتوزيع مقياس التفكير التأملي على مجموعة من معلمي اللغة الإنجليزية ومعلماتها من خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين

للتأكد من ثبات الأداة. وتم استخراج معامل الاتساق الداخلي لمقياس التفكير التأملي بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

الجدول (2) نتائج الثبات لمقياس ممارسة التدريس التأملي بطريقة الاتساق الداخلية اعتماداً على معادلة

#### كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	الثبات
1	التخطيط	0.96
1	التنفيذ	0.98
3	التأمل	0.96
	الكلّي	0.97

يتضح من الجدول (2) أنّ معامل الثبات الكلي للمقياس بلغ (0.97) أما المجالات الفرعية فقد تراوحت معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي بين (0.96 - 0.98) إذ بلغت أعلى قيمة (0.98) لبعد التنفيذ، وحصل البعد الآخران على قيمة متساوية بلغت (0.96) وهما بعدي التخطيط والتأمل، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة وتفي بأغراض الدراسة.

#### البرنامج التدريبي:

قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي يستند إلى نموذج كولب (Kolb)؛ وقد تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراة في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقييم للحكم على مدى ملاءمة الجلسات، وقد قامت الباحثة بإدخال تعديلات على البرنامج وفقاً لملاحظات المحكمين، وقد تكون البرنامج من اثنتي عشرة جلسة تدريبية تعقد بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع، بواقع ساعتين في كل جلسة، بحيث تكون فترة البرنامج (24) ساعة تدريبية، وقد اشتملت كل جلسة على تقديم المبررات والأساس المنطقي لمحتوى الجلسة وأهدافها، ثم عرض تعليمي لما سيتم في الجلسة، ومن ثم مناقشة المعلمين بها، مع اشتغال النقاش على توضيح الفائدة الشخصية التي ستعود على كل فرد من خلال تحقيقه لأهداف الجلسة وتم بناء برنامج تدريبي بهدف إكساب معلمي اللغة الإنجليزية ومعلماتها المعارف والمهارات اللازمة لتحسين كفاياتهم في توظيف مهارة التدريس التأملي في ممارساتهم التدريسية، وتحسين مقدراتهم في تحديد حاجاتهم التدريبية. وشمل البرنامج التدريبي على خطة تفصيلية، تبين ما يأتي:

1. الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي: معلمو اللغة الإنجليزية ومعلماتها في مدارس مديرية تربية عمان الأولى، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017.

2. المحتوى النظري لكل جلسة تدريبية، وتكون المحتوى من الموضوعات الآتية:

- مواد نظرية عن مهارة التدريس التأملي، تم اختيار محتواها بناء على الأسس الآتية: الاتساق مع الأهداف، التنوع، تحقق الأهداف، نمو المهارات المحددة في البرنامج التدريبي، والتقويم.
- مواد نظرية عن تحديد الاحتياجات بناء على تأمل الممارسات، والتغذية الراجعة من المعلمين والمدراء والمشرفين التربويين.

1. مكان الجلسات التدريبية وموعدها.

2. جدول زمني للجلسات، وزمن كل نشاط في كل جلسة.

- وتم تحديد زمن البرنامج التدريبي خلال (أربعة أسابيع) تقريباً، بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع، بواقع ساعتين في كل جلسة، بحيث تكون فترة البرنامج (24) ساعة تدريبية.

#### الإطار الفلسفي للبرنامج

هذا النموذج يتمثل في نظرية تعليمية تجريبية قدمها العالم ديفيد كولب (Kolb) في كتابه التعلم التجريبي: التجربة هي مصدر التعلم والتطور الصادر عام 1984م، قدم خلاله كولب أنموذجاً للتطبيق العملي يركز على ثلاثة محاور وهي: بناء التعليم على أساس التجربة، وأهمية النشاط في أثناء التعلم، وأن الذكاء هو نتيجة تفاعل بين المتعلم والبيئة.

الأهداف الخاصة: يتوقع أن يسهم البرنامج في مساعدة معلم/ة اللغة الإنجليزية في أن:

1. يستنتج أهمية المعارف والمهارات اللازمة لتحسين كفايات توظيف مهارة التدريس التأملي في التدريس.

2. يعترف مهارة التدريس التأملي.

3. يبرز الحاجة إلى مهارة التدريس التأملي.

4. يبرز الحاجة إلى التأمل في الممارسات التدريسية.

5. يتعرف خطوات مهارة التدريس التأملي وفق أنموذج كولب.

6. يصمم درساً تعليمياً وفق أنموذج كولب.

7. يكون قادراً على تطبيق مهارة التدريس التأملي.

8. يمارس مهارة التدريس التأملي في العملية التدريسية.

#### مسوغات تصميم البرنامج:

1. إتاحة الفرصة للمعلم لفحص أدائه المهني بهدف تحسينه وتطويره من خلال تطبيق مهارة

التدريس التأملي في حصص اللغة الانجليزية.

2. الإسهام في الربط بين النظرية والتطبيق العملي.
3. تعزيز دافعية المعلم في العملية التدريسية.
4. محاولة تطوير العملية التدريسية.
5. زيادة مقدرات المعلم المهنية في العملية التدريسية ووعيه بذاته وتفكيره الناقد وتطوير مقدراته العلمية والعملية في الممارسات التدريسية.

### محتوى البرنامج التدريبي

اختر أنموذج كولب (Kolb) والتمثل بنظرية تعليمية تجريبية قدمها العالم ديفيد كولب في كتابه التعلّم التجريبي: على اعتبار أنّ التجربة هي مصدر التعلّم والتطور، وقدم أنموذجاً للتطبيق العملي، ولكونه يستخدم نظرية كولب ذات المراحل الأربع أنموذجاً ببعدين، وتستطيع أن تفكر في البعد الأول، فهو بعد أفقي ويعتمد على المهمة، يبدأ في اليمين من مراقبة المهمة (الملاحظة) وينتهي في اليسار بأداء مهمة ( الفعل أو الأداء)، بينما يعتمد البعد الثاني على التفكير والشعور إذ يكون الشعور في أعلى المحور (مشاعر مستجيبة) والتفكير في أسفل المحور (مشاعر متحكّم بها).

الفئة المستهدفة: معلمو اللغة الإنجليزية ومعلماتها.

المهارة التدريسية: التدريس التأملي.

مكان عقد الجلسات: قاعة الاجتماعات في المدارس التي شملها البرنامج التدريبي.

الأساليب المستخدمة في تطبيق البرنامج: (العروض التقديمية، العصف الذهني، أوراق العمل، الإلقاء، المناقشة والحوار الجماعي، التعلّم التعاوني).

الأدوات المستخدمة في تطبيق البرنامج: (قاعة تدريب، سبورة، جهاز عرض داتا شو، أنموذج تقييم ذاتي).

عدد الجلسات: اثنتا عشرة جلسة بواقع 24 ساعة.

### إجراءات تطبيق الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ اتباع الإجراءات الآتية:

1. بناء اداة الدراسة والتحقّق من الخصائص السيكومترية لها من صدق وثبات.
2. الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق الدراسة من قسم الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، ومن مدير مديرية تربية عمان الأولى.



3. اختيار أفراد الدّراسة قصدياً، وتعيين المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة بالطريقة العشوائية البسيطة.
4. تطبيق اداة الدّراسة على معلمي اللّغة الإنجليزيّة ومعلماتها في المجموعتين التّجريبية والضّابطة تطبيقاً قبلياً.
5. تطبيق البرنامج التّدريبي على معلمي اللّغة الإنجليزيّة ومعلماتها في المجموعة التّجريبية.
6. تطبيق اداة الدّراسة على معلمي اللّغة الإنجليزيّة ومعلماتها في المجموعتين التّجريبية والضّابطة تطبيقاً بعدياً.
7. إدخال البيانات القبليّة والبعديّة إلى الحاسوب واستخدام البرنامج الإحصائيّ (SPSS) لتحليلها.
8. عرض النّتائج ومناقشتها واقتراح التّوصيات في ضوءها.

#### نتائج الدّراسة

تناول هذا الجزء من الدّراسة عرضاً لنتائج الدّراسة التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبيّ قائم على أنموذج كولب في تحسين ممارسة التّدريس التّأمليّ لدى معلمي المرحلة الأساسيّة تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما أثر برنامج تدريبيّ قائم على أنموذج كولب في تحسين ممارسة التّدريس التّأمليّ لدى معلمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة في مديرية تربية عمّان الأولى؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق في التّفكير التّأمليّ لدى معلمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة تُعزى لمتغير المجموعة والتفاعل بين متغير المجموعة ومتغيري الجنس والخبرة؟
- للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للقياس القبليّ والبعديّ لأبعاد مقياس مهارة التّدريس التّأمليّ وللدرجة الكليّة للمجموعتين التّجريبية (التي خضعت للبرنامج التّدريبيّ) والضّابطة (التي لم تتلق أيّة معالجة) تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة، والجدول (4) يبيّن هذه المتوسطات:

## أ. الأبعاد الفرعية

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدى لأبعاد مقياس مهارة التدريس التأملية تبعا لمتغيري الجنس والخبرة

القياس	المجموعة	المتغيرات	الثقات	التخطيط للحصة			تنفيذ الحصة		التأمل بعد الانتهاء من الحصة	
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
القبلي	الجنس		ذكر	0.14	3.03	14	0.16	3.01	0.13	
				0.15	3.06	13	0.19	3.09	0.10	
	تجريبية	الخبرة		سبع سنوات فأقل	0.11	3.03	10	0.23	3.06	0.13
				أكثر من سبع سنوات	0.16	3.05	17	0.19	3.07	0.12
		الجنس		الذكور	0.14	3.04	27	0.20	3.05	0.12
				الإناث	0.18	3.05	15	0.23	3.01	0.18
	ضابطة	الخبرة		سبع سنوات فأقل	0.16	3.04	12	0.19	3.00	0.16
				أكثر من سبع سنوات	0.20	3.02	12	0.23	3.01	0.16
		الجنس		الذكور	0.15	3.07	15	0.20	2.99	0.18
				الإناث	0.17	3.05	27	0.21	3.00	0.17
تجريبية		الخبرة		سبع سنوات فأقل	0.16	4.34	14	0.26	4.23	0.17
				أكثر من سبع سنوات	0.19	4.36	13	0.13	4.24	0.20
البعدى	الجنس		ذكر	0.14	4.40	10	0.18	4.30	0.22	
			إناث	0.18	4.32	17	0.22	4.20	0.16	
	تجريبية	الخبرة		الذكور	0.17	4.35	27	0.21	4.24	0.18
				الإناث	0.12	4.28	15	0.13	4.36	0.19
		الجنس		ذكر	0.14	4.32	12	0.18	4.26	0.20
				إناث	0.16	4.31	12	0.21	4.29	0.15
	ضابطة	الخبرة		سبع سنوات فأقل	0.11	4.29	15	0.11	4.23	0.25
				أكثر من سبع سنوات	0.13	4.30	27	0.16	4.25	0.21

يبين الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدى لأبعاد مقياس مهارة التدريس التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية وفقاً لمتغير المجموعة (البرنامج التدريبي) والجنس والخبرة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA)، والجدول (5) يبين هذا الاختبار. الجدول (5) نتائج تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA) لأبعاد مقياس التدريس التأملية تبعا لمتغيري المجموعة والتفاعل بين المجموعة وكل من الجنس والخبرة

مصدر التباين	المجالات الفرعية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي تخطيط للحصة	التخطيط للحصة	0.01	1	0.01	0.36	0.553
	تنفيذ الحصة	0.01	1	0.01	0.21	0.652

مصدر التباين	المجالات الفرعية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي تنفيذ الحصّة	التأمل بعد الانتهاء من الحصّة	0.01	1	0.01	0.26	0.615
	التخطيط للحصّة	0.02	1	0.02	0.86	0.359
	تنفيذ الحصّة	0.03	1	0.03	0.72	0.402
القبلي التأمل بعد الانتهاء من الحصّة	التأمل بعد الانتهاء من الحصّة	0.04	1	0.04	1.15	0.288
	التخطيط للحصّة	0.00	1	0.00	0.18	0.673
	تنفيذ الحصّة	0.00	1	0.00	0.02	0.887
المجموعة (البرنامج التدريبي) هوتلنج=0.153 ف=2.59 مستوى الدلالة =0.065	التأمل بعد الانتهاء من الحصّة	0.00	1	0.00	0.12	0.730
	التخطيط للحصّة	0.05	1	0.05	1.85	0.181
	تنفيذ الحصّة	0.04	1	0.04	1.20	0.279
الجنس	التأمل بعد الانتهاء من الحصّة	0.16	1	0.16	4.27	0.054
	التخطيط للحصّة	0.03	1	0.03	1.24	0.272
	تنفيذ الحصّة	0.04	1	0.04	1.16	0.287
الخبرة	التأمل بعد الانتهاء من الحصّة	0.04	1	0.04	1.01	0.320
	التخطيط للحصّة	0.04	1	0.04	1.58	0.216
	تنفيذ الحصّة	0.00	1	0.00	0.09	0.762
المجموعة * الجنس هوتلنج=0.068 ف=0.97 مستوى الدلالة =0.414	التأمل بعد الانتهاء من الحصّة	0.00	1	0.00	0.03	0.871
	التخطيط للحصّة	0.00	1	0.00	0.00	0.954
	تنفيذ الحصّة	0.04	1	0.04	1.01	0.321
المجموعة * الخبرة هوتلنج=0.10 ف=1.43 مستوى الدلالة =0.248	التأمل بعد الانتهاء من الحصّة	0.10	1	0.10	2.48	0.122
	التخطيط للحصّة	0.01	1	0.01	0.34	0.565
	تنفيذ الحصّة	0.09	1	0.09	2.45	0.124
الخطأ	التأمل بعد الانتهاء من الحصّة	0.00	1	0.00	0.06	0.814
	التخطيط للحصّة	1.12	45	0.02		
	تنفيذ الحصّة	1.59	45	0.04		
الكلي	التأمل بعد الانتهاء من الحصّة	1.73	45	0.04		
	التخطيط للحصّة	1.25	53			
	تنفيذ الحصّة	1.85	53			
	التأمل بعد الانتهاء من الحصّة	2.07	53			

السؤال الأول: يبيّن الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (التي خضعت للبرنامج التدريبي) والمجموعة الضابطة (التي لم تخضع لأية معالجة) في أي من المتوسطات الحسابية المعدلة للأبعاد الفرعية لمقياس التفكير التأملي الموضحة في الجدول (6) إذ كانت قيمة هوتلنج (0.153) وقيمة ف (2.59) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).

السؤال الثاني: يبيّن الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائية في أيّ من الأبعاد الفرعية لمقياس التفكير التأمليّ تُعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس إذ كانت قيمة هونلج (0.068) وقيمة ف (0.97) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ). كما يبيّن الجدول (5) أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في أيّ من الأبعاد الفرعية لمقياس التفكير التأمليّ تُعزى للتفاعل بين المجموعة والخبرة؛ إذ كانت قيمة هونلج (0.10) وقيمة ف (1.43) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ). والجدول الآتي يبيّن المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية على الأبعاد الفرعية لمقياس التفكير التأمليّ تبعا لمتغير المجموعة والتفاعل بين المجموعة وكلّ

#### من الجنس والخبرة

المجالات الفرعية	المجموعة	الجنس/ الخبرة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التخطيط للحصة	تجريبية	ذكر	4.336	.043
		أنثى	4.39	0.05
		سبع سنوات فأقل	4.40	0.05
		أكثر من سبع سنوات	4.32	0.04
		الكلّي	4.36	0.03
	ضابطة	ذكر	4.28	0.04
		أنثى	4.33	0.05
		سبع سنوات فأقل	4.316	.047
		أكثر من سبع سنوات	4.286	.041
		الكلّي	4.301	.031
تنفيذ الحصة	تجريبية	ذكر	4.25	0.05
		أنثى	4.25	0.06
		سبع سنوات فأقل	4.297	.060
		أكثر من سبع سنوات	4.198	.046
		الكلّي	4.247	.038
	ضابطة	ذكر	4.36	0.05
		أنثى	4.25	0.06
		سبع سنوات فأقل	4.272	.056
		أكثر من سبع سنوات	4.339	.049
		الكلّي	4.306	.037
التأمل بعد الانتهاء من الحصة	تجريبية	ذكر	4.34	0.05
		أنثى	4.37	0.06
		سبع سنوات فأقل	4.352	.063
		أكثر من سبع سنوات	4.356	.048

الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد السادس، العدد الثاني، 2021.

المجالات الفرعية	المجموعة	الجنس/ الخبرة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
	ضابطة	الكلية	4.354	.040
		ذكر	4.31	0.05
		أنثى	4.17	0.06
		سبع سنوات فأقل	4.249	.058
		أكثر من سبع سنوات	4.227	.051
		الكلية	4.238	.039

ب. الدرجة الكلية

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة على القياس

القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارة التدريس التأملي تبعاً للجنس والخبرة

المجموعة	المتغيرات	الفئات	القبلي			البعدي	
			العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	الجنس	ذكر	14	3.00	0.11	4.31	0.11
		أنثى	13	3.10	0.12	4.32	0.09
	الخبرة	سبع سنوات فأقل	10	3.04	0.12	4.35	0.11
		أكثر من سبع سنوات	17	3.06	0.13	4.30	0.08
ضابطة	الجنس	ذكر	15	3.04	0.14	4.32	0.08
		أنثى	12	3.01	0.12	4.24	0.13
	الخبرة	سبع سنوات فأقل	12	3.02	0.13	4.29	0.11
		أكثر من سبع سنوات	15	3.03	0.14	4.28	0.11
		الكلية	27	3.02	0.13	4.28	0.11

يبين الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارة التدريس التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) على القياس البعدي لمقياس التدريس التأملي والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك ANCOVA على الدرجة الكلية لمقياس التدريس

التأملي تبعاً لمتغير المجموعة والتفاعل بين المجموعة وكل من الجنس والخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	0.01	1	0.01	0.88	0.354
المجموعة	0.03	1	0.03	2.74	0.105
الجنس	0.01	1	0.01	0.75	0.392
الخبرة	0.01	1	0.01	0.97	0.329
المجموعة * الجنس	0.03	1	0.03	3.15	0.083

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.314	1.04	0.01	1	0.01	المجموعة * الخبرة
		0.01	47	0.49	الخطأ
			53	0.57	الكلّي

السؤال الأول والفرضية: يبين الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتوسطات الحسابية المعدلة لمقياس التفكير التأملي الموضحة في الجدول (11)، حيث كانت قيمة ف (2.74) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).

السؤال الثاني يبين الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية المعدلة للتفكير التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية تعزى للتفاعل بين المتغير المجموعة والجنس، حيث كانت قيمة ف (3.15) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).

كما يبين الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية المعدلة للتفكير التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية تعزى للتفاعل بين متغير المجموعة والخبرة، حيث كانت قيمة ف (1.04) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).

#### مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الجزء مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها والتوصيات المقترحة في ضوء نتائج الدراسة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما أثر برنامج تدريبي قائم على أنموذج كولب في تحسين ممارسة التدريس التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي لأبعاد مقياس مهارة التدريس التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية وفقاً لمتغير المجموعة (البرنامج التدريبي) والجنس والخبرة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (التي خضعت للبرنامج التدريبي) والمجموعة الضابطة (التي لم تخضع لأي معالجة) في أي من المتوسطات الحسابية المعدلة للأبعاد الفرعية لمقياس التفكير التأملي.

وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في المتوسطات الحسابية المعدلة لمقياس التفكير التأمليّ.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى انخراط المعلمين في البرنامج التدريبيّ؛ فقد نمت مقدرتهم على التأمل في العملية التعليميّة من خلال التفكير المتعمّق والمنظّم للتدريس التأمليّ للتعرف إلى جوانب القوة والضعف وفرص تحسين أداء المعلمين ووضع تصوّرات للممارسات التدريسيّة المرغوب تحقيقها في المستقبل من أجل تحسين الأداء والفاعليّة والاستفادة من معطيات التدريس التأمليّ.

كما أنّ التدريس التأمليّ يعدّ مدخلاً من مداخل التدريس التي يتمّ فيها جعل المعلمين صانعي قرار ويفكرون بتدبّر في أفعالهم من خلال تأمل المعلمّ لدوره وربط هذا الدور بين الواقع والنظريّة والتأمل بشكل مستمر في الممارسات التدريسيّة بهدف التحسين في العملية التعليميّة.

ويمكن أن يعزى كذلك لدور التدريس التأمليّ في تنمية أداء المعلمين مهنيّاً؛ لأنّه يساعد على التعلّم من خلال التأمل في الممارسات التدريسيّة، ووضع الحلول المناسبة للتحسين؛ إذ يقوم المعلمّ بالملاحظة والمراجعة والتقييم المستمر لممارساته التدريسيّة اليوميّة؛ للعمل على تحسينها ذاتيّاً للوصول إلى مستويات أفضل في التدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فيرا وماركوس (Vieira & Marques,2002) التي هدفت إلى تعرّف العلاقة بين التفكير التأمليّ وتطوير الممارسة المهنيّة، وأظهرت أنّ التفكير التأمليّ يرتبط بالممارسة ويعمل على تحسينها، ويمثّل أحد معايير جودة أداء المعلمّ، وأوصت الدراسة بضرورة توفير مناخ مدرسيّ يعزّز ممارسة التفكير التأمليّ ويتيح فرصاً للحوار والتعلّم والعمل الجماعيّ والثقة المتبادلة.

كما أنّها تتفق مع نتائج دراسة سكوت وعيسى (Scott & Issa, 2007) وهي دراسة حالة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الممارسات التأمليّة للمعلمين ورضا الطلاب ومخرجات التعلّم، وأوضحت نتائج الدراسة أنّ هناك علاقة دالة بين الممارسات التأمليّة ومعدل التحصيل المدرسيّ، كما أنّها زادت من مستوى رضا الطلاب واستجاباتهم طوال العام، وأنّ جودة المخرجات تزايدت تدريجيّاً عامّاً بعد عام ودعمت تدريسيّاً جيّداً وأسهمت في تطوير تحديّات معرفيّة للمعلمين في مجال التّقييم.

وتتفق كذلك مع نتائج دراسة أوجنور وبادموس (Ogonor & Badmus,2006) التي فحصت أثر التدريس التأمليّ في معتقدات الطلبة المعلمين نحو أدوارهم المستقبلية، وقد أظهرت

نتائج الدراسة أن معتقدات الطلبة المعلمين للتدريس التأملّي قد تمثلت في التأثير في معارفهم الحالية والسابقة في التربية، وفي نموهم المهني وفي خبراتهم السابقة، كما أشار معظم أفراد العينة إلى أنّ التدريس التأملّي يحفزهم على الإصرار نحو التميّز.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق في التفكير التأملّي لدى معلمي اللغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة تعزى لمتغيّر المجموعة والتفاعل بين متغيّر المجموعة ومتغيّر (الجنس والخبرة)؟**

أظهرت نتائج التحليل الإحصائيّ عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في أيّ من الأبعاد الفرعيّة لمقياس التفكير التأملّي تعزى للتفاعل بين المجموعة ومتغيّر (الجنس، والخبرة).

وكذلك بيّنت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين المتوسطات الحسابيّة المعدّلة للتفكير التأملّي لدى معلمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة تعزى للتفاعل بين المتغيّر المجموعة ومتغيّر (الجنس، والخبرة).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تأثر المعلمين بخبرات التعلّم السابقة والتي تشكلت لديهم نتيجة دراستهم في المدارس الأساسيّة والثانويّة وملاحظتهم للممارسات الصّفيّة التي كان يقوم بها عديد من المعلمين الذين درّسهم، ونقل هذه الخبرات إلى تجربتهم الخاصّة دون محاولة التّغيير أو التّجديد، وكذلك عدم وجود فروق بين جنس المعلمين إذ إنّ الجميع يحاول امتلاك مهارات التفكير التأملّي وذلك سعياً من جميع المعلمين إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

**التوصيات:** في ضوء نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1. الاستفادة من مضامين البرنامج التدريبيّ المستند إلى أنموذج كولب (Kolb) لتحسين ممارسة معلمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة لمهارات التدريس التأملّي.
2. الاستفادة من البرنامج التدريبيّ المستند إلى أنموذج كولب (Kolb) مع معلمي المرحلة الثانويّة في مختلف التّخصصات لاختبار فاعليّته في تحسين ممارساتهم لمهارات التدريس التأملّي، وتنميته لديهم.

## References

- Abu Al-Naga, Abdullah Abdulnabi (2008) The effectiveness of the use of teaching in the development of some of the skills of literary taste of students teachers at the faculty of education. Culture and development, **Journal of the Faculty of Education Zagazig, Egypt**, 8 (26), 180-250.



- Abu Hashim, Mr. and Kamal, Safinaz (2007): Methods of thinking and learning distinctive to the students of the university in light of their achievement levels and their various academic disciplines. **A working paper presented to the seminar of academic achievement of university students, reality and ambition**, University of Taiba, Saudi Arabia.
- Al Maysahdeen, Mohamed (2011) **The effect of the pattern of learning among Mu'tah university students on the Model of Kolb in both their emotional intelligence and their motivation for achievement**, Unpublished Master Thesis, Mu'tah University, Karak, Jordan.
- Al-Jasser Abdulrahman (2007) **Emotional intelligence and its relation to both self-efficacy and recognition of acceptance - parental rejection**, Unpublished Master Thesis. Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Badawi, Zeinab Abdul Alim (2002) Learning styles and their relationship to multiple intelligences, motivational trends and academic specialization. **Journal of the Faculty of Education Banha**, 12 (53), 9-79.
- Belgoun, Kawthar Jamil Salem (2010) The extent of mastery of science teachers for teaching practices and their relationship to the level of teaching competence, **the 15<sup>th</sup> annual meeting: the development of education: visions, models and requirements, Saudi Arabia**.
- Duff, A. (2004). A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An alternative to Kolb's learning style inventory? **Educational Psychological**, 24(4), 699-709.
- Kolb, D & McCarthy, B (2005). **Learning styles inventory adapted**. Case, Western Reserve University
- Kolb, D. (1984). **Experiential learning experience as the source of learning and development**. London, Prentice – Hall International, Inc.
- Mourad, Mahmoud Abdullatif Mahmoud (2007) Effectiveness of the use of instructional teaching in improving some of the teaching skills of mathematics and reducing the anxiety of teaching students in the faculty of education, **Journal of Faculty of Education Zagazig, Egypt**, (58): 2-31.
- Ogonor, B. and Badmus, M (2006) "Reflective teaching practice among student teachers: the case in a tertiary institution in Nigeria", **Australian Journal of Teacher Education**, 31 (2), 1 – 11.
- Omar, Suad Mohamed (2009) Effectiveness of the use of teaching teaching in the teaching of philosophy on the development of creative thinking

- and the trend towards the material in the first grade secondary student. Studies in Curriculum and Teaching Methods, Egypt, **Journal of the Faculty of Education in Zagazig**, (147) 15-65.
- Osterman and Kutkamp (2002) **Reflective practices of educators. The problem of improving education and the need to solve it**, translated by Munir Hourani, Al Ain, University Book House.
- Qatami, Youssef and Qatami, Naifah (2000) **Psychology of learning safi**, Amman, Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.
- Scott, S. and Issa, T. (2007) **Closing the loop: the relationship between instructor reflective practices and student satisfaction and quality outcomes"**.
- Vieira, Flavia & Marques, Isabel (2002). Supervising Reflective teacher development practices, **ELTED**. 6.p1-19.