

التّدرّيس التّأمّلي المُمارس في المدارس العراقية وعلاقته بتحقيق كفايات اللغة العربية

Reflective teaching practiced in Iraqi schools
and its relationship to
achieving Arabic language competencies Prepared by

إعداد

م. إبراهيم حمد خلف حمد

مديرية تربية الأنبار

M. Ibrahim HamadKhalaf

Al-Anbar Directorate of Education

Ibraheem3180@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مدى ممارسات التدريس التأملي في المدارس العراقية وعلاقته بتحقيق كفايات اللغة العربية. تألفت العينة من (120) عضواً تدريسياً بين ذكور واناث التابعين لمديرية تربية الانبار في العراق، طبقت الدراسة أداتين هما: استبانة في ممارسات التدريس التأملي للمدرسين، واستبانة في كفايات اللغة العربية، حيث استخدم عدة وسائل احصائية مثل متوسط حسابي وانحراف معياري واختباراً تائياً، بينت نتائج: ممارسات التدريس التأملي لمدرسي اللغة العربية كانت متوسطة، وظهور اختلافات في ممارسات التدريس التأملي لصالح الذكور، وفي الخبرة التدريسية ولصالح (السنوات 10 فأكثر)، كما اتضح وجود علاقة إيجابية بين ممارسات التدريس التأملي للتدريسين ومستوى كفايات اللغة العربية لديهم. وأختتمت هذه الدراسة بمجموعة توصيات ومقترحات .

الكلمات المفتاحية: التدريس التأملي، الممارسات، كفايات اللغة العربية .

Abstract:

The study aimed to reveal the practices of reflective teaching in Iraqi schools and its relationship to achieving Arabic language competencies. The sample consisted of (120) male and female teaching members belonging to the Anbar Education Directorate in Iraq. The study applied two tools: a questionnaire on reflective teaching practices for teachers, and a questionnaire on Arabic language competencies. A number of statistical methods were used, such as arithmetic means, standard deviations, and t-test. The results showed: the reflective teaching practices of Arabic language teachers were moderate, The emergence of differences in reflective teaching. It was also found that there is a positive relationship between the reflective teaching practices of the teachers and their level of Arabic language competencies. The study concluded with several recommendations and suggestions.

Keywords: reflective teaching, practices, competencies of the Arabic language.

الفصل الأول مشكلة الدراسة وأهميتها

إشكالية الدراسة:

أكدت العديد من الدراسات على ضرورة العناية اللازمة وأهميّة تركيزها بممارسات التدريس التّأملي للمدرسين كعنصر رئيس لنجاح الميدان التربوي والأكاديمي دراسياً، وكذلك تجنّب طرائق تدريس اعتيادية (التقليدية) ميدانياً، وتعدّ ممارسات التدريس من أبرز عناصر التدريس الفعّال، إذ إنّ امتلاك المدرس ودرايته الكافية في استخدامها يكون عاملاً أساسياً لتحقيق الأهداف العامة تربوياً، فتنبّه الباحث أنّ التدنّي الموجود في ممارسات التدريس لدى الكثير من المدرسين، وعدم قدرتهم على حل المشكلات أثناء التدريس، وشكواهم من عدم قدرتهم على ضبط الصف بفاعلية، ووجود صعوبات للتعامل ميدانياً في العديد من تصرفات وسلوك خاصة بالمتعلمين داخل القاعات الدراسية، وآرائهم التي تشير إلى وجود الضعف العام في إدارة غرفة الدراسة، وأنّ بحاجة لتطوير تلك المهارات، الجوهر الرئيس لمشكلة الدراسة الحالية، وعليه ضرورة تزويد مدرسي المستقبل بالعديد من الفرص الكافية والمتنوعة التي ترفد التأمل في الموقف التّدرسي بجميع عناصره، خاصة خلال تدريبهم وتأهيلهم ميدانياً، وإنّ الممارسة التّأملية الفاعلة تهدف لحسين جودة الأداء المهاري، إذ ينعكس بشكل تدريجي داخل الصف الدراسي وجعله مختبراً مميّزاً ذو كفاءة عالية لتطوير الممارسات التّدرسية بشكلها الحديث والمتطور، وهذا ما تؤكده دراسة (الجبر 1320؛ وعبد الله، 2018) على الأهمية لممارسة التدريس التّأملي في كافة ميادين تربوياً وكفايات التدريس، باعتبارها الطريقة الأمثل أو المنهج المناسب لمثل هكذا مخرجات قيمة تسعى لتعزيز المنظومة العلمية والأكاديمية، وحسب تناولنا لمشكلة دراستنا سعت هذه الدراسة لبيان مدى تحقق إلية التدريس التّأملي الممارس في المدارس العراقية وعلاقته بتحقيق كفايات اللغة العربية.

الأسئلة الدّراسة:

تُحدد مشكلة دراستنا بالإجابة عن أسئلتها التي ستطرح كالتالي:

1- ما التدريس التّأملي الممارس بالمدارس العراقية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية في

العراق ؟

2- هل هناك تباين في التدريس التأملي الممارس من قبل مدرسي اللغة العربية تبعاً للجنس ؟

3- هل هناك اختلاف في التدريس التأملي الممارس من قبل مدرسي اللغة العربية تبعاً للخبرة

التدريسية؟

4- هل هناك علاقة إرتباط بين التدريس التأملي الممارس في المدارس العراقية وكفايات اللغة

العربية ؟

أهمية الدراسة:

إنَّ القصد من الممارسة التأملية هو إحداث تغيير جوهري في قرارات المدرسين وإجراءاتهم. وبالتالي فإن قيمة وفاعلية التفكير تكمن في استطاعته على صقل وتطوير نوع الممارسة داخل بيئة الصف وتحسين مهارات نوعية التعليم المثمر ومدى إنعكاسه على المدرسين والطلاب، فالتدريس التأملي توجه فعال ومجرب يستطيع المدرس من خلاله التعرف على كمية ونوع القصور لدى كل طالب، وتحديد نوعية وطريقة التعلم المناسب وتعلمه بصورة أحسن.

ويمكن لأي مدرس السعي لاستخدام التدريس التأملي بغض النظر عن طبيعة المرحلة الدراسية، فمن خلال ما يخطط له يساهم بشكل هادف لانتقاء البدائل التي تنسجم وطبيعة الموقف، وفي تنفيذ الدرس يعينه على مدى تقدمه في مادته العلمية، وأخيراً يساعده على مراجعة مرحلة التقويم والتفكير في ما تم انجازه، وما لم يتم عمله، كما يمكنه تفسير واستنتاج تصوره قبل التدريس وفي أثنائه وبعده (راضي، 2013، ص 32).

والباحث رؤيته تنعقد بأنَّ التدريس التأملي هو فرصة ثمينة يستعين بها مدرسي اللغة العربية في موقف تعليمي حقيقي، مع إمعان النظر في كيفية تدريسهم ومدى صلاحيتها، وفي قوتها وضعفها خلال التدريس، فالمُدرس المبتدئ أو ذو الخبرة عندما يقوم بالتأمل بشكل علمي فإنه يعمل بتخطيط وتبصير بدلاً من التقييد، فهو إذاً ملاحظة وتقويم ذاتي للمدرس لفهم أفعاله وردود أفعال طلبته.

تحديد المصطلحات:

1- ممارسات التدريس التأملي: يعرفها مراد (: 2007 ص 23) بأنها «التأمل والتفكير الناقد

الإيجابي ذاتياً والمستمر للممارسات والإجراءات التدريسية التي يقوم المدرس بتنفيذها؛ بهدف

تحسين وتطوير هذه الممارسات والإجراءات التدريسية في أثناء الموقف التدريسي». وإجراءياً: هي طريقة ممارسته التي من خلالها يسعى مدرس اللغة العربية بتحليل ممارساته التدريسية السابقة ومراجعتها، والعمل على تدوين واستثمار ما تم تحقيقه عملياً، وتقديم مقترحات مناسبة للسعي لتطوير ممارساته بطرق مميزة ومثمرة مستقبلاً، وتقوم على أساس ما يحققه المتعلم على أداة الممارسات التأملية المعدة لذلك.

2- مدرسي اللغة العربية: يُعرفون بأنهم أشخاص درسوا أصول وفروع لغتنا العربية في المراحل الجامعية، حصلوا على شهادة تؤهلهم للممارسة التدريس. يقع على عاتقهم تدريس مادة اللغة العربية داخل مدارسهم.

3- الكفايات: تعرفها الفتلاوي (2003: ص 197) بأنها «تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات أنواع تلك المعرفة والمهارات اللازمة والاتجاهات لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة البناء من المهام المحددة بنجاح وفاعلية»

وإجراءياً: تُعرف بأنها مجموعة مهارات وإمكانات يمتلكها مدرسي اللغة العربية لتدرس طلبة مرحلة الثانوي ميدانياً، والعمل على تنفيذ خطواتها وتقويم نتائجها العلمي للوصول لبيئة تعلم ذو فاعلية عالية.

حدود الدراسة :

1. حدود بشرية: عينة أختيرت من مجموعة من مدرسي اللغة العربية التابعين لملاك تربية الأنبار.

2. حدود مكانية: المدارس النهارية الإعدادية موجودة داخل مركز مدينة الرمادي.

3. حدود زمانية: تمت الدراسة في محور الفصل الأول للعام الدراسي 2022-2023م.

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة :

التدريس التأملي لم يعد مجرد وسيلة من الإجراءات ذات طابع روتيني ينفذها المدرس في الميدان التعليمي، أصبحت مجهودات تحمل أبعاد مملوءة بالوعي والمثابرة، وكذلك الممارسة التأملية هي الطريق الأمثل لإعداد وتهيئة المدرس الناجح عكس النماذج وطرق الإعداد الاعتيادية، حيث أنها تضع المدرسين في مركز يعمل على تطوير ذاتهم؛ لأنهم يحللون ويستنتجون ممارساتهم وتقيم حسب معايير خاصة، من أجل إحداث التغيير ومراقبة هذا المجهود.

والتدريس التأملي من أهم الاستراتيجيات الفعالة في تنمية أداء المدرسين مهنيًا، فهو يُمكن من نموهم مهنيًا، ويساعدهم على ديمومة التعلم الجاد من خلال التأمل في الممارسات داخل غرفة الصف الدراسي، وطرح حلول متطورة ومناسبة تطور التعليم، فيتم عن طريق التأمل جمع بيانات متكاملة عن طرائق التدريس مُستخدمة من قبلهم، تسعى لتقييم العملية التعليمية ميدانيًا، وكذلك تحليل واستنتاج هذه النتائج واعتمادها كموجه أساسي للتقييم الذاتي وبناء خطط التحسين. (أبو النجا، 2008: ص 187).

وعليه يعتبر منهجاً إبداعياً يسعى للتطوير الأكاديمي والمهني للمدرسين داخل الميدان، فهو وسيلة فعالة يستطيع المدرس بموجبها العمل على تطوير مستوى عالٍ للوعي الذاتي وطبيعة وأثر هذا الأداء، لتحقيق نمواً مثمرًا يتصف بالمهنية، فهو يعني التشخيص للممارسات التدريسية ونقدها من قبل المدرس شخصياً، بالإضافة إلى دور الآخرين في هذا المجال، وعليه فالتدريس التأملي يحمل في طياته كثيراً من التفكير، لإعداد اختبارات مهنية في التدريس التي يستعملها المدرس أثناء التخطيط لأجراء التدريس ومدى تأثيرها ونعكاسها على تعلم الطلبة، وإمكانية السعي من أجل استخدام معلومات هادفة في اتخاذ مجموعة أحكام تعليمية سليمة لتحقيق الغاية. (أوسترمان، وكوتكامب ، 2002: ص 232).

وللباحث تصور أنه عندما يُضمّن موضوع التدريس التأملي في برنامج إعداد وتدريب وتأهيل المدرسين، فإن ذلك سيتيح لهم الفرص المتكافئة في ممارسته؛ لما يقومون به من ممارسات تدريسية، ومعرفة وتحليل ما يحدث في الغرفة الصفية. لأن إسهامات الممارسات التأملية تسعى

في زيادة وعيهم حول ما يعتقدون به ومدى ميلهم للتعليم الحقيقي، فيكون التغيير للأفضل. ومن أجل تنظيم عمل المدرسين للانخراط بشكل جاد ومثمر في استخدام الممارسات التأملية الحقيقية، يجب على العاملين ميدانياً عمل إحصائية متكاملة ومنظمة عن سلوكياتهم، من أجل العمل على تنظيم هذا الاندماج المرتبط بالمدرسين لإنشاء منظومة من القيم والمعتقدات المتعلقة بطبيعة الأدوار الميدانية لهم والممارسات والافتراضات، لتحقيق مؤشرات واضحة البنية على منهجية منتظمة. (Farrell, 2008).

ولتحقيق التدريس الفعال داخل أروقة وميادين التعليم. ينبغي على المدرس إمتلاكه القدر العالي من الكفايات الهادفة والمهارات المتطورة ذات العلاقة بمجال عمله. ومدى قدرته في تنظيم وإعداد الأهداف التعليمية المثمرة والعمل على توظيفها لتحقيق الهدف المنشود للتعلم، فالمعرفة المختصة بمادة ما ومدى ارتباطها بالموضوعات الخاصة والإعداد لها والتنفيذ لمحتواها وتقويمه، وكفايات الإدارة الصفية، وتحقيق الاتصال والتواصل المثمر أثناء الحصص التدريسية، والاتجاهات والمعتقدات والقيم المرتبطة مع العمل التدريسي، ما هي إلا مجموعة من الأسس والركائز الأساسية التي ينبغي على المدرس المثابر الإلمام بها وتطبيقها في الميدان التعليمي (Dam, 2010). (Schipper &Runhaar, 2010).

ومما تقدم ينبغي التركيز والعمل على رفع ودعم الكفايات الأساسية للمدرس كافة، من خلال العمل الجاد برفده بكفايات مهنية عالية المستوى من مختلف العلوم والمعارف ومجموعة من المهارات الأساسية، وكذلك أداء فعال داخل الميدان التربوي بحسب خبرته ودراسته، وكذلك العمل على إعداد وتدريبه وتطويره، وتقويمه على حسب الاتجاهات المعاصرة، وامتلاك مدرس ما للكفايات المهنية المتطورة يُعد مقوم ضروري للمدرس الكفاء لتهيئة الظروف اللازمة لإيجاد بيئة صالحة للتعليم، إذ يعد ركيزة أساسية للتعليم، فيجب أن يكون للمدرس الإهتمام والرعاية والدّراسة والدعم اللازم؛ لأنّه ركيزة المهنة ومحورها الأساسي، لذلك يعتبر المسؤول الأول لتحقيق أهداف تربوية مثمرة، وعامل فعالاً يسعى لتطوير المجتمع (درويش، 2002: ص 154).

ومما سبق يرى الباحث أنّ تدريس كفايات اللغة العربية تحتل مكانة عالية ومهمة تربوياً، وذلك لرعايتها لفاعلية التدريس التأملي، وإمكانيته على أداء واجباته والتزاماته بشكل دقيق ومثمر، فإمتلاكه للكفايات اللازمة يحسن العمل المدرسي داخل الحصص الصفية من خلال الإعداد والتنظيم المسبق للمهارات والفعاليات والإعمال المثمرة لتهيئة جيل واعد.

الدراسات السابقة :

1- دراسة جبر (2013) وهدفها تعرف «فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الادارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في السعودية». بلغت العينة (19) طالب معلم، جمعت المعلومات بطريقتين الاولى استبانة من (48) فقرة مقسمة على ست محاور، والثانية أسئلة مفتوحة لأفراد العينة حول المحاور الستة. عولجت بياناتها إحصائياً عن طريق متوسطات وانحرافات واختباراً تائياً. بينت نتائجها: وجود فروق في التطبيق البعدي في محاور الدراسة مجتمعة ومتفرقة في الاثر الايجابي للتدريس التأملي .

2- دراسة عبد الله (2018) هدفت التعرف على «فاعلية استراتيجية التدريس التأملي لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية». اعتمدت الدراسة منهج تجريبي، استخدام الاختبار من متعدد المؤلف من (30) سؤال، تألفت العينة من (60) طالباً موزعين على (30) ضابطة ومثلها للتجريبية. استخدم فيها وسائل احصائية منها: اختباراً تائياً ومربع كاي . توصلت نتائجها : حصول مجموعتها التجريبية على أعلى متوسطات في الاختبار البعدي الذي أعده الباحث، ووجود أثر ايجابي لإستراتيجية التدريس التأملي على طلابها.

3- دراسة شمس الدين (2020) هدفت الدراسة الى «قياس الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات التربية الاسلامية في المرحلة الاساسية في محافظة الزرقاء في الاردن». بلغت عينتها ب (36) معلم ومعلمة. شرع الباحث بإستخدام أداتين هما: الاستبانة وتكونت من (33) فقرة بصورتها النهائية، وبطاقة الملاحظة من (31) فقرة وزعت على ست مجالات، استخدمت متوسطات وانحرافات للحصول على نتائج الدراسة. وقد تبين من نتائجها: وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس لمجالي الكفايات المتعلقة بالتخطيط والكفايات المتعلقة بالمحتوى الاكاديمي لصالح مجموعة الإناث، وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمُتغيرالخبرة التعليمية والتفاعل بين الخبرة والجنس.

4- دراسة كاو واخرون (Cao, Cio & Chang, 2020) وهدفت الى «تطوير مقياس الكفايات التدريسية بين اساتذة الجامعات في كلية الطب في الصين»، الباحث استخدم منهجاً وصفيّاً باعتباره الأنسب وذلك بإعداد استبانة حديثة تألفت من (36) فقرة في أربع مجالات رئيسة، وزعت الاستبانة على العينة المختارة البالغة (89) استاذاً في إحدى الجامعات الصينية الكبرى. اشارت نتائجها: إن الكفايات التدريسية لدى اساتذة كلية الطب جاءت بدرجة كبيرة، كما

تراوحت مجالات الكفايات بين متوسط الى مرتفع، حيث جاءت في المرتبة الاولى عملية التدريس بدرجة تقييم مُرتفعة، وفي مرتبتها الأخيرة جاء موقف التدريس وبتقييم مُتوسط.

الموازنة بين الدراسات السابقة:

استطاع الباحث بعد تفحص وتعمق في بعض مما جاء في الدّراسات الميدانية السابقة لخوضها بنفس مجالها من الاستفادة من إجراءاتها ووسائلها في كتابة البحث، فعلى سبيل المثال تشابهة الدّراسات في الأهداف التي وضعت من أجلها سواءً كان ذلك في التدريس التّأملي كدراسة الجبر (2013)، ودراسة عبد الله (2018)، أو في الكفايات كدراسة شمس الدين (2020)، كذلك اتفقت الدّراسات في طبيعة المنهج المستخدم للدّراسات وهو الوصفي المناسب مثل دراسة الجبر (2013)، دراسة كاو وآخرون (Cao, Cio & Chang, 2020)، باستثناء دراسة عبد الله (2018) إذ استخدم منهج شبه تجريبي. لمناسبة طبيعة العينة إذ كان هناك تباين واضح في حجم العينة مثل دراسة الجبر (2013) الذي كان حجم عينتها صغير (19) طالب، دراسة كاو وآخرون (Cao, Cio & Chang, 2020) التي كانت كبيرة (89) استاذاً. ومن حيث التطبيق تفاوتت الدراسات في مكان إجراءاتها مثل دراسة الجبر (2013) في السعودية، ودراسة عبد الله (2018) في الأردن، دراسة كاو وآخرون (Cao, Cio & Chang, 2020) في الصين، بينما نفذت دراستنا حالياً في العراق. ما يجعل هذه الدّراسة مميزة عن باقي الدراسات الأخرى في أنّها الوحيدة في حدود إطلاع الباحث.

الفصل الثالث الطريقة واجراءات الدراسة

منهجية الدّراسة وإجراءاتها:

في أي دراسة تتطلب جمع بيانات أو معلومات من الأفراد أو الأشخاص يجب اختيار منهج يلائم طبيعة الدّراسة وأفضل وسيلة لهذا الشيء هو استخدام منهجاً وصفيّاً، إذ يعتبر هذا الأنسب وطبيعة الإجراء لمثل هكذا نوع من الدّراسات في نظر كثير من الدّارسين.

المجتمع والعينة:

مجتمع الدراسة تكون من كافة مُدرسي لغتنا العربية ومُدرساتها الذين يُدرّسون مرحلة الإعدادية، المُعنيين في مديرية تربية الأنبار لعامها الدراسي 2022-2023، بلغ عددهم (165) مدرساً ومدرسة، إذ قام الباحث في دراسته بإتباع طريقة عشوائية للإجراءات، وزعت (130) استبانة ميدانياً لمجتمع الدراسة، وعند القيام بجمعها أضح أن هناك عدد من الاستبانات قد أهملت أو فقدت أثناء عملية الجمع والمتبقي (120) استبانة تصلح للتحليل، والجدول (1) يتم فيه بيان الآتي .

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة

المُتغير	المُسْتوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	الذكر	٦٥	٥٣٫٢
	الأنثى	٥٥	٤٦٫٨
	المجموع	١٢٠	١٠٠٫٠

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الخبرة	١٠-٥ سنوات	٥١	٤٢ر٥
	الأكثر من ١٠ سنوات	٦٩	٥٧ر٥
	المجموع	١٢٠	١٠٠ر٠

أداتا الدراسة:

عمد الباحث إجرائياً لاستخدام الاستبانة كأداة يجمع بها بياناته الخاصة، ولأعدادها وبناءها وتطويرها قام بمراجعة ومطالعة بعض الأشياء التي تخص الأدب التربوي والدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية وأبرزها دراسة الجبر (2013)، ودراسة شمس الدين (2020)، واستطاع بعد عملية القراءة والتمعن بتلك الدراسات إلى بناء مقياس ممارسات التدريس التأملي تكون بصيغته النهائية من (25) فقرة. وفيما يتعلق بالكفايات تمكن الباحث من الحصول على مقياس بعد أن راجع الدراسات التي كتبت في هذا الخصوص تكون بصيغته النهائية من (20) كفاية.

صدق الأداتين وثباتهما:

بعد إنتهاء عملية البناء والتطوير للأداء لا بد من عرضها بشكلها الحالي على بعض الشخصيات التي تمتلك خبرة وممارسة تربوية مختصة، يحملون شهادات عليا للنظر بمدى فاعلية الأداة وجاهزيتها للتنفيذ. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض العبارات، وإعادة صياغة القسم الآخر. إضافة إلى ذلك تم التأكد من الثبات لأداتي الدراسة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينتها الأساس مؤلفة من (35) مدرساً ومدرسة، بفارق (2 أسبوع)، وحيث استخرج معامل الارتباط بيرسون بين تطبيقها الاول والثاني، كما جرى تطبيق معادلة (الفا كرونباخ)، ومحتوى جدول (2) يُبين التالي.

جدول (٢) مُعامل ثبات بيرسون و (الفا كرونباخ)

المجال	(الفا كرونباخ)	بيرسون
التدريس التأملي	٠,٨٥	٠,٧١
كفايات التدريس	٠,٨٤	٠,٧٣
الأداة ككل	٠,٨٥	٠,٧٢

*دالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

صدق المُحتوى:

يستخدم هذا النوع من المقاييس عندما نريد تحقيقاً إن الاستبيان قد تضمن عدداً معقولاً من الأسئلة، وهو اجراء يستعمل للتخلص من ما هية العبارات التي يكون تأثيرها بالنتيجة ككل للأداة، فقام الباحث بما يأتي: احتساب درجة كل مستجيب من خلال العمل على جمع درجات الفقرات بدقة وإمعان لكل فرد من أفراد العينة. وتقسيم الدرجات الى مجموعتين تمثل إحداها مجموعة الأشخاص الذين أخذوا على درجات مُرتفعة ونسبة (27%) والمجموعة الأخرى مثلت الأفراد الذين كانت درجاتهم مُتدنية ونسبة (27%). وجدول (3) محتواه يشير إلى.

جدول (٣)
يُبين القيمة t مَحسوبة للقوة التَّمييزية لفقرات
مِقياس التّدريس التّأملي

الدالة الاحصائية	قيمة t المحسوبة	المجموعة الدّنيا		المجموعة العُلّيا		ت
		الانحراف المعياري	المتوسط الحساب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	٢ر٨٥٣	٠ر٧٩	٣ر٠٦	٠ر٥٩	٣ر٥٥	١
دالة	٣ر٠١٢	٠ر٨٥	٣ر١٢	٠ر٢٢	٤ر٠٢	٢
دالة	٦ر٢٠٥	٠ر٨٧	٣ر٦٦	٠ر٣٧	٤ر٨٠	٣
دالة	٤ر٥٨٢	٠ر٦٨	٣ر٦٣	٠ر٥٥	٤ر٤٢	٤
دالة	٣ر٧٠٦	١ر٢٤	٣ر٠٧	١ر١٣	٤ر٣٥	٥
دالة	٥ر١٤	٠ر٩٦	٢ر٨٧	٠ر٩٧	٤ر٣١	٦
دالة	٤ر٣١٢	١ر٢١	٢ر٢٦	١ر٣٦	٣ر٨١	٧
غير دالة	١ر٠٣	١ر٠٦	٢ر٠٩	٠ر٩٢	٢ر٥٣	٨
دالة	٢ر٩٣٦	١ر٢٢	٣ر٤٠	٠ر٩٨	٤ر٤٢	٩
غير دالة	٠ر٩٣٠	١ر٤١	٢ر٥٢	١ر١٥	٤ر١٦	١٠
غير دالة	٠ر٠٦٢	١ر١٨	١ر٠٦	٠ر٥٦	٢ر١٢	١١
دالة	٣ر٥١٦	١ر١٣	٢ر٧٦	١ر٤٣	٤ر٠٤	١٢
دالة	٧ر٩٧٦	١ر١٥	١ر٧١	٠ر٨٧	٤ر٠١	١٣
دالة	٥ر٠١٣	١ر٢٢	٢ر٩٥	٠ر٩٣	٤ر٤٧	١٤
غير دالة	١ر٠٢٨	٠ر٦٢	٢ر٨١	٠ر٨٥	٣ر٠٤	١٥
دالة	٣ر١٧٢	١ر١٨	٢ر٤٢	١ر٥٤	٣ر٦٣	١٦
دالة	٢ر٣٧٣	٠ر٥٩	٢ر٨٨	٠ر٦٨	٣ر٣٤	١٧
دالة	٤ر٠٣٧	١ر١١	٢ر٤٠	١ر٤٥	٣ر٨٣	١٨

١٩	٢٧٠	٠.٨٥	٢٥٣	٠.٩٧	٠.٩٩٧	غير دالة
٢٠	٣٦٢	٠.٤٨	٢٤٩	١.٠٧	٥٢٦٢	دالة
٢١	٣٤٧	٠.٥٣	٢٨٧	٠.٨٦	٣١٨	دالة
٢٢	٤٣٦	٠.٢١	٣٦٣	٠.٨٧	٧٥١	دالة
٢٣	٣٣١	٠.٥٨	٢٣٦	١.٠٩	٣٩٠.٢	دالة
٢٤	٣٣١	٠.٤٧	٢٥٧	٠.٧٠	٤٢٦١	دالة
٢٥	٤٢٩	٠.٣٥	٢٧٩	١.١٦	٤٣٥٨	دالة

إجراءات الدراسة:

١. العمل على صياغة مُشكلة هذه الدراسة، وأهدافها وأهميتها وإعداد الأطار النظري الخاص بالدراسة.

٢. تحديد مجتمع هذه الدراسة وتنظيم عينتها.

٣. أعد الباحث أداة الدراسة الحالية وتم التحقق من صدقها والثبات.

٤. طبقت أداة الدراسة ميدانياً على أفرادها لتتحقق من فاعلية التدريس التأملي الممارس في المدارس العراقية وعلاقته بتحقيق كفايات اللغة العربية، خلال فصلها الدراسي الأول للعام 2022-2023م.

٥. أُدخلت البيانات المجمعة دراسياً من خلال برنامج (spss) حيث تم التحقق من مجموع ما تم تحليله احصائياً لاستخراج نتائجها.

معالجات إحصائية:

١. معامل بيرسون وكذلك (الفا كرونباخ) لتحقيق ثبات نتائجها.

٢. تم استخراج أوساط حسابية وانحرافات معيارية دقيقة للإجابة لسؤالها الأول.

٣. خرجت مجموعة نتائج دراستنا للإختبار التائي للإجابة للسؤالين الثاني والثالث من هذه الدراسة.

٤. استخراج معدلات معامل الارتباط في العلاقة لهذه الدراسة بين ممارسات التدريس التأملي والخبرة التدريسية لتحقيق هدفها.

الفصل الرابع نتائج الدراسة ومناقشتها

حاول الباحث جاهداً عرض شامل ودقيق لأهم النتائج والمخرجات التي حصلت عليها الدراسة ميدانياً بإجابتها للأسئلة المفترضة ومناقشتها بصورة علمية بحسب ما جاء فيها من أسئلة، وسيتم عرض نتائج الدراسة تباعاً:

1- ما التدريس التأملي الممارس بالمدارس العراقية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية في العراق؟

استخرجت قيم الاوساط الحسابية وقيم الانحرافات المعيارية بغرار إجابات مستجبي مقياس التدريس التأملي والمجال ككل، وجدول (4) يوضح ما ورد فيه.

الجدول (٤)

الايوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة
عن ممارسات التدريس التأملي مُرتبة تنازلياً

رتبة	رقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٣	أعمل بجد وتفاني للتعرف على الإمكانيات المتاحة وطبيعة التجهيزات اللوجستية وأتدرب على استخدامها مسبقاً قبيل استخدامها.	٤١٢	٠.٢٤	مُرتفعة
٢	٧	أمنح فرصة كافية للمتعلمين لتزويدي بتغذية راجعة خلال التدريس في ميدان الغرفة الصفية.	٣٩٣	٠.٣٠	مُرتفعة
٣	٢	أحرص على القيام بتعديل خططي التدريسية باستمرار	٣٨٩	٠.٣٣	مُرتفعة

رتبة	رقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
٤	١٨	أسعى باستمرار بتوظيف معرفتي الجديدة في تدريس مادة اللغة العربية.	٣٨٢	٠.٣٥	مرتفعة
٥	٦	أدقق وأمعن نظري بتشخيص حاجات طلبتي وتوقعاتهم من دراسة المواد الدراسية التي أشرف عليها.	٣٧١	٠.٤٢	مرتفعة
٦	٥	أداوم في مشاهدة الحصص الصفية التي ينفذها زملائي الآخرين.	٣٦٥	٠.٤٦	متوسطة
٧	١٠	أكتشف نقاط ضعفي وقوتي من خلال الاستعانة بالتسجيل الصوتي المتنوع والمرئي المتجددة لاتقان الدروس التي أنفذها ميدانياً .	٣٦٥	٠.٤٥	متوسطة
٨	١٣	أطرح تساؤلاً مستمراً مفاده هل الطلبة قد حققوا ما هو متوقع منهم من خلال المعلومات الوارد لهم .	٣٦١	٠.٤٧	متوسطة
٩	١٦	أدون بعض تجارب وملاحظات المدرسين الناجحة في تدريس مادتي .	٣٥٥	٠.٥٢	متوسطة
١٠	١٥	أتساءل عن الطرق الأكثر شيوعاً وفاعلية لضمان مشاركة حقيقية وفعالية للطلبة في عمليتي التعليم والتعلم .	٣٤٨	٠.٥٦	متوسطة
١١	١٧	أفكر دائماً بعمق حقيقي في ممارساتي ميدانياً إذ أشعر بأنها غير مثمرة وضعيفة.	٣٣٦	٠.٥٩	متوسطة
١٢	١٩	أحاول التعرف على أكثر أنماط التفاعل إيجابية والتي يجب توظيفها توظيفا حقيقيا في عمليات الحوار والنقاش والتفاعل والتأمل .	٣٣٥	٠.٥٨	متوسطة

رتبة	رقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١٣	٨	أناقش ممارساتي التدريسية داخل الحصة الدراسية مع زملائي الآخرين في نفس تخصصهم.	٣٣٠	٠.٦٣	متوسطة
١٤	٤	أشجع طلبتي باستمرار للتفكير الحر والتأمل المثالي في ما يقومون به من أنشطة وفعاليات وعمليات تفاعل داخل غرفة الصف.	٣٢٢	٠.٦٩	متوسطة
١٥	١٤	أتجنب إصدار أحكام مجحفة ومتسعة على واجبات الطلبة قبل القيام بالمراجعة والتقييم للمخرجات.	٣١٩	٠.٧٠	متوسطة
١٦	٩	أسمح لزملائي المدرسين بنفس اختصاصي بمشاهدة حصتي.	٣١٥	٠.٧٤	متوسطة
١٧	١١	أحرص على تلقي التغذية الراجعة من المدرسين وذلك بغية الاستفادة منها في تطوير مهاراتي.	٣٠١	٠.٨٣	متوسطة
١٨	١٢	أقوم بتقويم أدائي ذاتياً باستمرار أثناء تعليم طلبتي لتنمية الأداء وتطويره.	٢٨٤	٠.٨٩	متوسطة
١٩	٢٠	أسمح للآخرين من (مدرسين، طلبة، مدير، مشرف) بتقييم أدائي.	٢٧٨	٠.٩٣	متوسطة
٢٠	١	أحتفظ بسجلات لأعمالي السنوية من خطط وسائل.	٢٦٦	١.٠١	متوسطة
المجال ككل			٣٤١	٠.٥٨	متوسطة

إنكشف جلياً محتوى جدول (4) أنَّ جميع ما ورد في الأوساط الحسابية للإجابات عن التدريس التأملي تراوحت بين (2.66-4.12)، فجاءت مرتبة أولاً الفقرة ذات الرقم (3) بوسط حسابي يقدر بـ (4.12) ودرجة تقييم مرتفعة، إذ حصلت مرتبتها الأخيرة بتقدير (1) بوسط حسابي حسب

بـ(2.66) ودرجة تقييمه تعدُّ مُتوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجالات ككل (3.41) ودرجة تقييمه يُعدُّ مُتوسطة، وتعود هذه النتيجة إلى تزايد محاولات الإصلاح التربوي في التعليم والتي أصبحت تميل إلى إفساح المجال للمتعلمين لبناء معرفتهم بأنفسهم من خلال خبراتهم وتعلمهم الفعال والنشط والاهتمام بتعلم المفاهيم بعمق والتركيز على الأفكار وعمليات التفكير؛ مما يساهم في خلق نوع من الرغبة لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية لإتقان التدريس وتحقيق الأهداف تربوياً، ويمكن تفسير عدم حصول المتوسط الكلي للمجال على درجة تقييم مُرتفعة بأن البيئة التربوية العراقية ما زالت تميل إلى التدريس التقليدي خصوصاً فيما يتعلق بتدريس موضوعات اللغة العربية كما أنَّ الفصول الدراسية ما زالت تقليدية حيث لا يحدث فيها إلا قدر محدود من مستويات التأمل، يمكن أن يكون سبب ذلك أن البرنامج التدريبي وورش العمل والتأهيل التي تعدها وزارة التعليم العراقية لا تهتم بالقدر الكافي بالتدريس التأملي.

2. هل هناك تباين في التدريس التأملي الممارس من قبل مُدرسي اللغة العربية تبعاً للجنس؟

تم أستخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإختبار «ت» لعينتين مستقلتان لإجابات الافراد لمقياس التدريس التأملي تبعاً لمتغير (الجنس) ومحتوى جدول (5) يُشير للآتي.

جدول (٥)

متوسطات حسابية وانحرافات معيارية وإختبار «ت» «تبعاً لمتغير جنس العينة»

مُتغيّر	مُستوى	العدد	مُتوسط	انحراف	درجات الحرية	قيمة t		دلالة
						محسوبة	جدولية	
جنس	الذكر	٦٥	٣٧٥	٠.٤١	١١٨	٢٩٣٧	١٦٥٨	٠.٠٠١
	الانثى	٥٥	٣٠٢	٠.٦٥				

*غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)

خرج جلياً لنا جدول (5) وجود فروق ذات دلالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس ولصالح مجموعة الذكور، حيث بلغت قيمة (t) مَحسوبة (2.937) وهي أقل من

قيمة جدولية والبالغة (1.658)، وقيمتها غير دالة احصائية. والسبب يعود بأن المدرسين ميلهم لأستخدام الأساليب والطرق المستحدثة في التدريس أكثر من المدرسات كاستخدام حقائب العمل في التدريس كنشاط مصاحب بهدف تنمية وتطوير العديد من مهارات التأمل الذاتي للطلاب في ممارساته، إضافة إلى ميلهم لكسر حواجز التعليم التقليدي مما يتيح الفرصة أمامهم لإتقان التدريس التأملي أكثر من الاناث .

3- هل هناك اختلاف في التدريس التأملي الممارس من قبل مدرسي اللغة العربية تبعاً للخبرة التدريسية؟

تم أستخراج «المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية» وإختبار«ت» لعينتين مستقلتان لإجابات الافراد لمقياس التدريس التأملي تبعاً لمُتغير(الخبرة) ومحتوى جدول(6) يُبين التالي.

جدول (٦)

«متوسطات حسابية وانحرافات معيارية وإختبارات
تبعاً لمُتغير جنس العينة»

دلالة	قيمة t		درجات الحرية	انحراف	متوسط	العدد	مستوى	مُتغير
	جدولية	محسوبة						
٠.٠٠٢	١٦٥٨	٢٦٨٢	١١٨	٠.٥٩	٣٢١	٥١	١٠-٥ سنين	الخبرة
				٠.٤٠	٣٦٨	٦٩	الأكثر من ١٠ سنين	

* غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

بان لنا من جدول(6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمُتغير الخبرة ولصالح مستوى (10 سنين فأكثر)، إذ بلغت قيمة (t) محسوبة (2.682) وتُعد أقل من قيمة جدولية إذ قيمتها (1.658)، وقيمتها غير دالة احصائية وتعزو مخرجات نتيجتها أن جميع مدرسين التجربة ذوي خبرات عالية أكثر قدرة بالتغلب ميدانياً لكافة الصعوبات التي قد تواجههم في التدريس إذ يجعلهم أكثر اتقاناً للتدريس التأملي من غيرهم .

4- هل هناك علاقة إرتباط بين التدريس التأملي الممارس في المدارس العراقية وكفايات اللغة العربية؟

تم استخراج معامل ارتباط بطريقة بيرسون بين التدريس التأملي والكفايات لدى مدرسي اللغة العربية، جدول (7) يُبين كيفية التالي.

جدول (٧)

معامل الإرتباط بطريقة بيرسون بين التدريس التأملي وكفايات اللغة العربية

المَجَال	الكفايات
التدريس التأملي	معامل ارتباط ٠.٣٢
	دلالة الإحصائية ٠.٠٠

تظهر بيانات محتوى جدول (٧) أن مقدار قيم مُعامل ارتباط بلغت (٠.٣٢) إذ تُعد مُوجبة القيمة ودالة إحصائياً ويفسّر هذا وجود ارتباط حقيقي بين التدريس التأملي والدافعية لانجاح متطلبات عملها، الأمر الذي يدفع مُدرس ما الذي يمتلك القدرة والإتقان لممارسات التدريس التأملي للاهتمام بالكفايات والذي يتيح لهم فرص لتطوير معارفهم ومدركاتهم .

توصيات ومقترحات الدراسة:

1. استمرارية العمل لتوفير مناخات تُشجّع باستمرار على ممارسة التدريس التأملي تثير الحافز والدافع لدى المدرسين في المشاركة الفاعلة في نقاشات وحوارات تتيح تطوير معارفهم داخل المدرسة .

2. عزيز العديد من مهارات التدريس التأملي لدى مُدرّسوا اللغة العربية بالميدان، من خلال إدراج برامج وتضمين أنشطة إعداد المدرسين في مرحلة ما قبل الخدمة (الإعداد) بالأفكار التأملية المعاصرة وتطبيقها تربوياً.

3. إجراء دراسة معاصرة مُشابهة لفاعلية التدريس التأملي وطبيعة علاقته بالأداء التدريسي لمدرسي لغتنا العربية للمراحل الثانوية في العراق.

المصادر والمراجع

- أبو النجا، عبدالله عبد النبي (2008). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التدوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، الثقافة والتنمية، مصر: المجلد (8)، العدد (26)، ص ص، 180-250.
- اوسترمان وكوتكامب (2002). «الممارسات التأملية للتربويين. مشكلة تحسين التعليم والحاجة إلى حلها»، ترجمة منير حوراني، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الجبر، جبر بن محمد (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الادارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في السعودية. المجلة الدولية للابحاث التربوية، العدد (33)، ص ص 91-128.
- درويش، إبراهيم (2002). مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العلمية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية «دراسة ميدانية»، دراسات تربوية واجتماعية، مصر: المجلد (8)، العدد (4).
- راضي، زهور جبار (2013) أثر أنموذج التدريس التأملي لتطوير مهارات معلم التربية الفنية الجامعي، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 19، العدد 80.
- شمس الدين، تماضر (2020). الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات التربية الاسلامية في المرحلة الاساسية في محافظة الزرقاء وتأثرها ببعض المتغيرات الديمغرافية، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 16، ص ص 1-39.
- عبد الله، وائل (2018). فاعلية استراتيجية التدريس التأملي لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الاسلامية. مجلة الجامعة العراقية، العدد (40)، ص ص 306-331.
- الفتلاوي، سهيلة محسن (2003). كفايات التدريس «المفهوم، التدريس، الأداء»، ط (1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مراد، محمود عبد اللطيف (2007). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر: العدد (58)، ص ص: 1-42.

Sources and references :

- Abu Al-Naja, Abdullah Abdul Nabi (2008). The effectiveness of using reflective teaching in developing some literary appreciation skills among student teachers at the College of Education, Culture and Development, Egypt: Volume (8), Issue (26), pp. 180-250.
- Al-Fatlawi, Suhaila Mohsen (2003). Teaching Competencies: "Concept, Teaching, Performance," (1st) edition, Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
- Al-Jabr, Jabr bin Muhammad (2013). The effectiveness of using reflective teaching tools in developing classroom management problem solving among student teachers in Saudi Arabia. International Journal of Educational Research, Issue (33), p. 91.
- Murad, Mahmoud Abdel Latif (2007). The effectiveness of using reflective teaching in improving some mathematics teaching skills and reducing teaching anxiety among student teachers at the College of Education, Journal of the College of Education in Zagaqiq, Egypt: Issue (58), pp. 1-42.
- Osterman and Kotkamp (2002). "Reflective practices for educators. The problem of improving education and the need to solve it," translated by Munir Hourani, Al Ain: University Book House.
- Radi, Zahoor Jabbar (2013) The impact of the reflective teaching model on developing the skills of a university art education teacher, Journal of the College of Basic Education, Volume 19, Issue 80.
- Shams Al-Din, Tamadur (2020). Pedagogical teaching competencies among male and female Islamic education teachers in the basic stage in Zarqa Governorate and their impact on some demographic variables, Arab Journal for Scientific Publishing, issue 16, pp. 1-39.
- Cao, w.; Cai, J. & Chang, Chun (2020). Scale development for competencies among medical teachers on undergraduate education: A delphi study from a top Chinese university, Innovations in Education and Teaching International, vol. 57, pp. 198-208.

-Dam, K.V.Schipper,M. & Runharr, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers entrepreneurial behavior. Teaching and Teacher Education. 26(9),65-971.

-Darwish, Ibrahim (2002). The extent of the use of creative thinking activities among student teachers in the scientific education program and teachers in service in the stages of teaching art education, “a field study”, Educational and Social Studies, Egypt: Volume (8), Issue (4).

-Farrell, T.,(2008)Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners research <http://www.teslontario.org/uploads>.