

[فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة]

إعداد الباحث:

[د. عبدالله بن علي النعيمشي - مدير إدارة التخطيط والتطوير بإدارة تعليم القصيم]

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تطوير مهني قائم على الممارسة التأملية الناقدة، وقياس فاعليته في تحسين الأداء التدريسي الصفّي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الكمي بالتصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من تسعة من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة بريدة، كما تضمنت أدوات الدراسة بطاقة لملاحظة المقننة، وذلك لقياس الأداء التدريسي الصفّي لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للأداء التدريسي الصفّي لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، الممارسة التأملية الناقدة، الأداء التدريسي، معلمي اللغة الإنجليزية.



<https://doi.org/10.62690/ijssp9>

[Effectiveness of a Professional Development Program Based on Critical Reflective Practice in Improving Teaching Performance among English Intermediate School Teachers]

Researcher:

[Dr. Abdullah Ali Al-Nagheimshi]

[Director of Planning and development department in Qassim Education administration]

Abstract:

This study aimed to build a professional development program based on critical reflective practice and revealing its effect on improving the classroom teaching performance.

A Quantitative approach with a quasi- experimental one group design was employed in this study. The sample of the study consisted of nine English intermediate school teachers in Buraydah. Data were collected by structured observation card of classroom teaching performance. The study results showed that there was statistically significant difference between mean ranks of the scores of pre-observations and post-observations among English intermediate school teachers in favor of post-observations.

Keywords: Professional development, Critical reflective practice, Teaching performance, English Teacher.

المقدمة:

يعتبر التعليم بمنظومته الشاملة أحد أهم عناصر النهضة في هذا العصر، مما أدى إلى ظهور العديد من الاتجاهات الحديثة لإصلاح وتطوير التعليم؛ لذا فقد ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة لمعلم القرن الحادي والعشرين التي تؤكد على ضرورة تزويد المعلمين بمهارات قائمة على فكرة التعلم مدى الحياة لمواكبة المستجدات والمتغيرات في مجال عمليتي التعليم والتعلم (الصالحية، 2017)؛ مما أدى إلى تحول مفهوم التنمية المهنية للمعلم من النظرة التقليدية باعتباره مرادفاً للتدريب المهني للمعلم إلى اعتبار المعلم مشاركاً مستمراً في عملية تطوير ذاته مهنيًا، وذلك من خلال أساليب التنمية المهنية المستدامة التي من أهمها البحوث الإجرائية والممارسات التأملية التي تهتم بتنمية قدرة المعلم على التأمل في ممارساته المهنية لتحسين مستوى أدائه المهني (الزايدي وأحمد، 2015).

ومن هنا تعتبر الممارسة التأملية أحد أهم أساليب التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، حيث تنمي لدى المعلمين الوعي حول ممارساتهم المهنية أو ممارسات زملائهم المعلمين، وذلك بهدف تكوين معرفة أو ممارسات تدريسية جديدة، كما أنها تعتبر من أساليب التطوير المهني المستمر التي تتميز بكونها تقلل الفجوة بين النظرية والتطبيق (Kerns, 2014; Mathew, Mathew & Peechattu, 2017).

ومما يدل على أهمية أسلوب الممارسة التأملية هو تضمينها بشكل أساسي في المعايير المهنية للمعلمين على المستوى المحلي والعالمي، حيث تم إدراج أسلوب التأمل في الممارسات التدريسية ضمن مؤشرات تحقيق المعيار الحادي عشر من المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (المركز الوطني للقياس، 2017)، كما اهتمت المعايير العالمية منها المجلس القومي الأمريكي لمعايير التدريس المهنية ومعايير الجمعية الدولية لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بضرورة الاهتمام بالممارسات التأملية من قبل المعلم لتحسين جودة ممارساته التدريسية (Teachers of English to Speakers of Other Languages International Association, 2010; National Board for Professional Teaching Standards, 2016).

وتشير الأدبيات إلى أن عملية الممارسة التأملية تنقسم إلى عدة مستويات، فهناك مستوى التأمل الوصفي الذي يهتم بوصف المشكلة، ومستوى التأمل المقارن الذي يهتم بعملية المقارنة بين البدائل والطرق المتنوعة لحل المشكلة، ومستوى التأمل الناقد الذي يتم من خلال قيام المعلمين بفحص وتحليل افتراضاتهم ومسلماتهم المتعلقة بالنظريات والقيم والاعتقادات التي يتبنونها تجاه عملية التعليم والتعلم، والتساؤل حول مدى صحتها، وتبرير تصرفاتهم ومشاعرهم تجاه المواقف والخبرات السابقة (Jay & Johnson, 2002).

لذا فإن الممارسة التأملية الناقدة تتضمن نوعين أساسيين من أنواع التفكير وهما التفكير التحليلي والتفكير النقدي، وذلك من أجل النظر في نقاط القوة والضعف، والإمكانيات المتاحة، والعواقب أو النواتج المرجوة من اتخاذ القرارات التدريسية، مما قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات تدريسية أكثر فاعلية لتحسين نواتج التعلم المستهدفة (Cottrell, 2010).

كما أن الممارسة التأملية الناقدة تستلزم من المعلم استمرارية التجديد ومواكبة المتغيرات في الميدان التربوي، الأمر الذي قد يؤدي إلى تحسين أدائه التدريسية، وذلك من خلال التساؤل المستمر حول مدى فاعلية

خبراتهم وممارساتهم التدريسية، والبحث في العديد من وجهات النظر المختلفة، وكذلك عدم التسليم المطلق بصحة الافتراضات والمسلمات الشخصية حول عمليتي التعليم والتعلم (Chi, 2013).

ومن هنا فإن الممارسة التأملية الناقدة تسهم في تحقيق التنمية المهنية المستمرة للمعلم التي تعتبر أحد أهم التوجهات الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلم، حيث تؤكد نتائج بعض الدراسات إلى أن ممارسة التأمل الناقد تنمي الكفاءة الذاتية والاستقلالية المهنية للمعلم مما يعني استمرارية النمو المهني للمعلم، وكذلك القدرة على إحداث التغيير الإيجابي في المعتقدات والممارسات التدريسية (Harrison, Lawson & Wortley, 2005; Shandomo, 2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أظهرت العديد من الدراسات أهمية تفعيل برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلم (السنبل، 2016؛ الصالحية، 2017؛ صلاح الدين والمسكرية، 2017)؛ كما أوصى المؤتمر الدولي المنعقد بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفترة من 6-7/10/2015م تحت عنوان "معلم المستقبل - إعدادة وتطويره" بجملة من التوصيات لعل من أبرزها ضرورة انخراط المعلمين في برامج التطوير المهني المستمر (النجار، 2015)؛ وبالرغم من أهمية تفعيل برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلم أثناء الخدمة إلا أن بعض الدراسات أظهرت بعض جوانب القصور في برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية لعل من أبرزها اعتمادها على الأساليب التقليدية، وكذلك ضعف قدرة هذه البرامج على إحداث التغيير المنشود في الممارسات التدريسية (قسبي، 2008؛ الحربي، 2012؛ الوهيبي، 2016).

كما أن الدراسات العربية التي تناولت الممارسات التأملية الناقدة وفعاليتها في تحسين الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة تتصف بالندرة حسب علم الباحث.

وقد لاحظ الباحث من خلال تجربته الميدانية كمشرف تربوي للغة الإنجليزية لمدة خمس سنوات في مدينة بريدة تدنياً ملحوظاً في مستوى الأداء التدريسي لدى بعض معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة؛ لذا فإن الباحث يأمل في تقديم دراسة للكشف عن فاعلية برنامج مقترح للتطوير المهني قائم على الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما فاعلية برنامج مقترح للتطوير المهني قائم على الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة؟
ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الأداءات التدريسية الصفية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة؟
2. ما صورة البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة لتحسين الأداء التدريسي الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة؟
3. ما فاعلية البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الأداء التدريسي الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة؟

فرض الدراسة:

- سعت الدراسة من التأكد من مدى صحة الفرض التالي:
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي الصفّي لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة لصالح التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

1. بناء البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة.
2. الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الأداء التدريسي الصفّي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

1. قد تُبرز نتائج الدراسة أهمية استخدام الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة الإنجليزية.
2. قد تساعد هذه الدراسة القائمين على برامج التنمية المهنية للمعلمين في وزارة التعليم في كيفية بناء برامج للممارسات التأملية الناقدة.
3. قد تستفيد الجهات المختصة بالتنمية المهنية للمعلمين في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية.
4. قد يستفيد مشرفو اللغة الإنجليزية من نتائج هذه الدراسة في تبني أسلوب الممارسة التأملية الناقدة كأحد الأساليب الإشرافية.
5. قد تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى في المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك التخصصات العلمية الأخرى.

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

الحدود الموضوعية:

الممارسة التأملية الناقدة.

الحدود البشرية:

عينة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة.

الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442هـ.

الحدود المكانية:

مدينة بريدة في منطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

التنمية المهنية Professional Development:

تُعرف التنمية المهنية اصطلاحاً على أنها "تلك العمليات والأنشطة المستمرة والمقصودة بشكل منهجي، والتي تهدف إلى تحسين المعرفة المهنية والمهارات والاتجاهات، وذلك من أجل رفع جودة العملية التعليمية" (Collins & O'Brien, 2003, P. 284).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: جميع الأنشطة التي يقوم بها معلمو اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة أثناء تنفيذ برنامج النمو المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة والتي تشمل الملاحظة والتفاوض الجماعي والكتابة التأملية الناقدة عن ممارساتهم ومعتقداتهم التدريسية.

الممارسة التأملية الناقدة Critical Reflective Practice:

تُعرف الممارسة التأملية الناقدة اصطلاحاً على أنها "عملية التحليل والتساؤل والنقد المستمر لافتراضات ومسلمات المعلمين وكذلك المدرسة والمجتمع حول عملية التعليم والتعلم، وإحداث تغيير في تلك الافتراضات والمسلمات الموجهة للتصرفات السابقة، وذلك من أجل تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية وتحقيق العدالة الاجتماعية لجميع المتعلمين" (Liu, 2015, PP. 144-145).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: التمعن والتمحيص الهادف والمقصود الذي يقوم به معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة لافتراضاتهم ومسلماتهم المتعلقة باعتقاداتهم التدريسية التي توجه أداءاتهم التدريسية الصفية السابقة، وذلك من خلال طرح التساؤلات والتفاوض الجماعي والكتابة التأملية الناقدة حول صحة تلك الافتراضات وتبريرها، وذلك بهدف تشكيل افتراضات وخبرات جديدة تُحسن من أداءاتهم التدريسية اللاحقة.

الأداء التدريسي Teaching Performance :

يُعرف مفهوم الأداء اصطلاحاً بأنه "ما يصدر من سلوك لفظي أو مهاري عن الفرد وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما" (اللقاني والجمل، 1999، ص 12).

كما يُعرف مفهوم الأداء التدريسي اصطلاحاً بأنه "تنفيذ الدرس ويتطلب من المعلم ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب، واستخدام طرق تدريس متنوعة، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية" (زيتون، 2003، ص 56).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة من العمليات والممارسات السلوكية التي يقوم بها معلمو اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة أثناء تفاعلهم في المواقف التدريسية، وتقاس من خلال درجاتهم التي يحصلون عليها من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

تعتبر الممارسة التأملية أحد التوجهات الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلمين، حيث تم تبني فلسفة الممارسة التأملية في أمريكا الشمالية وأجزاء كبيرة من أوروبا وأستراليا ونيوزيلندا كأحد أهم المعايير الوطنية للتنمية المهنية للمعلمين في نهاية القرن العشرين، وذلك كجزء من حركة إصلاح التعليم (Mcgregor & Cartwright, 2011).

وتنطلق جذور الممارسة التأملية من فلسفة النظرية البنائية التي ترى أن الفرد يبني المعرفة الذاتية بنفسه، من خلال عمليات التفاعل مع الخبرات والبيئة المحيطة، ومن هنا فإن عملية التأمل تتقاسم نفس أهداف الفلسفة البنائية، من حيث أنها تهدف إلى بناء المعاني الذاتية لخبرات الفرد بطريقة واعية ومقصودة، وذلك من خلال الملاحظة والمراجعة والتفسير وتطبيق مهارات ما وراء المعرفة كمراقبة خطوات تفكيره بشكل واعٍ ومقصود (Lundgren et al., 2017).

وهناك العديد من التعاريف التي تناولت مفهوم الممارسة التأملية الناقدة حيث هناك من عرفها بأنها "عملية التحليل والتساؤل والنقد المستمر لافتراضات ومسلمات المعلمين وكذلك المدرسة والمجتمع حول عملية التعليم والتعلم، وإحداث تغيير في تلك الافتراضات والمسلمات الموجهة للتصرفات السابقة، وذلك من أجل تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية وتحقيق العدالة الاجتماعية لجميع المتعلمين" (Liu, 2015, pp. 144-145)، كما يعرفها البعض بأنها "فحص الخبرات التدريسية وتقييمها وإصدار الحكم عليها، وذلك من أجل تحسين أو تغيير تلك الخبرات التدريسية" (Richards & Lockhart, 2013, p.4).

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف الممارسة التأملية الناقدة بأنها عملية منهجية تتطلب من المعلم التمعن والتمحيص الهادف والمقصود للافتراضات والمسلمات المتعلقة بالاعتقادات التدريسية التي توجه الممارسات التدريسية، وذلك من خلال تحليلها ونقدها ومن ثم إصدار الحكم عليها، وذلك من أجل تطوير وتحسين الممارسات التدريسية.

وتركز الممارسة التأملية الناقدة على ممارسة مهارة التحليل والنقد للافتراضات التي تحكم أو توجه السلوك، والتساؤل حول مدى صحتها، ومن ثم العمل على إعادة بنائها أو تطويرها أو اتخاذ إجراءات بديلة (O'Hara & Pockett, 2011)، لذا فإن الممارسة التأملية الناقدة هي عملية تتم بشكل منظم ومنهجي وذلك من أجل النظر في الممارسات التدريسية، والقيام باختبار النظرية التي تقف خلف تلك الممارسات، وذلك من أجل إحداث تغيير إيجابي في تلك الممارسات (Rolf et al, 2001).

وتعتبر خاصية وسمة التفتح العقلي من أبرز السمات التي يتميز بها المتأمل الناقد، حيث تكون لدى الشخص الاستعداد والرغبة في النظر إلى الموقف من زوايا مختلفة، وكذلك قبول الأفكار الجديدة، والأخذ بمبدأ احتمالية أن المعتقدات والمعارف التي يملكها قد تحتاج إلى تغيير (Horwitz, 2007).

كما أنها تنمي لدى المعلم الممارس لعملية التأمل الناقد مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم لممارساتهم التدريسية، وكذلك تعزيز مبدأ المسؤولية المهنية والتطوير والتحسين المستمر للأداء التدريسي (Creemers, Antoniou & Kyriakides, 2013)، مما يساهم في رفع الكفاءة الذاتية والاستقلالية المهنية للمعلم الذي يؤدي بدوره إلى استمرارية النمو المهني للمعلم (Harrison et al., 2005; Shandomo, 2010).

لذا فإن الممارسة التأملية الناقدة لا تهتم فقط بجانب الأداءات التدريسية بل تبحث عن المسببات التي تقف خلف هذه الأداءات التدريسية، ويشير دي وساكنس (Day & Sachs, 2004) إلى أن مصطلح التنمية المهنية المستمرة مرتبط بمصطلح التعلم المستمر للمعلم، ونواتج هذا التعلم لا تقتصر على الأداء فقط من خلال تغيير أو تحسين الممارسات أو الأداءات التدريسية، بل تتضمن أيضاً الاهتمام بطريقة تفكير المعلم حيال كيفية تنفيذ هذه الممارسات التدريسية، وكذلك النظر في المسببات التي تحفز المعلم للقيام بتلك الممارسات التدريسية.

ومما سبق يتضح بأن الممارسة التأملية الناقدة تهتم بجانبين رئيسيين وهما ممارسة التفكير التحليلي من خلال تحليل المواقف والمشكلات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية، والنظر في جوانب القوة والضعف فيها، وكذلك ممارسة التفكير النقدي من خلال عدم التسليم المطلق بصحة الافتراضات والمسببات أو المعتقدات التدريسية التي تقف وراء تبني السلوك أو الممارسات المتخذة، ومن ثم نقدها تلك المعتقدات وذلك من خلال القيام بعمليات كاستدلال وتقويم الحجج والكشف عن المغالطات وغيرها من مهارات التفكير الناقد وذلك من أجل تبرير صحة تلك المعتقدات التدريسية وتقويمها مما يؤدي قد إلى تحسين وتطوير المعتقدات والأداءات التدريسية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

أولاً: هناك العديد من الدراسات التي تناولت التأمل الناقد، ومنها:

دراسة يانج (Yang, 2009) التي هدفت إلى معرفة أثر المدونات (blogs) كمنصات لممارسة التأمل الناقد على التنمية المهنية لدى الطلاب المعلمين في تخصص تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي، وكانت عينة الدراسة مكونة من 43 طالباً معلماً، وكانت أداة الدراسة هي سجلات التأمل، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن التأثير الإيجابي لممارسة التأمل الناقد من خلال المدونات الإلكترونية في العديد من الجوانب المهنية لعل من أهمها تنمية مهارة التساؤل حول عملية التدريس، وكذلك تقييم عملية التدريس، مما أدى إلى تغيير إيجابي في الأفكار التدريسية لدى المشاركين في الدراسة.

ودراسة كاشيوتي (Cacchiotti, 2011) التي هدفت إلى معرفة تنمية مهارات التأمل الناقد ومهارات التفكير الناقد وأثرها على تفاعل المتعلمين داخل حجرة الدراسة في مادة اللغة الإنجليزية، وقد استخدم الباحث المنهج المزدوج أو المختلط، وكانت عينة الدراسة مكونة من 52 طالباً من الصف الحادي عشر، وكانت أدوات الدراسة قائمة على الاختبار والاستبانة وسجلات التأمل، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن تنمية مهارات التأمل الناقد وكذلك التفكير الناقد لها أثر إيجابي ملحوظ في تحسين انخراط المتعلمين وتفاعلهم أثناء تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

كما هدفت دراسة ليو (Liu, 2011) إلى تقصي الممارسات التأملية الناقدة في ملفات الإنجاز الإلكتروني، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة، وكانت عينة الدراسة مكونة من أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية، كما تم جمع البيانات من خلال المقابلات، وتحليل وثائق ملفات الإنجاز الإلكتروني، وقد

أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الأربعة كانت ممارساتهم التأملية في ملفات الإنجاز الإلكتروني في الغالب تقتصر على الوصف الإيجابي لممارساتهم التدريسية، ونادراً ما يتناولونها من حيث المستوى النقدي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف برامج إعداد المعلمين في إكساب المعلمين لمهارة الممارسة التأملية الناقدة.

كما قام زهاو (Zhao, 2012) بدراسة هدفت إلى معرفة النمو المهني لدى المعلمين من خلال مستويات التأمل التدريسية، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة، وكانت عينة الدراسة مكونة من أربعة معلمين، وكانت أداة الدراسة هي سجلات التأمل، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة يميلون نحو تطبيق التأمل الفني أو الوصفي، بينما يميل المعلمون ذوي الخبرة العالية إلى الانخراط في مستوى التأمل التطبيقي ومستوى التأمل الناقد.

وفي دراسة أجراها إبراهيم والشريف (2013) وقد هدفت إلى مقارنة درجة توافر أبعاد التأمل الناقد لدى الطلبة المعلمين في جامعتي الإسكندرية والملك سعود، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وكانت أداة الدراسة هي مقياس التأمل الناقد، وكانت عينة الدراسة مكونة 258 طالباً منهم 89 طالباً من جامعة الملك سعود و169 طالباً من جامعة الإسكندرية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدين من أبعاد التأمل الناقد وهي تحليل الافتراضات، والتفكير التخيلي، وكذلك الدرجة الكلية لمقياس أبعاد التأمل الناقد لصالح طلاب جامعة الإسكندرية.

كما قام المرشد (2014) بدراسة هدفت إلى استقصاء نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة مكونة 1648 طالباً وطالبة، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وقد كان من بين أبرز النتائج وجود فارق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى التأمل الناقد لصالح الذكور، كما أظهرت أيضاً وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى التأمل الناقد والمعدل التراكمي.

كما هدفت دراسة آلم (Alem, 2019) إلى معرفة أثر التأمل الناقد على دافعية الطلاب في تعلم القراءة الناقدة في مقرر اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وكانت عينة الدراسة مكونة من 63 طالباً (31 طالباً للمجموعة التجريبية، و32 طالباً للمجموعة الضابطة)، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة (تم تطبيقها قبلياً وبعدياً)، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التأمل الناقد في إثارة الدافعية نحو القراءة الناقدة للغة الإنجليزية.

ثانياً: هناك العديد من الدراسات التي تناولت التأمل الناقد في التنمية المهنية للمعلمين وفاعليتها في تحسين الأداءات التدريسية، ومنها:

دراسة هارسون وآخرون (Harrison et al., 2005) وقد هدفت إلى معرفة دور التأمل الناقد في الممارسة التدريسية لدى المعلمين الجدد، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي، وكانت عينة الدراسة مكونة من ثلاثة معلمين، وكانت أداة الدراسة هي المقابلة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التأمل الناقد في تحسين كفاءتهم الذاتية نحو استقلالية النمو المهني، والقدرة على إحداث تغيير إيجابي في ممارساتهم التدريسية.

كما أجرى كاردول (Cardwell, 2005) دراسة هدفت إلى استكشاف فاعلية الاستقصاء التعاوني والممارسة التأملية الناقدة على الكفاءة الذاتية للمعلمين، وكذلك معتقداتهم وممارساتهم التدريسية، وقد استخدم

الباحث المنهج النوعي، وكانت عينة الدراسة مكونة من أربعة عشر معلماً، سبعة منهم من معلمي المرحلة الابتدائية وواحد من المرحلة المتوسطة وستة معلمين من المرحلة الثانوية، وقد تضمنت أدوات الدراسة أداة المقابلة شبه المقننة والملاحظة بالمشاركة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستقصاء التعاوني والممارسة التأملية الناقدة في تحسين الكفاءة الذاتية، والممارسات والمعتقدات التدريسية لدى المعلمين.

وفي دراسة أخرى قام بها ولودارسكي (Wlodarsky, 2005) وقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية الممارسة التأملية الناقدة في النمو المهني لدى الأساتذة الجامعيين، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي ذا التصميم الأساسي، وكانت عينة الدراسة مكونة من ثلاثة من أساتذة جامعة ميدويست، وكانت أدوات الدراسة هي الملاحظة والمقابلة غير المقننتان، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الممارسة التأملية الناقدة في إحداث تغيير إيجابي في المعتقدات والممارسات التدريسية.

كما قام فاندبي-كليفستاد (VandeHey-Klefstad, 2006) بدراسة هدفت إلى استكشاف أثر الممارسات التأملية الناقدة على فلسفات ومعتقدات وممارسات معلمي ما قبل الخدمة، وقد تم استخدام المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة، وكانت عينة الدراسة مكونة من خمسة من معلمي ما قبل الخدمة، وكانت أدوات الدراسة هي الملاحظة والمقابلة وسجلات التأمل، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن المشاركين اكتسبوا مستويات متعددة ووعياً أعمق من خلال الحوارات التي سبقت افتراضاتهم حول خبراتهم المهنية، حيث إن ممارسة التأمل الناقد حول المعاني المتضمنة لخبراتهم الذاتية أدى إلى تحسين مستويات ممارساتهم التدريسية، وكذلك تشكيل فلسفات ومعتقدات جديدة حول عمليتي التعليم والتعلم.

كما أجرى كريم (Krim, 2009) دراسة هدفت إلى استكشاف المعارف والمهارات والتوجهات التي تساعد معلمي ما قبل الخدمة في تطوير ممارساتهم التأملية الناقدة، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي، وكانت عينة الدراسة مكونة من خمسة من معلمي العلوم، كما تم جمع البيانات من خلال المقابلات، والملاحظات، وتحليل وثائق أعمال المشاركين، وقد أظهرت نتائج الدراسة تغييراً إيجابياً في مستوى الممارسة التأملية الناقدة تجاه طرق التدريس، حيث كان هناك تحولاً من التركيز على الطرق التدريسية المتمركزة حول المعلم إلى طرق التدريس المتمركزة حول المتعلم، بينما كانت التغيرات ضعيفة تجاه محتوى المادة المدروسة.

كما أجرى شاندومو (Shandomo, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة دور التأمل الناقد في تنمية المعارف والمهارات المهنية لدى معلمي ومعلمات ما قبل الخدمة، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي، وكانت عينة الدراسة مكونة من ثمانية من معلمي ومعلمات ما قبل الخدمة، وكانت أدوات الدراسة قائمة على الملاحظة وصحائف التأمل، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التأمل الناقد في الفهم العميق للأساليب التدريسية وعلاقتها الإيجابية في مستوى تحسن الممارسات التدريسية.

وفي دراسة أخرى قام بها تشاي (Chi, 2013) هدفت إلى تحويل خبرات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أثناء الخدمة من خلال الممارسة التأملية الناقدة، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي، وكانت عينة الدراسة مكونة من اثني عشر معلماً، وكانت أداة أدوات الدراسة هي الصحائف التأملية والمقابلات شبه المقننة، وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية الممارسة التأملية الناقدة في إحداث تغيير إيجابي في المعتقدات والممارسات التدريسية نحو التدريس الفعال.

وفي دراسة قام بها بريسكو (Briscoe, 2017) هدفت إلى الكشف عن فاعلية الممارسة التأملية الناقدة في تحسين عملية التدريس، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي بتصميم البحث الإجمالي، وكانت عينة الدراسة مكونة من ثلاثة من معلمي المرحلة الابتدائية من بينهم الباحث نفسه، وكانت أداة الدراسة هي الصحائف التأملية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الممارسة التأملية الناقدة في إحداث تغيير إيجابي في المعتقدات والتحول نحو الممارسات التدريسية الفعالة.

خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة بتناولها للمتغيرات التابعة وهما المعتقدات والأداءات التدريسية (Cardwell, 2005; Wlodarsky, 2005; Chi, 2013; Briscoe, 2017)؛ بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة الأخرى التي تناولت متغيرات تابعة مختلفة، مثل تفاعل المتعلمين داخل الصف (Cacchiotti, 2011)، والتحصيل الدراسي (المرشد، 2014)، وإثارة الدافعية نحو القراءة الناقدة (Alem, 2019).

وفيما يتعلق بالمنهج البحثي، فقد استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج النوعي، بينما استخدمت بعض الدراسات المنهج الكمي (المرشد، 2014؛ إبراهيم والشريف، 2013؛ Alem, 2019)، وهناك من استخدم المنهج المزدوج (Cacchiotti, 2011)؛ بينما استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الكمي بالتصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة المتعلقة بالمتغير التابع الأول وهو تحسين الأداءات التدريسية الصفية، كما استخدم الباحث أيضاً المنهج النوعي للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بالمتغير التابع الثاني وهو تحسين المعتقدات التدريسية الصفية.

ومن حيث عينة الدراسة المستهدفة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة تشاي (Chi, 2013) في استهدافها لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، بينما اختلفت مع الدراسات الأخرى التي استهدفت فئة الطالب المعلم (إبراهيم والشريف، 2013؛ VandeHey-Klefstad, 2006; Krim, 2009; Yang, 2009; Shandomo, 2010)، وكذلك الدراسات الأخرى التي استهدفت فئة الطلاب (Cacchiotti, 2011؛ المرشد، 2014؛ Alem, 2019).

وفيما يتعلق بأدوات الدراسة، فقد اختلفت الدراسة الحالية في استخدامها لأداة الملاحظة المقننة (الكمية) لقياس مستوى الأداء التدريسي الصفّي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، بينما تم استخدام أداة الملاحظة شبه أو غير المقننة (النوعية) للكشف عن مستوى الممارسات التدريسية (Cardwell, 2005; Wlodarsky, 2005; VandeHey-Klefstad, 2006).

كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كيفية معالجة المتغير المستقل، وذلك من خلال بناء برنامج نمو مهني قائم على الممارسات التأملية الناقدة، كما تميزت باستخدامها منهجي البحث الكمي والنوعي في تناولها لمتغيرات الدراسة. وقد استفاد الباحث من بعض هذه الدراسات فيما يتعلق بأدبيات التأمل الناقدة، وكذلك بعض الإجراءات التطبيقية للدراسة.

ثالثاً: منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن السؤال الثالث استخدم الباحث استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الكمي بالتصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة المتعلقة بالمتغير التابع الأول وهو تحسين الأداءات التدريسية الصفية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة في مدينة بريدة وعددهم 284 معلماً للعام الدراسي 1441-1442هـ؛ كما تم اختيار عينة الدراسة وعددها تسعة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441-1442هـ في مدينة بريدة.

المواد العلمية:

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بإعداد قائمة بالأداءات التدريسية الصفية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة ومن ثم تحكيم هذه القائمة من قبل محكمين مختصين، بعد ذلك قام الباحث بتحليل نتائج تحكيم قائمة الأداءات التدريسية الصفية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة وتعديلها في ضوء نتائج التحكيم.

وللإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث ببناء برنامج تطوير مهني مقترح قائم على الممارسة التأملية الناقدة، وقد قام الباحث باتباع نموذج كعب الشامل لبرامج التعليم والتدريب (Kemb, 1985))، وقد اختار الباحث هذا النموذج لاتصافه بالنظرة الشاملة التي تأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر الرئيسية في عملية بناء وتصميم البرامج حيث تضمن العناصر التالية وهي: (تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وتحديد خصائص المستهدفين، والنواتج الفرعية للبرنامج، وتحديد محتوى البرنامج، والتقويم القبلي للبرنامج، وأنشطة وطرق ووسائل تنفيذ البرنامج، والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج، وتقويم البرنامج).

أداة الدراسة:

بطاقة الملاحظة المقننة:

استخدم الباحث بطاقة الملاحظة المنظمة أو المقننة (structured/systemic observation) وذلك من أجل قياس الأداء التدريسي الصفّي لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، وقد تم استخدام أداة الملاحظة لمناسبتها للهدف والسؤال الثالث من الدراسة، حيث يشير قنديلي والسامرائي (2009) إلى أن الباحث في الملاحظة المنظمة يقوم بجمع بيانات رقمية عن السلوك الذي يمكن ملاحظته من خلال بطاقة الملاحظة المعدة مسبقاً.

صدق وثبات أداة بطاقة الملاحظة:

للتأكد من الصدق الظاهري لبطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية الصفية، قام الباحث بعرض بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وكذلك المختصين من مشرفين ومعلمين للغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة وعددهم (12) محكماً، ثم قام الباحث برصد استجاباتهم ودراساتها وتحليلها وتعديل الأداة في ضوء نتائج التحكيم.

كما تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة للأداءات التدريسية الصفية من خلال استخدام معادلة كوبر سميث (Cooper Smith) لنسبة الاتفاق بين الملاحظين، حيث قام الباحث مع مشرف اللغة الإنجليزية بمكتب تعليم غرب بريدة (الأستاذ/ خالد بن عبدالعزيز الشقحاء) بتطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية

وعددهم معلمين اثنين، بعد تدريبه على طريقة استخدام البطاقة، وكيفية تحديد مستوى الأداء لكل أداء تدريسي، وقد تم استخدام بطاقة الملاحظة في فترة زمنية متساوية بحيث يبدأ الملاحظان وينتهيان معاً، ثم قام الباحث بحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين في الدرجات التي تم تقديرها لكل الأداءات التدريسية الصفية المتضمنة في بطاقة الملاحظة، ثم قام الباحث بعد ذلك بحساب معاملات الثبات ونسبة الاتفاق بين الملاحظين لكل أداء من الأداءات التدريسية الصفية المتضمنة في بطاقة الملاحظة، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

معامل الثبات = (عدد مرات الاتفاق) ÷ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف).

والجدول (1-3) يوضح معاملات الثبات لبطاقة الملاحظة، وهي كالتالي:

الجدول (1-3)

مجموع التدريسية معلمين	الأداءات لملاحظة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	مرات نسبة الاتفاق	معامل الثبات
50 = 25×2		41	9	%82	0.82

يتضح من الجدول السابق أن لبطاقة الملاحظة معاملات ثبات مرتفعة، مما يشير إلى ثبات درجات بطاقة الملاحظة، وبالتالي ثبات بطاقة الملاحظة للأداءات التدريسية الصفية.

ومما سبق تأكد للباحث صدق وثبات بطاقة الملاحظة للأداءات التدريسية الصفية، وهذا يعني قبول جميع المهارات الرئيسة والأداءات التدريسية المتضمنة فيها، وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة للأداءات التدريسية الصفية بصورتها النهائية التي تضمنت أربع مهارات تدريسية صفية رئيسية، و(25) أداءً تدريسياً صفياً صالحة للتطبيق.

الأساليب الإحصائية الكمية:

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما تم احتساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة اتفاق الملاحظين من خلال تطبيق معامل كوبر سميث (Cooper Smith)، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمجموعة المعلمين المشاركين في هذه الدراسة، وكذلك استخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched-pairs rank biserial correlation) وذلك لمعرفة حجم تأثير البرنامج في الأداء التدريسي الصفی لدى عينة الدراسة.

رابعاً: عرض نتائج الدراسة، وتحليلها، ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة، ونصه: ما الأداءات التدريسية الصفية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة؟
قام الباحث بعد الاطلاع على المراجع العلمية بإعداد قائمة بالأداءات التدريسية الصفية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، ومن ثم تحكيمها، ومن خلال نتائج التحكيم توصل الباحث إلى القائمة النهائية للأداءات التدريسية الصفية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، وقد تضمنت على عدد من المهارات الرئيسة والأداءات التدريسية المندرجة تحتها، كما هو موضح في الجدول (4-1) التالي:

جدول رقم (4-1) الأداءات التدريسية الصفية اللازمة لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة

م	الأداءات التدريسية
أولاً: مهارة تهيئة الدرس	
1	استخدام أسلوب تهيئة يجذب انتباه المتعلمين ويثير اهتمامهم.
2	استخدام أسلوب تهيئة مرتبط بموضوع الدرس.
3	الالتزام بوقت مختصر (3-5 دقائق) لتهيئة الدرس.
ثانياً: مهارة التفاعل الصفّي أثناء عرض المادة العلمية للدرس	
4	استخدام الأمثلة والتشبيهات لتوضيح الفكرة أو المعنى.
5	توظيف الصور والرسومات بشكل فاعل لتوضيح الفكرة أو المعنى.
6	تزويد المتعلمين بمصادر تعلم متنوعة لتعزيز التعلم.
7	استخدام لغة إنجليزية تناسب مستوى المتعلمين.
8	استخدام نبرات صوت مختلفة للمحافظة على استمرارية انتباه المتعلمين.
9	التحقق من فهم المتعلمين قبل الانتقال من فكرة لأخرى (من خلال الأسئلة الصفية، أو أنشطة التعلم).
10	طرح أسئلة صفية متميزة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
11	طرح أسئلة تثير التفكير لدى المتعلمين.
12	إعطاء وقت كافٍ للمتعلمين للتفكير في الإجابة.
13	إتاحة فرصة المشاركة على الإجابة على الأسئلة الصفية لجميع المتعلمين.
14	تعزيز استجابات المتعلمين بشكل مناسب.
ثالثاً: مهارة تفعيل أنشطة التعلم	
15	تقديم أنشطة تعلم تجذب اهتمام المتعلمين.
16	توظيف أنشطة تعلم متنوعة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
17	توظيف أنشطة تعلم تنمي المهارات اللغوية للغة الإنجليزية لدى المتعلمين.
18	توظيف أنشطة تعلم تتيح للمتعلمين فرصة ممارسة مهارات التفكير.
19	وضع وقت مناسب لتنفيذ النشاط والالتزام به.
20	تشجيع المتعلمين على المشاركة في أنشطة التعلم.
رابعاً: مهارة التقييم من أجل التعلم	
22	إشراك المتعلمين في عملية تقييم تعلمهم من خلال تقييم الأقران.
23	توظيف أخطاء المتعلمين لتحسين عملية التعلم.
24	تقديم تغذية راجعة شفوية فردية مناسبة للمتعلمين حول إجاباتهم وأنشطتهم التعليمية.
25	تقديم تغذية راجعة شفوية جماعية مناسبة للمتعلمين للأخطاء المتكررة أو الشائعة بينهم.

التفاعل الصفّي أثناء عرض المادة العلمية للدرس، ومهارة تفعيل أنشطة التعلم، ومهارة التقويم من أجل التعلم)، كما اشتملت هذه المهارات الرئيسة الأربع على 25 أداءً تدريسيًا.

وللإجابة عن السؤال الثاني في هذه الدراسة، ونصه: ما صورة البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة لتحسين الأداء والمعتقدات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة؟

قام الباحث بعد الرجوع للمراجع العلمية ببناء برنامج التطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة، ومن ثمّ تحكيمه، ومن خلال نتائج التحكيم توصل الباحث إلى برنامج التطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة بصورته النهائية، وفقًا للجدول (2-4) التالي:

جدول رقم (2-4) برنامج التطوير المهني المقترح القائم على الممارسة التأملية الناقدة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة

م مكونات وعناصر برنامج التطوير المهني المقترح القائم على الممارسة التأملية الناقدة

أولاً: الهدف العام للبرنامج:

- تحسين مستوى الأداء التدريسي الصفّي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة.

ثانياً: تحديد خصائص المستهدفين

- يستهدف البرنامج عينة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة من حملة مؤهل بكالوريوس اللغة الإنجليزية، وتتراوح خبراتهم التدريسية ما بين عشر إلى خمس عشرة سنة.

ثالثاً: النواتج الفرعية للبرنامج:

- 1 تحليل مفهوم التفكير التأملّي وأهميّة استخدامه.
- 2 استنتاج مفهوم الممارسة التأملية وأهميتها.
- 3 استنتاج مفهوم الممارسة التأملية الناقدة وأهميّة استخدامها في عملية الأداء التدريسي الصفّي.
- 4 التعرف على أهم أدوات الممارسة التأملية الناقدة.
- 5 التعرف على النموذج المحوري للممارسة التأملية الناقدة.
- 6 التعرف على مفهوم مهارة التهيئة للدرس وأنماطها ومعايير تنفيذها.
- 7 تطبيق الممارسة تأملية الناقدة وفقاً للنموذج المحوري لمهارة التهيئة للدرس.

- 8 التعرف على مفهوم مهارة العرض الفعال لمحتوى الدرس وأهميتها ومعايير تنفيذها.
- 9 التعرف على مهارة صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها وأهميتها ومستوياتها ومعايير تنفيذها.
- 10 تطبيق الممارسة تأملية الناقدة وفقاً للنموذج المحوري على مهارة صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها.
- 11 التعرف على مفهوم مهارة التعزيز الإيجابي لاستجابات المتعلمين وأهميتها وأنماطها ومعايير تنفيذها
- 12 تطبيق الممارسة تأملية الناقدة وفقاً للنموذج المحوري على مهارة التعزيز الإيجابي لاستجابات المتعلمين.
- 13 التعرف على مفهوم مهارة تفعيل أنشطة التعلم وأهميتها ومعايير اختيارها وتنفيذها.
- 14 تطبيق المعلم الممارسة تأملية الناقدة وفقاً للنموذج المحوري لمهارة تفعيل أنشطة التعلم.
- 15 التعرف على مفهوم التقييم من أجل التعلم.
- 16 التعرف على استراتيجيات التقييم من أجل التعلم (التغذية الراجعة، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي).
- 17 تطبيق الممارسة تأملية الناقدة وفقاً للنموذج المحوري لمهارة التقييم من أجل التعلم.

رابعاً: محتوى البرنامج:

وحدة الممارسة التأملية الناقدة، وتتضمن:

- مدخل التفكير التأملي (فلسفته، ومفهومه).
- الممارسة التأملية (مفهومها، وأهميتها، ومستوياتها).
- الممارسة التأملية الناقدة (مفهومها، وأهميتها، وأدواتها، ونماذجها).
- وحدة مهارة تهيئة الدرس، وتتضمن:
- المهارات الأدائية للتدريس الصفّي.
- مهارة التهيئة للدرس (مفهومها، وأهميتها، أنماطها، المعايير اللازمة لتنفيذها).

وحدة مهارة التفاعل الصفّي أثناء عرض المادة العلمية للدرس، وتتضمن:

- مدخل لمهارة التفاعل الصفّي أثناء عرض المادة العلمية للدرس (مفهومها، أهميتها، ومعايير تنفيذها، وأنماطها).
- مهارة صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها (أهميتها، وأنواعها، والمعايير اللازمة لتنفيذها).

- مهارة التعزيز الإيجابي (مفهومه، وأهميته، وأنماطه).

وحدة مهارة تفعيل أنشطة التعلم، وتتضمن:

- مهارة تفعيل أنشطة التعلم (مفهومها، وأهميتها، أنواعها، ومعايير اختيارها وتنفيذها).

وحدة مهارة التقييم من أجل التعلم، وتتضمن:

- مهارة التقييم من أجل التعلم (مفهومها، وأهميتها).
- استراتيجيات التقييم من أجل التعلم (التغذية الراجعة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي).

خامساً: طرق تنفيذ البرنامج:

- المناقشة والحوار.
- العصف الذهني.
- فكر - زوج - شارك
- الكتابات التأملية الناقدة.

سادساً: الوسائل والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج:

- جهاز الحاسب الآلي.
- جهاز الصوت الميكروفون.
- العروض التقديمية (PowerPoint).
- مقاطع الفيديو التوضيحية.
- نماذج قوئل.

سابعاً: تقويم البرنامج:

- استخدام بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي قبل وبعد تنفيذ البرنامج، وذلك من أجل قياس فاعلية البرنامج في تحسين الأداء التدريسي الصفّي للمعلمين المستهدفين.

وللإجابة عن السؤال الثالث في هذه الدراسة، ونصه: ما فاعلية البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الأداء التدريسي الصفّي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة؟

قام الباحث قبل الإجابة عن هذا السؤال بالتحقق من مدى صحة فرض الدراسة، وكان نصه كالتالي: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للأداء التدريسي الصفّي لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون للعينتين المرتبطتين (اختبار إشارات الرتب)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي الصفّي لدى مجموعة المعلمين المشاركين في هذه الدراسة، وكذلك تم استخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched-pairs rank biserial correlation)، وذلك لمعرفة حجم تأثير البرنامج في الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة، ويوضح الجدولين (3-4, 4-4) تلك النتائج:

جدول رقم (3-4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين في الملاحظة القبليّة والبعديّة

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الملاحظة القبليّة	9	60.7	4.3
الملاحظة البعديّة		72.1	4,9

جدول رقم (4-4) نتائج اختبار اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
الرتب السالبة	2	1.5	3.0	-2.312	0,02
الرتب الموجبة	7	6.0	42.0		

يلاحظ من الجدول رقم (3-4) أن المتوسط الحسابي لدرجات الملاحظة القبليّة كانت تساوي (60.7) بانحراف معياري قدره (4.3)، وأن المتوسط الحسابي لدرجات الملاحظة البعديّة كانت تساوي (72.1) بانحراف معياري قدره (4,9)؛ كما يلاحظ من الجدول رقم (4-4) أن قيمة (Z) كانت تساوي (-2.312)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,02)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الصفّيّة لصالح المتوسط الأكبر وهو الملاحظة البعديّة.

وللوقوف على حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج في الأداء التدريسي، فقد تم احتساب قوة العلاقة بين العامل المستقل (البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأمليّة الناقدة) والعامل التابع (الأداء التدريسي

الصفحي)، وذلك من خلال معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb)، ويوضح الجدول رقم (4-5) تلك النتائج:

جدول رقم (4-5) معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) ومقدار حجم التأثير

العامل المستقل	العامل التابع	قيمة (rprb)	مقدار التأثير	حجم
البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة	الأداء التدريسي الصفحي	0,92	* كبير جداً	

* قيمة (rprb) أصغر من أو تساوي 0.4 (حجم التأثير صغير)، وقيمة (rprb) أصغر من أو تساوي 0.7 (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (rprb) أصغر من أو تساوي 0.9 (حجم التأثير كبير)، وقيمة (rprb) أكبر من 0.9 (حجم التأثير كبير جداً).

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة) على المتغير التابع (الأداء التدريسي الصفحي) كبير جداً، نظراً لأن قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) أكبر من (0.9).

فمن الجداول السابقة يتضح أن قيمة (z) دالة إحصائياً، كما أن حجم تأثير العامل المستقل (البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة) كبير جداً على العامل التابع (الأداء التدريسي الصفحي)، وهذه النتيجة تؤكد على صحة الفرض وبالتالي قبوله، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الأداء التدريسي الصفحي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة.

دلت نتائج السؤال الثالث على تفوق التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي الصفحي مقارنة بالتطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي الصفحي؛ ويعني ذلك فاعلية البرنامج المقترح القائم على الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الأداء التدريسي الصفحي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة؛ وبناءً على النتيجة السابقة فقد عمد الباحث إلى مناقشتها في ضوء محورين وهما طبيعة التطوير المهني المطبق في التجربة (الممارسة التأملية الناقدة)، وكذلك في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة.

فمن حيث طبيعة التطوير المهني المطبق في التجربة، فقد ترجع فاعلية البرنامج المقترح للتطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة إلى أن استخدام الممارسة التأملية الناقدة في مجال التطوير المهني لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة قد وفر نوعاً من ردم الفجوة بين النظرية والتطبيق؛ وذلك إدراك العلاقات التي تربط بين الخلفية النظرية التي يحملها المعلمون تجاه ممارساتهم التطبيقية على أرض الواقع، حيث إن المعلمين أثناء تنفيذ البرنامج يقومون بممارسات إجرائية تربط بين ممارساتهم على أرض الواقع والخلفية النظرية التي تدفعهم للقيام بتلك الممارسات، وذلك من خلال فحص وتحليل الافتراضات والمسلّمات المتعلقة بالنظريات والاعتقادات التي يتبنونها تجاه أدائهم التدريسية الصفحية، أي البحث عن المسببات التي تحفز معلمي اللغة

الإنجليزية في المرحلة المتوسطة تجاه القيام بتلك الأداءات التدريسية الصفية ومعالجتها، مما أدى إلى تحسين بعض الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية المشاركين في الدراسة.

كما أن نمط الممارسة التأملية الناقدة يهتم بممارسة مهارات التفكير العليا خاصة مهارات التفكير التحليلي والناقد، مما قد يكون له الأثر في تعزيز الكفاءة الذاتية لدى معلمي اللغة الإنجليزية المشاركين في الدراسة، وإكسابهم الثقة بالنفس وروح المسؤولية لمواجهة المشكلات والمتغيرات المتجددة ومعالجتها بأنفسهم في مجال عمليتي التعليم والتعلم، والعمل على إعادة هيكلة خبراتهم التدريسية بشكل مستمر بما يتوافق مع تلك المتغيرات، وفي هذا الشأن يشير كوتريل (Cottrell, 2010) إلى أن الممارسة التأملية الناقدة تتطلب من المعلمين ممارسة نوعين أساسيين من أنواع التفكير، وهما التفكير التحليلي والتفكير النقدي، وذلك من أجل النظر في نقاط القوة والضعف، والإمكانات المتاحة، والعواقب أو النواتج المرجوة من اتخاذ القرارات التدريسية، مما قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات تدريسية أكثر فاعلية لتحسين نواتج التعلم المستهدفة (Cottrell, 2010).

وكذلك فإن ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتأمل الناقد بشكل منهجي مع المعلمين الآخرين قد يكون له أثر في تعزيز جانب التعلم التحويلي، مما ساهم في بناء أطر جديدة لتوجيه السلوك، الأمر الذي أدى بدوره إلى سلوكيات جديدة تمثلت بالأداءات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، وفي هذا الصدد يشير برا (Parra etc.al, 2015) إلى التفكير الشخصي لوحده قد لا يكفي لإحداث التعلم التحويلي للنظر في الأطر المرجعية التي تشكل طرق تفكيرنا المعتادة، حيث أن وجود فرصة التفكير مع الآخرين حول الممارسات التدريسية يمكن أن يعمق من فهم المعلمين للمواقف التدريسية، وذلك من خلا النظر للموقف من زوايا مختلفة من خلال طرح الأفكار وتبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين.

كما أن طبيعة برنامج التطوير المهني الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة ساهم في توفير فرصة تفعيل دور المعلمين المشاركين في معالجة وتحسين ممارساتهم التدريسية بأنفسهم، وذلك من خلال العديد من الأنشطة المتضمنة التي تركز بشكل كبير على تفعيل دور المشاركين في هذا البرنامج، مثل أنشطة العصف الذهني، وأنشطة المناقشات الجماعية، وأنشطة الكتابات التأملية، مما أدى إلى توفير نوع من المعالجة العميقة للأداءات التدريسية الصفية المستهدفة في هذه الدراسة.

وقد اتفقت نتائج السؤال الثالث فيما يتعلق بتحسين الأداء التدريسي الصفّي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة مع ما أظهرته نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث أظهرت نتائج دراسة هارسون وآخرون (Harrison et al., 2005) فاعلية الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الكفاءة الذاتية نحو استقلالية النمو المهني، والقدرة على إحداث تغيير إيجابي في ممارساتهم التدريسية، كما كشفت بعض نتائج دراسة كاردول (Cardwell, 2005) فاعلية الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الكفاءة الذاتية والممارسات التدريسية لدى المعلمين، وكذلك دراسة وولدرسكي (Wlodarsky, 2005) التي أظهرت بعض نتائجها فاعلية الممارسة التأملية الناقدة في إحداث تغيير إيجابي في الممارسات التدريسية، ودراسة فانديهي-كليفستاد (VandeHey-Klefstad, 2006) التي أظهرت بعض نتائجها أن ممارسة التأمل الناقد حول المعاني المتضمنة لخبرات المعلمين أدى إلى تحسين مستويات ممارساتهم التدريسية، ودراسة كرم (Krim, 2009) التي أظهرت نتائجها تغييراً إيجابياً في مستوى الممارسة التأملية الناقدة تجاه ممارسة طرق التدريس لدى المعلمين، حيث كان هناك تحولاً من التركيز على الطرق التدريسية المتمركزة حول المعلم إلى طرق التدريس المتمركزة حول المتعلم، كما كشفت نتائج دراسة شاندومو (Shandomo, 2010) فاعلية التأمل الناقد في الفهم العميق للأساليب التدريسية وعلاقتها الإيجابية في مستوى

تحسن الممارسات التدريسية، ودراسة تشاي (Chi, 2013) التي أوضحت بعض نتائجها فاعلية الممارسة التأملية الناقدة في إحداث تغيير إيجابي في الممارسات التدريسية نحو التدريس الفعّال، ودراسة برسكو (Briscoe, 2017) التي كشفت نتائجها فاعلية الممارسة التأملية الناقدة في إحداث التحول لدى المعلمين نحو الممارسات التدريسية الفعّالة.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. الاستفادة من قائمة الأداءات التدريسية الصفية التي توصلت إليها الدراسة عند بناء وتطوير برامج التطوير المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية من قبل الجهات المختصة في وزارة التعليم.
2. الاستفادة من برنامج التطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة عند بناء وتطوير برامج التطوير المهني المتعلقة بالممارسة التأملية الناقدة من قبل الجهات المختصة في وزارة التعليم.
3. الاهتمام بتدريب المعلمين على كيفية ممارسة التأمل الناقد كونها أحد أساليب التنمية المهنية المستمرة.
4. تضمين مدخل الممارسة التأملية بشكل عام والممارسة التأملية الناقدة بشكل خاص في برامج الإعداد المهني للمعلمين.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، فإن الباحث يقترح ما يلي:

1. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية للتأكد من فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية المختلفة.
2. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية للتأكد من فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على الممارسة التأملية الناقدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية في تنمية عدد من المتغيرات التابعة الأخرى كال�فاءة الذاتية، واستقلالية النمو المهني، وتنمية مهارات التفكير العليا.
3. إجراء دراسات لمعرفة العلاقة بين الأداء والمعتقدات التدريسية لدى المعلمين في كافة التخصصات والمراحل الدراسية.
4. إجراء دراسات لتقويم مستوى الممارسات التأملية الناقدة لدى المعلمين في كافة التخصصات والمراحل الدراسية.

المراجع:

إبراهيم، محمد أنور والشريف، خالد حسن (2013). مستويات التأمل الناقد وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى عينة من الطلاب المعلمين في جامعتي الإسكندرية والملك سعود: دراسة مقارنة عبر ثقافية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 3 (4)، 459 - 539.

الحري، عبدالكريم ساجي (2012). تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية في منطقة القصيم في مجال تدريس اللغة الأجنبية. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، 130، 78 - 112.

الزايدي، أحمد محمد وأحمد، أشرف السعيد (2015). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني: تصور مقترح. مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية، 24 (94)، 331 - 458.

زيتون، كمال عبدالحميد (2003). التدريس: نماذجه ومهاراته. عالم الكتب.

السنبلي، عبدالعزيز عبدالله (2016، إبريل، 18-20). تحديات التنمية المستدامة في الوطن العربي ودور برامج التعليم المستمر في مواجهتها [بحث مقدم]. المؤتمر السنوي الرابع عشر: من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة: جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار القاهرة: جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الصالحية، فاطمة محمد (2017، إبريل، 23-24). أهمية التنمية المهنية المستدامة ودورها في تطوير العمل المدرسي في ضوء معايير الجودة الشاملة [بحث مقدم]. المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي: كلية التربية جامعة 6 أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب، الجيزة، مصر.

صلاح الدين، نسرین صالح والمسكرية، تهاني حمود (2017). تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، 1 (174)، 558 - 634.

قستي، ليلي حسين (2008). تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الانجليزية بمراحل التعليم العام في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب.

المرشد، يوسف عقلا (2014). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية: جامعة طيبة - كلية التربية، 9 (2)، 163 - 184.

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (2017). المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية: المعايير المشتركة لمعلمي جميع التخصصات. مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم.

النجار، عبدالوهاب محمد (2015). معلم المستقبل: إعداد وتطويره. مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود - كلية التربية، 27 (3)، 513 - 515.

الوهبي، خالد (2016). برنامج تدريبي على رأس العمل لتطوير أداء معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية - كلية التربية - جامعة عين شمس - مصر، 40 (4)، 13 - 51.

المراجع الأجنبية:

- Alem, Y. T. (2019). Critical Reflection as Motivational Strategy of Learning Critical Reading. *Journal of Language Teaching & Research*, 10(4), 683–691.
- Briscoe, P. (2017). Using a Critical Reflection Framework and Collaborative Inquiry to Improve Teaching Practice: An Action Research Project. *Canadian Journal of Action Research*, 18(2), 43–61.
- Cacchiotti, R. J. (2011). A study in fostering student engagement through guided developmental critical reflection skills and critical thinking skills. Unpublished PhD. Thesis, Capella University, USA.
- Cardwell, V. (2005). Effects of a professional development innovation using collaborative inquiry and critical self-reflection on the beliefs, practices, and self-efficacy of inclusion teachers. Unpublished PhD. Thesis, Ashland University, USA.
- Chi, F. (2013). Turning experiences into critical reflections: examples from Taiwanese in-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 28–40.
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood dictionary of education*. Greenwood Press.
- Cottrell, S. (2010). *Skills for success*. Palgrave Macmillan.
- Creemers, B.; Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Springer Netherlands.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Open University Press.
- Harrison, J.; Lawson, T. & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267–292.
- Harrison, J.; Lawson, T. & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267–292.
- Horwitz, J. (2007). *The Process of Becoming a Critical Reflector: One Teacher Educator's Journey*. Unpublished PhD. Thesis, The University of New Mexico, USA.
- Jay, J. & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73–85.
- Kerns, B. (2014). Demonstrating reflection: A content Analysis of Reflection That English Teacher Candidates Demonstrate in Writing After Conducting Classroom Inquiry. Unpublished PhD. Thesis, Clemson University, USA.
- Krim, J. (2009). Critical reflection and teacher capacity: The secondary science pre-service teacher population. Unpublished PhD. Thesis, Montana State University, USA.
- Liu, K. (2011). Enhancing prospective teachers' critical reflection in the E-Portfolio environment. Unpublished Ph.D. thesis, The University of Wisconsin - Madison. USA.
- Liu, K. (2015). Critical Reflection as a Framework for Transformative Learning in Teacher Education. *Educational Review*, 67 (2), 135-157.
- Lundgren, H.; Bang, A.; Justice, S.; Marsick, V.; Poell, R.; Yorks, L.; Clark, M., & Sung, S. (2017). Conceptualizing reflection in experience-based workplace learning. *Human Resource Development International*, 20 (4), 305-326.
- Mathew, P., Mathew, P. & Peechattu, P. (2017). Reflective Practice: A Means to Teacher Development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Technology*, 3 (1), 126–131.
- Mcgregor, D., & Cartwright, L. (2011). *Developing reflective practice*. Open University Press.
- O'Hara, A., & Pockett, R. (2011). *Skills for human service practice working with individuals, groups and communities*. South Melbourne: Oxford Univ. Press.
- Parra, M., Roberto, G. & Aldana, M. (2015) Engaging in critically reflective teaching: from theory to practice in pursuit of transformative Learning. *Reflective Practice*, 16(1), 16-30.

- Richards, J., & Lockhart, C. (2013). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge University Press.
- Shandomo, H. M. (2010). The Role of Critical Reflection in Teacher Education. School-University Partnerships, 4 (1), 101-113.
- VandeHey-Klefstad, J. (2006). Developing critical reflection for pre-service education students: Strategies to improve pre-service students' professional performance. Unpublished PhD. Thesis, University of St. Thomas, USA.
- Wlodarsky, R. (2005). The Professoriate: Transforming Teaching Practices Through Critical Reflection and Dialogue. Teaching & Learning, 19(3), 156–172.
- Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. Journal of Educational Technology & Society, 12 (2), 11-1.
- Zhao, M. (2012). Teachers' Professional Development from the Perspective of Teaching Reflection Levels. Chinese Education & Society, 45(4), 56–67.