العـــدد (٩)، نـــوفمـــبر ٢٠٢١، ص ص ٢١٣ – ٢٥٠

واقع الممارسات التأمّلية لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم

إعـــداد

أ/ سلطان بن سعيد بن مسفر الشمراني
معلم التربية الخاصة بتعليم الرياض
ماجستير المناهج وطرق التدريس

د/ صالح بن رجاء بن عويمر الحربي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

واقع الممارسات التأمّلية لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم

أ/ سلطان بن سعيد بن مسفر الشمراني (*) & د/ صالح بن رجاء بن عويمر الحربي (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، ساعات النمو المهني للسنوات الثلاث الأخيرة)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج المختلط/ التصميم التتابعي التفسيري، حيث صمما أداة استبانة لجمع البيانات الكمّية، وبناءً على البيانات الكمّية تم تصميم بطاقة مقابلة لجمع البيانات النوعية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات صعوبات التعلّم للمرحلة الابتدائية بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، وعينة الدراسة من (٢٠٩) معلمًا ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود الممارسات التأمّلية بدرجة كبيرة في مجال تخطيط التدريس ومجال تنفيذ التدريس ومجال تقويم التدريس لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجة الممارسات التأمّلية لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجة الممارسات التأمّلية لدى معلمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغيري الجنس لصالح المعلمات ومتغير ساعات النمو المهني للسنوات الثلاث الأخيرة لصالح أكثر من ٤٠ ساعة تدريبية، وأوصت الدراسة إلى ضرورة نشر ثقافة الممارسات التأمّلية ومهارتها وطرقها على معلّمي صعوبات التعلّم من خلال الدورات التدريبية، وضرورة لفت انتباه المشرفين التربويين إلى متابعة الممارسات التأمّلية في الميدان التعليمي وتعزيزها.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، التدريس التأملي، صعوبات التعلم، معلم صعوبات التعلم، مجالات التدريس.

(*) معلم التربية الخاصة بتعليم الرياض، ماجستير المناهج وطرق التدريس

E-mail: sultan_alshamrani@hotmail.com

(**) أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

E-mail: Srharbi@imamu.edu.sa

The Reality of Reflective Practices among Teachers of Learning Difficulties in Riyadh from their Point of View

Sultan Saeed Mesfer Al-Shamrani & Dr. Saleh Raja Aweimer Al-Harbi

Abstract

The aim of revealing the effect of having a child with attention deficit hyperactivity disorder on the family's quality of life in light of the Corona pandemic. The study sample consisted of 8 mothers of children with attention deficit hyperactivity disorder, the research sample was made up of different nationalities, and the children's ages ranged from 3 to 10 years. The researchers used a qualitative approach to collect data, and one of the qualitative research methods used was the interview technique. The study concluded that many mothers of children experienced psychological stress, anxiety, and depression, and that there was an increase in violence and aggression, as well as changes in screen use and eating habits, a low academic and cognitive level, an increase in movement and activity, an increase in the stigma of illness and criticism, a decrease in outside community support and social relations surrounding the family, despite an increase in family bonding. Furthermore, a decrease in the availability of domestic labor. The study also discovered that mothers face numerous challenges, including limited access to distance learning. Children who spend the majority of their time inside the house, a lack of support and assistance for their children, frequent criticism, and a lack of psychological support and guidance to guide them and relieve stress.

Keywords: Quality of life, Attention deficit, ADHD, Stress, Behavioral Problems, Corona Virus.

مقـــدمـــــة:

تُعد التنمية المهنية للمعلّمين من أهمّ ركائز التطوير في المؤسّسات التعليمية التي تُسهم في تجويد التعليم والارتقاء بمخرجاته، وهو ما تسعى كلّ دول العالم لتحقيقه والوصول إليه، كون المعلّم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وعليه يقع العبء الأكبر في تشكيل خبرات المتعلّمين على نحو يمكّنهم من مواجهة التغيرات الحالية والمستقبلية، ولأجل ذلك لاقت قضية إعداد المعلّم وتطويره اهتمامًا كبيرًا على المستوى المحلّي والعربي والعالمي.

فقد عُقدت العديد من المؤتمرات التي اهتمّت بإعداد المعلّم وتطويره، ومنها المؤتمر الدولي معلّم المستقبل: إعداده وتطويره المنعقد بجامعة الملك سعود (١٤٣٦هـ)، ومؤتمر إعداد المعلّم الواقع والمأمول المنعقد بجامعة القدس (٢٠١٦م)، ومؤتمر إعداد وتدريب المعلّم في ضوء مطالب التنمية ومستجدّات العصر المنعقد بجامعة أمّ القرى (١٤٣٧هـ)، ومؤتمر المعلّم: متطلّبات التنمية وطموح المستقبل المنعقد بجامعة الملك خالد (١٤٤١هـ)، وقد تمخّض عن هذه المؤتمرات مجموعة من التوصيات التي من أهمّها ضرورة تطوير أداء المعلّمين أثناء الخدمة من خلال تحديث معارفهم وتنمية كفاياتهم التدريسية وآلية استثمار قدراتهم وإمكاناتهم في دعم العلمية التعليمية، وتشجيعهم على الالتحاق ببرامج التطوير المهني المستمر، وتعزيز إدراكهم لأهمّية هذه البرامج لنموّهم المهني المستمر. (النجّار، ٢٠١٥م)

وجاءت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ مواكبة لرسالة التعليم وداعمةً لمسيرته، وتؤكّد ما توصّلت إليه المؤتمرات ومحفّزة على التطوير المهني، وتنمية الكفايات التدريسية بما يتناسب مع متطلّبات معلّم القرن الواحد والعشرين، وذلك من خلال مبادرة التطوير المهني للمعلّمين التي تهدف إلى تعزيز التنمية المهنية والارتقاء بمستوى الممارسات المهنية التعليمية إلى مستوى الاحتراف.

وفي ضوء ذلك يُشير البدر (٢٠٠٩م) أنّه إذا كانت كلّ هذه الجهود منصبّة على إعداد وتطوير معلّم الطلّاب العاديين، فإنّ الاهتمام يجب أن يوجّه علاوة على ذلك إلى إعداد وتطوير معلّمي الطلّاب غير العاديين على اختلاف فئاتهم –بما في ذلك معلّمي صعوبات التعلّم– لأنّ المعلّم الذي يعمل في حقل صعوبات التعلّم يختلف عن أي معلّم آخر، حيث إنّه يتحمّل العديد من المسؤوليات والأدوار كالتشخيص والتدريس الفردي للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، ممّا يتطلّب منه أن يكون على قدرٍ كافٍ من الإعداد المهني الجيد للقيام بعمله على أكمل وجه.

كما يُضيف العبدالجبّار (٢٠٠٢م) أنّ معلّم ذوي صعوبات التعلّم يتعامل مع طلاب لهم احتياجات خاصّة، ويُستخدم معهم طرق تدريس، ووسائل تعليمية وتقنية خاصّة، ويُعد لهم برامج تربوية تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم، لهذا ينبغي الاهتمام بتطوير برامج تدريب وتأهيل المعلّمين لإعدادهم مهنيًا ووظيفيًا وتزويدهم بالكفايات اللازمة بما يتوافق مع الاتّجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلّمين، من خلال إكسابهم المهارات والقدرات التي تمكّنهم من تطوير ممارساتهم التربوية، والتي من بينها الممارسات التأمّلية، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الحديث عن الممارسات التأمّلية أتى مرّة باسم التدريس التأمّلي، ومرّة التأمّل في التدريس، ومرّة التدريس القائم على الممارسات التأمّلية، ولكن يبقى حجر الأساس في المراد به هو ما أشار إليه شون (Shon, 1983) في دراسته عن التفكير التأمّلي أثناء التدريس أنّ المقصود بالتأمّل: هو ما يحدث في سياق العمل، ويحدث تطوّرًا في العمل والأداء، وهذا التطوّر يتطلّب طرقًا جديدة يتكامل فيها التأمّل في البحث مع عمليات الممارسة. (السنيدي، ١٤٣٧هـ)

ويُعرّف شاهين (٢٠١٢م) الممارسات التأمّلية بأنّها "العمليات التي يقوم بها المعلّم بتوليد الوعي الذاتي؛ لإعادة النظر فيما يقوم به من مهامّ، بحيث يستعرض ذهنيًا ويحلّل ويراجع ويقوم ويستخلص العبر؛ لتشكيل معرفة وخبرات جديدة تعزّز لديه إجراء تعديل وتطوير ممارساته المهنية" (ص١٩٢)، كما يذكر أبو النجا (٢٠٠٨م) أنّ التأمّل يعني الفحص الناقد للممارسات التدريسية من منظور الشخص نفسه، وكذلك من منظور الآخرين، فهو يتضمّن أن يولّي المعلّم تفكيرًا دقيقًا واعيًا للأداءات التدريسية التي يؤدّيها من خلال عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التدريسية.

ويتّفق كلّ من أبو النجا (٢٠٠٨م) والزهراني (١٤٣٣هـ) والمحرج (١٤٣٥هـ) والسنيدي (١٤٣٧هـ) وعبدالقوي (٢٠١٧م) على أهمّية الممارسات التأمّلية بأنّها تعمل على تحويل عملية التعلّم من التعلّم السطحي إلى التعلّم العميق، وتعظيم ثقة المعلّمين بأنفسهم، ومساعدتهم في اتّخاذ القرارات الصائبة، وزيادة فهمهم واستيعابهم لعملية التدريس، وتنمية شخصياتهم وتحسين كفاياتهم وتعزيز النموّ المهني لديهم، وزيادة معلوماتهم وخبراتهم وتحسين أدائهم وممارساتهم المستقبلية.

ولقد أكّدت المعايير المهنية الوطنية للمعلّمين التي أقرّتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في وثيقتها عام (١٤٣٩هـ) على أهمّية الممارسات التأمّلية في معيار التطوير المهني المستمر، كما أكّدت الاتّجاهات الحديثة على ضرورة الاهتمام بالممارسات التأمّلية في إعداد وتطوير أداء معلّم الطلّاب العاديين والغير العاديين، حيث ترى أنّ التغير السلوكي لا يحدّث عن طريق المعرفة فقط، وإنّما عن طريق الوعي الذاتي الذي يتمّ من خلاله ملاحظة وتحليل وتقويم كلّ الأعمال التدريسية. (أبو النجا، ٢٠٠٨)

وفي المقابل أشارت العديد من الدراسات التي أجريت على معلّمي التربية الخاصّة بوجه عام ومعلّمي صعوبات التعلّم على نحو خاص إلى وجود قصور في التنمية المهنية لديهم، إذ توصّلت دراسة السلمان (٢٠١٨م) إلى أنّ التطوير المهني في الممارسات التعليمية من أكثر الحاجات طلبًا لدى معلّمي التربية الخاصّة، كما توصّلت دراسة البدر (٢٠٠٩م) إلى أنّ المعايير المهنية لدى معلّمي الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم متوافرة بدرجة متوسطة.

ولنوعية فئة صعوبات التعلّم وحاجتهم إلى معلّمين أكفاء في ظلّ تطوّر التعليم المعاصر، فإنّه من الضروري أن يمتلك معلّم صعوبات التعلّم الممارسات التدريسية اللازمة لتحسين العملية التدريسية، ولهذا نبعت فكرة إجراء الدراسة الحالية التي تسعى إلى استقصاء واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّم ذوي صعوبات التعلّم والتأكيد على أهمّيتها في عملية التعلّم والتعليم.

مشكلة الدراسة:

تُعد التنمية المهنية للمعلّمين منطلقًا للتحسين والتطوير في العملية التعليمية، حيث بدأت الاتّجاهات الحديثة في برامج إعداد وتطوير المعلّمين تركّز على مفهوم الممارسات التأمّلية؛ لأهمّية ذلك في رفع جودة الممارسات التدريسية للمعلّمين وأثرها في تحسين المخرجات التعليمية.

وقد دعت العديد من المؤتمرات والندوات العلمية –سابقة الذكر في المقدمة– إلى ضرورة الاهتمام بتطوير الممارسات التدريسية للمعلّمين والتي من بينها الممارسات التأمّلية، حيث أكّدت نتائج الكثير من الدراسات على أهمّية الممارسات التأمّلية في تحسين العملية التعليمية، ومساهمتها الفعّالة في تحقيق الأهداف المنشودة، كدراسة أبو سليم (٢٠١٦م) ودراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٨م) ودراسة الزايد (٢٠١٨م) ودراسة أماندا (Amanda, 2020).

وفي السياق ذاته أشارت بعض الدراسات إلى وجود قصور في درجة تقدير الممارسات التأمّلية لدى معلّمي التخصّصات المختلفة، كدراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) التي توصّلت إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي العلوم جاءت متوسطة، كما توصّلت دراسة خلف (٢٠١٧م) إلى أنّ درجة إتقان معلّمي اللغة العربية لمهارات الممارسات التأمّلية جاءت متوسطة، ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) توصّلت إلى أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات بمنطقة نجران جاءت متوسطة.

كما أوصت الدراسات السابقة إلى ضرورة نشر الوعي حول ثقافة الممارسات التأمّلية، وتطوير قدرات المعلّمين على ممارستها ومنها دراسة عبيدات (٢٠١٧م)، كما أوصت دراسة هاشم ويوسف (Yusof & Hashim.2020) إلى ضرورة تدريب المعلّمين على تنفيذ الأنشطة التأمّلية باستمرار لتطوير الكفاءة المهنية للمعلّمين، ومساعدتهم على تحسين فاعلية تدريسهم داخل الفصول الدراسية، وأوصت دراسة الخلف (٢٠٢٠م) إلى ضرورة عقد دورات للمعلّمات لتزويدهنّ بمفهوم التدريس التأمّلي ومجالات تطبيقه، وتشجيعهن على تأمّل ممارساتهنّ بهدف تطوير الأداء التدريسي.

وبناء على ما سبق، وبعد الاطّلاع على ما توصّلت إليه المؤتمرات ونتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي دعت إلى ضرورة توعية المعلّمين بتفعيل الممارسات التأمّلية لتكون مصدرًا رئيسًا من مصادر التطوير المهني لهم، ومن خلال إدراك الباحثان بأهمّية الممارسات التأمّلية وأثرها في تحسين العملية التدريسية، تولّد لديهما إحساس بضرورة التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

٢- ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

٣- ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

٤- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهّل العلمي، ساعات النموّ المهني للسنوات الثلاث الأخيرة)؟

أهـــداف الـــدراســـة:

١- التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.

٢- التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.

٣- التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.

٤- معرفة الفروق بين متوسّطات درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض في ضوء متغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهّل العلمي، ساعات النموّ المهني للسنوات الثلاث الأخيرة).

أهميـــة الـدراســـة النظـريـــة:

١- تأتي هذه الدراسة استجابةً للاتّجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلّمين والتي تدعو إلى تفعيل الممارسات التأمّلية في العملية التدريسية من خلال الكشف عن واقعها.

٢- تُعد هذه الدراسة -على حدّ علم الباحثين- الدراسة الأولى التي تناولت موضوع الممارسات التأمّلية في مجال التربية الخاصّة وتحديدًا مجال صعوبات التعلّم.

٣- قد تُضيف هذه الدراسة إلى الأدب التربوي والأبحاث ذات الاهتمام بإعداد المعلّم معلومات حول الممارسات التأمّلية لمعلّمي صعوبات التعلّم.

٤- قد تُفيد نتائج الدراسة الجهات المختصّة بتطوير أداء المعلّمين بتشخيص واقع الممارسات التأمّلية في تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التدريسية في مختلف التخصّصات.

٥- قد تُفيد نتائج هذه الدراسة في إثارة بعض القضايا البحثية، والتي من الممكن تناولها في دراسات مستقبلية.

أهمية الدراسة التطبيقية:

١- تُوفّر الدراسة أدّاتي الاستبانة والمقابلة حيث يمكن الاستفادة منها في بناء أدوات بحثية ذات صلة بالدراسة الحالية.

٢- يُؤمّل من هذه الدراسة لفت انتباه معلّمي صعوبات التعلّم نحو أهمّية الممارسات التأمّلية كونها من الأفكار المستجدّة على الميدان التربوي.

٣- قد تُفيد معلّمي صعوبات التعلّم في إعادة النظر لممارساتهم التدريسية وبالتالي محاولة تطوير جوانب القصور لديهم.

٤- قد تُفيد المشرفين التربويين في مجال صعوبات التعلّم من خلال قياس مستوى الممارسات التأمّلية للمعلّمين داخل غرف المصادر بهدف التطوير والتحسين.

٥- قد تُفيد المهتمّين بإعداد دورات التطوير المهني للمعلّمين في إعداد برامج تدريبية قائمة على الممارسات التأمّلية في تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التدريسية.

حدود الدراسة:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على واقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.

٢- **الحدود المكانية:** طُبّقت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية للبنين والبنات التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض.

٣- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

٤- **الحدود الزمانية:** طُبّقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأوّل من العام ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- الممارسات التأمّلية:

يُعرّفها سليم وعوض (٢٠٠٩م) بأنّها "تعني أن يخضع المعلّم كافّة ممارساته ومعارفه لنوع من التحليل الناقد المستمرّ من أجل علاج جوانب القصور الموجودة لديه والمساهمة بفاعلية في نموّه المهني" (ص ١٢)

أمّا إجرائيًا هي نشاط ذهني عميق، يقوم معلّم صعوبات التعلّم من خلاله بفحص ممارساته التدريسية اليومية، في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التدريسية، وتحليلها وإعادة النظر فيها؛ لتحديد نقاط القوّة والعمل على تعزيزها، ونقاط الضعف والعمل على تعديلها وتحسينها؛ لإعادة استخدمها في مواقف تدريسية مستقبلية.

٢- تخطيط التدريس:

يُعرّفه شحاته وآخرون (٢٠٠٣م) بأنّه "تصوّر عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية التي يتمّ الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محدّدة ولمستوى تعليمي محدّد؛ بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظّمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة". (ص ٩٤)

أمّا إجرائيًا فهو عملية تحديد مسبق لما سيتمّ عمله داخل غرفة المصادر، حيث يقوم معلّم صعوبات التعلّم من خلالها بتحديد الأهداف التدريسية وإعداد المحتوى العلمي واختيار طرق التدريس والوسائل والأنشطة وطرق التقويم التي سيستخدمها في أداء المهمّة التعليمية خلال فترة زمنية محدّدة.

٣- تنفيذ التدريس:

يُعرّفه علي (٢٠١١م) بأنّها "مجموعة من الإجراءات التي تتّخذ داخل غرفة الصفّ لترجمة عملية تخطيط التدريس إلى واقع محسوس". (ص ٧١)

أمّا إجرائيًا هو مجموعة من الإجراءات يقوم بها معلّم صعوبات التعلّم بتحويل ما تمّ التخطيط المسبق له على أرض الواقع مع الطلّاب داخل غرفة المصادر، لتحقيق أهداف الدرس.

٤- تقويم التدريس:

يُعرّفه علي (٢٠١١م) بأنّه "عملية جمع وتحليل وتصنيف وتفسير بيانات عن أداء المعلّم وكذلك نتائج تحصيل الطلّاب بقصد إصدار حكم عن مدى فاعلية التدريس في تحقيق الأهداف". (ص ٧١)

أمّا إجرائيًا هو عملية يقوم معلّم صعوبات التعلّم من خلالها بتحليل وتفسير نتائج الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم بهدف التأكّد من مدى تحقّق الأهداف التدريسية وإصدار الحكم على فاعلية التدريس.

٥- صعوبات التعلّم:

تُعرّفها وزارة التعليم (١٤٤٢هـ) بأنّها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلّق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو ظروف التعلّم أو الرعاية الأسرية. (ص ١٣)

وتُعرّف إجرائيًا بأنّها تدنّي واضح في المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة، أو الكتابة أو الحساب أو جميعها)، وذلك بعد التشخيص بالاختبارات التشخيصية المعدّة من وزارة التعليم في مادّة أو أكثر من الموادّ الأساسية (الرياضيات–لغتي) ممّا يتطلّب الاستفادة من خدمات غرفة المصادر لفترة لا تزيد عن نصف اليوم الدراسي.

٦- معلّم صعوبات التعلّم:

تُعرّفه وزارة التعليم (١٤٤٢هـ) بأنّه هو "المعلّم المؤهّل في التربية الخاصّة على مستوى البكالوريوس أو أعلى – في مسار صعوبات التعلّم– ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلّاب الذين لديهم صعوبات التعلّم". (ص ١٣)

ويُعرّف إجرائيًا بأنّه هو المعلّم الحاصل على درجة البكالوريوس في مجال صعوبات التعلّم والذي يقوم بتدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم في غرفة المصادر بمدينة الرياض.

الإطار المفاهيمي:

صعوبات التعلّم وانتشارها:

يُعد مجال صعوبات التعلّم أحد مجالات التربية الخاصّة، الذي شهد نموًّا واهتمامًا كبيرًا من قبل المتخصصين والتربويين في الدول المتقدّمة والنامية على حدّ سواء، حيث أكّدت العديد

من التشريعات الدولية المعنية بالأفراد ذوي الإعاقة على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية والاهتمام والتعليم لهم.

وفي المملكة العربية السعودية أكّدت رؤية ٢٠٣٠ على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة، وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم، بوصفهم عناصر فعّالة في المجتمع، وإمدادهم بكلّ التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح، كما نصّت الأدلّة التنظيمية للتربية الخاصّة بوزارة التعليم على أهمّية تربية وتعليم ذوي الإعاقة ومنهم طلّاب وطالبات صعوبات التعلّم.

ويُعد مجال صعوبات التعلّم من المجالات الحديثة نسبيًا، حيث لاقى اهتمامًا كبيرًا في القرن العشرين، إذ تبرز مشكلة صعوبات التعلّم كإحدى المشكلات الخطيرة التي تواجه الطلّاب وتمتد آثارها إلى المجتمع، وهي ليست مشكلة محلّية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة؛ بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، وهناك قلق واهتمام مستمرّين بشأن زيادة حالات صعوبات التعلّم، ويُعد ذلك واضحًا في عدد ونسب تلك الحالات في نظم التعليم المختلفة. (القويت، ١٤٣٨هـ)

ويتّضح من تَتَبّع تاريخ صعوبات التعلّم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، أنّ الاهتمام بهذا المجال كان منبثقًا عن المجال الطبّي، وخاصّة العلماء المهتمّين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام، وأمّا دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلّم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلّا مطلع القرن العشرين، وما إن انتصف القرن العشرون حتّى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال، من قبل علماء النفس والعلماء المتخصّصين في مجال التخلّف العقلي بالذات بين مجالات الإعاقات الأخرى. (محمد، ٢٠١١م)

كما يُشير عصفور وبدران (٢٠١٣م) أنّه ظهر مصطلح صعوبات التعلّم عندما لاحظ المعلّمون طلابًا لديهم قصور في التعلّم، ويدرسون في المدارس العادية، ولم يظهر عليهم أي آثار للتخلّف العقلي، أو أعراض جسمية تعيق عملية التعلّم لديهم، فيتمّ وضعهم في صفوف خاصّة، كما لوحظ أيضًا أنّ هؤلاء الطلّاب يعانون من اضطرابات لغوية أو اضطرابات في العمليات الإدراكية أو الحركية وغيرها.

ويمكن تعريف مفهوم صعوبات التعلّم Learning Disabilities بالتعرّف أوّلًا على المعنى اللغوي لكلمة صعوبات حيث يذكر عمر (٢٠٠٨م) أنّ كلمة صعوبات مفردها صعوبة: وتعني مشقّة، عقبة، ما لا يمكن التغلّب عليه، أمّا اصطلاحًا يُشير قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA لعام (٢٠٠٤م) أنّ مصطلح صعوبات التعلّم يعني اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية (الفكرية) الأساسية الداخلة في فهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يظهر هذا الاضطراب على شكل قدرة غير سليمة على الاستماع أو التفكير أو التحدّث أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو إجراء العمليات الرياضية، ويشمل هذا المصطلح الإعاقات الإدراكية والإصابة الدماغية والخلل البسيط في وظيفة المخّ والدسليكسيا والحبسة النمائية، ولكنّ هذا المصطلح لا يشمل مشكلة التعلّم الناتجة في الأساس عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلّف عقلي أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (أبونيان، ١٤٤٢هـ) .

كما يُشير مفهوم صعوبات التعلّم إلى وجود مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر لدى الطالب على هيئة صعوبات أو عجز أو تأخّر في واحدة أو أكثر من العمليات المتعلّقة بالنطق، أو الاستمتاع أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الحساب، وتحدّث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي للطالب، ولا يرجع السبب إلى وجود إعاقة حسّية أو بدنية ولا لظروف الحرمان البيئي أو نقص الفرصة للتعلّم (السيد، ٢٠٠٧م).

وهناك تعريف أكثر شمولية لصعوبات التعلّم تتبنّاه الإدارة العامّة للتربية الخاصّة في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وهو مستمد من التعريفات السائدة في أمريكا، حيث تُعرّف صعوبات التعلّم بأنّها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلّق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو ظروف التعلّم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ).

وفي ضوء ما تقدّم يتّضح أنّ تعريف مفهوم صعوبات التعلّم يُشير إلى ظهور اضطراب لدى الطالب في واحدة أو أكثر من عمليات التعلّم (فهم اللغة واستخدامها، القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام أو القراءة والكتابة أو العمليات الحسابية) وقد تكون هذه الاضطرابات مجتمعة أو منفردة، والتي ترجع إلى وجود خلل وظيفي في عمليات الدماغ (كالذاكرة، والإدراك، والانتباه، والتفكير)، وليست نتيجة للإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات.

وأمّا عن نسبة انتشار صعوبات التعلّم يُشير إبراهيم (٢٠١٠م) إلى وجود اختلاف كبير في تقديرات نسب الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم، حيث تتراوح تلك التقديرات ما بين (٢%-٢٠%)، ويعود السبب في ذلك إلى عدم وضوح المعايير المستخدمة في تحديد هؤلاء الطلّاب لتلقّي الخدمات التربوية المناسبة، كما يذكر أبو نيان (١٤٣٣هـ) أنّه يتمّ تقدير نسبة انتشار صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية من خلال عدد الطلّاب الذين تقدّم لهم خدمات صعوبات التعلّم، إلى مجموع طلاب المدارس التي تقدّم تلك الخدمات، حيث تصل نسبتهم إلى (٧%) من طلاب المدارس العاديين الذين بحاجة إلى خدمات صعوبات التعلّم.

ووفقًا لإحصائيّة الإدارة العامّة للتربية الخاصّة (١٤٣٩/١٤٤٠هـ) بلغ عدد برامج صعوبات التعلّم للبنين (١٥٥٩) برنامجًا تخدم قرابة (٢٣٢٤٠) طالبًا، وعدد برامج صعوبات التعلّم للبنات (١٠٠٨) برنامجًا تخدم قرابة (١٣٨١٨) طالبةً، ويتلقّون الخدمات التربوية اللازمة في غرف المصادر من خلال (١٢٥٢) معلّمًا ومعلّمة لذوي صعوبات التعلّم على مستوى المملكة.

ولأهمّية برامج صعوبات التعلّم كونها تحدّ من الفشل الدراسي والتسرّب المدرسي؛ بسبب صعوبات التعلّم التي قد تمتدّ لدى بعض الطلّاب طيلة حياتهم، ومساهمتها الفعّالة في مواجهة كثافة المناهج ومتطلّباتها، وكذلك مساهمتها في التقليل من الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن صعوبات التعلّم، حرصت وزارة التعليم على تأهيل المتخصّصين لتعليمهم واستحداث برامج ملحقة بمدارس التعليم العامّ أو معاهد التربية الخاصّة تهدف إلى تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية والتواصلية لهم. (وزارة التعليم،١٤٤٢هـ)

حيث يقوم معلّمو صعوبات التعلّم بوضع خطّة للمسح الأوّلي للكشف عن الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم، ثمّ القيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد الصعوبة، ومن ثمّ إعداد وتصميم

البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات كلّ طالب، وبالتالي يتمّ تقديم الخدمات التربوية لهم حسب طبيعة احتياجاتهم والعمل على تنمية المهارات الأساسية لديهم في غرفة ملحقة بالمدرسة تسمّى غرفة المصادر التي يتلقّون فيها الخدمات لفترات محدّدة من اليوم الدراسي. (وزارة التعليم،١٤٤٢هـ)

ولأهمّية الدور الفعّال الذي يقوم به المعلّم في أي نظام تعليمي، وإيمانًا بفاعلية التأثير الذي يحدّثه في تحديد نوعية التعليم، فقد ازداد الاهتمام بالتطوير المهني للمعلّم، والارتقاء بمستواه جلّ اهتمام وعناية وزارة التعليم، من خلال إجراء البحوث، وحضور ورش العمل، وحضور الدورات التدريبية، وغيره من أساليب التطوير سعيًا منهم في الارتقاء بالكفاءة المهنية للمعلّم والتي تصبّ في نهاية المطاف في مصلحة الطالب وجودة المخرجات التعليمية.

كما تبنّت هيئة تقويم التعليم إعداد المعايير المهنية الوطنية للمعلّمين، والتي أكّدت على معيار التطوير المهني المستمر في شتّى المجالات المختلفة، وبناء على ذلك يتحتّم على إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية أن تولّي اهتمامًا كبيرًا بعملية التطوير المهني للمعلّم في المجالات المختلفة.

حيث تسعى التربية الحديثة إلى إعداد معلّمي صعوبات التعلّم وتطوير أدائهم من خلال إكسابهم المهارات والقدرات التي تمكّنهم من تطوير ممارساتهم التربوية، والتي من بينها الممارسات التأمّلية التي تُعد من الاتّجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلّمين، حيث تُشير عدد من الدراسات التربوية، كدراسة عبيدات (٢٠١٧م) ودراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٨م) ودراسة السنيدي (١٤٣٧هـ) إلى أنّ الممارسات التأمّلية تساعد المعلّمين على تعزيز الذات، والتفكير بعمقٍ في ممارساتهم التدريسية، لتقويمها وتطويرها، ممّا يؤثّر إيجابيًا على تعلّم الطلّاب، وتحسين المخرجات التعليمية، والمساهمة الفعّالة في تحقيق الأهداف المنشودة.

الممارسات التأمّلية وأهمّيتها لمعلّمي صعوبات التعلّم:

لقد كرّم الله ﷻ الإنسان بنعمة العقل، ووهبه ملكة التفكير التي تميزه عن غيره من الكائنات الحية، حيث يتضمّن التفكير مجموعة من العمليات العقلية المعقّدة، التي يعتمد عليها

الإنسان في جميع الأنشطة اليومية، ومن هذه العمليات عملية التأمّل حيث تُعرّف لغة بأنّها إعادة النظر في الشيء، فيقال تأمّل الشيء يعني تدبّره، وأعاد النظر فيه مرّةً بعد أخرى ليستيقنه (مصطفى وآخرون، ١٤٢٥هـ).

إنّ من يتدبّر القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، يجد أنّهما كثيرًا ما يؤكّدان على التأمّل والتدبّر والتفكير، حيث ورد في القرآن الكثير من الآيات التي تدلّ على هذا المعنى، ومن ذلك قوله تعالى ﴿أَفَلَمْ يَنظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ﴾ (سورة ق:٦) وقوله تعالى ﴿فَلْيَنْظُرِ الإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ﴾ (سورة الطارق: ٥)، وفي السنة النبوية المطهّرة ما رواه النسائي عن حذيفة، أنّه صلّى إلى جنب النبي ﷺ ليلةً فقرأ ، فكان إذا مرّ بآية عذاب وقف وتعوّذ، وإذا مرّ بآية رحمة وقف فدعا، وكان يقول في ركوعه : سبحان ربّي العظيم وفي سجوده : سبحان ربّي الأعلى (النسائي، ١٩٩٨م، ج١، ص١٦٤، ح١٠١٦)، ومن ذلك نجد بأنّ تدبّر آيات الله تعالى وما جاء في السنة النبوية، والتأمّل في معانيها، سبيل إلى الخشية من الله تعالى، وزيادة الإيمان والقرب منه سبحانه، وأنّ تأمّل الأحداث السابقة والحالية، يساهم في تطوير الممارسات الحالية والمستقبلية.

وفي العملية التعليمية يتّفق خبراء التربية على أنّ التفكير له أنواع متُعددة، والتي من بينها التفكير التأمّلي الذي يُعد هرم العمليات العقلية، ومن خلال القراءة في الأدب التربوي حول موضوع الممارسات التأمّلية، لوحظ وجود عدّة مصطلحات مختلفة في المسمّى، ولكنّها متّفقة في المعنى وهي: التدريس التأمّلي، والتأمّل في التدريس، والتفكير التأمّلي، والتدريس القائم على الممارسات التأمّلية.

ويُعتبر جون ديوي John Dewey أحد أبرز الفلاسفة التربويين في القرن العشرين، وهو من الذين نادوا بضرورة أن يكون المعلّم متأمّلًا في ممارساته التدريسية، لكونه حجر الزاوية في العملية التعليمية، ويقع عليه العبء الأكبر في توجيهها نحو الأفضل، ويرى أنّ الممارسات التأمّلية عملية تشمل على الدراسة الناقدة والدقيقة لأي موقف تعليمي في ضوء العوامل المرتبطة به (سليم وعوض، ٢٠٠٩م).

ويُعرّف شون (Schon, 1987) الممارسات التأمّلية Reflective Practice أنّها استقصاء ذهني نشط وواع للفرد حول معتقداته، وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية، في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بما يمكّنه من حلّ المشكلات العملية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى على استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل، وعند ماكنتي وآخرون (McEntee et al, 2003) هي مراجعة المعلّم لممارساته اليومية، والنظر إلى أسلوب تعليمه، والقيام بمحاولة واعية لرؤية نفسه في التدريس كما يراه الطالب أو المشرف، أمّا تلمان (Tillman,2003) فيُعرّفها بأنّها حوار داخلي مع الذات، يساعد المعلّم على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته، وممارساته المهنية بصورةٍ أكثر عمقًا ووضوحًا، حيث يقوده ذلك إلى تبنّي مواقف واتّجاهات واتّخاذ القرارات.

وتُعرّفها أيضًا الجدبة (٢٠١١م) بأنّها نشاط ذهني عميق، يقوم به المعلّم لفحص وتقييم ممارساته التدريسية اليومية، في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتحليلها وإعادة النظر فيها؛ بهدف تبصّر تلك الممارسات وتطويرها، والوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجهه أثناء عملية التدريس، وأيضًا هي نشاط ذكي يتمّ قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية، ويقوم المعلّم خلاله بفحص خبراته، وممارساته التدريسية اليومية، بكافّة الطرائق الممكنة؛ لتحديد أوجه القصور والضعف بهذه الخبرات والممارسات؛ للعمل على تعديلها وتحسينها؛ لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى معايير الجودة في التدريس (عبدالقوي، ٢٠١٧م).

كما تُعرّفها الخلف (٢٠٢٠م) بأنّها التأمّل والفحص الناقد المستمرّ لمجموعة الممارسات التدريسية من جهة المعلّم نفسه، بالإضافة إلى ما يتلقّاه من الآخرين؛ بهدف تحسين وتطوير بعض المهارات التدريسية لديه، سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها، في جميع مراحل التدريس التخطيط والتنفيذ والتقويم.

ومن خلال تحليل مفهوم الممارسات التأمّلية، يتّضح أنّها تتّفق في الجوانب التالية:

- أنّها عملية تفكّر عميق يقوم بها المعلّم بإعادة النظر في فلسفته، وممارساته وخبراته في العملية التعليمية التي تحدث أثناء التدريس.
- أنّها عملية تساعد المعلّم على تقييم الممارسات التي يقوم بها أثناء التدريس بهدف تحديد جوانب القوّة لتعزيزها وجوانب الضعف من أجل تعديل وتطوير تلك الممارسات.

- أنّها عملية دائرية مستمرّة تبدأ بالفحص والتحليل والتقييم والمقارنة ثمّ إعادة بناء خبرات مستقبلية جديدة وممارستها بطريقة إبداعية.
- أنّها عملية تتبّع للممارسات التدريسية وجمع البيانات حولها ثمّ تحليلها وتطويرها للمساهمة في تحقيق الأهداف المنشودة.
- أنّها تساعد المعلّم على تحليل المواقف التعليمية داخل الصفّ، وإصدار الحكم عليها سواء كان سلبًا أو إيجابًا.
- أنّها تساعد المعلّم على الاهتمام بجميع أبعاد العملية التعليمية وتحليلها للوصول إلى أفضل الممارسات التي تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة عالية.

وبناء على تلك المعطيات تُعرّف الممارسات التأمّلية في مجال صعوبات التعلّم بأنّها نشاط ذهني عميق، يقوم معلّم ذوي صعوبات التعلّم من خلاله بفحص ممارساته التدريسية اليومية، في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التدريسية، وتحليلها وإعادة النظر فيها؛ لتحديد نقاط القوّة والعمل على تعزيزها، ونقاط الضعف والعمل على تعديلها وتحسينها؛ لإعادة استخدمها في مواقف تدريسية مستقبلية.

وحتّى تكون الممارسات التأمّلية فعّالة في مجال صعوبات التعلّم، لابدّ أن تبدأ بعملية التخطيط؛ لأنّ التخطيط يعتبر مهمّة أساسية في العملية التربوية بوجه عامّ، وفي العملية التعليمية على نحو خاصّ، والوصول إلى التخطيط الجيد، يؤدّي إلى ضمان النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة، فالتخطيط يساعد المعلّم على ترتيب أفكاره وتنظيم جهوده، واستغلال الإمكانات المتاحة من خلال الربط بين الهدف والزمن والجهد، بما يضمن سير العملية التعليمية في اتّجاه تحقيق الأهداف المرجوّة. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩م)

وفي السياق ذاته تُعد عملية التخطيط من الأمور المهمّة في عملية التدريس كونها تحمي المعلّم من الوقوع في الأخطاء أثناء التدريس، ويشمل مجال التخطيط العديد من المهارات من أهمّها تحليل المحتوى وتنظيم متابعته وتحليل خصائص المتعلّمين، واختيار الأهداف التدريسية وتحديد إجراءات التدريس واختيار الوسائل والأنشطة التعليمية وتحديد طرق التقويم (زيتون، ٢٠٠٤م).

ويُعتبر التنفيذ هو الجانب التطبيقي للتخطيط، ويتمّ فيه تعليم الطلّاب المعارف والمهارات والاتّجاهات، وفق الأهداف السلوكية المحدّدة، وتشمل هذه المرحلة كلّ ما يتمّ أثناء علمية التدريس من المهامّ والإجراءات التي يقوم بها المعلّم بناء على ما حضره مسبقًا من إثارة دافعية الطلّاب وتحفيزهم للتعليم والتعلّم، واستعمال الأنشطة التعليمية وإدارة الصفّ وضبطه، وتوجيه عملية تعلّم الطلّاب نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتوظيف الخدمات والإمكانات المتاحة لخدمة العملية التعليمية (الفتلاوي، ٢٠١٠م).

ويشمل مجال التنفيذ مجموعة من المهارات منها مهارة بدء الدرس ومهارة الشرح ومهارة الإلقاء ومهارة المناقشة ومهارة استخدام الوسائل التعليمية ومهارة إعطاء التعليمات وإدارة الصفّ ومهارات إثارة الدافعية والتفاعل ومهارة التعزيز والتلخيص، وكلّ هذه المهارات تلعب دورًا مهمًّا في أداء المعلّم للعملية التدريسية وعلى قدر إتقان المعلّم لهذه المهارات يمكن أن تزيد نسبة نجاح العلمية التدريسية (السيد وآخرون، ٢٠١٠م).

ويُشير خليل (٢٠١١م) إلى أنّ التقويم يُعد جزء أساسيًا في العملية التعليمية، والذي يهدف بدوره إلى دراسة العملية التعليمية، ووصفها والحكم عليها وعلى مدى جودتها ونجاحها، واتّخاذ القرار المناسب بشأنها ممّا يحسّن من أدائها، كما يُنظر للتقويم أنّه أسلوب علمي وعملي يتمّ من خلاله تشخيص الواقع، والتحقّق من مدى كفاءة الوسائل المستخدمة، والاستفادة من ذلك في تعديل وتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المنشودة، كما يذكر زيتون (٢٠٠٤م) أنّ مجال التقويم يشمل مهارة إعداد الأسئلة التقويمية وإعداد الاختبارات وتصحيحها وتشخيص أخطاء التعلّم وعلاجها ورصد الدرجات وتفسيرها وإعداد بطاقات التقويم المدرسية.

وجاءت أهمّية الممارسات التأمّلية في العديد من الكتابات كما عند حسن (٢٠١٣م) والزهراني (١٤٣٣هـ) وأبو عمشة (٢٠١٥) وعبدالقوي (٢٠١٧م) والسنيدي (١٤٣٧هـ) والمالكي (٢٠٢٠م) والتي ترتكز أهمّيتها على عناصر المنهج (الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل والأنشطة والتقويم)، وتتلخّص أهمّية الممارسات التأمّلية في مجال صعوبات التعلّم بما يلي:

١- مساعدة معلّمي صعوبات التعلّم في تحقيق الأهداف قصيرة المدى، وطويلة المدى للخطط التربوية والتدريسية.

٢- زيادة معلومات معلّمي صعوبات التعلّم نحو خبراتهم، وتحسين أدائهم وممارساتهم المستقبلية من خلال الملاحظة والتحليل والتقييم التي يقوم بها.

٣- مساعدة معلّمي صعوبات التعلّم على التجديد في عمليتي التعليم والتعلّم، من خلال فحص ممارساتهم التدريسية اليومية.

٤- تمكين معلّمي صعوبات التعلّم من التغلّب على التحدّيات المهنية التي تواجههم.

٥- تعزيز الثقة بالنفس لدى معلّمي صعوبات التعلّم، من خلال اكتشاف ذواتهم، وتحديد نقاط القوّة والضعف.

٦- زيادة فهم واستيعاب معلّمي صعوبات التعلّم لعملية التدريس، وذلك من خلال عمليات الملاحظة والفحص والتحليل، والتقييم الدقيق التي تتمّ في الممارسات التدريسية اليومية.

٧- تنمية شخصيات معلّمي صعوبات التعلّم، وتحسين كفاياتهم من خلال تنمية العديد من المهارات لديهم، مثل مهارة حلّ المشكلات، ومهارة التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.

٨- تحسين جودة التعليم الذي يقدّم للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وذلك من خلال النموّ المهني لمعلّميهم، والتطوير والتحديث في عمليات التعلّم والتعليم.

٩- مساعدة معلّمي صعوبات التعلّم على اتّخاذ القرارات الصائبة تجاه المشكلات التعليمية.

١٠- مساعدة معلّمي صعوبات التعلّم في اكتشاف قدرات وحاجات الطلّاب، والوعي بالإمكانات التعليمية.

وممّا سبق تتّضح أهمّية الممارسات التأمّلية لمعلّمي صعوبات التعلّم في العملية التدريسية، لما لها من فوائد وإيجابيات تنعكس على ممارسة المعلّم للمساهمة في تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنّها تعتبر عامل مؤثّر في تحسين وتطوير أداء المعلّم، في جميع مراحل العملية التدريسية التي تتمثّل في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وما ينتج عنه من تطوير الممارسات والوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجه العملية التدريسية، كما أنّها تساعد المعلّم على فهم وتحليل جميع المواقف والأنشطة التعليمية، بهدف اتّخاذ القرارات المناسبة، وتحسين الأداء من خلال القدرة على النقد الذاتي.

مجالات الممارسات التأمّلية لمعلّمي صعوبات التعلّم:

يذكر شون (Schon,1987) أنّ الممارسات التأمّلية تبدأ بالتأمّل من أجل العمل، حيث يفكّر المعلّم فيما سيقدّمه وكيفية تقديمه لتحديد وتنفيذ أفضل الممارسات، والتأمّل أثناء العمل أي أنّ المعلّم يفكّر في ماذا يفعل أثناء الفعل، ويتمّ التعديل والتحسين لهذه الممارسات بشكل فوري، والتأمّل بعد العمل حيث يكون التفكير في ماذا حدث أثناء العمل، ومراجعة الأحداث السابقة ليتمّ التعديل أو التحسين في المستقبل.

ويرى أبو النجا (٢٠٠٨م) أنّ الممارسات التأمّلية تشمل أربع مراحل، تبدأ بمرحلة التخطيط حيث يخطّط المعلّم لتحقيق أهدافه، تليها مرحلة التنفيذ ويتطلّب من المعلّم تنفيذ الخطّة ومتابعة خطوات التنفيذ، وتليها مرحلة المراجعة لتحديد نقاط القوّة والضعف، وتختم بمرحلة التأمّل لتعزيز نقاط القوّة وعلاج نقاط الضعف وتطوير الممارسات المستقبلية.

ويحدّد كلّ من عبدالقوي (٢٠٠٧م) والشمري (٢٠١٣م) مراحل الممارسات التأمّلية في التدريس بثمان مراحل وذلك على النحو الآتي:

١- التخطيط الجيد للتدريس: ويتمّ ذلك من خلال تحليل محتوى الدرس، وتحديد عناصره وتحديد الأهداف التدريسية، واختيار أنسب استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية للدرس، مع توضيح الإجراءات التي سوف تتبع؛ لتحقيق الأهداف المحدّدة مسبقًا وكذلك تحديد طرق التقويم المناسبة؛ للتحقّق من مدى الوصول للأهداف المحدّدة.

٢- مراجعة مخطّط الدرس وتقييمه وعناصره المختلفة في ضوء معايير المخطّطات الجدّية ومخطّطات زملاء التخصّص.

٣- تنفيذ التدريس كما ورد بمخطّط الدرس، مع الاستخدام الجيد لمهارات التدريس الأساسية مثل تهيئة الطلّاب وتنظيم ودارة الفصل وأسلوب إدارة الفصل.

٤- المراقبة والملاحظة الدقيقة لعملية تنفيذ التدريس، والعوامل المختلفة التي لها تأثير عليها مثل: الإمكانات المتاحة ونظام الفصل، وبيئة التعلّم، وأسلوب إدارة الفصل.

٥- تقويم التدريس باستخدام الأساليب التي تسبق تحديدها في مخطّط الدرس.

٦- جمع البيانات من مصادر مختلفة مثل: الخبرة الشخصية للمعلّم، والأبحاث التي تقوم بها والزملاء والطلّاب وأولياء أمورهم حول جوانب التدريس المختلفة، والعوامل المؤثّرة عليها.

٧- تحليل وتقييم عمليات التدريس والعوامل المؤثّرة عليها، في ضوء ملاحظات المعلّم والبيانات التي قام بجمعها من المصادر المختلفة، وملاحظة الزملاء أثناء عملهم والمناقشة والحوار معهم، ونتائج البحوث المتخصّصة.

٨- إصدار الأحكام والقرارات الخاصّة بتعديل الممارسات التدريسية، ومراعاة هذه الأحكام، والقرارات في التخطيط والتنفيذ والتقويم في المستقبل.

وفي السياق ذاته يرى مكّي وصعيدي (١٤٢٨هـ) أنّ التأمّل يعتمد على التقويم الذاتي حيث يبدأ بالمراجعة، ويتمّ فيها تحديد الموقف وجمع المعلومات عنه، يليه التجريب ويتمّ فيها تحليل المعلومات وتصنيفها إلى أنماط وممارسات، ثمّ مرحلة التنفيذ ويتمّ فيها اتّخاذ القرار بالتعديل والتحسين وتطبيقها، أمّا المحرج (١٤٣٥هـ) قسم مراحل الممارسات التأمّلية بثلاث مراحل تبدأ بمرحلة التخطيط والإعداد الذهني، تليها مرحلة التنفيذ والممارسة داخل الموقف التعليمي، ثمّ مرحلة التقويم وتشمل المراجعة والتقييم والتأمّل.

وتجدر الإشارة هنا أنّ تقسيم مجالات الممارسات التأمّلية من قبل الباحثين مختلف، لكنّها لا تخرج عن المجالات الأساسية للعملية التدريسية وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم، وبناء على ما سبق قُسّمت مجالات الممارسات التأمّلية في مجال صعوبات التعلّم على النحو الآتي وهي ما تهدف الدراسة الحالية الكشف عنه:

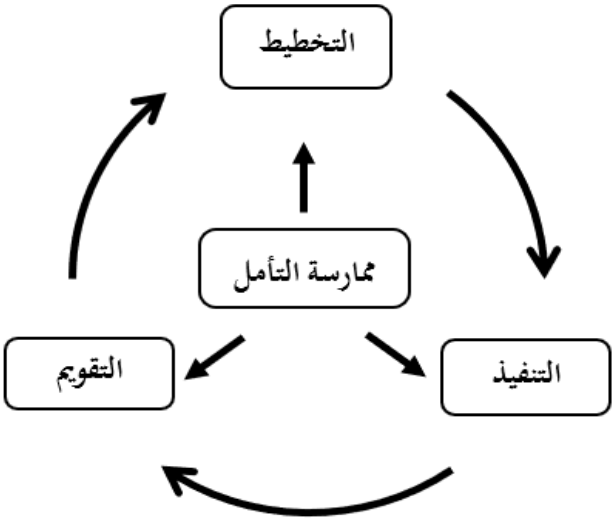
١- مجال تخطيط التدريس: حيث تتطلّب التأمّل في الخطط التربوية والتدريسية، وفي مدى مناسبة الأهداف والمحتوى وطرق التدريس، والوسائل والأنشطة وطرق التقويم، مع مراعاة قدرات وحاجات الطالب والإمكانات المتاحة، والسعي إلى توظيف المعارف الجديدة، والتصوّر المسبق للإجراءات التدريسية، والتنبّؤ بالمشكلات التي قد تحدث أثناء التنفيذ، وتدوين الملاحظات حول الممارسات والاستفادة من المختصّين، ومن ملاحظات الزملاء والمشرفين.

٢- مجال تنفيذ التدريس: حيث تتطلّب التأمّل في الممارسات الصفّية وفي مناسبة المحتوى العلمي وطريقة تدريسه ووسائله وأنشطته لقدرات وإمكانات الطالب ذوي صعوبات التعلّم، مع استحضار الأهداف التدريسية ومتابعة تحقّقها، وتدوين الملاحظات حول التدريس، ومقارنة الممارسات التدريسية مع ما سبق ومع الزملاء والتفكير في الاحتمالات الممكنة قبل إصدار الحكم.

٣- مجال تقويم التدريس: وتتطلّب التأمّل في مناسبة طرق التقويم المستخدمة للطالب ذوي صعوبات التعلّم من تقويم تشخيصي وتكويني وختامي، ومناسبة طرق التقويم للمحتوى العلمي ومناسبة الواجبات والتكليفات المنزلية، ومقارنة الممارسات التقويمية مع ما سبق وتدوين الملاحظات حولها والتأمّل الملاحظات المقدّمة من المدراء أو المشرفين أو الزملاء.

وفي جميع المجالات السابقة يتمّ التأمّل من خلال الأنشطة العقلية والمعرفية والممارسات التي يقوم بها المعلّم، بحيث يتمّ جمع الأدلّة المرتبطة بالممارسات التي تمّت في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتحليل البيانات والنتائج بهدف تحسين الأداء وتطوير الممارسات، واقتراح حلول للمشكلات التي تواجه العملية التدريسية.

الشكل (١) مجالات الممارسات التأملية



من خلال الشكل رقم (١) يتّضح أنّ الممارسات التأمّلية تبدأ بمجال التخطيط والتي ينطلق منها التأمّل لأنّ من خلاله يتمّ تحديد الأهداف التدريسية وإعداد المحتوى وطرق تدريسه ووسائله وأنشطته وطرق تقويمه، يليها مجال التنفيذ حيث تتطلّب من المعلّم تنفيذ الخطّة ومتابعة خطوات التنفيذ والتأمّل لاحقًا في الممارسات التي تمّت وقت التدريس، وتليها مرحلة التقويم التي يتمّ من خلالها تطبيق طرق التقويم وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وإصدار الحكم على مدى تحقّق الأهداف التدريسية ومدى فاعلية العملية التدريسية.

مهارات وطرق الممارسات التأمّلية لمعلّمي صعوبات التعلّم:

هناك مجموعة من المهارات التي يجب على المعلّم إتقانها؛ لتمكّنه من التأمّل في ممارساته التعليمية في مراحلها المختلفة التخطيط التنفيذ التقويم، وفي هذا المجال يُشير رزوقي وعبدالكريم (١٤٣٦هـ) إلى مهارات الممارسات التأمّلية الآتية:

١- القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار، وتقديم أكبر عدد من الحلول للمشكلات التي تواجه المعلّم، وزيادة وعيه للموقف والمشكلة التي قد تحدث.
٢- القدرة على تحديد مواطن الضعف في المواقف المختلفة، وتحديد الممارسات التي تحتاج إلى تطوير وتعديل.
٣- القدرة على تحديد المعلومات الهامّة، والأسباب ذات العلاقة بالمشكلة، والتمييز بين الحقائق والتأكّد من صحّتها.
٤- القدرة على تقييم المعلومات وتحليلها وتصنيفها، والتأكّد من المغالطات إن وجدت، واستخدام قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي.
٥- وضع تفسيرات للمواقف ومحاولة تحليلها إلى عناصرها وأجزائها الرئيسية.
٦- القدرة على إصدار الأحكام من جانب الفرد الذي يمارس التأمّل.

وتضيف العطواني (٢٠٠١م) وعفّانة واللولو (٢٠٠٢م) مهارات الممارسات التأمّلية الآتية:

١- الرؤية البصرية (التأمّل والملاحظة): وهي تتمثّل في القدرة على تحليل وملاحظة جميع جوانب الموضوع، والتعرّف على محتواه بحيث يتمّ التعرّف واكتشاف العلاقة بين جميع المكوّنات.

٢- الكشف عن المغالطات: وهي تتمثّل في القدرة على تحديد مواطن الضعف، وتحديد الفجوات التي تحدث في ممارسات المعلّم، وتحديد العلاقة غير الصحيحة وغير المنطقية، أو السمات غير الصحيحة وغير المنتمية للموضوع.

٣- الوصول إلى الاستنتاج: وتشمل القدرة على الوصول إلى استنتاجات، واستخلاص العلاقات المنطقية من خلال تحليل الموضوع وطبيعته، من أجل إلى وصول إلى افتراضات ونتائج صحيحة ومنطقية من خلال استخدام البيانات بموضوعية.

٤- إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي تشتمل على إعطاء تفسيرات منطقية وصحيحة للنتائج التي تمّ التوصّل إليها، ووضع الخطط المبنية على المعلومات الصحيحة، الهادفة إلى إدراك العلاقات الطبيعية بين المكوّنات المختلفة للموضوع.

٥- وضع حلول مقترحة: وتشتمل على تقديم المقترحات والحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه العمل، من خلال الاستفادة من النتائج والمعلومات والبيانات الناتجة عن تحليل المشكلة وتحديد جوانبها وتأثيراتها.

وفي السياق ذاته تضيفان (المنير ومنسي، ٢٠١٥م) مجموعة من مهارات الممارسات التأمّلية منها:

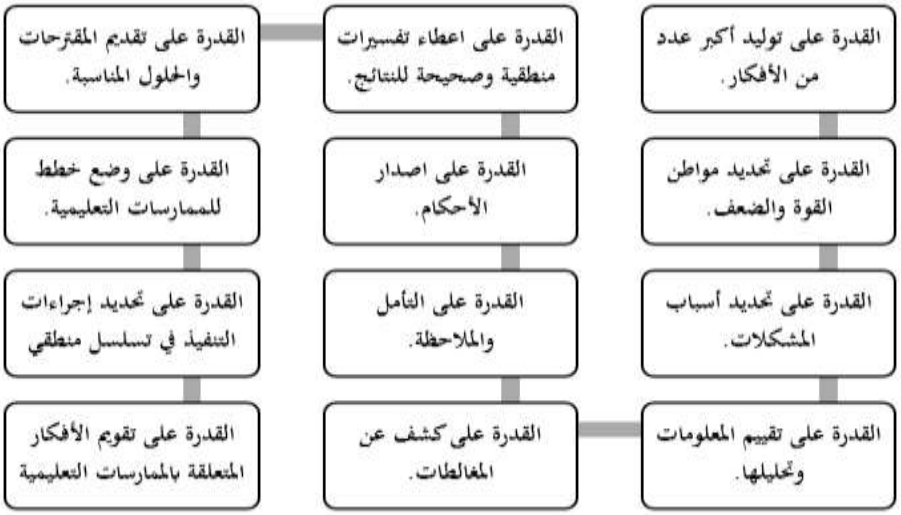
١- قدرة المعلّم على وضع خطط ذاتية للممارسات التعليمية، وتحديد أهدافها بدقّة.

٢- تحديد إجراءات تنفيذ الممارسات في تسلسل منطقي، والقدرة على تأطير الزمن الفعلي للتنفيذ.

٣- القدرة على ملاحظة الممارسات التعليمية وتقييمها، واقتراح ممارسات تعليمية بديلة.

٤- القدرة على تقويم الأفكار المتعلّقة بالممارسات التعليمية، والحكم على دقّة النتائج وكفايتها.

الشكل (٢) أبـرز مهـارات الممـارسـات التـأمليـة



ويُستنتج مما سبق أنّه لابدّ أن يكون لدى معلّم صعوبات التعلّم، القدرة الكافية على تشخيص ممارساته التربوية، ومعرفة نقاط القوّة والضعف لديه، والقدرة على الملاحظة الذاتية وتتبّع ممارسات التعليمية وجمع البيانات حولها، وتحليلها وتفسيرها، وإصدار الأحكام عليها بالتعديل أو التحسين أو التعزيز، والإبداع في اختيار البدائل المناسبة للممارسات المستقبلية.

وفي المقابل هناك عدّة طرق للممارسات التأمّلية، تمّ الإشارة إليها بطرق مختلفة في عدد من الدراسات، منها الشمري (٢٠١٣م) والأستاذ (٢٠١١م) والجبر (٢٠١٣م) وأبو عمشة (٢٠١٥م) وسيغراند (Cigrand, 2020) وتتلخّص في مجال صعوبات التعلّم فيما يلي:

١- كتابة المقالات: وتعني كتابة المقالات النقدية الهادفة؛ للتعبير عن الآراء والمشاعر والخبرات والأفكار حول الممارسات التدريسية بشكل متأنّ بهدف معالجة جوانب القصور في هذه الممارسات، وتدعم جوانب القوّة.

٢- يوميات المعلّم: وتعني انخراط معلّم صعوبات التعلّم في الكتابة التأمّلية النقدية لما يقوم به من ممارسات تدريسية بشكل يومي؛ لإيجاد الحلول المناسبة للعقبات التي تواجهه أثناء التدريس.

٣- البحوث الإجرائية: ويقصد بها إعداد بحوث إجرائية قصيرة قائمة على التأمّل في الممارسات التدريسية، للوصول إلى حلول مناسبة لمشكلة معينة.

٤- الحوار الجماعي: يُشير إلى عقد لقاءات حوارية جماعية بين المعلّمين مع بعضهم البعض، أو المشرف التربوي؛ للمناقشة النقدية الهادفة للقضايا التعليمية والتربوية، وما يتعلّق بها من استراتيجيات التدريس والتقويم من أجل تحقيق أهداف العملية التدريسية.

٥- ملاحظة الأقران: وتعني حضور حصص صفية لمعلّم آخر وملاحظة أدائه؛ بهدف تقييم ممارساته التدريسية، وتقديم التغذية الراجعة.

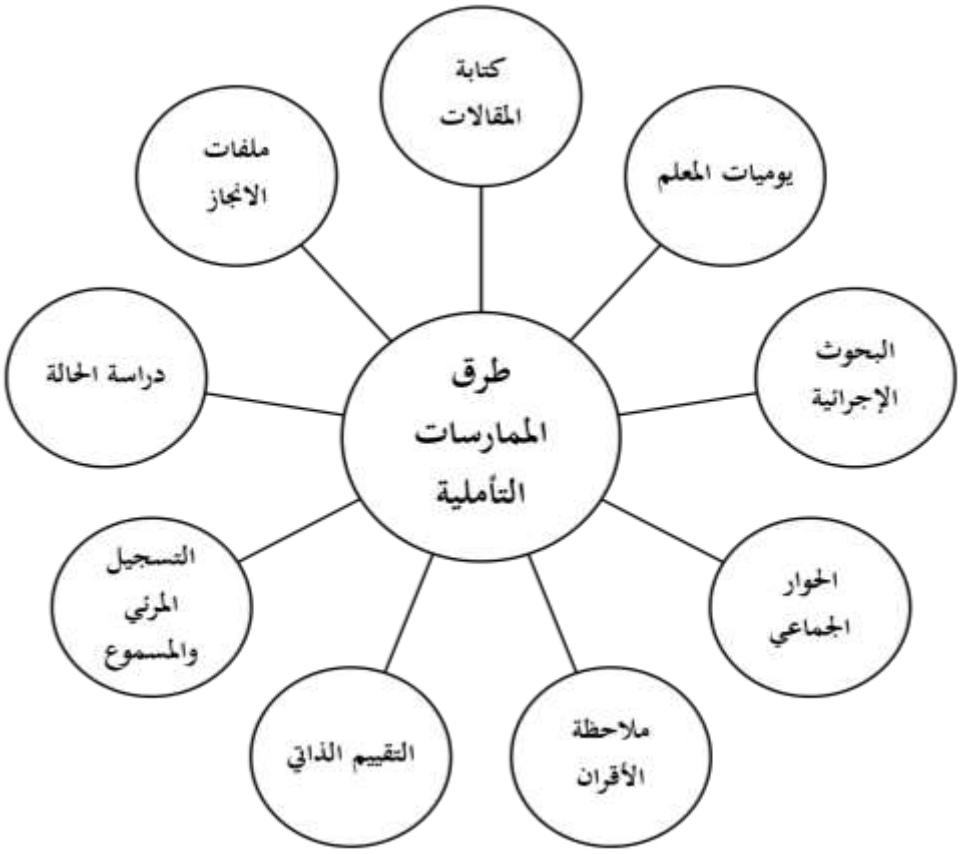
٦- التقييم الذاتي: ويقصد به استخدام معلّم صعوبات التعلّم لمجموعة من المعايير والمحكّات حول ممارساته التدريسية، وردود الأفعال التي تصدر منه في الموقف التعليمي لتصحيح جوانب الضعف فيها، وتعزيز جوانب القوّة؛ لضمان استمرارية التنمية المهنية.

٧- التسجيل المرئي والمسموع: وفيها يقوم معلّم صعوبات التعلّم بتسجيل ممارساته للتأمّل في أدائه وفحص ممارساته، بغرض تحديد جوانب القوّة وتعزيزها، وجوانب الضعف، وتعديلها، وتطويرها.

٨- دراسة الحالة: وتعني الطريقة التي يقوم معلّم صعوبات التعلّم من خلالها بإجراء دراسة تفصيلية وشاملة لممارساته التدريسية، بما تشمله من جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها وتحليلها عن شخصيته وردود أفعاله، والممارسات التدريسية التي يقوم بها في أثناء الموقف التعليمي، وحصر العوامل التي تؤثّر في تحقيق أهداف التعلّم؛ بغرض وضع الخطط التحسينية والتطويرية.

٩- ملفات الإنجاز: حيث يقوم معلّم صعوبات التعلّم بعملية توثيق منظّم لأدائه وإنجازاته التي يحقّقها في تدريسه، وقد تكون ورقية أو إلكترونية، يجمع فيها الشواهد والأدلّة والبراهين التي تشير إلى الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلّم في الموقف التعليمي، ووثائق النقد التأمّلي الهادف حول هذه الممارسات مدعّمة بالخطط التنفيذية والمقترحات العملية لتطويرها وتحسينها مستقبلًا.

الشكل (٣) طـــرق الممـــارســـات التـــأمّليـــة



ويتّضح ممّا سبق أنّ هناك عدّة طرق يمكن من خلالها أن يقوم معلّم صعوبات التعلّم بالممارسات التأمّلية، وهي تستهدف التأمّل قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية، في مجال التخطيط من حيث التأمّل في الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وطرق التقويم وإجراءات التنفيذ، وفي مجال التنفيذ من خلال التأمّل في الممارسات الصفّية وفي مناسبة المحتوى العلمي وطريقة تدريسه ووسائله وأنشطته لقدرات وإمكانات الطالب ذوي صعوبات التعلّم، مع استحضار الأهداف التدريسية ومتابعة تحقّقها، وفي مجال التقويم من خلال التأمّل في مناسبة طرق التقويم المستخدمة للطالب ذوي صعوبات التعلّم من تقويم تشخيصي وتكويني وختامي، ومناسبة طرق التقويم للمحتوى العلمي ومناسبة الواجبات والتكليفات المنزلية، ومقارنة الممارسات التقويمية مع ما سبق.

صفات المعلّم المتأمّل في مجال صعوبات التعلّم:

المعلّم في مجال صعوبات التعلّم حتّى يكون معلّمًا متأمّلًا، لابدّ أن يمتلك مجموعة من الصفات تمكّنه من الانخراط في الممارسات التأمّلية، حيث يُشير ديوي Dewey إلى ثلاث صفات يجب أن تتحلّى بها شخصية المعلّم المتأمّل وهي كالتالي: (سليم وعوض، ٢٠٠٩م)

١- أن يكون واسع الأفق لديه الرغبة الصادقة في الحوار مع نفسه بمنطقية وهدوء؛ للتغلّب على أي صعوبات قد تواجهه في المواقف التدريسية.

٢- متقبّل للنقد وعلى استعداد للاستماع لأكثر من وجهة نظر؛ لتعديل أي مفاهيم خاطئة، ممّا يساعد في تحسين العملية التدريسية.

٣- أن يتحمّل مسؤولية كلّ ما يقدّمه للطلاب، وتكمن هذه المسؤولية في قيامه وباستمرار بفحص الأساليب والطرق التي يستخدمها في التدريس، وتحليليها وتقييم مدى جدّيتها، واستبعاد غير الفعّال منها واستبدالها ببدائل أكثر فاعلية.

كما يضيف (عامر والمصري، ٢٠١٧م) مجموعة من صفات المعلّم المتأمّل منها:

١- الانفتاح الذهني: ويقصد به إدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات، وتحديد الاحتمالات البديلة.

٢- الإخلاص: أي توافر التسامح والفضول والحماس، ويشارك إليها بالعقلانية المنفردة.

٣- التوجيه الذاتي: المتمثّل في الثقة بالذات ومراقبة الذات باستقلالية وعدم الخوف أو القلق حول الذات.

٤- المسؤولية الفكرية وتتمثّل في التفكير الحذر بخصوص نتائج الخطوة المنوي ممارستها، والاستعداد للشكّ في النتائج المترتّبة على أي موقف يتمّ اتّخاذه.

ومن الصفات أيضًا أن يكون مثابرًا، أي أنّه قد يمرّ بقضايا صعبة ودقيقة تتطلّب منه المثابرة وعدم اليأس في حلّها وتجاوزها، ومتعاونًا حيث قد تتطلّب إجراءات التدريس التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور والمشرفين وغيرهم من أصحاب المصلحة التعليمية، ويكون قادر على التخيل والتنبّؤ حتّى يتمكّن من وضع رؤى مستقبلية جيدة، ومتطوّرًا أي يؤمن بفلسفة التنمية

المهنية، ومطّلعًا على كلّ جديد، ولديه الدافعية الإيجابية نحو التدريس والتنمية المهنية (عبدالقوي ،٢٠١٧م).

وممّا سبق يمكن القول أنّ المعلّم المتأمّل في مجال صعوبات التعلّم يمتلك العديد من الصفات التي تسهم في نجاح ممارساته التأمّلية، والتي من بينها الانفتاح الذهني، والقدرة على ممارسة الاستقصاء العلمي، كما أنّه قادر على إدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات والتفكير، ويستطيع معالجتها وتطويرها، كما أنّه يستطيع تقويم الممارسات وإصدار الحكم عليها من خلال قدرته على جمع البيانات وتحليلها، وأيضًا يستطيع وضع الحلول المناسبة للمشكلات التي قد تواجه العملية التدريسية.

الدراسات السابقة:

سعت **دراسة عبيدات (٢٠١٧م)** إلى التعرّف على مستوى الممارسات التأمّلية ومستوى دافعية الإنجاز والكشف عن أثر الممارسات التأمّلية على دافعية الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد، وعينة الدراسة من ٦٥٠ معلّمًا ومعلّمة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة في مستوى الممارسات التأمّلية وفي دافعية الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الأساسية العليا، ووجود علاقة دالّة إحصائيًا بين الممارسات التأمّلية ودافعية الإنجاز عزيت إلى أنّ ممارسة التأمّل يساعد المعلّمين على التركيز وتوليد الطاقات الداخلية لتحقيق أفضل الإنجازات، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الممارسات التأمّلية ودافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكان من توصيات الدراسة ضرورة نشر الوعي حول ثقافة الممارسات التأمّلية وأدواتها، وتوجيه جميع المعلّمين نحو توظيف التدريس التأمّلي، وتطوير قدراتهم على الممارسة.

وهدفت **دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م)** إلى التعرّف على درجة الممارسات التأمّلية لمعلّمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزّة من وجهة نظرهم، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك تبعًا لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهّل العلمي، ولتحقيق

هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، حيث تكوّنت محاور الاستبانة من تأمّل إجراءات التخطيط والتنفيذ والتقويم والنموّ المهني، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات العلوم في المرحلة الأساسية العليا، وعينة الدراسة من ١٣١ معلّمًا ومعلّمة، وأسفرت النتائج إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي العلوم جاءت متوسطة، وتبين وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات درجة الممارسة وفقًا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، في حين لم يوجد فروق دالّة إحصائيًا وفقًا لمتغيرات سنوات الخدمة والمؤهّل العلمي، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تدريب معلّمي ومعلّمات العلوم على تأمّل ممارساتهم التدريسية، وتشجيعهم على تنمية ممارساتهم التأمّلية.

وكشفت **دراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٨م)** عن أثر الممارسات التأمّلية في تطوير الأداء التدريسي لمعلّمات التربية الإسلامية في سلطنة عمّان، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وثلاث أدوات لجمع البيانات هي الملاحظة والمقابلة والاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمات التربية الإسلامية للصفوف من (٥-١٠) في ولاية سمائل، وعينة الدراسة من ١٦ معلّمة، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطي درجات معلّمات التربية الإسلامية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي ومتوسّط التقييم الذاتي للمعلّمات في مذكّرة التأمّل في المواقف التعليمية بدرجة تقييم عال، ووجود أثر إيجابي واضح للممارسة التأمّلية لدى المعلّمات في جوانب متُعددة، وعزيت هذه النتيجة إلى حرص المعلّمات على تطوير أدائهنّ ممّا دفعهنّ إلى التأمّل في ممارساتهنّ، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي، والأدوات المختلفة في الممارسة التأمّلية للارتقاء بالأداء التدريسي للمعلّمين والمعلّمات.

وأجرت **الرشيدي (٢٠١٨م)** دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة استخدام الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات المرحلة الثانوية في محافظة بريده من وجهة نظرهم، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك في ضوء متغير الجنس ومتغير التخصّص، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات حيث تكوّنت من

مجالين هما القيم العلمية الذاتية والقيم العلمية الذاتية مع الآخرين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المرحلة الثانوية في مدينة بريده، وعينة الدراسة من ٢٥٧ معلّمًا ومعلّمة، وأظهرت النتائج أنّ درجة استخدام الممارسات التأمّلية كانت متوسطة، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لأثر كلّ من متغيري الجنس والتخصّص في مستوى الممارسات التأمّلية، وكان من أبرز التوصيات عقد دورات للمعلّمين والمعلّمات في المرحلة الثانوية، لتزويدهم بفهم أكبر للممارسات التأمّلية ومجالات تطبيقها في غرف الصفّ، والعمل على تهيئة بيئة تعليمية محفّزة للممارسات التأمّلية للمعلّمين.

ونفّذ **العمري وآخرون (٢٠١٨م)** دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة ممارسة معلّمي ومعلّمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للتأمّل خلال ممارساتهم المهنية، والتعرّف على المجالات المهنية التي يمارس فيها التأمّل والكيفية التي يمارس بها معلّمو الرياضيات، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك لمتغيري الجنس والخبرة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات حيث شملت على محاور درجة ممارسة التأمّل ومجالات ممارسة التأمّل وكيفية ممارسة التأمّل، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وعينة الدراسة من ٤٠٣ معلّمًا ومعلّمة، وأظهرت النتائج أنّ ممارسة المعلّمين والمعلّمات للتأمّل جاءت بدرجة عالية، وأيضًا ممارسة التأمّل في مجال تخطيط التدريس جاءت بدرجة عالية، وفي كيفية الممارسة التأمّلية جاء التأمّل الذاتي أوّلًا ثمّ التأمّل الذهني مع معلّم آخر ثانيًا، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات درجات الممارسات التأمّلية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، وأوصت الدراسة إلى تعزيز المعلّمين وتحفيزهم لمزيد من الممارسات التأمّلية في ممارساتهم المهنية، وتبني أسلوب التدريس التأمّلي مدخلًا لتطوير الأداء التدريسي في تعليم الرياضيات.

كما استقصّت **الحربي (٢٠١٨م)** مستوى الممارسات التأمّلية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلّمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك لمتغير سنوات الخبرة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأداتي الاستبانة والمقياس لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمات العلوم

للمرحلة المتوسطة في الرياض، وعينة الدراسة من ١٩٠ معلّمة، وأظهرت النتائج أنّ ممارسات معلّمات العلوم التأمّلية المهنية جاءت بدرجة عالية، وإلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأنّ فعالية الذات لدى معلّمات العلوم جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط بين الممارسات التأمّلية وفاعلية الذات، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة زيادة الوعي لدى معلّمي العلوم بأهمّية أنشطة التدريس التأمّلية، وتضمين مهارات الكتابة التأمّلية في برامج إعداد المعلّم قبل الخدمة.

وكشفت **دراسة الزايد (٢٠١٨م)** عن تأثير الممارسة التأمّلية في مجتمعات التعلّم المهنية في تعلّم معلّمات المرحلة الثانوية والكيفية التي يتمّ بها هذا التأثير، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، وأدوات الاستبانة والملاحظة والمقابلة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمات المرحلة الثانوية، وعينة الدراسة من ١٦ معلّمة، وكان من أبرز النتائج وجود تأثير إيجابي للممارسة التأمّلية في مجتمعات التعلّم المهنية في تعليم المعلّمات، وأنّ التأمّل يعزّز الوعي الذاتي عن طريق التفكير النشط حول المواقف التعليمية، ومن توصيات الدراسة تقديم دورة الممارسات التأمّلية بشكل مستمرّ للمعلّمات، وحثّهنّ على التأمّل في نتائج الاختبارات والملاحظات الصفّية لطالباتهنّ، وتفعيل الحوار مع الزميلات حول جوانب الضعف لمعالجتها.

وسعت **دراسة جودة (٢٠١٩م)** إلى تحديد درجة استفادة معلّمي ومعلّمات الرياضيات مهنيًا من برامج التطوّر المهني، وتحديد درجة الممارسات التأمّلية والعلاقة بين التطوّر المهني والممارسات التأمّلية وفاعلية الذات التدريسية، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك لمتغيرات الخبرة والمؤهّل والجنس والكلّية والمرحلة الدراسية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات حيث تكوّنت من ثلاثة مجالات هي التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات الرياضيات بمنطقة تبوك، وعينة الدراسة من ٨٠ معلّمًا ومعلّمة، وكان من أبرز النتائج أنّ الاستفادة من برامج التطوّر المهني جاءت بدرجة متوسطة، ودرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات

جاءت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة موجبة وقوية ودالّة إحصائيًا بين التطوّر المهني وممارساتهم التأمّلية وفاعلية الذات التدريسية، ووجود فروق دالّة إحصائيًا بين التطوّر المهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا للمتغيرات الأخرى، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تطوير برامج التطوّر المهني المقدّمة لمعلّمي ومعلّمات الرياضيات، وإعداد برامج للممارسات التأمّلية لمعلّمي الرياضيات وزيادة الدافعية لديهم، وحثّهم على الالتحاق بهذه البرامج والاستفادة منها.

وهدفت **دراسة باعبدالله والشائع (٢٠١٩م)** إلى تعزيز التطوّر المهني لمعلّمات الفيزياء في المرحلة الثانوية في المرحلة الثانوية من خلال إعداد برنامج قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية الممارسات التأمّلية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة، وأداتي المقابلة الملاحظة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من معلّمة فيزياء واحدة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أنّه لوحظ تغيرًا إيجابيًا في المعتقدات التربوية للمعلّمة، وزيادة الوعي بالممارسات التدريسية، والتنظيم الذاتي، واتّخاذ القرار، والحرص على تدوين الملاحظات حول الممارسات التدريسية والتحليل والتفسير ووضع الخطط اللازمة لتحسين الممارسات، كما توصّلت الدراسة لبرنامج تطوّر مهني يحوي نموذجًا تدريسيًا للممارسات التأمّلية، وأوصت الدراسة إلى زيادة اهتمام المعلّمات بوضع تصوّرات لكيفية إخراج الدرس وذلك بالتخطيط المسبق، وإلى تنمية الوعي الذاتي والملاحظة المستمرّة، وإكسابهنّ مهارات النقد الذاتي الهادف والمستمرّ.

وحاولت **دراسة أماندا (Amanda.2020)** فحص الممارسة التأمّلية لمجموعة من معلّمي المرحلة الابتدائية من خلال حصّة الدرس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدام الباحث المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، وأدوات الاختبار والمقابلة والملاحظة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من ثلاثة معلّمين، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ ملاحظة الأقران يُعد نموذج للممارسة التأمّلية، وأنّه يتمّ تأمّل المعلّمين لممارساتهم عندما يراجعون آثار الاستراتيجيات التعليمية المخطّط لها والتعديلات التي تمّت أثناء تنفيذ الدرس، وأوصت الدراسة إلى ضرورة

حثّ المعلّمين على ممارسة التأمّل في ممارساتهم، وملاحظة زملائهم للاستفادة منهم، وتدريب المعلّمين على توقّع الأحداث غير المتوقّعة في الفصول الدراسية.

ونفّذ **المالكي (٢٠٢٠م)** دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات بمنطقة نجران، ومعرفة الفروق المتعلّقة بذلك لمتغيرات الجنس والمؤهّل وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، حيث تكوّنت من ثلاثة مجالات هي التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات الرياضيات بمنطقة نجران، وعينة الدراسة من ١٨٦ معلّمًا ومعلّمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الممارسات التأمّلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير المؤهّل العلمي لصالح حملة الماجستير، ومتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأطول، في حين لم تظهر فروق دالّة إحصائيًا على متغير المرحلة الدراسية، وأوصت الدراسة إلى تبنّي وزارة التعليم تصميم برامج تدريبية، واستراتيجيات تركّز على تنمية الممارسات التأمّلية، وتضمين مهارات التأمّل الذاتي في مقرّرات برامج إعداد المعلّم.

وأجرت **الخلف (٢٠٢٠م)** دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العامّ بمدينة الرياض من وجهة نظرهنّ في ضوء متغير المؤهّل والخبرة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات حيث تكوّنت من ثلاثة مجالات هي تأمّل إجراءات التخطيط وتأمّل إجراءات التنفيذ وتأمّل إجراءات التقويم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمات العلوم الشرعية في مراحل التعلّم العامّ، وعينة الدراسة من ١٨٥ معلّمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ معلّمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات تأمّل إجراءات التخطيط بدرجة كبيرة، ومهارات التأمّل في التنفيذ والتأمّل في التقويم بدرجة متوسطة ، وإلى وجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لمتغيري المؤهّل والخبرة، وأوصت الدراسة إلى ضرورة عقد دورات لمعلّمات العلوم الشرعية لتزويدهنّ

بمفهوم التدريس التأمّلي ومجالات تطبيقه، وتشجيع المعلّمات على تأمّل ممارساتهنّ بهدف تطوير الأداء التدريسي.

وسعت **دراسة هاشم ويوسف (Hashim & Yusof, 2020)** إلى استكشاف استخدام الممارسات التأمّلية من قبل معلّمي اللغة الإنجليزية في توفير تعليم فعّال للّغة الإنجليزية في الفصول الدراسية بالمدارس الابتدائية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، وأداتي المقابلة والملاحظة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من ٦ معلّمين للّغة الإنجليزية، وكان من أبرز النتائج أنّ معلّمي اللغة الإنجليزية استخدموا الممارسة التأمّلية أثناء إعداد وتقديم التعليم الفعّال للطلاب، وقاموا أيضًا بإجراء تغييرات متنوّعة في التدريس بناء على نتائج التفكير في جودة التدريس ومستويات التدريس، ومن أبرز التوصيات ضرورة تقديم مجموعة من التوجيهات حول الممارسات التأمّلية، وتدريب المعلّمين على تنفيذ الأنشطة التأمّلية باستمرار لتطوير الكفاءة المهنية للمعلّمين، ومساعدتهم على تحسين فاعلية تدريسهم داخل الفصول الدراسية.

التعليق على الدراسات السابقة وأوجه الاتّفاق والاختلاف وما تميزت به الدراسة الحالية:

تلتقي الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أنّها جميعًا تناولت موضوع الممارسات التأمّلية، إلّا أنّها تنوّعت في الهدف ما بين معرفة أثر الممارسات التأمّلية وعلاقتها، والتعرّف على درجة تقدير الممارسات التأمّلية وواقعها، وفاعلية برنامج مقترح قائم على الممارسة التأمّلية، في حين اتّفقت الدراسة الحالية في التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية مع دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) والرشيدي (٢٠١٨م) والعمري وآخرون (٢٠١٨م) والمالكي (٢٠٢٠م) والخلف (٢٠٢٠م)، فيما اختلفت مع باقي الدراسات الأخرى، ويُرى أنّ هذا الاتّفاق يعكس أهمّية موضوع الدراسة، كما يُلحظ أنّ الدراسة الحالية اتّفقت مع دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) والعمري وآخرون (٢٠١٨م) والمالكي (٢٠٢٠م) والخلف (٢٠٢٠م) في تناول موضوع الممارسات التأمّلية في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم، باستثناء دراسة الرشيدي (٢٠١٨م) التي تناولت مجال القيم العلمية الذاتية للمعلّم والقيم العلمية للآخرين.

يُلحظ اختلاف المتغيرات في الدراسات السابقة التي تناولت واقع الممارسات التأمّلية عن الدراسة الحالية، حيث هدفت دراسة الخلف (٢٠٢٠م) إلى معرفة الفروق الدالّة إحصائيًا لمتغيري المؤهّل العلمي والخبرة، ومتغيرات الجنس والخبرة والمؤهّل العلمي في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م)، ومتغيري الجنس والتخصّص في دراسة الرشيدي (٢٠١٨م)، ومتغيري الجنس والخبرة في دراسة العمري وآخرون (٢٠١٨م)، ومتغيرات الجنس والمؤهّل العلمي والخبرة والمرحلة الدراسية في دراسة المالكي (٢٠٢٠م)، في حين تمتاز الدراسة الحالية بمعرفة الفروق الدالّة إحصائيًا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهّل العلمي وساعات النموّ المهني للسنوات الثلاث الأخيرة وهو ما لم يتوافر في أي من الدراسات السابقة.

يُلحظ تنوّع الدراسات السابقة باستخدام المناهج البحثية ما بين المنهج الوصفي والتجريبي والنوعي، غير أنّ أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي المسحي، كدراسة عبيدات (٢٠١٧م) وأبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) والرشيدي (٢٠١٨م) والعمري وآخرون (٢٠١٨م) والحربي (٢٠١٨م) وجودة (٢٠١٩م) وعلي (٢٠٢٠م) والمالكي (٢٠٢٠م) والخلف (٢٠٢٠م)، بينما يُلحظ أنّ دراسة الزايد (٢٠١٨م) وباعبدالله والشائع (٢٠١٩م) وهاشم ويوسف (٢٠٢٠م) وأماندا (٢٠٢٠م) استخدمت المنهج النوعي، في حين تميزت الدراسة الحالية باستخدام المنهج المختلط / التصميم التتابعي التفسيري لمناسبته تحقيق أهداف الدراسة.

استخدمت غالبية الدراسات السابقة أداة الاستبانة لجمع البيانات، باستثناء دراسة الزايد (٢٠١٨م) ودراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٧م) ودراسة أماندا (٢٠٢٠م) حيث استخدمت أداة الاختبار والمقابلة والملاحظة، ودراسة الحربي (٢٠١٨م) استخدمت أدّاتي الاستبانة والمقياس، ودراسة هاشم ويوسف (٢٠٢٠م) ودراسة باعبدالله والشائع (٢٠١٩م) استخدمت أدّاتي الملاحظة والمقابلة، كما يُلحظ أنّ الدراسات السابقة التي اتّفقت مع الدراسة الحالية في التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية كدراسة دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) ودراسة الرشيدي (٢٠١٨م) ودراسة العمري وآخرون (٢٠١٨م) ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) والخلف (٢٠٢٠م) جميعها استخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات ممّا يدلّ أنّها هي الأداة الأنسب لهذه الدراسة، بينما تمتاز الدراسة الحالية باستخدام أداة المقابلة بعد أداة الاستبانة؛ للحصول على بيانات أكثر عمقًا حول الممارسات التأمّلية يتعذّر الحصول عليها بالاستبانة.

يُلحظ اتّفاق الدراسات السابقة في تحديد مجتمع الدراسة على المعلّمين أو المعلّمات أو كلاهما، فيما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة لأنّها تناولت الممارسات التأمّلية لدى معلّمي التخصّصات المختلفة (التربية الإسلامية والعلوم والرياضيات والفيزياء واللغة الإنجليزية) في مختلف مراحل التعليم، بينما تمتاز الدراسة الحالية أنّها تطرّقت لمجال التربية الخاصّة وخصوصًا معلّمي صعوبات التعلّم، ممّا يدعم مشكلة الدراسة، وتمتاز بشمولها معلّمي ومعلّمات صعوبات التعلّم.

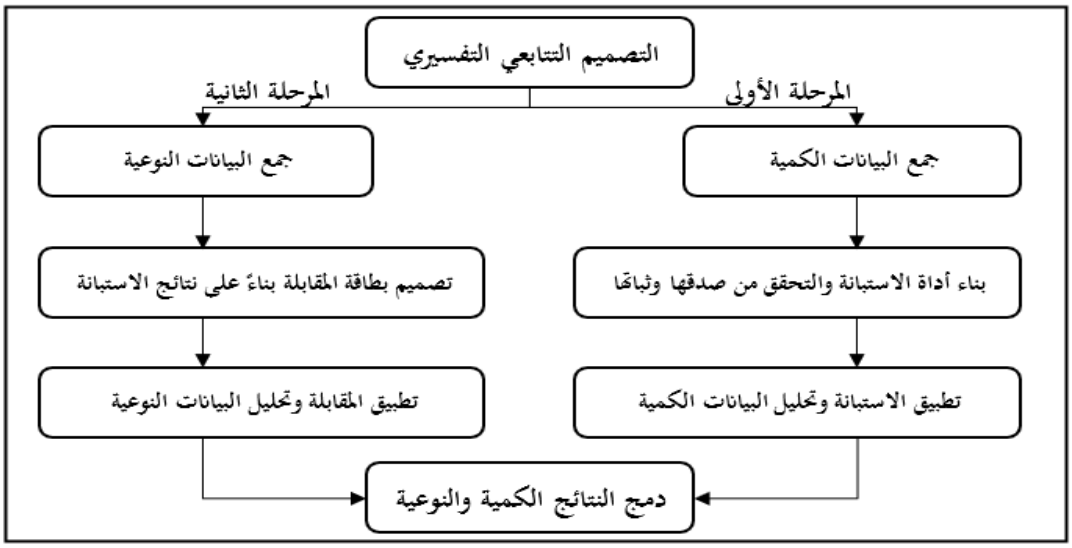
يُلحظ تنوّع الدراسات السابقة في بيئة التطبيق على المستوى المحلّي والعربي والأجنبي، غير أنّ غالبية الدراسات كانت في المملكة العربية السعودية بمختلف مناطقها، حيث اتّفقت الدراسة الحالية مع دراسة الرشيدي (٢٠١٨م) والعمري وآخرون (٢٠١٨م) والحربي (٢٠١٨م) والزايد (٢٠١٨م) وجودة (٢٠١٩م) وباعبدالله والشائع (٢٠١٩م) والمالكي (٢٠٢٠م) والخلف (٢٠٢٠م) التي طبّقت في المملكة العربية السعودية، ممّا يعكس مدى الاهتمام بتطوير المعلّم المحلّي؛ للارتقاء بجودة الممارسات التدريسية، بينما اختلفت مع باقي الدراسات الأخرى التي طبّقت في الدول العربية والأجنبية، وتمتاز الدراسة الحالية بتركيزها على معلّمي ومعلّمات صعوبات التعلّم بمدينة الرياض.

منهج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة اتّبع الباحثان المنهج المختلط / التصميم التتابعي التفسيري وفيه يتمّ جمع البيانات الكمّية أوّلًا، ثمّ تحليلها، ثمّ يبنى عليها المرحلة النوعية بغرض التوسّع في مشكلة الدراسة، ويُعد هذا التصميم تفسيريًا من حيث أنّ البيانات الكمّية تفسّر بتوسّع من خلال البيانات الكمّية، ويُعد تتابعيًا لأنّ مرحلة جمع البيانات الكمّية يتبعها مرحلة جمع البيانات النوعية. (كريسويل، ٢٠١٨م)

وقد تمّ اختيار هذا التصميم لمناسبته تحقيق أهداف الدراسة، حيث يُعد هذا المنهج هو الأنسب في التعرّف على الواقع الذي يريد الباحثان كشفه نظرًا لظروف جائحة كورونا واعتماد التعليم عن بعد وقت إعداد الدراسة.

الشكل (٤) مخطـط التصميـم التتـابعـي التفسـيري



مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية بالإدارة العامّة للتعليم بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٤٣هـ والبالغ عددهم (١٠٤٢) معلمًا ومعلّمةً، وفقًا لإحصائيّة حصل عليها الباحثان من إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامّة للتعليم بمنطقة الرياض والجدول رقم (١) يوضّح توزيع مجتمع الدراسة، ونظرًا لتعذّر تطبيق أداة الدراسة على المجتمع بأكمله؛ لكبر حجم مجتمع الدراسة تمّ اختيار عينة ممثلة للمجتمع بالطريقة العشوائية الطبقية وذلك لوجود فئتين في مجتمع الدراسة وهم الذكور والإناث، ليُصبح مجموع عينة الدراسة (٢٠٩) معلمًا ومعلّمةً، شكّلوا ما نسبته ٢٠% من مجتمع الدراسة، ثمّ تمّ اختيار عينة قصدية تمثّلت في (٢٠) معلمًا ومعلّمةً من عينة الدراسة ممّن أبدوا استعدادهم للمشاركة في المرحلة الثانية للدراسة، والجدول رقم (٢) يوضّح توزيع أفراد العينة.

جدول (١) تـــوزيـــع مجتمـــع الـــدراســـة

الفئـــــة	مجمـــوع الفئـــة	النسبـــة
المعلمون	٥٥٤	%٥٣,١٧
المعلمات	٤٨٨	%٤٦,٨٣
المجموع الكلي للمجتمع	**١٠٤٢**	**%١٠٠**

جدول (٢) توزيع أفراد العينة

الفئـــة	مجموع الفئة	النسبـــة	عدد العينة	النسبـــة
المعلمون	٥٥٤	%٢٠	١١١	%٥٣,١
المعلمات	٤٨٨		٩٨	%٤٦,٩
المجموع الكلي	**١٠٤٢**		**٢٠٩**	**%١٠٠**

وللتعرّف على خصائص أفراد عينة الدراسة تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية المتمثّلة في: (الجنس- المؤهّل العلمي -عدد سنوات الخبرة - عدد ساعات النموّ المهني في السنوات الثلاث الأخيرة) كما هو مبين في جدول (٣).

جدول (٣) توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغـــير	الفئـــة	الجنـــس		التكرار	النسبة
		معلم	معلمه		
المؤهل العلمي	البكالوريوس	٨٦	٧٤	١٦٠	%٧٦,٦
	دراسات عليا	٢٥	٢٤	٤٩	%٢٣,٤
المجموع الكلي		١١١	٩٨	٢٠٩	%١٠٠
عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	١٠	١٥	٢٥	%١٢
	من ٦ – ١٠ سنوات	٢١	٣١	٥٢	%٢٤,٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٨٠	٥٢	١٣٢	%٦٣,٢
المجموع الكلي		١١١	٩٨	٢٠٩	%١٠٠
عـدد سـاعات النمـو المهنـي فـي السـنوات الثلاث الأخيرة	٢٠ ساعة فأقل	٤٧	٢٤	٧١	%٣٤
	من ٢١ – ٤٠ ساعة	١٧	٣٣	٥٠	%٢٣,٩
	أكثر من ٤٠ ساعة	٤٧	٤١	٨٨	%٤٢,١
المجموع الكلي		١١١	٩٨	٢٠٩	%١٠٠

وللتعرّف على خصائص أفراد العينة القصدية تمّ حساب النسب المئوية، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية المتمثّلة في: (الجنس- المؤهّل العلمي -عدد سنوات الخبرة - عدد ساعات النموّ المهني في السنوات الثلاث الأخيرة) كما هو مبين في جدول (٤).

جدول (٤) توزيع أفراد العينة القصدية وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	الجنس		النسبة
		معلم	معلمه	
المؤهل العلمي	البكالوريوس	٦	٧	%٦٥
	دراسات عليا	٤	٣	%٣٥
المجموع الكلي		١٠	١٠	%١٠٠
عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	٢	٢	%٢٠
	من ٦ – ١٠ سنوات	٤	٢	%٢٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٤	٦	%٥٥
المجموع الكلي		١٠	١٠	%١٠٠
عدد ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة	٢٠ ساعة فأقل	٢	٠	%١٠
	من ٢١ – ٤٠ ساعة	٣	٤	%٤٠
	أكثر من ٤٠ ساعة	٤	٦	%٥٠
المجموع الكلي		١٠	١٠	%١٠٠

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة وجمع البيانات، تمّ استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الكمّية وبطاقة المقابلة لجمع البيانات النوعية.

أولاً: أداة الاستبانة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة كدراسة شاهين (٢٠١٢م) ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) ودراسة جودة (٢٠١٩م)، تمّ صياغة عبارات الاستبانة بما يحقّق أهداف الدراسة، وتكوّنت الاستبانة في صورتها الأوّلية من قسمين يتضمّن الأوّل البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة متمثّلة في المتغيرات الشخصية والوظيفية وهي (الجنس وعدد سنوات الخبرة ونوع المؤهّل العلمي وعدد ساعات النموّ المهني في السنوات الثلاث الأخيرة)، أمّا القسم الثاني من الاستبانة يتضمّن ثلاثة محاور و(٤٧) عبارة، محور الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس ويشمل (١٥) عبارة، ومحور الممارسات التأمّلية

في مجال تنفيذ التدريس ويشمل (١٥) عبارة، ومحور الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس ويشمل (١٧) عبارة.

وتمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي، إذ تمّ تحديد خمسة مستويات وتمّ إعطاء كلّ استجابة درجات معينة، بدرجة كبيرة جدًّا (٥)، بدرجة كبيرة (٤)، بدرجة متوسطة (٣)، بدرجة قليلة (٢)، بدرجة قليلة جدًّا (١)، إذ تمثّل (٥) درجة مرتفعة كما تمثّل الدرجة (١) درجة متدنّية.

صـــــدق الاستبـــــانـــــة:

أ) الصدق الظاهري للاستبانة:

للتحقّق من الصدق الظاهري للاستبانة تمّ عرضها بصورتها الأوّلية على مجموعة من المحكّمين والبالغ عددهم (١٦) محكمًا من ذوي الاختصاص والخبرة في تخصّص المناهج وطرق التدريس وتخصّص التربية الخاصّة مسار صعوبات التعلّم، وقد حرص الباحثان على التحكيم ممّن سبق لهم البحث في موضوع الممارسات التأمّلية من متخصّصي المناهج وطرق التدريس، وكان هدف التحكيم التحقّق من مدى ملائمة كلّ عبارة للمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها، وإبداء مقترحاتهم بالحذف أو التعديل أو الإضافة.

وبعد الأخذ بملاحظات وتعديلات المحكّمين السابقة تكوّنت الصورة النهائية للاستبانة من ثلاثة محاور و(٣٤) عبارة، محور الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس ويشمل (١٢) عبارة، ومحور الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس ويشمل (١٢) عبارة، ومحور الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس ويشمل (١٠) عبارة.

ب) الصدق البنائي للاستبانة (صدق الاتساق الداخلي):

بعد التأكّد من الصدق الظاهري للاستبانة تمّ تطبيقها على عينة عشوائية من خارج عينة الدراسة قوامها (٣٠) معلمًا ومعلّمة؛ للتحقّق من صدق الاتّساق الداخلي للأداة، حيث تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين كلّ عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلّية للمحور الذي ينتمي إليه وفق جدول رقم (٦)، وبين العبارات والدرجة الكلّية وفق جدول رقم (٧)، وبين المحاور والدرجة الكلّية، وفق جدول رقم (٨).

جدول (٦) معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه

المحـــــور	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	١	٠,٨٠٠**	٥	٠,٦٣١**	٩	٠,٦٧٥**
	٢	٠,٧٦٢**	٦	٠,٧١٧**	١٠	٠,٧٤٠**
	٣	٠,٧٤٥**	٧	٠,٧٦١**	١١	٠,٨٥٩**
	٤	٠,٥٣٧**	٨	٠,٧٥٠**	١٢	٠,٧٢٦**
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	١	٠,٧٠٤**	٥	٠,٧٨٥**	٩	٠,٨٤١**
	٢	٠,٧٠٢**	٦	٠,٧٢٨**	١٠	٠,٧٦٣**
	٣	٠,٧٢٣**	٧	٠,٧٨٢**	١١	٠,٨٢٣**
	٤	٠,٦٣٥**	٨	٠,٨٥٠**	١٢	٠,٦٩٢**
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	١	٠,٧٢٠**	٥	٠,٨٩٧**	٩	٠,٨٢١**
	٢	٠,٨٣٦**	٦	٠,٩٠٢**	١٠	٠,٧٠٤**
	٣	٠,٨٢٦**	٧	٠,٦٨٠**	--	--
	٤	٠,٨٥١**	٨	٠,٧٥٦**	--	--

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٧) معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للأداة

المحـــــور	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	١	٠,٧٩٣**	٥	٠,٥٦٠**	٩	٠,٦٧٢**
	٢	٠,٦٧٨**	٦	٠,٧٧٠**	١٠	٠,٦٥٧**
	٣	٠,٦٣٣**	٧	٠,٧٣٤**	١١	٠,٧٩٧**
	٤	٠,٥٧٥**	٨	٠,٧٣٣**	١٢	٠,٦٨٧**
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	١	٠,٧٧٢**	٥	٠,٦٤٧**	٩	٠,٧٥٩**
	٢	٠,٥٧٨**	٦	٠,٧٢٨**	١٠	٠,٧٢٥**
	٣	٠,٥٩٩**	٧	٠,٦٦١**	١١	٠,٧٨٢**
	٤	٠,٥٩٤**	٨	٠,٧١١**	١٢	٠,٤٩١**
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	١	٠,٧١٧**	٥	٠,٥٩٣**	٩	٠,٧٦٩**
	٢	٠,٨٧٩**	٦	٠,٧٠٢**	١٠	٠,٥٨١**
	٣	٠,٧٠٩**	٧	٠,٧٨٤**	--	--
	٤	٠,٧٨٠**	٨	٠,٨٢١**	--	--

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٨) معامل ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية

المحـــــــور	معامل الارتباط
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٠,٩٥٣**
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٠,٩٢٢**
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٠,٩٢٠**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتّضح من الجدول رقم (٦) أنّ قيم الارتباط في المحور الأوّل الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس تراوحت بين (٠,٥٣٧-٠,٨٥٩)، وتراوحت في المحور الثاني الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس بين (٠,٦٣٥-٠,٨٥٠)، كما تراوحت في المحور الثالث الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس بين (٠,٦٨٠- ٠,٩٠٢)، وتعتبر هذه القيم دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقلّ.

كما يتّضح من الجدول رقم (٧) أنّ قيم الارتباط بين العبارات والدرجة الكلّية للأداة تراوحت في المحور الأوّل الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس بين (٠,٥٧٥ - ٠,٧٩٧) وفي المحور الثاني الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس بين (٠,٤٩١- ٠,٧٨٢)، كما تراوحت في المحور الثالث الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس بين (٠,٥٨١- ٠,٨٧٩)، وتعتبر هذه القيم دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقلّ.

ويتّضح من الجدول رقم (٨) أنّ قيم معامل الارتباط بين المحاور والدرجة الكلّية للمحور الأوّل (٠,٩٥٣) والثاني (٠,٩٢٢) والثالث (٠,٩٢٠) وتعتبر هذه القيم دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقلّ؛ ممّا يُشير إلى تمتّع الاستبانة بدرجة مناسبة من الاتّساق الداخلي بين كلّ عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلّية للمحور الذي ينتمي إليه، وبين العبارات والدرجة الكلّية وبين المحاور والدرجة الكلّية.

ثبـــات أداة الاستبـــانـــة:

للتحقّق من ثبات الاستبانة تم تطبيق معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha) على نتائج العينة الاستطلاعية المسحوبة سابقًا لقياس صدق الاتّساق الداخلي ويوضّح جدول (٩) ثبات الاستبانة.

جدول (٩) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لثبات الاستبانة

المحـــــــور	الفقرات	معامل الثبات
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	١٢	٠,٩١٩
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	١٢	٠,٩١٢
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	١٠	٠,٩٣٦
الثبات العام لكامل الاستبانة	**٣٤**	**٠,٩٦٦**

يتّضح من الجدول رقم (٩) أنّ الاستبانة تتمتّع بدرجة مرتفعة جدًّا من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرو نباخ (٠,٩٦٦)؛ ممّا يُشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

ثانيًا: بطـــاقـــة المقـــابلـــة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تمّ تصميم بطاقة المقابلة؛ لجمع البيانات النوعية بهدف التعمّق في الممارسات التأمّلية التي يقوم بها معلّمي صعوبات التعلّم والحصول على تفسيرات تبين للباحثين كيفية وأثر الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة كدراسة الزايد (١٤٣٩هـ) وبناء على النتائج الكمّية رأى الباحثان تصميم بطاقة مقابلة ذات أسئلة مفتوحة وكانت الأسئلة كالآتي:

س١/ كيف تمارس التأمّل في مجال تخطيط التدريس؟

س٢/ كيف تمارس التأمّل في مجال تنفيذ التدريس؟

س٣/كيف تمارس التأمّل في مجال تقويم التدريس؟

وتمّ إجراء المقابلة مع (٢٠) معلمًا ومعلّمةً ممّن أبدوا رغبتهم في المشاركة بإجرائها.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

للإجابة عن السؤال الأول:

ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال التخطيط لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع

الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والجدول (١٠) يوضّح ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس

رقم العبارة	العبـــــــــارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
١	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مراعاتي لقدرات الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٧	٠,٨٦٣	كبيرة	٣
٢	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مراعاتي لمعارف الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم السابقة.	٣,٩٦	٠,٨٨٢	كبيرة	٥
٣	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري للمحتوى العلمي المراد تدريسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,١٠	٠,٨٢١	كبيرة	١
٤	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري لطرق تدريس المحتوى العلمي للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٩	٠,٨٣٣	كبيرة	٢
٥	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مراعاة استخدامي للتقنيات المتاحة في غرفة المصادر في تعلم الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٨	٠,٨٦٨	كبيرة	٤
٦	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري لأنشطة التعلّم للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٣	٠,٨٩٣	كبيرة	١٠
٧	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري لطرق تقويم تعلم الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٥	٠,٨٨٤	كبيرة	٨
٨	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة إجراءات التدريس للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٥	٠,٩٠٣	كبيرة	٩
٩	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة توقع التحديات التي يمكن أن تحدث أثناء تدريسي للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٨٥	٠,٩٠٠	كبيرة	١١
١٠	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على تدوين الملحوظات حول تخطيطي لتدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٧٢	١,٠٢٠	كبيرة	١٢
١١	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على تأمّل خبراتي السابقة مع الملاحظات التي يقدمها لي المدير أو المشرف أو الزملاء حول تخطيطي لتدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم	٣,٩٦	٠,٩٤٠	كبيرة	٧
١٢	أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في الخطة التدريسية التي صممتها للطلّاب ذوي صعوبات التعلّم بعد إعدادها، وقبل تنفيذها.	٣,٩٦	٠,٨٩٥	كبيرة	٦
المتـــوسّـــط العـــام للمحـــور		٣,٩٦	٠,٧٣٩	كبـــيرة	

يتّضح من الجدول (١٠) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٧٢ – ٤,١٠) وبدرجة ممارسة كبيرة في جميع العبارات، حيث جاءت عبارة (٣) (أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري للمحتوى العلمي المراد تدريسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم) كأعلى متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، تليها عبارة (٤) (أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة اختياري لطرق تدريس المحتوى العلمي للطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، وفي المركز الثالث جاءت عبارة (٢) (أثناء تخطيطي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مراعاتي لقدرات الطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، في حين جاءت عبارة (١٠) (أثناء تخطيطي للدرس أحرص على تدوين الملحوظات حول تخطيطي لتدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، كأقل متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، وبلغ المتوسّط العام لمحور واقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم (٣,٩٦) وانحراف معياري (٠,٧٣٩) ويمثّل درجة ممارسة كبيرة.

وللإجابة عن السؤال الثاني:

ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال التنفيذ لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس

رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
١	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة المحتوى العلمي الذي أدرِّسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,١١	٠,٨٣٣	كبيرة	١
٢	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التدريس المستخدمة للمحتوى الذي أدرسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٣	٠,٨١٤	كبيرة	٢
٣	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة التقنيات التعليمية التي أستخدمها في تدريس المحتوى للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠١	٠,٨٤١	كبيرة	٣
٤	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة الأنشطة التعليمية التي أستخدمها في تدريس المحتوى للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٦	٠,٨٣٤	كبيرة	٥

رقم العبارة	العبـــــــارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
٥	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في ملحوظات المدير والمشرف والزملاء حول ممارساتي التدريسية للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٧	٠,٨٤٩	كبيرة	٤
٦	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في ملحوظات طلّاب ذوي صعوبات التعلّم حول ممارساتي التدريسية لهم.	٣,٨٧	٠,٩١٣	كبيرة	٩
٧	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على تدوين الملحوظات حول ممارساتي التدريسية للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٨٣	١,٠٠٣	كبيرة	١٠
٨	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على مقارنة ممارساتي التدريسية في الدروس الحالية مع ما سبقها في تدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٨٩	٠,٨٧٦	كبيرة	٨
٩	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في التحديات التي تواجهني أثناء تدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٢	٠,٩١٩	كبيرة	٧
١٠	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على الربط بين ممارساتي التدريسية وبرامج النمو المهني التي حصلت عليها في تدريس الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٧٩	٠,٩٣٧	كبيرة	١١
١١	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في الاحتمالات الممكنة قبل إصدار أي حكم أو قرار على الطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٦	٠,٨٦٥	كبيرة	٦
١٢	أثناء تنفيذي للدرس أحرص على استخدام التسجيل الصوتي، أو المرئي؛ للتأمل لاحقًا في ممارساتي التدريسية للطلّاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٢٩	١,٢٨٠	متوسطة	١٢
الدرجة الكلية للمحور		٣,٨٩	٠,٧٠٦	كبـــيرة	

يتّضح من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٢٩ – ٤,١١) وبدرجة ممارسة كبيرة في جميع العبارات ما عدا عبارة واحدة بدرجة متوسطة، حيث جاءت عبارة (١) (أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة المحتوى العلمي الذي أدرِّسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم) كأعلى متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، تليها عبارة (٢) (أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التدريس المستخدمة للمحتوى الذي أدرسه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، وفي المركز الثالث جاءت عبارة (٣) (أثناء تنفيذي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة التقنيات التعليمية التي أستخدمها في تدريس المحتوى للطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، في حين جاءت عبارة (١٢) (أثناء تنفيذي للدرس أحرص على استخدام التسجيل الصوتي، أو المرئي؛ للتأمل لاحقًا في ممارساتي التدريسية للطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، كأقل متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة وبدرجة متوسطة ، وبلغ المتوسّط العام لمحور واقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى

معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٧٠٦) ويمثّل درجة ممارسة كبيرة.

وللإجابة عن السؤال الثالث:

ما واقع الممارسات التأمّلية في مجال التقويم لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس

رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
١	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم المستخدمة للمحتوى الذي أقدمه للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٧	٠,٨١٤	كبيرة	١
٢	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم التشخيصي التي أستخدمها ؛ لتحديد مستوى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٠	٠,٨٤٦	كبيرة	٢
٣	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم التكويني التي أستخدمها ؛ للتعرف على مدى تقدم تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩١	٠,٩١٣	كبيرة	٨
٤	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم الختامية التي أستخدمها ؛ لتحديد المستوى الفعلي لإنجاز الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٢	٠,٩٠١	كبيرة	٧
٥	أثناء تقويمي للدرس أحرص على تدوين الملحوظات حول طرق التقويم التي أستخدمها في تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٨٣	٠,٩٧٠	كبيرة	١٠
٦	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة التكليفات والواجبات التي أكلف بها الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٦	٠,٨٠٨	كبيرة	٤
٧	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في التحديات التي تواجهني أثناء تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٨٩	٠,٩٠٠	كبيرة	٩
٨	أثناء تقويمي للدرس أحرص على مقارنة ممارساتي التقويمية في الدروس الحالية مع ما سبقها للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٣,٩٣	٠,٨٦٩	كبيرة	٦
٩	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في ملحوظات طلاب ذوي صعوبات التعلم حول ممارساتي التقويمية لهم.	٣,٩٤	٠,٩٢٦	كبيرة	٥
١٠	أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في ملحوظات المدير والمشرف والزملاء حول ممارساتي التقويمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٠	٠,٨٨٥	كبيرة	٣
	الدرجة الكلية للمحور	٣,٩٤	٠,٧٥٤	كبـــيرة	

يتّضح من الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٨٣ – ٤,٠٧) وبدرجة ممارسة كبيرة في جميع العبارات، حيث جاءت عبارة (١) (أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم المستخدمة للمحتوى الذي أقدمه للطلّاب ذوي صعوبات التعلم) كأعلى متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، تليها عبارة (٢) (أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم التشخيصي التي أستخدمها؛ لتحديد مستوى الطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، وفي المركز الثالث جاءت عبارة (١٠) (أثناء تقويمي للدرس أحرص على التأمّل في مدى مناسبة طرق التقويم التكويني التي أستخدمها؛ للتعرف على مدى تقدم تعلم الطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، في حين جاءت عبارة (٥) (أثناء تقويمي للدرس أحرص على تدوين الملحوظات حول طرق التقويم التي أستخدمها في تقويم الطلّاب ذوي صعوبات التعلم)، كأقل متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، وبلغ المتوسّط العام لمحور واقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٧٥٤) ويمثّل درجة ممارسة كبيرة.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكافة المحاور لواقع الممارسات التأمّلية

المحـــــــــور	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٣,٩٦	٠,٧٣٩	كبيرة	١
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٣,٨٩	٠,٧٠٦	كبيرة	٣
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٣,٩٤	٠,٧٥٤	كبيرة	٢
المتوسّط العام لكامل المحاور	**٣,٩٣**	**٠,٧٠١**	**كبيرة**	

يتّضح من الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية للمحاور تراوحت ما بين (٣,٨٩ – ٣,٩٦)، حيث جاء محور الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس كأعلى متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، يليه محور الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس ، في حين جاء محور الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس كأقل متوسّط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، وبلغ المتوسّط العام لكافة المحاور لواقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات

التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم (٣,٩٣) وانحراف معياري (٠,٧٠١) ويمثّل درجة ممارسة كبيرة.

وللإجابة عن السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة)؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة) جدول رقم (١٤) واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) جدول رقم (١٥) واختبار المقارنات البعدية شيفيه والجدول رقم (١٦) يبين ذلك:

جدول (١٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض للمتغيرات

المتغير	فئة المتغير	المحور الأول الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس		المحور الثاني الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس		المحور الثالث الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس		الدرجة الكلية	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس	معلم	٣,٧٧	٠,٧٦٧	٣,٧٢	٠,٦٨٩	٣,٧٨	٠,٧٣٥	٣,٧٥	٠,٦٩٣
	معلمة	٤,١٧	٠,٦٤٣	٤,٠٧	٠,٦٨٠	٤,١٣	٠,٧٣٦	٤,١٣	٠,٦٥٩
الخبرة	٥ سنوات فأقل	٤,٠٤	٠,٦١٦	٣,٩٤	٠,٦٦٠	٤,٠٥	٠,٦٧٣	٤,٠١	٠,٦١٧
	من ٦ – ١٠ سنوات	٤,٠٠	٠,٦٤٨	٣,٨٧	٠,٦٤٧	٣,٩٥	٠,٦٩٧	٣,٩٤	٠,٦٢٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٩٢	٠,٧٩٤	٣,٨٨	٠,٧٤٠	٣,٩٢	٠,٧٩٢	٣,٩١	٠,٧٤٧
المؤهل	بكالوريوس	٣,٩٥	٠,٧٤٧	٣,٨٨	٠,٧٠٦	٣,٩٣	٠,٧٥٠	٣,٩٢	٠,٧٠٣
	دراسات عليا	٤,٠٠	٠,٧١٨	٣,٩٢	٠,٧١١	٣,٩٩	٠,٧٧٤	٣,٩٧	٠,٧٠١
ساعات النمو المهني لآخر ثلاث سنوات	٢٠ ساعة فأقل	٣,٥٨	٠,٦٨٤	٣,٥٥	٠,٦٤١	٣,٥٨	٠,٧٥٤	٣,٥٧	٠,٦٦٣
	٢١ ساعة الى ٤٠ ساعة	٤,١٤	٠,٧٠٧	٤,٠٦	٠,٦٩٧	٤,٠٥	٠,٧١١	٤,٠٨	٠,٦٧٨
	أكثر من ٤٠ ساعة	٤,١٦	٠,٦٨٤	٤,٠٦	٠,٦٧٠	٤,١٨	٠,٦٦٦	٤,١٣	٠,٦٣٣

يتّضح من الجدول رقم (١٤) وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة) حيث جاءت المتوسطات في متغير الجنس (٣,٧٥-٤,١٣) وفي متغير الخبرة تراوحت بين (٣,٩١-٤,٠١)، وفي متغير المؤهل (٣,٩٢-٣,٩٧) وفي متغير ساعات النمو المهني لآخر ثلاث سنوات تراوحت بين (٣,٥٧-٤,١٣)، ولبيان دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد والجدول رقم (١٥) يبين ذلك:

جدول (١٥) : تحليل التباين المتعدد لبيان دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

المصدر	المحـــــور	مجوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائيّة
الجنس	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٤,٩٥٨	١	٤,٩٥٨	١٠,٨٤٠	٠,٠٠١
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٤,٠٥٧	١	٤,٠٥٧	٩,٤٢٨	٠,٠٠٢
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٣,٧١٠	١	٣,٧١٠	٧,٦٠٩	٠,٠٠٦
	الدرجة الكلية	٤,٢٥٧	١	٤,٢٥٧	١٠,٣٢٢	٠,٠٠٢
الخبرة	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٠,٣٧٤	٢	٠,١٨٧	٠,٤٠٩	٠,٦٦٥
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٠,٧٦٣	٢	٠,٣٨١	٠,٨٨٦	٠,٤١٤
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٠,٧٨٥	٢	٠,٣٩٢	٠,٨٠٤	٠,٤٤٩
	الدرجة الكلية	٠,٥٤٩	٢	٠,٢٧٥	٠,٦٦٦	٠,٥١٥
ساعات النمو المهني لآخر ثلاث سنوات	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	١٢,٤٢٧	٢	٦,٢١٤	١٣,٥٨٧	٠,٠٠٠
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٩,٧٦٦	٢	٤,٨٨٣	١١,٣٤٧	٠,٠٠٠
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	١٣,١٧٥	٢	٦,٥٨٧	١٣,٥١٠	٠,٠٠٠
	الدرجة الكلية	١١,٥٦٥	٢	٥,٧٨٣	١٤,٠٢٠	٠,٠٠٠
المؤهل العلمي	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٠,٠٢٤	١	٠,٠٢٤	٠,٠٥٢	٠,٨٢٠
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٠,٠٠٥	١	٠,٠٠٥	٠,٠١٢	٠,٩١٢
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٠,٠٢٠	١	٠,٠٢٠	٠,٠٤٠	٠,٨٤١
	الدرجة الكلية	٠,٠١٥	١	٠,٠١٥	٠,٠٣٦	٠,٨٥١
الخطأ	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٩٢,٣٨١	٢٠٢	٠,٤٥٧		
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٨٦,٩٣٠	٢٠٢	٠,٤٣٠		
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٩٨,٤٩٩	٢٠٢	٠,٤٨٨		
	الدرجة الكلية	٨٣,٣١٤	٢٠٢	٠,٤١٢		
الكلي	الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٣٣٨٨,٥١٤	٢٠٩			
	الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٣٢٦٠,٣٤٠	٢٠٩			
	الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٣٣٧٠,١٠٠	٢٠٩			
	الدرجة الكلية	٣٣٢٨,٤٥٩	٢٠٩			

يتّضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل، في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير الجنس المعلم على الدرجة الكلية وعلى جميع المحاور ولصالح المعلمات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا حسب متغير ساعات النمو المهني في السنوات الثلاث الأخيرة تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول (١٦) المقارنات البعدية – شيفيه للفروق الدالة إحصائيًا لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض حسب متغير ساعات النمو المهني لآخر ثلاث سنوات

المحـــور	(I) المهني	(J) المهني	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائيّة
الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس	٢٠ ساعة فأقل	٢١–٤٠ ساعة	-٠,٥٦*	٠,٠٠٠
		أكثر من ٤٠ ساعة	-٠,٥٨*	٠,٠٠٠
الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس	٢٠ ساعة فأقل	٢١–٤٠ ساعة	-٠,٥١*	٠,٠٠٠
		أكثر من ٤٠ ساعة	-٠,٥١*	٠,٠٠٠
الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس	٢٠ ساعة فأقل	٢١–٤٠ ساعة	-٠,٤٧*	٠,٠٠٢
		أكثر من ٤٠ ساعة	-٠,٦٠*	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	**٢٠ ساعة فأقل**	**٢١–٤٠ ساعة**	**-٠,٥٢***	**٠,٠٠٠**
		أكثر من ٤٠ ساعة	**-٠,٥٦***	**٠,٠٠٠**

* دالة إحصائيًا (٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (١٦) فروق ذات دلالة إحصائيّة بين (٢٠) ساعة فأقل وبين (٢١ – ٤٠) ساعة ولصالح (٢١ – ٤٠) ساعة، وبين (٢٠) ساعة فأقل وأكثر من (٤٠) ساعة ولصالح أكثر من (٤٠) ساعة على جميع المحاور وعلى الدرجة الكلية.

وبناء على النتائج الكمّية السابقة رأى الباحثان تصميم بطاقة مقابلة ذات أسئلة مفتوحة بهدف التعمق في واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والتأكد من صحة البيانات الكمّية والجدول رقم (١٧) يبين البيانات النوعية.

جدول رقم (١٧) البيانات النوعية التي تم الحصول عليها من خلال المقابلة

المحـور	البيـانـــات النـوعيـــة
التأمل في مجال التخطيط	انظر للمهارة المراد تدريسها وهل الطالبة بصرية أو سمعية وبناء عليه أحدد الوسائل وطريقة التدريس المناسبة ثم أقسم الدرس وأتأمل هل كل جزء بالدرس تكفيه الدقائق المحددة له أو لا.
	بداية أحدد الاستراتيجيات المناسبة لشرح المهارة بناء على الهدف للتدريسي ونقاط القوة والضعف لدى الطالبة وأحط كذا سيناريو في عقلي لعملية سير الدرس، أكثر شيء أركز فيه هو كيفية سير الدرس، وش ممكن تسأل الطالبة أسئلة، وأسأل نفسي لو كنت مكانها إيش أنسب طريقة ممكن أفهم فيها المهارة أو توصلني المعلومة
	أتأمل في قدرات الطالبة مثلا هل الطالبة عندنا مشكلة في الانتباه عندنا مشكلة في الذاكرة بناء عليها اختيار الاستراتيجية المناسبة وأتخيل الطالبة كيف وضعها إذا استخدمت معها طريقه كذا أو كذا وأيضًا أنا عندي مشكلة في الأسنان فعندي مشكلة في نطق الكلمات التي فيها حرف السين فادرب نفسي عليها قبل الحصة
	أتأمل في المحتوى الذي أعده للطالب وأجهز له أكثر من طريقة تدريس تحسبًا لأي طارئ ممكن أكون مجهزة طريقة تدريس تعتمد على وسيلة تعليمية معينة وفي وقت التنفيذ قد أواجه خلل في هذه الوسيلة فأضطر أنفذ الدرس بطريقة التدريس البديلة المختارة مسبقًا
	أتأمل في ذهني كيف أني أوصل الدرس للطالب حسب قدراته ونقاط قوته ونقاط ضعفه
	أتخيل ذهنيا وش أنسب طريقة للدرس وهل تناسب الطالب أو لا وما هي طريقة التقويم التي سوف أستخدمها مع الطالب وأشوف وش اللي عندي من سلبيات وأحاول أعالجها من الزملاء أو من البحث عن الطريقة الصحيحة.
التأمل في مجال التنفيذ	أعيد النظر في نبرة صوتي وفي حركتي داخل القاعة وإذا الطالبة لم تستجب للهدف ولم تصل المعلومة لها أغير الطريقة مثلا كانت طريقتي المناقشة أغير الطريقة لتبادل الأدوار وأنا جلس مكان الطالبة
	عندما انفذ الدرس ولا ينجح أقف وأتأمل في نفسي وفي تنفيذي وأوجه لنفسي سؤال لماذا لم ينجح وأقوم بالبحث عن حل لذلك
	أثناء التنفيذ أركز على نقطة هل حبت اللي شرحته لها، هل وصلها بالطريقة اللي أنا خططت لها، هل تفاعلت وركزت وألا تملت وطفشت وأحرص على حضور حصص لمعلمات متميزات وأحرص على الاستفادة منهن
	مرة نفذت درس لمعلمات وحرصت جدا على طلب نقد منهم وإعطاء ملاحظاتهم من خلال استبانة قدمتها بهدف التطوير ورفع المستوى
	أتأمل في المادة العلمية التي قدمتها هل كانت مناسبة للطالبة وهل شرحي كان متسلسل ومترابط
	استحضر في ذهني وأحيانًا كتابيًا بما سأقوم بتنفيذه مثلا رقم واحد راح أهيئ الطالب للدرس رقم اثنين راح أدخله معي في الدرس وهكذا
	أتأمل كثيرًا في الخطوات التي سأقوم بتنفيذها وأحاول ما أكون سريع في الشرح يعني لما انتهى من جزء أكون مركز هل الطالب مستوعب معي أو لا ...
	مرات أحس أني أديت في حصة سابقه بشكل ممتاز وفي حصة تالية أحس أدائي قل عن السابق فأقوم أحاول أحاكي الحصة السابقة

المحـــور	البيـــانـــــات النـــوعيـــــة
التأمل في مجال التقويم	أتأمل كثيرًا في الخطوات التي سأقوم بتنفيذها وأحاول ما أكون سريع في الشرح يعني لما انتهى من جزء أكون مركز هل الطالب مستوعب معي أو لا ...
	مرات أحس أني أديت في حصة سابقه بشكل ممتاز وفي حصة تالية أحس أدائي قل عن السابق فأقوم أحاول أحاكي الحصة السابقة
	أتأمل كثيرًا في نتائج التقويم منها أقيم نفسي وأحدد اجتياز الطالبة من عدمه
	أسأل نفسي هذه الأسئلة : هل تمكنت من قياس ما أريد أن يصل للطالبة بالضبط؟ هل كان من ضمن الأسئلة أو أيًا كانت طريقتي في التقويم شيء ليس له صلة بالدرس بطريقة مباشرة؟ أو شعرت الطالبة بإحباط منه لصعوبته أو أي سبب آخر وأتأمل في أسباب الإخفاق هل كان بسبب تنفيذي للدرس أو بسبب طبيعة التقويم نفسها أو لأسباب بيئية خارجية وبناء عليه أقرر
	احرص أني أقوم الطالبة بأكثر من طريقة مثلا إذا قومتها شفهيا ألاحظ أنها تجيب بسرعة أقوم أعطيها ورقة عمل فيها تمارين أكثر حتى أضمن أنها حققت الهدف بدقة
	أتأمل في أخطاء الطالبة وهذا أكثر ما أحرص عليه هل تحتاج إلى إضافة مهارات أخرى أو لا
	أتأمل في طريقة التقويم مثلًا حسيت الطالبة ملت من هذه الطريقة فأقوم بتقويمها بطريقة أخرى
حـــــول المتغيرات	احسك وضعت لي مصطلح لشي أنا قاعدة أمارسه من زمان ولذلك أنا حريصة جدًا على تقبل الملاحظات من المسؤولات لأني متأكدة أنها راح تفيدني وتطور من نفسي.
	الدورات اللي تنقل لنا معلومات معرفية غير مفيدة والسبب أنهم قاعدين يعيدون شي سبق أن درسناه وعارفينه أما الدورات اللي تعلمني كيف انفذ طريقة تدريس معينة تجعلني أتأمل في نفسي وفي أدائي
	الدروس النموذجية تزيدني خبرة في الوسائل وطرق التدريس وكيفية تفعيل الأدوات والاستفادة من البيئة في إيصال المعلومة
	نحن المعلمات نعترض للنقد بشدة بحكم أن المشرفات شديدات علينا وهذا الشي يجعلنا نتأمل في أنفسنا ونتطور
	دورات التخصص ما أحس إنها أضافت لي شيء للأمانة ، ولكن الدورات التطبيقية أحرص على حضورها لأني استفيد كثير منها
	الدروس التطبيقية والنموذجية تفيدني كثيرا عن الدورات لأني قاعدة أشوف شي واقعي ومن صميم عملي وأكثر ما يفيدني هو الاثراءات والنقاش نهاية الورشة
	أخر دورة حظرتها كانت عن تدريس الرياضيات وبسبب أني أتجنب تدريس الرياضيات وأركز على تدريس المهارات اللغوية لأني قوي فيها ومن خلال حضوري لدورة الرياضيات استفدت كثيرا منها وطورت من أدائي في تدريس الرياضيات.
	أرى أن التأمل ليس له علاقة بالخبرة والمؤهل والفيصل في الأمر هو الرغبة في التطوير
	أنا استفدت من الماجستير أني تعلمت أشياء أوسع من مرحلة البكالوريوس ، ولكن لا أرى أنها زادت من تأملي وبالتالي اللي راح يتشغل على نفسه ، حتى لو ما درس دراسات عليا راح يتطور ويتميز

يتّضح من الجدول رقم (١٧) أنّ البيانات النوعية في مجال تخطيط التدريس تركّز حول المحتوى وطريقة تدريسه وفي مراعاته لخصائص الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم، بينما في مجال تنفيذ التدريس تدور حول الطالب ومدى استجابته للمحتوى المقدّم له وطريقة تدريسه وفي مستوى الممارسات التدريسية ومناسبتها للطالب وتزامنها مع وقت الحصّة، في حين تركّز البيانات النوعية في مجال تقويم التدريس في مدى مناسبة طريقة التقويم للطالب وفي تفسير النتائج، كما تركّز البيانات النوعية حول متغيرات الدراسة على نوع الدورات التي تزيد من التأمّل، وعن تراكم الخبرة وأثره في التأمّل، وعن طبيعة الممارسات الإشرافية على المعلّمين والمعلّمات ومدى أثر الدراسات العليا على التأمّل.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتيجة المتوسّط العامّ لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم إلى وجود ممارسات التأمّلية بدرجة كبيرة، حيث يُلحظ أنّ هذه الممارسات التأمّلية تدور حول الطالب من خلال التأمّل في المحتوى العلمي وطريقة تدريسه ومراعاته لقدرات الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (أتأمّل في المحتوى الذي أعدّه للطالب) (انظر للمهارة المراد تدريسها وهل الطالبة بصرية أو سمعية وبناء عليه أحدّد الوسائل وطريقة التدريس المناسبة) (أحطّ كذا سيناريو في عقلي لعملية سير الدرس، وأركّز في كيفية سير الدرس) يُلحظ أنّ الممارسات التأمّلية في مجال تخطيط التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم تمارس بوضوح في تأمّل المحتوى وطريقة تدريسه وفي خصائص الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم ولإجراءات سير الدرس وبالتالي هذه البيانات تتّفق مع البيانات الكمّية.

وقد يُعزى ذلك الاتّفاق إلى أنّ معلّم صعوبات التعلّم يتحمّل مسؤولية اعداد المحتوى وطريقة تدريسه وطريقة تقويمه ومدى مراعاته لقدرات وامكانات طلّابه وهذه المسؤولية تزيد من تأمّل معلّم صعوبات التعلّم في تخطيطه وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى تقدّم طلّابه، في حين يتّضح من بيانات المقابلة مثل (أتامل في ذهني كيف أنّي أوصل الدرس) (أتخيل ذهنيًا وش أنسب طريقة للدرس) أنّ تدوين الملحوظات حول التخطيط لا يمارس بدرجة كبيرة ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ ممارسة التأمّل في مجال التخطيط تتمّ ذهنيًا.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) التي توصّلت نتائجها إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية في مجال التخطيط لدى معلّمي العلوم جاءت كبيرة، ودراسة الخلف (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ معلّمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات تأمّل إجراءات التخطيط بدرجة كبيرة، ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية في مجال التخطيط جاءت بدرجة كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة جودة (٢٠١٩م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة الممارسات التأمّلية حول إجراءات التخطيط كانت متوسطة.

كما أظهرت نتيجة المتوسّط العامّ لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم إلى وجود ممارسات التأمّلية بدرجة كبيرة، حيث يُلحظ أنّ هذه الممارسات تدور حول التأمّل في المحتوى وطريقة تدريسيه والتقنيات المستخدمة له، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (أتأمّل في المادّة العلمية التي قدّمتها هل كانت مناسبة للطالبة) (أثناء التنفيذ أركّز على نقطة هل حبّت اللّي شرحته لها، هل وصلها بالطريقة اللّي أنا خطّطت لها، هل تفاعلت وركّزت وألّا تملّلت وطفشت) (عندما انفذّ الدرس ولا ينجح أقف وأتأمّل في نفسي وفي تنفيذي) (مرّات أحسّ أنّي أدّيت في حصّة سابقه بشكل ممتاز وفي حصّة تالية أحسّ أدائي قلّ عن السابق فأقوم أحاول أحاكي الحصّة السابقة) (أحاول ما أكون سريع في الشرح يعني لما انتهى من جزء أكون مركز هل الطالب مستوعب معي أو لا) يُلحظ أنّ الممارسات التأمّلية في مجال تنفيذ التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم محصورة حول الطالب ومدى استجابته للمحتوى المقدّم له وطريقة تدريسه ، كما أنّ هناك ممارسات تأمّلية واضحة في أداء المعلّمين والمعلّمات أنفسهم وقد يُعزى ذلك إلى إحساسهم بمسؤولية تعليم الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) التي توصّلت نتائجها إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية في مجال التنفيذ لدى معلّمي العلوم جاءت كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة جودة (٢٠١٩م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة الممارسات التأمّلية حول إجراءات التنفيذ كانت متوسطة ودراسة الخلف (٢٠٢٠م) التي

توصّلت إلى أنّ معلّمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات تأمّل إجراءات التنفيذ بدرجة متوسطة ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية في مجال التنفيذ جاءت بدرجة متوسطة.

وأظهرت نتيجة المتوسّط العامّ لواقع الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم إلى وجود ممارسات التأمّلية بدرجة كبيرة، حيث تركّز هذه الممارسات في مدى مناسبة طريقة التقويم للمحتوى، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (أتأمّل في نتائج الواجب المنزلي وقبل البدء في الدرس الجديد أتأمّل في سرعة حلّة لتمارين المراجعة وأشوف هل هو من حلّ الواجب وأتقن المهارة السابقة أو في أحد حلّه له) (أتأمّل كثيرًا في نتائج التقويم منها أقيم نفسي وأحدّد اجتياز الطالبة من عدمه) (أتأمّل في نتائج التقويم لأنّها تفيدني في معرفة مدى نجاح طريقي التي استخدمها مع الطالب أو يحتاج أنّي أعدل من نفسي أو من أدائي معه) يُلحظ أنّ الممارسات التأمّلية في مجال تقويم التدريس لدى معلّمي صعوبات التعلّم تركّز على مناسبة طريقة التقويم وسرعة استجابته للتقويم وعلى مهارة تفسير نتائج التقويم وقد يُعزى ذلك إلى أهمّية مناسبة طريقة التقويم للطالب وسرعة استجابته لها وتفسير نتائج التقويم في تقدّم طالب ذوي صعوبات التعلّم وإتمام الخطّة التربوية الفردية.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) التي توصّلت نتائجها إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية في مجال التقويم لدى معلّمي العلوم جاءت كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة جودة (٢٠١٩م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة الممارسات التأمّلية حول إجراءات التقويم كانت متوسطة ودراسة الخلف (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ معلّمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات تأمّل إجراءات التقويم بدرجة متوسطة ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية في مجال التقويم جاءت بدرجة متوسطة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ المتوسّط العامّ لواقع الممارسات التأمّلية لكافّة المجالات يُشير إلى وجود ممارسات تأمّلية بدرجة كبيرة، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة لكافّة المجالات مثل (أشوف وش اللي عندي من سلبيات وأحاول أعالجها من الزملاء أو من خلال

البحث عن الطريقة الصحيحة) (مرّة نفذت درس لمعلّمات وحرصت جدًّا على طلب نقد منهم وإعطاء ملاحظاتهم من خلال استبانة قدّمتها بهدف التطوير ورفع المستوى) (أحرص على حضور حصص لمعلّمات متميزات وأحرص على الاستفادة منهنّ) (احسك وضعت لي مصطلح لشي أنا قاعدة أمارسه من زمان ولذلك أنا حريصة جدًّا على تقبّل الملاحظات من المسؤولات لأنّي متأكّدة أنّها راح تفيدني وتطوّر من نفسي) يُلحظ أنّ هناك إطلاع ومتابعة لكلّ جديد في التخصّص وفي مهارات التدريس ووجود اهتمام كبير في مقارنة الأداء مع زملاء من التخصّص وخارجه وهذا يتّفق مع ما ورد في الإطار المفاهيمي عن مهارات وطرق الممارسات التأمّلية وقد يُعزى ذلك إلى تحمّلهم مسؤولية تعليم الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم بداية من التقويم التشخيصي لتحديد نقاط القوّة والضعف وعليه بناء الخطط التربوية الفردية ثمّ إعدادهم لمحتوى الدرس واختيار طريقة تدريسه وطريقة تقويمه ومدى مراعاته لنقاط القوّة والضعف، ويليه تنفيذ الدرس ومدى تأمّلهم المحتوى المقدّم للطالب وفي ممارساتهم ومقارنتها مع أقرانهم وختامًا بالتقويم ومدى تحقّق هدف الدرس وتقدّم الطالب في الخطّة التربوية، وبالتالي هذه المسؤولية تزيد من حرص المعلّمين على تبادل الخبرات وتقديم أفضل الممارسات التعليمية للطلّاب ذوي صعوبات التعلّم، وأيضًا يتّفق مع ما ورد في الأدب التربوي حيث يُشير زيتون (٢٠٠٤م) إلى أنّ مهارات التخطيط تشمل إعداد المحتوى وتنظيمه ومراعاته لخصائص المتعلّمين وتحديد إجراءات التدريس وطريقه تقويمه، مهارات التنفيذ تشمل التهيئة ما قبل الدرس وإدارة الدرس ومهارة الشرح والتعزيز واستخدام التقنيات التعليمية والاستحواذ على الانتباه ومهارة التلخيص، ومهارات التقويم وتشمل إعداد الأسئلة التقويمية وتصحيحها ورصد تفسير النتائج.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) التي توصّلت نتائجها إلى أنّ درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي العلوم جاءت كبيرة ودراسة عبيدات (٢٠١٧م) التي أشارت نتائجها إلى وجود درجة مرتفعة في مستوى الممارسات التأمّلية لدى معلّمي المرحلة الأساسية العليا، ودراسة العمري وآخرون (٢٠١٨م) التي أظهرت نتائجها أنّ ممارسة المعلّمين والمعلّمات للتأمّل في التدريس جاء بدرجة عالية، ومع دراسة الحربي (٢٠١٨م) التي توصّلت نتائجها أنّ ممارسات معلّمات العلوم التأمّلية المهنية جاءت بدرجة عالية، وأيضًا

دراسة الخلف (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى أنّ معلّمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات التأمّل بدرجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى وعي معلّمي ومعلّمات صعوبات التعلّم بأهمّية إعادة النظر في ممارساتهم وأثرها في التخلّص من السلوك الروتيني والوصول إلى أفضل الممارسات التدريسية وبالتالي ينعكس ذلك في رفع جودة التعليم المقدّم للطلّاب ذوي صعوبات التعلّم.

بينما تختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة الرشيدي (٢٠١٨م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة استخدام الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات المرحلة الثانوية كانت متوسطة، ودراسة جودة (٢٠١٩م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات كانت متوسطة، ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة تقدير واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات جاءت بدرجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ معلّم صعوبات التعلّم يقع على عاتقه عبء أكبر من معلّمي التخصّصات الأخرى وذلك لنوعية طلّاب صعوبات التعلّم التي تتطلّب أن يكون على مستوى عالي في التمكّن من مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وبالتالي يتحمّل مسؤولية أكبر من غيره على مستوى الممارسات التدريسية.

وفيما يتعلّق بدراسة الفروق أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلّية وعلى جميع المحاور ولصالح المعلّمات، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (نحن المعلّمات نعترض للنقد بشدّة بحكم أنّ المشرفات شديدات علينا وهذا الشي يجعلنا نتأمّل في أنفسنا ونتطوّر)، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة الجنس أوّلًا وثانيًا لأنّهنّ أكثر التزامًا وتنظيمًا في الممارسات التدريسية ويمارس عليهنّ الإشراف بشكل مستمرّ وأكثر جدّية وبالتالي يحرصنّ على تقبّل الملاحظات والنقد؛ ممّا يدفعهنّ إلى تأمّل ممارساتهنّ وبالتالي تطويرها، وتتّفق هذه النتيجة ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) ودراسة المالكي (٢٠٢٠م) التي توصّلت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتختلف هذه النتيجة ما جاء في دراسة الرشيدي (٢٠١٨م) ودراسة العمري وآخرون (٢٠١٨م) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا لمتغير الجنس.

في حين بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير الخبرة والمؤهّل، ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (أنا استفدت من الماجستير أنّي تعلّمت أشياء أوسع من مرحلة البكالوريوس ولكن لا أرى أنّها زادت من تأمّلي وبالتّالي اللي راح يتشغّل على نفسه حتّى لو ما درس دراسات عليا راح يتطوّر ويتميز) يُلحظ أنّ الخبرة والمؤهّل العلمي ليستا عامل مهمّ في زيادة التأمّل، وقد يُعزى ذلك إلى أنّه ليس هناك تمايز في أحقّية حضور برامج التطوير المهني وبالتالي معلّمي صعوبات التعلّم في الجانب التطويري يعاملون معاملة متساوية وليس لسنوات الخبرة ولا المؤهّل العلمي أي أفضلية في ذلك، وتتّفق هذه النتيجة ما جاء في دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (٢٠١٧م) ودراسة جودة (٢٠١٩م) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا لمتغير الخبرة والمؤهّل، ودراسة الحربي (٢٠١٨م) التي أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة، وتختلف مع ما جاء في دراسة الخلف (٢٠٢٠م) التي أظهرت وجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهّل.

كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم بمدينة الرياض تعزى لمتغير ساعات النموّ المهني للسنوات الثلاث الأخيرة لصالح فئة ٢٠-٤٠ ساعة وأكثر من ٤٠ ساعة تدريبية ومن خلال استقراء بيانات المقابلة مثل (دورات التخصّص ما أحسّ أنّها أضافت لي شيء للأمانة ولكنّ الدورات التطبيقية أحرص على حضورها لأنّي استفيد كثير منها) (الدروس التطبيقية والنموذجية تفيدني كثيرًا عن الدورات لأنّي قاعده أشوف شي واقعي ومن صميم عملي وأكثر ما يفيدني هو الاثراءات والنقاش نهاية الورشة) (آخر دورة حظرتها كانت عن تدريس الرياضيات وبسبب أنّي أتجنّب تدريس الرياضيات وأركّز على تدريس المهارات اللغوية لأنّي قوي فيها ومن خلال حضوري لدورة الرياضيات استفدّت كثيرًا منها وطوّرت من أدائي في تدريس الرياضيات) يُلحظ أنّ الدورات التطبيقية كالدروس النموذجية وورش العمل ودورات استراتيجيات التدريس ومهارات التدريس هي الأكثر تأثيرًا في زيادة الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم وتُعد كمدخل تطويري مهمّ لمعلّمي صعوبات التعلّم لأنّهم يتحمّلون مسؤولية كبيرة في تعليم الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم ومن أهمّها إعداد المحتوى وطريقة تدريسه وتقويمه ومناسبته لقدرات وإمكانات كلّ طالب في البرنامج.

التـــوصيـــات:

في ضوء النتائج السابقة التي توصّلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

١- ضرورة نشر ثقافة الممارسات التأمّلية ومهارتها وطرقها على معلّمي صعوبات التعلّم من خلال الدورات التدريبية، لمساعدتهم على أخذ هذه الممارسات بعين الاعتبار.

٢- ضرورة لفت انتباه المشرفين التربويين إلى متابعة الممارسات التأمّلية في الميدان التعليمي وتعزيزها.

٣- ضرورة تفعيل المنتديات التعليمية التي تجمع معلّمي صعوبات التعلّم المتميزين للنقاش وتبادل الخبرات في مجال صعوبات التعلّم وخصوصًا في الممارسات التدريسية.

٤- ضرورة اعتماد برامج التطوير المهني على الدورات ذات الجانب التطبيقي أكثر من الدورات ذات الجانب المعرفي.

٥- وضع حوافز مناسبة للمعلّمين والمعلّمات لحضور برامج التطوير المهني والتي من بينها الدروس النموذجية وبرامج تبادل الزيارات الصفّية.

٦- تضمين مفهوم الممارسات التأمّلية ومجالاتها ومهارتها وطرقها في برامج إعداد المعلّم في كلّيات التربية.

البحـــوث المقـــترحـــــة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها يقترح الباحثان ما يلي:

١- إجراء دراسة عن واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم من وجهة نظر مشرفيهم.

٢- إجراء دراسة مماثلة على معلّمي صعوبات التعلّم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٣- إجراء المزيد من الدراسات المسحية لواقع الممارسات التأمّلية لمعلّمي التربية الخاصّة بمختلف الفئات.

٤- إجراء دراسات تتناول برامج تدريبية مقترحة لتنمية الممارسات التأمّلية لدى معلّمي صعوبات التعلّم.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبدالواحد. (٢٠١٠م). **المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

أبو النجا، عبدالله. (٢٠٠٨م). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلال المعلمين بكلية التربية. **جمعية الثقافة من أجل التنمية**، ٨(٢٦)، ١٨٠-٢٥٠.

أبو سلطان، عبدالنبي وأبو عسكر، محمد. (٢٠١٧م). الممارسات التأمّلية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**، ٧ (١)، ١٢٠-١٤٠.

أبو سليم، إيمان محمد. (٢٠١٦م). أثر الممارسة التأمّلية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٥(٢)، ٢٩٩-٣٢٢.

أبو عمشة، خالد حسين. (٢٠١٥م). أهمية التفكير التأملي وأثرة على تعليم الطلبة. **مجلة الألوكة الاجتماعية**، مسترجع من https://cutt.us/aboamshah

أبو نيان، إبراهيم بن سعد. (١٤٣٣هـ). **صعوبات التعلّم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. (ط٢)**، الرياض: دار الناشر الدولي.

أبو نيان، إبراهيم بن سعد. (١٤٤٢هـ). **صعوبات التعلّم من التاريخ إلى الخدمات**. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الأستاذ، محمود حسن. (٢٠١١م). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. **مجلة جامعة الأزهر**، ١٣(١)، ١٣٢٩-١٣٧٠.

البدر، عبدالعزيز ابراهيم. (٢٠٠٩م). **المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الجبر، جبر محمد. (٢٠١٣م). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلّاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، (٣٣)، ٩١-١٢٨.

الجدبة، صفية أحمد. (٢٠١١م). **فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الحربي، نجلاء مرزوق. (٢٠١٨م). الممارسة التأمّلية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٣ (١٩)، ٤٧٤-٤٩٦.

الخلف، جواهر بنت سعد. (٢٠٢٠م). واقع الممارسات التأمّلية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٣(٢١)، ٤٤٢-٤٦٩.

الرشيدي، فاطمة. (٢٠١٨م). تقدير درجة استخدام الممارسات التأمّلية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة بريدة من وجهة نظرهم. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية**، (٣٨)، ٢٨٤-٢٩٤.

الزايد، زينب. (٢٠١٨م). تأثير الممارسة التأمّلية في مجتمعات التعلّم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)**، (٦٢)، ٥٥-٧٩.

الزهراني، أحمد. (١٤٣٣هـ). **فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط**. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، مكة.

السلمان، أماني سلمان. (٢٠١٨م). التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل: مراجعة أدب. **مجلة التربية الخاصة**، (٢٣)، ٣٠- ١١٣.

السنيدي، سليمان. (١٤٣٧هـ). **بناء نموذج تدريسي قائم على الممارسات التأمّلية وقياس فاعليته في تطوير أداء معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

السيد، عبدالحميد. (٢٠٠٧م). فاعلية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي المشرفات التربويات ببعض مهارات تشخيص تلميذات ذوات صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية وعلاج بعض صعوبات القراءة بمحافظة خميس مشيط. **مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية**، ١٣(٣)، ١١٧-١٦٠.

السيد، ماجدة وخطر، صلاح وفرماوى، فرماوى وأمين، مانيرفا وأبو زيد، عادل. (٢٠١٠م) **المناهج ومهارات التدريس**. القاهرة: الدار العربية

الشمري، مستورة بنت عبيد. (٢٠١٣م). تقويم مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. **مجلة القراءة والمعرفة**، (١٣٥)، ١١٩- ١٦٤.

العبدالجبار، عبدالعزيز محمد. (١٩٩٧م). الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيًا أهميتها ومدى توافرها لديهم. **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، (٢٢)، ٤٧- ٨٦.

العبدالجبار، عبدالعزيز محمد. (٢٠٠٢م). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلّم أهميتها ومدى امتلاكهم لها. **مجلة جامعة الملك سعود**، ١٤(١)، ١٧٥- ٢٠٦.

العطواني، زهور. (٢٠٠١م). أثر نموذج التدريس التأملي لتطوير مهارات معلم التربية الفنية الجامعي. **مجلة كلية التربية الأساسية**،٢٦(١٠٩)، ٣١٥-٣٣٠.

العمري، ناعم وعلي، علي طاهر والدهمش، عبدالولي والسليمي، حمود. (٢٠١٨م). طبيعة الممارسات التأمّلية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٩(٣)، ٣١٥-٣٤١.

العياصرة، محمد والفارسي، عائشة ومحمد، عبدالمجيد. (٢٠١٨م). أثر الممارسة التأمّلية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان. **المجلة التربوية**، ٣٢ (١٢٨)، ١٣٥-١٨١.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠١٠م). **المدخل إلى التدريس**. عمّان: دار الشروق للنشر.

القويت، الهنوف بنت سليمان. (١٤٣٨هـ). **درجة ممارسة معلمات صعوبات التعلّم لمهارات التدريس الفعال في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المالكي، عبدالعزيز. (٢٠٢٠م). واقع الممارسات التأمّلية لدى معلّمي ومعلّمات الرياضيات في منطقة نجران. **مجلة تربويات الرياضيات**،٢٣(٨)، ١٢٠-١٥٠.

المحرج، زياد. (١٤٣٥هـ). **مدى ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المنير، رندا عبدالعليم ومنسي، عبير محمود. (٢٠١٥م). **مهارات التعليم الفعال والممارسة التأمّلية لمعلمة الروضة**. عمّان: دار المسيرة للنشر.

النجار، عبدالوهاب محمد. (٢٠١٥م). معلم المستقبل: إعداده وتطويره. **مجلة العلوم التربوية**، ٢٧(٣)، ٥١٣-٥١٥.

النسائي، أحمد بن شعيب. (١٩٩٨م). **سنن النسائي المجتبى**. بيروت: دار الرسالة العالمية.

باعبدالله، أفراح علي. (٢٠١٩م). **برنامج تطور مهني مقترح قائم على تنمية الممارسات التأمّلية ودورة في تحسين أداء تدريس الفيزياء**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

جودة، سامية. (٢٠١٩م). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وعلاقته بالممارسات التأمّلية وفعالية الذات التدريسية. **مجلة تربويات الرياضيات**، ٢٢ (١)، ١٨١-٢٣١.

حسن، سعاد بنت جابر. (٢٠١٣م). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى الطالبات معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية بمصر والسعودية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٢(٧)، ٦٥٩-٦٨٢.

خلف، إبراهيم. (٢٠١٧م). مدى إتقان مدرسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، (١٣)، ١٨٠-٢٠٠.

خليل، محمد أبو الفتوح. (٢٠١١م). **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**. المدينة المنورة: الشقري للنشر.

رزوقي، رعد مهدي وعبدالكريم، سهى إبراهيم. (١٤٣٦هـ) **التفكير وأنماطه التفكير العلمي التفكير التأملي التفكير الناقد التفكير المنطقي**. عمّان: دار المسيرة

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٤م) **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**. القاهرة: عالم الكتب

سليم، خيري وعوض، ميشيل. (١٤٣٠هـ). **التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين**. القاهرة: دار الكتاب.

شاهين، محمد. (٢٠١٢م). واقع الممارسات التأمّلية لأعضاء الهيئة التدريسية بجامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطوير المهني الذاتي نحو في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، ١٤(٢)، ١٨١- ٢٠٨.

شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد. (٢٠٠٣م). **معجم المصطلحات التربوية النفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عامر، طارق والمصري، إيهاب. (٢٠١٧م). **التفكير الناقد والتفكير التأملي**. القاهرة: طيبة للنشر.

عبدالقوي، أشرف بهجات. (٢٠١٧م). **التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية**. مصر: رابطة التربويين العرب.

عبيدات، لمياء. (٢٠١٧م). **واقع الممارسات التأمّلية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا بمحافظة اربد**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، الأردن.

عصفور، قيس وبدران، أحمد. (٢٠١٣م). **صعوبات التعلّم الأكاديمية الوصف والعلاج**. عمّان: دار الفكر.

عفانة، عزو واللولو، فتحيه. (٢٠٠٢م). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. **مجلة التربية العلمية**،٥(١)، ٢-٣٦.

علي، محمد السيد. (٢٠١١م). **موسوعة المصطلحات التربوية**. عمّان: دار المسيرة للنشر.

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨م). **معجم اللغة العربية المعاصرة**. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

كريسويل، جون. (٢٠١٩م) **تصميم البحوث الكمية والنوعية والمزجية** (ترجمة أ.د. عبدالمحسن بن عايض القحطاني). الكويت: دار المسيلة للنشر. (نشر العمل الأصلي عام ٢٠١٧م)

محمد، محمد النوبي. (٢٠١١م). **صعوبات التعلّم بين المهارات والاضطرابات**. عمّان: دار صفاء للنشر.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٩م). **طرائق التدريس العامة**. (ط٤)، عمّان: دار المسيرة للنشر.

مصطفى، ابراهيم والزيات، أحمد حسن وعبدالقادر، حامد والنجار، محمد علي. (٢٠٠٤م). **المعجم الوسيط**. القاهرة: الشروق الدولية.

مكي، حنان محمد وصعيدي، رجاء يحيى. (١٤٢٨م). **التأمل والنمو المهني**. الرياض: مكتبة الملك فهد

وزارة التعليم. (١٤٤٢هـ). **دليل معلم صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية**. الرياض: مطبعة وزارة التعليم.

المراجع الأجنبية:

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

Cigrand, C. (2020). Contemplative Practice: A Proposal in Reducing Novice Counselor's Performance Anxiety and Excessive Self-Focus. **The Journal of Counselor Preparation and Supervision**, 13(4). Re-trieved from https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol13/iss4/2

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

Hashim, Siti N & Yusoff, Nurahimah M. (2020). The use of reflective practice towards achieving effective English language teaching at primary schools. **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)**, 10(1), 364-374

Tillman, Linda C. (2003). Mentoring, Reflection, and Reciprocal Journaling. **Journal theory into practice**, 42 (3), 226-233

McEntee H, Grace and Appleby, Jon and Dowd, Joanne and Grant, Jan and Hole, Simon. (2003). **At the Heart of Teaching A Guide to Reflective Practice**. New York: Columbia university.