فاعلية برنامج تدريبيٍّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانيةَ في تخصص العلوم الشرعية

د. عبد العزيز بْنُ فالح العصيل
قسم المناهج وطُرُق التَّدْرِيس – كلية التربية
جامعة الملك فيصل

فاعلية برنامج تدريبيّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية

د. عبد العزيز بْنُ فالح العصيل
قسم المناهج وطُرُق التَّدْريس – كلية التربية
جامعة الملك فيصل

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٨/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ١٠/ ١١/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هَدَفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبيّ مقترَح قائمٍ على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية، ولتحقيق ذلك؛ استُخدم المنهج التجريبيُّ ذو التصميم شِبْهِ التجريبيّ، وبُنِيت قائمة مهاراتِ التدريس التأمُّليّ اللازمةِ لطلاب الخبرة الْمَيْدانية، وصُمِّمت الموادُّ التعليمية ممثَّلةً في البرنامج التدريبيّ، وكذلك صُمِّمت أدوات الدراسة المتضمِّنة اختبارَ الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ، وبطاقةَ ملاحظة الجانب الأدائيّ لتلك المهارات، وبعد التحقُّق من صدق وثبات موادِّ وأدوات البحث، طُبِّقت الأدوات قبلَ وبعدَ تنفيذ البرنامج على عيِّنة تجريبية بلغت (٤٣) متدرِّبًا، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القَبْليّ والبَعْديّ، في الاختبار وبطاقة الملاحظة، وبحساب الدلالة العملية باستخدام مربَّع إيتا كانت قوّة تأثير البرنامج (كبيرةً) في الاختبار، و(متوسِّطةً) في بطاقة الملاحظة؛ مما يؤكِّد فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات.

الكلمات المفتاحية: التدريب، التعلم التجريبي لكولب، التدريس التأمُّلي، الطالب المعلم.

The effectiveness of a training program based on Kolb's Experimental Learning Model on developing reflective teaching skills for field training students at Shar'i (Literary) Section

Dr. Abdulaziz Bin Faleh Al-Osail
Department Curricula and Teaching Methods – Faculty Education
King Faisal university

Abstract:

This research aims to reveal the effectiveness of a proposed training program based on Kolb's Experimental Learning Model on developing reflective teaching skills among field training students. The experimental approach with a semi-experimental design was used to achieve that purpose. A list of reflective teaching skills necessary for field training students was built. The educational materials represented in the training program as well as the research tools were also designed, which included examining the cognitive aspect of reflective teaching skills, and a note card for the performance aspect of those skills .

After verifying the validity and reliability of the research materials and tools, the tools were applied before and after implementing the program on an experimental sample of (43) trainees. The results revealed a statistically significant difference at the significance level of (0001.0), between the mean scores of the experimental group in the pre and post applications in the test and the note card. By calculating the practical significance using the Eta squared, the strength of the program effect was (significant) in the test, and (moderate) in note card, which confirms the effectiveness of the program in developing these skills.

key words: Training, Kolb's Experimental Learning, Reflective Teaching, Trainee Teacher.

مقدِّمة:

انطلاقًا من الدَّور الْمِحْوريّ للخبرة الْمَيْدانية والتدريب العمليّ للطالبِ معلِّمِ العلوم الشرعية، وإيمانًا بمدى التأثير الذي يُحدِثه على نوعية التعليم وجَوْدته؛ بات من الضروريّ وجود قاعدة علمية تربوية عميقة يمتلكها الطالب المعلِّم، في ضوء تحدِّيات الألفية الجديدة.

والعلوم الشرعية هي تلك العلوم التي تتضمن ما شرعه الله من العقائد والأحكام، وتحث المرء على التزام العبودية لله سبحانه وتعالى، وتختلف مقرراتها الدراسية في جميع المراحل التعليمية عن غيرها من المقررات الدراسية الأخرى في كونها هداية وإرشادًا ونورًا إلى الله تعالى، فلا يجوز في حقها النسيان أو الإهمال، أو عدم التطبيق، فهي ليست مجرد علم تشتغل به الأذهان، أو معرفة علمية تمتع بها العقول؛ بل هي حجة الله على عبيده، ألزمهم بها، وأمرهم بأن يأخذوها بقوة، ومدار التربية الإسلامية وقاعدتها ومصدرها الأساسي هما القرآن الكريم والسنة النبوية (الحربي، ٢٠٢٢).

وتطوير تعليم العلوم الشرعية يتطلَّب استمرار الارتقاء بعمليات تدريسها؛ تماشيًا مع التطوُّر المعلوماتيّ والتكنولوجيّ، وتنامي الأبحاث التدريسية وتطبيقاتها العملية في التعليم والتعلُّم، التي أثَّرت في تطوير اتِّجاهات التدريس. لذا؛ يُعَدُّ مفهوم التدريس التأمُّليّ من المفاهيم المهمَّة في مجال التدريس، ويرتبط بمفهوم التعلُّم من الخبرة والتجربة، حيث يعتمد على تحليل المعلِّم لخبرته وتجرِبته التدريسية الخاصَّة لتحسين طريقة تعليمه وتعلُّمه؛ مما يَكسِبُه الخبرةَ والوعيَ الذاتيَّ؛ إذ إن تأمُّلَ المعلِّمِ عمليةَ تدريسِه يتضمَّن عملية التفكير في الأفكار أو الإجراءات أو النواتج، وتحليلها، والتركيز في كيفية تحقيقها؛ بهدف تنظيم المعارف والإجراءات التي توجِّه الممارسة التدريسية، أو ضبطها، أو تنقيحها، أو إعادة هَيْكَلتها، أو تغييرها؛ مما يساعد المعلِّمَ

على سدِّ الفجوة بين النظرية والممارسة في التدريس، وإيجاد حلول لمشكلاته، عَبْرَ استقصاء معتقداته، وتطبيقها على تجربته وممارسته التدريسية بطريقة منظَّمة.

والتدريس التأمُّليُّ كان له الأثر الإيجابيُّ في تحسين مهارات المعلِّمين في التدريس، واستيعاب طلابهم، وتنمية اتِّجاهاتهم نحوَ التعلُّم، وفي هذا الاتِّجاه دعا جون ديوي إلى أهمية التأمُّل الذي يقود إلى اكتشاف الخبرة التي تقوم على إدراك شامل يُسهم في تحويل الخبرة إلى تعلُّم؛ كَوْنَ الخبرة أساسَ عمليَّتَيِ التعليم والتعلُّم، وأشار كذلك إلى أن على المعلِّمين ممارسةَ هذه العملية في سياق اجتماعيٍّ في بيئة التعلُّم، واختيار ممارساتهم التدريسية، وهذا لا يَتِمُّ إلا من خلال التأمُّل الذي يجب أن يقود إلى وجهات نظر متعدِّدة في بيئة العمل (شاهين،٢٠١٢؛ Rodrigues,2008).

وأشار فاريل (Farrell,2008) إلى أن الاهتمام بالممارسة التأمُّلية التدريسية يتزامن مع الاهتمام بالاتِّجاهات التربوية المعاصرة في التعلُّم، من خلال النظرية البِنائية التي تُعَدُّ عاملًا أساسًا في عمليتَيِ التعليم والتعلُّم، وأن استخدامها يعتمد على معتقدات المعلِّمين، واتِّجاهاتهم نحو تحسين أدائهم التدريسيِّ، من خلال التأمُّل الواعيِ والمنظَّم في خبراتهم.

ويعتقد شون (Schon,1987) أن من أكثر إستراتيجيات التدريس إيجابيةً على الأداء وتحسينه: التدريس التأمُّليَّ؛ لأنه يُتيح للمعلِّم الفرصة للحكم على الأساليب التدريسية التي تَتِمُّ داخل الصفِّ، من خلال تأمُّل واعٍ يبتعد عن التحيُّز، كما يشير اليسون (Ellison,2008)، إلى أن التدريس التأمُّليُّ يُتيح تطوير قُدرات المعلِّم؛ مثل: القدرة على الحوار التأمُّليِّ الناقد، وتطوير المناهج الدراسية، وهذا ينعكس إيجابيًّا على مخرَجات تعلُّم المتعلِّمين من خلال تفاعلهم في الأنشطة الصفِّية.

ويؤكِّد الشايع (٢٠٢٢) أن جودة الأداء التدريسيّ للمعلِّم يعتمد بدرجة رئيسة على تأمُّله في ممارساته التدريسية، ومشاركته في برامج التطوُّر المهنيّ القائمة في المدرسة.

ويُشير أكيلا (Akella,2010:P:100) إلى أنه توجد مجموعة من النظريات التي يمكِن للمعلِّمين والطلاب استخدامُها لتحديد وفَهم تفضيلات التدريس والتعلُّم الخاصَّة بهم، ومنها نظرية التعلُّم الخبراتيّ لكولب (Kolb)، الفاعلة في شرح عمليات التدريس في الفصول الدراسية؛ حيث تتضمَّن نَمُوذَجًا للتعلُّم الخبراتيّ، وقائمة أنماط لفَهْم مراحل التعلُّم، وطرق اكتساب الأفراد للمعلومات الجديدة، ومعالجتها، وتُعنى بكيفية جعل تجربة التعلُّم ذاتَ معنى.

ويؤكِّد بيترسون وكولب (Peterson&Kolb,2018) أنه يمكِن استخدام دورة التعلُّم لإدارة أيّ حالة في الحياة تنطوي على التغيير والتكيُّف بشكل فاعل؛ فالخبرة الملموسة تتضمَّن تجربتك في هذه اللحظة، والملاحظة الانعكاسية تعني توقُّفَك للتأمُّل في تلك الخبرة، والتجربة لتكوين معنى، والانخراط في التفكير المجرَّد للتعميم، واتِّخاذ القرار، والتجريب النشط، واتِّخاذ إجراء لتنفيذ القرار.

كما يؤكِّد بلجون (٢٠١٠) أن استخدام دورة التعلُّم الخبراتيّ في التدريس يُتيح للمعلِّم الممارسة التأمُّلية، وتفحُّص قناعاته، وفرضياته، ومبادئه التربوية، فيما يخصُّ عملية التدريس، ومن ثَمَّ ملاحظة ممارساته، وتفحُّصها، وتحليلها، بشكل دقيق ومنتظم؛ ليتأكَّد من تناسبها مع قناعاته ومدى تمثيله لها، كما أن توظيف دورة التعلُّم في التدريس يُتيح للمعلِّم التفكير التأمُّليَّ في تجربته التدريسية، حيث تمثِّل منهجية فاعلة لتطوير ممارساته، وفي هذا الصدَّد تُشير دراسة بيرسو وآخرين (Perus et al.,

2019) إلى أن نظرية التعلُّم الخبراتيّ تؤكِّد أن التدريس التأمُّليَّ مهمٌّ بنفس أهمية التعلُّم للعمل.

وفي ضوء ما سبق؛ يرى الباحث أن تقديم برنامج تدريبي يتم تصميمه في ضوء مبادئ ومراحل نموذج كولب للتعلم الخبراتي، يمكن أن يسهم في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى طلاب الخبرة الميدانية في تخصص العلوم الشرعية.

مشكلة الدراسة:

تشكِّل المهارات التدريسية التأمُّلية لدى الطلاب المعلِّمين في أثناء ممارستهم للخبرة الْمَيْدانية في المدارس، عاملًا أساسًا في تحسين عمليتَيِ التعليم والتعلُّم، خصوصًا في ظلِّ المتغيِّرات المتلاحقة في بيئات التدريس الصفِّية، والتقدُّم المعلوماتيّ، والتطوُّر التِّقْنيّ؛ مما يوجب على القائمين بالإشراف على طلبة الخبرة الْمَيْدانية تدريبَهم على التأمُّل المنظَّم والواعي في خبراتهم التدريسية؛ سعيًا إلى تحسين أدائهم التدريسيّ.

ومن النماذج الفاعلة التي قد تُسهم في تنمية المهارات التأمُّلية لدى طلاب الخيرة الْمَيْدانية: نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ؛ لِما له من دور بارز في تعميق تفكير الطالب المعلِّم في تجربة الممارسة التدريسية تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، وصولًا إلى أفضل الممارسات في التدريس التأمُّليّ؛ لتحقيق نواتج التعلُّم المستهدَفة، بما يُتيح للطالب، معلِّمِ العلوم الشرعية، أن يكون معلِّمًا وباحثًا إجرائيًّا في عمله، ويحفِّزه لتأمُّل ممارساته التدريسية؛ لتكوين بيئة تعليم وتعلُّم إيجابية.

وقد أوضح العديد من الدراسات أهمية مهارات التدريس التأملي لدى معلمي العلوم الشرعية منها دراسة الحربي والشريف (٢٠٢١)، والتي أكدت أهمية تعزيز مهارات التدريس التأملي لدى معلمات العلوم الشرعية؛ وذلك من خلال تبني إجراءات تساعد في تحقيق هذه الغاية، كما كشفت نتائج دراسة (المرشد،٢٠١٤)،

أن مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تقل عن حد الكفاية، وأوصت بأهمية تعزيزها لدى عينة الدراسة، وأوضحت نتائج بعض الدراسات ضعفَ مستوى مهارات التدريس التأمُّليّ لدى المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها (حسن، ٢٠١٣)، ووجودَ علاقة طردية بين إتقان المعلِّمين لمهارات التدريس التأمُّليّ ومستوى كفاياتهم التدريسية (خلف، ٢٠١٧).

ومن خلال خبرة الباحث العملية في الإشراف على طلاب الخبرة الميدانية في تخصص العلوم الشرعية في مختلف المراحل الدراسية، لاحظ اعتمادهم على الطرق التقليدية في تدريسهم، والتي تهتم بتلقين المعلومات دون الاهتمام بما ينمي مهارات التدريس التأملي، وعدم إلمامهم ببعض نماذج التدريس الحديثة كنموذج كولب للتعلم الخبراتي.

وبالنظر إلى هذه العلاقات الارتباطية ما بين مهارات التدريس التأمُّليّ وإتقان المعلِّمين للممارسات التدريسية، تَبرُز أهمية توثيق العلاقة فيما بينهما باستخدام نماذج التدريس الحديثة، وبالاطِّلاع على مزايا نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، فإن الدراسة الحاليَّة تسعى إلى التعرُّف على فاعلية برنامج تدريبيّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية.

أسئلة الدراسة:

تتحدَّد مشكلة الدراسة الحاليّة في الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على نموذج كولب الخبراتي لتنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية، وللتصدِّي لهذه المشكلة؛ فإن الدراسة الحاليَّة تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعليةُ برنامج تدريبيٍّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية؟ ويتفرَّع عنه الأسئلة الآتية:

١. ما مهاراتُ التدريس التأمُّليّ اللازمةُ لطلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية؟
٢. ما البرنامج التدريبيُّ المقترَح القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ لتنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية؟
٣. ما فاعلية البرنامج التدريبيّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية؟
٤. ما فاعليةُ البرنامج التدريبيّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية؟

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التحقُّق من صحَّة الفروض الآتية:

١. لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، في اختبار الجانب المعرفيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ.

٢. لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحاليّة إلى تحقيق الأهداف الإجرائيَّة الآتية:

١. تحديد قائمة بمهارات التدريس التأمُّليِّ اللازمةِ لطلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية.

٢. بناء برنامج تدريبيٍّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ لتنمية مهارات التدريس التأمُّليِّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية.

٣. التَّعرُّف على فاعلية البرنامج التدريبيِّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب المعرفيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية.

٤. التَّعرُّف على فاعلية البرنامج التدريبيِّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية.

أهمِيَّة الدراسة:

نَبرُز أهمية الدراسة الحاليّة فيما يمكِن أن يُسهم به في الإفادة في الجوانب الآتية:

أولًا: الأهمِيّة العلمية (النَّظَرية): وتتمثَّل الأهمية العلمية لهذه الدراسة فيما يأتي:

- تأتي الدراسة الحاليُّة ضمن الجهود، والاهتمام المتزايد من قِبَل المؤسَّسات التربوية في المملكة العربية السعودية الْمَعنيَّة بالمعلِّم، وتطويره بمختلف مكوِّناته، والعمل على تجويد وتحسين مخرَجات التعليم؛ لتلبية متطلَّبات التنمية المجتمعية الشاملة.
- تُعَدُّ استجابةً للاتِّجاهات التربوية التي تنادي بضرورة توظيف البرامج التدريبية التي تُبنى في ضوء النماذج التدريسية الحديثة، التي تُعنى بتنمية المهارات.
- تُقدِّم تأصيلًا نظريًّا لنموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، وكيفية تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ.

ثانيًا: الأهمِيّة العَمَلية (التطبيقية): وتتمثَّل في إفادة الفئات الآتية:

١. طلابِ الخبرة الْمَيْدانية في تخصص العلوم الشرعية: وذلك من خلال تزويدهم ببرنامج تدريبيّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ؛ للاسترشاد به في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ.

٢. مخطِّطو برامج العلوم الشرعية: حيثُ تمِدُّهم الدراسة الحاليّة بقائمة بمهارات التدريس التأمُّليّ اللازم تنميتُها لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية.

٣. الباحثون: حيث تقدِّم الدراسة الحاليّة إسهاما في مجال البحث التربويّ، ومحفِّزًا لبحوث أخرى تُعنى بنموذج كولب الخبراتيّ، والتدريس التأمُّليّ.

حدود الدراسة:

أولًا: الحدود الموضوعية:

تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية تخصص العلوم الشرعية في ضوء برنامج تدريبيٍّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، وتتضمَّن: (تقييم وملاحظة الخبرة التدريسية، وإعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية، والممارسة التدريسية التجريبية النشِطة).

ثانيًا: الحدود البشريَّة:

الطلاب معلِّمو العلوم الشرعية في مقرَّر الخبرة الْمَيْدانية.

ثالثًا: الحدود المكانية:

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية التابعة لجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.

رابعًا: الحدود الزمنية:

تم إجراء هذا البحث في الفصل الدراسيّ الأوَّل من العام الجامعيّ ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١) الفاعلية Effectiveness:

اصطلاحًا: تُشير إلى درجة التأثير الذي يمكِن أن تُحدِثه المعالجة التجريبية، باعتبارها متغيّرًا مستقلًّا في أحد المتغيّرات التابعة، ويتمُّ تحديد هذا التأثير إحصائيًّا (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٢٣٠).

إجرائيًّا: يُقصَد بها درجة تأثير البرنامج التدريبيّ المقترح القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية.

٢) البرنامج التدريبيُّ Training Program:

اصطلاحًا: يُشير إلى الجهود المخطَّطة لتزويد المتدرّبين بمهاراتٍ ومعارفَ متجدّدةٍ، تستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرَّة في خبراتهم واتّجاهاتهم وسلوكهم، وتطوير كفاية أدائهم (الطعاني، ٢٠٠٧، ١٤).

إجرائيًا: خُطَّة تدريبية منظَّمة، تتضمَّن مجموعة إجراءات وأنشطة، تَهدُف إلى إكساب طلاب الخيرة الْمَيْدانية مهاراتِ التدريس التأمُّليّ بشكل مخطَّط ومدروس، ويتمُّ تصميم البرنامج في ضوء أُسس ومبادئ ومراحل نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ.

٣) التدريس التأمُّليُّ Reaching Teaching:

اصطلاحًا: العملية التي يقوم بها المعلِّم بمراجعة ممارساته التدريسية السابقة أو الراهنة، وفحص ما تَمَّ تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكِن تطويره من مهارات بشكلٍ أفضلَ مستقبَلًا (خلف، ٢٠١٧، ١٨٦).

إجرائيًّا: طريقة ومنهجية تقييم ذاتية مستمرَّة لمهارات التدريس التأمُّليّ، تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، وتحديد درجة فاعليَّتها في تحقيق أهداف التعلُّم والتعليم، عَبْرَ عملية تأمُّل فردية أو تعاونية لأحد مجالات الممارسة التدريسية التأمُّلية.

٤) نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ Experiential Learning:

اصطلاحًا: الخبرة التي يمرُّ بها الطالب شخصيًّا خارج الحُجرة الدراسية، على أن تكون من ضمن المتطلَّبات المقرَّرة، بحيث تُضيف أمورًا قيِّمة للأهداف المنشودة التي يسعى إليها الطالب، وتؤدِّي في نهاية الْمَطاف إلى تنميته ذاتيًّا، وذلك من خلال برنامج مَيدانيّ أو تطبيقيٍّ خاصٍّ يشجِّع على الوصول إلى مخرَجات تعليمية مقرونة بالتأمُّل والتفكير لكلِّ ما يمرُّ به الطالب من خبرات تعليمية أو حياتية مختلفة (سعادة، ٢٠٢٢، ١٩).

إجرائيًّا: مجموعة من الخطوات والمراحل التي يقوم بها طلاب الخبرة الْمَيْدانية، والتي تعتمد على بُعْدينِ، هما: إدراك المعلومات، ومعالجة المعلومات، وتتضمَّن هذه المراحل الخبرة الملموسة، والملاحظة الانعكاسية، والمفاهيم المجرَّدة، والتجريب النشِط؛ وذلك لتنمية مهارات التدريس التأمُّليّ، وتقاس بواسطة اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس التأملي، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي.

الإطار النظري للدراسة:

- **التعلم الخبراتي لكولب:**

يرى كولب (KOLB,2015) أن نظرية التعلُّم الخبراتيّ تنبثق من عدَّة نظريات تأسيسية، لجون ديوي (John Dewey)، ووليام جيمس (William James) وكورت لوين (Kurt Lewin)، وجان بياجيه (Jean Pageh)، وليف فيجوتسكي (Levy Vygotsky)، حيث منحوا الخبرة دورًا مركزيًّا في التعلُّم البشريّ والتنمية، وكان لهم تأثير عميق في التعلُّم والتطوير (كولب، ٢٠١١؛ Kolb، ٢٠١٥؛ Trinh, Kolb، ٢٠١٢).

- **مفهوم التعلم الخبراتي لكولب:**

التعلُّم الخبراتيُّ يعني أن يَتِمَّ بناء التعلُّم على أساس الخبرة والتجربة، وعلى أهمية نشاط المتعلِّم في أثناء التعلُّم، وعلى ضرورة التفاعل بين الفرد والبيئة (شاهين، ٢٠٢٢)، كما يعرَّف نموذج كولب بأنه: عملية تعليمية تعمل على تكيُّف المتعلِّم مع البيئة المحيطة به، وإدراك المعلومات، ومعالجتها بالخبرة والتجربة الحِسِّية، والمفاهيم المجرَّدة والملاحظة التأمُّلية، والمفاهيم المجرَّدة والتجربة النشِطة (kolb,2005). ويرى أبو زيد (٢٠١٨) أن نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ يستند إلى نظرية تعليمية تستند على محورين رئيسينِ، هما: الفعل والمعرفة، حيث أوضح كولب أن ثَمَّةَ طرقًا أربعةً لمعالجة عملية التعلُّم، هي: الخبرة المباشرة، والانغماس في تجربة جديدة، والملاحظة التأمُّلية، وتكوين المفهوم المجرَّد للوصول إلى النظريات والتجريب النشط، ومن ثَمَّ الاستخدام العمليُّ للنظريات في حلِّ المشكلات.

- **نماذج التعلم الخبراتي:**

اقتُرِحت عدَّةُ نماذجَ للتعلُّم الخبراتيّ، ومنها نموذج ديفيد كولب المقدَّم في كتابه "التعلُّم التجريبيُّ": الخبرة كمصدر للتعلُّم والتطوير (١٩٨٤)، حيث يرى أن التعلُّم يَحدُث في دَورة، واعتمد على ثلاثة نماذجَ متقاربةٍ ومرتبطة بنموذجه، تسمَّى بالنماذج التقليدية للتعلُّم الخبراتيّ، والتي يشير إليها كولب (٢٠١١)، على النحو الآتي:

- نموذج ديوي: وهو نموذج تعليميٌّ يركِّز على أهمية الخبرات السابقة في التعلُّم، والملاحظة، والأحكام الذاتية.
- نموذج لوين: ويركِّز هذا النَّمُوذج على ضرورة نشاط المتعلِّم في أثناء عملية التعلُّم، ويرى أن عملية التعلُّم تعتمد على عدَّةِ عناصرَ، من أبرزها الخبرةُ المحسوسة أو الملاحظة، وصياغة المفاهيم المجرَّدة، والقدرة على التطبيق في المواقف الجديدة.
- نموذج بياجيه: ويعمل هذا النموذج على التركيز على أن الذكاء ليس نظريًّا؛ وإنما هو نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة، حيث يرى هذا النموذج أنه توجد خمس مراحلَ للنُّمُوِّ المعرفيّ لدى الفرد، وهي: المرحلة الحِسِّية، والمرحلة الحركية، ومرحلة ما قبل التفكير بالعمليات التصويرية، ومرحلة العمليات المحسوسة، ومرحلة العمليات المجرَّدة (العتيبي؛ العبد الكريم، ٢٠١٦).

- **مبادئ التعلم الخبراتي لكولب في العملية التعليمية:**

التعلُّم الخبراتيُّ بحسب ما يرى (Mahmud&Zohank,2009)، له دور كبير في تطوير مستوى الطلاب في تحسين أدائهم، حيث عَمِل الباحثان على تقديم نموذج للتعلُّم يستند على نظرية كولب للتعلُّم الخبراتيّ، تَمكَّنا من خلاله من إثبات قدرة التعلُّم الخبراتيّ لكولب في تنمية مهارات المتعلِّمين والمعلِّمين على حدٍّ سَواء.

ومن المبادئ التي تميّز عملية التعلُّم من خلال الخبرة والتجربة، وتشكّل الأساس النظريَّ لدورة التعلُّم لكولب ما يلي:

١. التعلُّم من خلال نموذج كولب يؤدّي إلى حلول غير تقليدية للمشكلات، من خلال الملاحظات والأفكار والتأمُّلات (أبو زيد، ٢٠١٨).

٢. التعلُّم من خلال نموذج كولب يركّز بشكل أساس على إشراك المتعلِّمين في العملية التعليمية، وذلك عن طريق استدراج أفكارهم ومعتقداتهم حول موضوع معيَّن يمكِن دراسته، واختباره، ودمجُه مع أفكار جديدة، وصولًا إلى نتائجَ أكثرَ دقَّةً من خلال الاهتمام بالتعلُّم بالخبرة (kolb&kolb,2005).

٣. التعلُّم بنموذج كولب يقدِّم للمتعلِّمين فرصة حقيقية للتطبيق، وذلك من خلال ربط النظرية بالتطبيق، ويقدِّم لهم التغذية الراجعة في أثناء تعلُّمهم، كما يهتمُّ بالتفكير التباعديّ؛ مما يجعلهم على إلمام بأساليب التعلُّم المختلفة (Healey&Jenkins,2000).

٤. كلُّ تعلُّم بنموذج كولب هو عملية إعادة تعلُّم، حيث يكون التعلُّم أسهلَ من خلال المعالجات التي تشتقُّ أفكار المتعلِّمين ومعتقداتهم حول التعلُّم، ونظريةُ التعلُّم الخبراتيّ نظريةٌ تَهدُف لصناعة المعارف الاجتماعية (بوعزة، ٢٠١٨).

٥. يُتيح التعلُّم بنموذج كولب مجالًا للتفاعل والتأمُّل؛ حيث يتضمَّن إدراك ومعالجة الخبرات، والتعبير عما تَمَّ تعلُّمه (Kolb&Kolb,2005).

- **مراحل نموذج كولب للتعلم الخبراتي:**

وَفْقًا لنموذج كولب، يتطلَّب التعلُّم الأكثرُ فاعليةً أربعَ مراحلِ تعلُّمٍ مختلفة، هي: مرحلة الخبرات الحِسّية، حيث يدرك الطالب المعلوماتِ ويُعالجها بناءً على الخبرة الحِسّية، والطلابُ يفضّلون اندماجهم في الأنشطة، ويميلون إلى أن مناقشة زملائهم أفضل من مناقشة معلِّميهم (الشعور بالمشكلة باستخدام الحواسّ المختلفة)، ثم مرحلة

الملاحظة التأمُّلية، وهنا يعتمد الطالب في إدراك المعلومات ومعالجتها على التأمُّل والموضوعية والملاحظة في تحليل مواقف التعلُّم، ويفضِّلون المواقف التعليمية التي تُتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعيّ (يقوم بمعالجتها بالملاحظة أو بالتأمُّل)، ثم مرحلة التفكير المجرَّد، ويعتمد الطالب هنا في إدراك المعلومات ومعالجتها على تحليل موقف التعلُّم، والتفكير المجرَّد، والتقويم المنطقيّ (تنشيط عمليات التفكير لاستخلاص النتائج والتعميمات، والوصول إلى المعرفة). أما المرحلة الأخيرة، فتتمثَّل في التجريب النشط، ومنها يعتمد الطالب على التجريب النشِط الفعَّال لموقف التعلُّم من خلال التطبيق العمليّ للأفكار، والاشتراك في الأعمال المدرسية والمجموعات الصغيرة لإنجاز عمل معيَّن، يتَّسِم بالتوجُّه النشِط نحو العمل، ولا يفضِّل المحاضراتِ النظريةَ (التطبيق العمليُّ، وإعادة إنتاج المعرفة التي تَمَّ الحصول عليها) (سعادة، ٢٠٢٢، جاد الحق، ٢٠٢٠).

- **مفهوم التدريس التأملي:**

تعدَّدت تعريفات التدريس التأمُّليّ، فعرَّفه عبد القوي (٢٠١٧) بأنه: عمل أو نشاط ذكيٌّ ومستمرٌّ، يقوم المعلِّمون خلاله بالاستقصاء، والممارسات، وإعادة بنائها وتنظيمها، وهذا العمل يحتاج إلى العقول المنتِجة، وتحمُّل المسؤولية من جانب المعلِّمين، وعرَّفه ويبر (Webber,2013) بأنه: القدرة على العَصْف الذِّهنيّ للأفكار والممارسات المهنية، من خلال فحص المشكلات التدريسية التي تواجهه بعقلانية؛ للتوصُّل إلى حلول مناسبة لتلك المشكلات.

- **أهمية تنمية مهارات التدريس التأملي في العملية التعليمية:**

وتُعَدُّ الممارسة التأمُّلية منهجًا فعَّالًا للتطوير المهنيّ، فقد أكَّدت نتائج دراسات وبحوث عدَّةٍ الأثر الإيجابيَّ للممارسات التأمُّلية في الأداء التدريسيّ لدى معلمي

العلوم الشرعية بصف خاصة كدراسة الحربي والشريف (٢٠٢١) والمعلِّمين بصفة عامة (بوقحوص، ٢٠١٧؛ ريان، ٢٠١٥؛ أحمد، ٢٠٠٩)، وتُسهم الممارسات التدريسية التأمُّلية في تنمية مهارات المعلِّمين، من خلال التدريب المستمرِّ على التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والمتابعة، والتقويم الذاتيّ، من خلال فَهْمهم أفعالَهم (Bryan&Recesso,2006) فيتَّبِع المعلِّم في مرحلة التخطيط طرائقَ ذهنيةً تُعِينه في تنظيم النشاطات والسلوكيات التعليمية المرغوبِ في اتِّباعها، والأهدافِ المرادِ تحقيقُها، أما في مرحلة التنفيذ، فيتَّبِع المعلِّم طرائقَ ذهنيةً يعي من خلالها واقع ممارساته التعليمية؛ مما يترتَّب عليه اتِّخاذ القرارات المناسبة بإجراء التعديلات اللازمة للقضايا غير المرغوبة، وفي مرحلة التقويم الذاتيّ يُدرك المعلِّم نتائج سلوكياته التعليمية، ويترتَّب على ذلك نَقْدُ هذه السلوكيات ذاتيًّا؛ مما يساعده في وضع تصوُّرات لسلوكيات معدَّلة (زيتون، ٢٠٠٣؛ جروان، ٢٠١٠؛ السيابيه، ٢٠١٤).

الدِّراسات السابقة:

تعدَّدت البحوث والدراسات التي تناولت التدريس التأمُّليَّ من جانب، ونموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ من جانب آخَرَ، وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات والبحوث السابقة مرتَّبةً تنازليًّا من الأحدث إلى الأقدم، ففي مجال التدريس التأمُّليّ يُلحَظ اهتمام كبير من الأبحاث بدراسته في مجالات مختلفة، وتقصِّي فاعليَّته لتنمية متغيِّرات مختلفة، حيث سعت دراسة حسنين (٢٠٢٢) إلى تنمية مهارات الكتابة الأدبية باستخدام برنامج قائم على التدريس التأمُّليّ لأساليب الإعجاز القرآنيّ لطلاب الصف الأوَّل الثانويّ، واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبيّ ذي المجموعة الواحدة ذاتِ القياسين: القَبْليّ والبَعديّ، وتمَّ التعرُّف على فاعلية البرنامج من خلال اختبار من إعداد الباحثة، وتوصَّلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم

على التدريس التأمُّليّ في تنمية مهارات الكتابة الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانويّ.

وسعت دراسة زهران (٢٠٢٢) بالتعرُّف إلى فاعلية برنامج تدريبيٍّ مقترح، قائمٍ على السحابة الإلكترونية في تنمية الممارسات التأمُّلية، وتحسين المسؤولية الذاتية لدى معلِّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج شِبْهَ التجريبيّ القائمَ على مجموعة واحدة، مع التطبيقين: القَبْليّ والبَعْديّ لأدوات البحث، وتكوَّنت العيّنة من (٢٠) معلِّمًا ومعلِّمة، طبِّق عليهم البرنامج التجريبيُّ وأدوات الدراسة المتمثِّلة في اختبار التحصيل المعرفيّ المرتبط بمهارات التدريس التأمُّليّ، وبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لممارسة مهارات التدريس التأمُّليّ، ومقياس المسؤولية الذاتية، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج فيما هَدَف إليه.

وفي دراسة باعبد الله (٢٠٢٢)، تَمَّ بحث دور برنامج تطوير مهنيٍّ قائم على نموذج تدريسيٍّ للممارسات التأمُّلية في تحسين الأداء التدريسيّ لمعلِّمة الفيزياء، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة بأساليبَ مختلفةٍ، كمِّية ونوعية، وأدوات متعدِّدة (الملاحظة – المقابلة)، حيث تَمَّ ملاحظة أداء المعلِّمة قبل تقديم البرنامج وبعدَه، في مهارات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وحلِّلت بيانات الملاحظة كميًّا؛ بناءً على مقارنة الحالات، وإيجاد أوجه التشابه والاختلاف بينهما، كما تَمَّ تحليل بيانات المقابلة نوعيًّا؛ بغرض البحث عن دلالات تساعد في تفسير النتائج، وتمَّ تطبيق البرنامج لمدَّة عشَرة أسابيعَ، وأظهرت النتائج تغيُّراتٍ إيجابيةً في مهارات الأداء التدريسيّ لمعلِّمة الفيزياء.

وهَدَفت دراسة الحربي والشريف (٢٠٢١) بالتعرُّف إلى مستوى ممارسات معلِّمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأمُّليّ، والتعرُّف على

معتقداتهن نحوَه، والعلاقة بين مستوى ممارساتهن لمهارات التدريس التأمُّليّ ومعتقداتهن نحوه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيَّ الارتباطيَّ، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تَمَّ إعداد قائمة بمهارات التدريس التأمُّليّ، ومقياس لهذه المهارات، ومقياس للمعتقدات، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلِّمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكَّة المكرَّمة، وقد استهدفت الدراسة مجتمع الدراسة كاملًا، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسات معلِّمات العلوم الشرعية لمهارات التدريس التأمُّليّ في محاور التخطيط والتنفيذ والتقويم جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن معتقدات معلِّمات العلوم الشرعية نحو التدريس التأمُّليّ جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة عند (.01)، بين معتقدات المعلِّمات نحو التدريس التأمُّليّ، وبين مستوى ممارساتهن له، وأن ثَمَّةَ علاقةً طردية بين المتغيّرين.

وفي دراسة محمد (٢٠٢١)، تَمَّ الكشف عن أثر برنامج تدريبيّ في مهارات الوعي الصوتيّ قائمٍ على التدريس التأمُّليّ في تنمية الثروة اللُّغوية، وطلاقة الأداء التدريسيّ لدى معلِّمات محو الأُمّية، وقام الباحث بإعداد اختبار الوعي الصوتيّ، واختبار الثروة اللُّغوية، وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأمُّليّ، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبيّ.

وسعت دراسة الخلف (٢٠٢٠) بالتعرُّف إلى درجة الممارسات التأمُّلية لدى معلِّمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العامّ بمنطقة الرياض من وجهة نظرهن في ضوء متغيّرَي المؤهِّل والخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، وأَعَدَّت قائمة بالممارسات التأمُّلية، تكوَّنت من (٤١) مهارةً موزَّعة على ثلاثة محاورَ، وطبّقت الدراسة على عيّنة بلغت (١٨٥) معلِّمةً من معلِّمات العلوم الشرعية، وأظهرت النتائج أن معلِّماتِ العلوم الشرعية يمارسن مهاراتِ محِور تأمُّل

إجراءات التخطيط دائمًا، بينما يمارسن مهاراتِ مِحور إجراءات التنفيذ أحيانًا، وكذلك يمارسن مهاراتِ مِحور تأمُّل إجراءات التقويم أحيانًا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر كلٍّ من المؤهِّل والخبرة في مستوى الممارسات التأمُّلية.

وسعت دراسة الزهراني (٢٠١٩) إلى تقصِّي واقع الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسِّطة في محافظة جدَّة في ضوء مهارات التدريس التأمُّليِّ، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استُخدِم المنهج الوصفيُّ التحليليُّ، وبلغ عدد العيِّنة (١٢٥) معلِّمًا، وتوصَّلت النتائج إلى أن مستوى الأداء التدريسيِّ لمعلِّمي اللغة العربية كان بمستوًى مرتفع، وعدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين المتوسِّطات الحسابية لمستوى الأداء التدريسيِّ لدى معلِّمي اللغة العربية تُعزى لمتغيِّرات الجنس، والمؤهِّل العلميِّ، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة يوسف (٢٠١٨) إلى تقصِّي فاعلية استخدام التدريس التأمُّليِّ في تدريس مقرَّرات التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة، واعتمد البحث على المنهج التجريبيِّ، ولتنمية مهارات التفكير الناقد؛ تَمَّ إعداد اختبار لقياس هذه المهارات، وتوصَّل البحث إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسِّطات درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البَعْديِّ للاختبار، لصالح المجموعة التجريبية.

ومن جانب آخَرَ، تناولت بعض الدراسات توظيف نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيِّ في مجالات تعليمية مختلفة، حيث هدفت دراسة عبدالجواد (٢٠٢٢) إلى قياس أثر استخدام نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيِّ وخرائط المفاهيم على تنمية الاستدلال الرياضيِّ، والانخراط في التعلُّم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعداديِّ، وتمَّ إعداد اختبار

الاستدلال الرياضيّ، ومقياس الانخراط في التعلُّم، وتمَّ تطبيق الأدوات على المجموعتين: التجريبية والضابطة، قَبْليًّا وبَعدديًّا، وأسفرت النتائج عن فاعلية النموذج في تنمية الاستدلال الرياضيّ، والانخراط في التعلُّم، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الاستدلال الرياضيّ، والانخراط في التعلُّم.

وفي دراسة تحليلية لسعادة (٢٠٢٢)، لنظرية كولب عن التعلُّم الخبراتيّ وتطبيقاتها المدرسية، استخدم فيها الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، وتوصَّل إلى أنه من حيث نموذجُ نظرية التعليم الخبراتيّ فإنه يوجد اثنان من التوجُّهات ذات العلاقة بفَهْم الخبرة ذاتها، هما: الخبرة المادية، والخبرة المجرَّدة، بالإضافة إلى اثنين آخَرين من التوجُّهات الفلسفية، هما: الملاحظة التأمُّلية، والتجريب الفعَّال، أما عن أنماط التعلُّم ذات الصلة بنظرية كولب للتعلُّم الخبراتيّ، فتشمل التعلُّم التشعيبيَّ، والتعلُّم الاستيعابيَّ، والتعلُّم التجميعيَّ، والتعلُّم التكيُّفيَّ، وبالنسبة للعوامل التي تشكِّل أنماط التعلُّم، وتؤثِّر فيها، فثَمَّةَ خمسةُ مستويات من السلوك الإنسانيّ تؤثِّر في ذلك، وهي: أنماط الشخصية، والتخصُّص التربويُّ المبكِّر، والمهنة الحياتية، ودور الوظيفة الحاليَّة، والكفايات التكيُّفية، كما تطرَّق البحث إلى الخطوات التي يَتِمُّ عن طريقها تنفيذ التعلُّم الخبراتيّ أو التجريبيّ في المدارس، والتي تتلخَّص في خطوة العمل أو الفعل أو الممارسة، وخطوة التأمُّل أو التفكير العميق، ثم خطوة التطبيق أو التنفيذ.

في حين تقصَّت دراسة السبيعي (٢٠٢٢) أثر نموذج تدريسيٍّ مقترح قائم على نموذج كولب في الاستيعاب المفاهيميّ لدى طالبات الصف الثاني الثانويّ، ولتحقيق هدف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار مصمَّم لقياس أثر النموذج في الاستيعاب المفاهيميّ، واتَّبَعت الباحثة في هذا البحث المنهج التجريبيَّ، واستغرق تطبيق النموذج على متغيِّر البحث ستَّةَ أسابيعَ دراسيةٍ، وأظهرت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس البَعْديّ لجميع جوانب اختبار الاستيعاب المفاهيميّ يُعزى لنموذج التدريس المقترح.

وهدفت دراسة النبوي وآخرين (Elnabawi et al,2020) إلى تقصِّي أثر نظرية التعلُّم التجريبيّ لكولب في تفعيل الممارسات التربوية في فصول قواعد اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية في قسم اللغة الإنجليزية، في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية، وتضمَّنت العيِّنة (٦٠) طالبًا، تَمَّ تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتمَّ تدريس المجموعة التجريبية من خلال دورة الجوانب الأربعة لنظرية التعلُّم التجريبيّ: (الخبرة الملموسة – الملاحظة الانعكاسية – المفاهيم المجرَّدة – التجريب النشط)، بينما تَمَّ تدريس المجموعة الضابطة وَفْقًا لطريقة التدريس التقليدية، وأثبتت نتائج الاختبار البَعْديّ تحسُّن تفاعل عيِّنة المجموعة التجريبية في مهارات القواعد بسبب تطبيق التعلُّم التجريبيّ، باعتباره أسلوبَ تعليم وتعلُّم مبتكَر، مع مراعاة تفضيلات التعلُّم لدى المتعلِّمين.

وسعت دراسة سلمان (٢٠٢٠) إلى تعرُّف أثر نموذج كولب في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الأدبيّ، وتمَّ استخدام المنهج التجريبيّ، وبلغ عدد أفراد العيِّنة (٥٢)، طالبةً بمحافظة ديالي في جمهورية العراق، تَمَّ تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبيةٍ بلغ عددها (٢٦) طالبةً، وضابطةٍ بلغ عددها (٢٦) طالبةً، وتمثَّلت أداة القياس في اختبار تحصيليٍّ تكوَّن من (٣٠) فِقرةً من نوع الاختيار من متعدِّد، وأظهرت النتائج وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية.

وهَدَفت دراسة حسونة (٢٠١٩) إلى تقصِّي أثر برنامج تدريبيٍّ قائم على نموذج كولب في تحسين الفاعلية الذاتية لدى معلِّمي اللغة الإنجليزية، وتمَّ إجراء الدراسة

على عيّنة مكوَّنة من (٥٤) معلّمًا ومعلّمة، واعتمدت الدراسة التصميم شِبْهَ التجريبيّ، ولتحقيق أهدافها؛ تَمَّ استخدام مقياس الفاعلية الذاتية، وأشارت في نتائجها إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا في بُعْد الفاعلية الذاتية تَبعًا للبرنامج التدريبيّ باستخدام نموذج كولب، وعدم وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا في بُعد الفاعلية الذاتية تَبعًا للجنس والخبرة، والتفاعل بينهما، وعدم وجود فروق في جميع الأبعاد: (التخطيط للدرس- تنفيذ الدرس – تقييم تعلُّم الطلبة)، تبعًا لمتغيّر الجنس والخبرة، والتفاعل بينهما.

وسعت دراسة شحات (٢٠١٨) إلى تعرُّف فاعلية استخدام نموذج كولب للتعلُّم التجريبيّ في تدريس العلوم على التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والقيم العلمية، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعداديّ، ذوي أنماط التعلُّم المختلفة، واعتمد البحث المنهج شِبْهَ التجريبيّ، وتكوَّنت عيّنة البحث من (٢٠٨) طالب وطالبة، تَمَّ توزيعهم عشوائيًّا على مجموعتين: تجريبيةٍ وضابطة، وتكوَّنت أدوات البحث من اختبار تحصيليّ، واختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس القيم العلمية، ومقياس أنماط التعلُّم، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في كلٍّ من التحصيل، ومهارات التفكير الناقد، والقيم العلمية، لتلاميذ عيّنة البحث ذَوي أنماط التعلُّم التقاربيّ، والتباعديّ، والاستيعابيّ، والتكيُّفيّ، لصالح المجموعة التجريبية، كما أكَّدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية، ذاتِ دلالة إحصائية بين كلٍّ من التحصيل، ومهارات التفكير الناقد، والقيم العلمية، في التطبيق البَعديّ.

وهدفت دراسة عشرية (٢٠١٧) بتتبُّع أساليب التعلُّم بنموذج كولب، وعلاقتها بمهارة حلِّ المشكلات؛ لتنمية الموهبة القيادية لعيّنة من معلّمي الموهوبين بمرحلة

التعليم الأساسيّ بولاية الخرطوم، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استُخدم المنهج الوصفيُّ لعيّنة قصدية من المعلِّمين، بلغت (١٠٠) معلِّم ومعلِّمة، استجاب منهم (٨٠) معلِّمًا ومعلِّمة، واسُتخدِمت القائمة التي أَعَدَّها كولب ومكارثي للكشف عن أساليب التعلُّم، ومقياس حلِّ مهارة المشكلات، وتوصَّلت الدراسة في نتائجها إلى أن ثَمَّةَ علاقةً طردية ارتباطية دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠١,)، بين أساليب التعلُّم بنموذج كولب، ومهارة حلِّ المشكلات لتنمية الموهبة القيادية، كما توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في استجابة المعلِّمين لأساليب التعلُّم المفضَّلة، ومهارة حلِّ المشكلات، تُعزى لمتغيِّر التدريب المتخصِّص لرعاية الموهوبين، والتأهيل التربويّ، بينما لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى لمتغيِّر النوع.

وباستعراض البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحاليّة في مجالَيِ التدريس التأمُّليّ، ونموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، وفي حدود ما تَمَّ الاطِّلاع عليه، يُلحَظ اهتمام الدراسات التي تناولت التدريس التأمُّليَّ بتعرُّف فاعليَّته في تنمية بعض المتغيِّرات؛ كمتغيِّر مهارة الكتابة الأدبية، كدراسة (حسنين، ٢٠٢٢). ومتغيِّر الأداء التدريسيّ (باعبد الله، ٢٠٢٢)، ومهارات الوعي الصوتيّ (محمد،٢٠٢١)، والتفكير الناقد (يوسف،٢٠١٨)، كما اهتمَّت دراسات أخرى بتعرُّف فاعلية برامجَ تدريبيةٍ قائمة على متغيِّرات متنوِّعة في تنمية المهارات والممارسات التأمُّلية (زهران، ٢٠٢٢)، أو تقصِّي واقع ممارسته وعلاقته ببعض المتغيِّرات (الحربي، ٢٠٢١؛ الخلف، ٢٠٢٠؛ الزهراني، ٢٠١٩).

بينما يُلحَظ على الدراسات التي استخدمت نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ توظيفُه لتنمية متغيِّرات مختلفة في مجال التعلُّم والتعليم (عبدالجواد، ٢٠٢٢؛ السبيعي، ٢٠٢٢؛ سلمان، ٢٠٢٠؛ شحات، ٢٠١٨)، أما دراسة (سعادة، ٢٠٢٢)،

فقدَّمت تحليلًا لنظرية كولب في التعلُّم الخبراتيّ وتطبيقاتها المدرسية، واهتمَّت دراسات أخرى بمجال التدريب في ضوء نموذج كولب الخبراتيّ (حسونة، ٢٠١٩).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة، يتَّضِح أن غالبيَّتها تتَّفِق مع الدراسة الحاليَّة في استخدام المنهج التجريبيّ للإجابة عن أسئلتها، كما يتَّضِح أنه رغم تأكيدها أهميةَ تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ، فإنه لم يَتِمَّ تناول تنميتها من خلال استخدام نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في مجال دراسات الخبرة الْمَيْدانية، لذا؛ تميَّزت الدراسة الحاليَّة بالربط بينهما في الارتقاء بأداء طلبة الخبرة الْمَيْدانية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمَّن هذا القسم وصفًا لإجراءات الدراسة، وتحديد منهجها، وعيِّنتها، ومتغيِّراتها، وتصميمها شِبْهِ التجريبيّ، وعرضًا لإجراءات إعداد موادِّها التعليمية، وأدواتها البحثية، وأساليب معالجة البيانات إحصائيًّا، وذلك على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لقياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على نموذج كولب للتعلم الخبراتي في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى طلاب الخبرة الميدانية في تخصص العلوم الشرعية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب معلِّمي العلوم الشرعية في مقرَّر الخبرة الْمَيْدانية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية التابعة لجامعة الملك فيصل، الذين سجَّلوا المقرَّر في الفصل الدراسيّ الأوَّل من العام الجامعيّ ١٤٤٤هـ. والبالغ عددهم (٤٣) طالبًا، ونظرًا لمحدودية حجم المجتمع الأصلي فقد طبق الباحث بحثه على جميع أفراد المجتمع للخروج بنتائج أكثر صدقًا ودقة.

تصميم الدراسة:

التصميم المتَّبَع في الدراسة هو التصميم شِبْهُ التجريبيّ ذو المجموعة الواحدة، ذات التطبيقين: القَبْليّ والبَعديّ، والجدول (١) يوضّح تصميمه:

جدول (١): التصميم شِبْهُ التجريبيّ للدراسة

المجموعة	أدوات القياس قَبليًّا	المعالجة	أدوات القياس بَعديًّا
التجريبية	– اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ. – بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ.	البرنامج التدريبيُّ	– اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ. – بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ صمَّم الباحث عددًا من الأدوات والموادِّ البحثية، وهي:

أولًا: بناء قائمةِ مهارات التدريس التأمُّليّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية:

أ– هَدَفُ القائمة:

هَدَفَت هذه القائمةُ إلى تحديد مهارات التدريس التأمُّليّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية.

ب– مصادرِ بناء القائمة:

اعتَمَد الباحثُ في تصميم وتحديد قائمة مهارات التدريس التأمُّليّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية على مجموعة من المصادر، وهي الدراسات والبحوث العلمية السابقة التي تناولت التدريس التأمُّليَّ، وأهداف مقرَّر الخبرة الْمَيْدانية.

ت- وَصْفُ القائمة:

توصَّل الباحثُ من خلال الخطوات السابقة إلى قائمة أوَّلية تضمَّنت ثلاث مهارات رئيسة، تشتمِلُ كلُّ مهارة منها على مجموعة من المهارات الفرعية المرتبِطة بالتدريس التأمُّليِّ.

جدول (٢): قائمة أوَّلية بمهارات التدريس التأمُّليِّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	تقييم وملاحظة الخبرة التدريسية	٩
٢	إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية	٨
٣	الممارسة التدريسية التجريبية النشطة	٩
	المجموع	**٢٦**

ث- تحكيم القائمة:

عُرضت القائمة في صورتها الأوَّلية على سبعة من الخبراء والمختصِّين في المناهج وطرق التدريس؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم في التوصُّل إلى القائمة النهائية، وطُلب منهم إبداء الرأي حول: مدى مناسبة كلِّ مهارة رئيسة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية، وانتماء المهارات الفرعية للمهارة الرئيسة، ووضوح صياغة المهارة، وتعديل ما يرونه مناسبًا لتجويد هذه القائمة، ثم تَمَّ تفريغ البيانات، وحساب الوزن النسبيِّ لكلِّ مهارة؛ وذلك للاحتكام إلى هذه النِّسب في استبعاد ما لم تحقِّق المعيار العلميَّ لبقائها، ويمثّل المعيار في المهارات التي حَظِيت بنسب اتِّفاق بين المحكَّمين لا تقلُّ عن (٨٠٪)، كما قام الباحث بإجراء بعض التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظات المحكَّمين وآرائهم، وقد بلغ عدد المهارات في صورتها النهائية (٢١) مهارةً فرعية تَنْضوي تحت المهارات الثلاث الرئيسة، كما يوضِّحها الجدول (٣).

جدول (٣): قائمة مهارات التدريس التأمُّليّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية في صورتها النهائية

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	تقييم وملاحظة الخبرة التدريسية	٧
٢	إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية	٧
٣	الممارسة التدريسية التجريبية النشطة	٧
	المجموع	**٢١**

ثانيًا: بناء البرنامج التدريبيّ المقترح: حيث تَمَّ إجراء الآتي:

– تحديدُ الهَدَف من البرنامج التدريبيّ:

هَدَف البرنامج إلى تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلبة الخبرة الْمَيْدانية، باستخدام أُسس ومبادئ ومراحل نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ.

– تحديد مصادر بناء البرنامج التدريبيّ:

تَمَّ بناء مادَّة البرنامج باستعراض البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيَّات ذات الصلة ببناء البرامج التدريبية، ومهارات التدريس التأمُّليّ، بالإضافة إلى الأدبيَّات والدراسات ذات الصلة بنموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ.

– تحديدُ أُسس إعداد البرنامج التدريبيّ:

من خلال استقراء الإطار النظريّ للبحث الحاليّ، والأدبيَّات والبحوث والدراسات التي تناولت أُسس توظيف نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في البرامج التدريبية، تَمَّ تحديد الأُسس التالية للبرنامج:

- التعلُّم من خلال البرنامج التدريبيّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ يعزِّز من تعلُّم المتدرّبين ودافعيتهم، ويركِّز على إشراكهم في العملية التعليمية.
- إقامة بيئة تعلُّم ملائمة، تراعي الفروق الفردية بين المتدرّبين، من حيث الأداء المهاريُّ، والأفكار، والخبرات الحياتية، وتقدير الآخرين.

- إتاحة المجال أمام المتدرّبين ليكونوا مسؤولين عن تعلُّمهم، وذلك من خلال معرفتهم بكيفية التعلُّم، والمهارات المطلوبة، التي تؤدِّي إلى نتائجَ إيجابيةٍ.
- إدراك المعلومات يبدأ من الخبرات الحسِّية، وينتهي بالمفاهيم المجرَّدة، كما تبدأ معالجة المعلومات من الملاحظة التأمُّلية، وتنتهي بالتجريب الفعَّال.
- عملية التعلُّم من خلال البرنامج شاملة متكاملة؛ للتوافق مع العالم الخارجيّ، فالتعلُّم ليس نتاجًا للإدراك؛ بل يشمل الأداء المتكامل للمتدرِّب.
- تُعَدُّ الخبرة في دورة التعلُّم الخبراتيّ لكولب، أُولى مراحل التعلُّم، ولا يمكِن للتعلُّم أن يَحصُل بدون تأمُّل، ويجب أن يرتبط التأمُّل بالفعل، فالممارسة التأمُّلية تجمع بين النظرية والتطبيق، والفكر والفعل، وهي حوار بين التفكير والعمل عَبْرَ أكثرَ من مهارة.
- ربط مفهوم التعلُّم الخبراتيّ بمفهوم التدريس التأمُّليّ، حيث يعتمد على تحليل المعلِّم تجربتَه التدريسية الخاصَّة به؛ لتحسين طريقة تعليمه وتعلُّمه؛ مما يَكسِبُه الخبرة والوعيَ الذاتيَّ.
- الممارسة التأمُّلية تستند إلى التعلُّم الخبراتيّ، الذي يُعَدُّ جزءًا من مفهوم التعلُّم بالعمل، المستنِد إلى نظرية اقتصادية تتبنَّى موضوع تطوير قابلية العاملين لتحسين إنتاجهم عن طريق الأداء والممارسة.
- تشكِّل نظرية التعلُّم الخبراتيّ أساسًا للتوجُّه نحو التعليم والتعلُّم بوصفهما عمليةً مستمرَّة مدى الحياة.
- وَفْقًا لنموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، يتطلَّب التعلُّم الأكثر فاعليةً أربعَ مهارات تعلُّم مختلفة، هي: الخبرة الملموسة، والملاحظة الانعكاسية، والمفاهيم المجرَّدة،

والتجريب النشِـــط، وتنتظم في دورة تعلُّم، تتطلَّب من المتدرِّب أربعة أدوار للتحوُّل بين المهارات.

- التعلُّم من خلال البرنامج عملية شمولية، تتضـــمَّن جميع جوانب المتدرِّب العاطفية، والإدراكية، والسلوكية.

- تحديد محتوى البرنامج التدريبيّ:

وذلك من خلال الموضوعات التي يوضِّحها الجدول (٤):

جدول (٤): محتوى البرنامج التدريبيّ

القسم	وصف المحتوى
القسم الأول: التعريف بالبرنامج	يتضمَّن مقدِّمة نظرية عن نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، والتدريس التأمُّليّ ومهاراته، وعرضًا لمحتوى البرنامج، والتعريفات الإجرائية، والأساليب والإستراتيجيات التدريبية المقترحة، وأساليب التقويم، وتعليمات المتدرِّب، ودَوره.
القسم الثاني: أنشطة الجلسات التدريبية	يتضمَّن أنشطة الجلسات التدريبية، حيث يركِّز كلُّ نشاط على أهداف إجرائية معرفية ووِجدانية وسلوكية، وتقديم توجيهات للمتدرِّبين حول كيفية تنفيذ نشاطات الجلسات التدريبية.
القسم الثالث: المحتوى التدريبيُّ	تتضمَّن المادَّة العلمية لجلسات البرنامج ما يأتي: - مدخل نظريٌّ حول نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ: ويهتمُّ بتوضيح مفهومه، وأهميته، والنظريات التي يستند عليها، وأساسه النظريّ، ومراحله، وتوظيفه في مجال التدريب. - مدخل نظريٌّ حول التدريس التأمُّليّ: ويهتمُّ بتوضيح مفهومه، وأهميته، ودوره في تنمية الاتِّجاه نحو مهنة التدريس، وأُسسه، وبعض نماذجه. - مهارات التدريس التأمُّليّ: وتتضمَّن توضيحًا لمهارات التدريس التأمُّليّ التي تَمَّ التوصُّل إليها في الدراسة الحاليَّة، وكيفية تنميتها من خلال البرنامج التدريبيّ للبحث الحاليّ، وما تتضمَّنه من أُسس، وتتطلَّبه من إجراءات؛ ليؤدِّيَ المتدرِّب دوره في تعلُّم وتعليم مهارات التدريس التأمُّليّ.

- تحديد طرق وإستراتيجيات التدريب:

استُخدمت مجموعة طرق رُوعِي مناسبتها للمتدرِّبين، وموضوعات الجلسات التدريبية، والإمكانات المتاحة، والزمن المخصَّص للتدريب، حيث تضمَّنت طرقًا

واستراتيجياتٍ نظريةً؛ كالمحاضرات، والمناقشة والحوار، والعصف الذهنيّ، وأخرى عملية؛ كحلِّ المشكلات، والتعلُّم التعاونيّ.

- **تحديد أنشطة التدريب:**

تنوَّعت الأنشطة ما بين أنشطة فردية، وأنشطة مجموعات، وكذلك صنِّفت بحسب الهدف إلى أنشطة فكرية تَهدُف إلى تنمية الجانب المعرفيّ للمتدرِّبين في المجال المهاريّ للتدريس التأمُّليّ المستهدَف، إلى جانب أنشطة عملية تَهدُف إلى تدريبهم على تطبيق نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ.

- **تحديد وسائل التدريب:**

استُخدمت مجموعة من وسائل التدريب التي تُسهم في تحقيق أهدافه، وهي وسائلُ تتَّسِم بمجموعة من المواصفات المعيارية، التي تراعي الفروق الفردية بين المتدرِّبين، وارتباطها بالخبرات التعلُّمية في الحياة، ومنها العروضُ الْمَرئية، ووسائل التعلُّم الإلكترونية.

- **تحديد أساليب وأدوات التقويم:**

وتمثَّل التقويم القَبْليُّ في تطبيق اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ، وبطاقة الملاحظة، في حين تضمَّن التقويم التكوينيُّ الذي يصاحب الأداء، ويَهدُف إلى تصحيح المسار في أثناء عملية التدريب عدَّةَ أساليبَ للتقويم الذاتيّ، أو الأقران، أو التقويم من قِبَل المدرِّب، وباستخدام أدوات كالملاحظة، وسلالم التقدير، وقوائم الرصد، بينما تمثَّل التقويم الختاميُّ في تطبيق أدوات البحث بَعْديًّا، وكذلك نموذج لتقييم المدرِّب وبيئة التدريب؛ بُغْيةَ الإفادة منها في تطوير البرنامج.

- **تحديد المدَّة الزمنية للبرنامج:**

وتضمَّن جلسة تمهيدية، و(٨) جلسات تدريبية، بواقع (٤) ساعات للجلسة، وجلستينِ لتطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة بواقع (ساعة واحدة)، قبل تنفيذ التجربة وبعدَها.

- الضبط العلميُّ للبرنامج:

للتأكُّد من صلاحيته لِما وُضِع له؛ تَمَّ عرضه على ثمانية محكَّمين من الخبراء والمختصِّين في المناهج وطرق التدريس، ثم أُجرِيت - بناءً على ملحوظاتهم - التعديلاتُ اللازمة، وأصبح البرنامج جاهزًا للتطبيق.

ثالثًا: بناء اختبار الجانب المعرفِيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ: وذلك عَبْرَ الإجراءات التالية:

- تحديدُ الهَدَف من الاختبار:

هَدَف الاختبار إلى قياس مستوى اكتساب المعرفة النظرية ذات الصلة بمهارات التدريس التأمُّليّ لدى عيّنة البحث.

- تحديد مصادر بناء الاختبار:

استعان الباحث بعدد من المصادر لبناء هذا الاختبار، وهي قائمة مهارات التدريس التأمُّليّ التي تَمَّ التوصُّل إليها في البحث الحاليّ، وبعضُ الأدبيَّات والدراسات ذات الصلة، وأهداف الخبرة الْمَيْدانية في التعليم الجامعيّ.

- وصف الاختبار:

تَمَّ إعداد الاختبار في صورته الأوَّلية، وتكوَّن من (٢١) فِقرةً، من نوع الاختيار من متعدِّد، موزَّعةً على المهارات الثلاث الرئيسة لقائمة مهارات التدريس التأمُّليّ التي تَمَّ التوصُّل إليها في البحث الحاليّ، حيث يَحصُل الطالب على درجة موزَّعة من (٠-

١)، لكلٍّ مُفرَدة من مفردات الاختبار، وتكون الدرجة الكلية عبارةً عن مجموع درجات الطالب على أبعاد الاختبار.

– بناء الاختبار في صورته الأوَّلية:

حيث تَمَّ وضع تعليمات الاختبار، وصياغة مفرَداته بصورة أوَّلية، وبعد صياغة مفرداته، تمَّت إعادة قراءتها بعد فترة زمنية للتخلُّص من نتائج الألفة، خاصَّةً من جانب أثرها في الصياغة اللُّغوية، وصعوبة الأسلوب، وعدم وضوح بعض الاستجابات.

– الضبط العلميُّ والإحصائيُّ للاختبار، وصلاحيته للتطبيق: وذلك عَبْرَ المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: التحقُّق من صدق الاختبار:

لضمان تحقُّق الصدق الظاهريّ للاختبار؛ عُرِض في صورته الْمَبْدئية على سبعة من المحكَّمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم؛ لإبداء الرأي حول: (وضوح صياغة المفرَدة، وانتماء المفردة للمهارة الرئيسة، وقياس المفردة للمهارة الفرعية، وإضافة أو حذف أو تعديل أو دمج ما يرونه مناسبًا)، وقد تراوحت نسب الاتِّفاق بين المحكَّمين على أعلى مفردات الاختبار بين (٨٠-١٠٠٪)، وقد اقترح المحكَّمون استبدال سبعة أسئلة موضوعية بالأسئلة المفتوحة، وأُجرِيت التعديلات، وأصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية.

المرحلة الثانية: التجربة الاستطلاعية للاختبار، وحساب ضوابطه الإحصائية:

وذلك عبر التجربة على عيِّنة استطلاعية من طلاب الخبرة الْمَيْدانية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، في الفصل الدراسيِّ الثاني من العام الجامعيِّ

١٤٤٣هـ، وعددُها (٢٩) طالبًا، وفي ضوء درجات العيّنة الاستطلاعية أَمكَن تحقيق الأهداف الآتية:

- **زمن الاختبار:**

حيث بلغ الزمنُ اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار (٤٠) دقيقةً؛ أي: ما يقارب محاضرة دراسية كاملة.

- **حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:**

بعد استخدام المعادلات الإحصائية لحساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار، تراوحت نسبة السهولة بين (٠,٢٥-٠,٨٠)، وذلك يُشير إلى أن الاختبار يتَّسِم بقدر متوازن من السهولة والصعوبة، ويمكِن تطبيقه على عيّنة البحث.

- **حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:**

تَمَّ حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار، وتراوح بين (٠,٢٦-٠,٧٩)؛ مما يدلُّ على أن الاختبار يميّز بين الطلاب المتفوّقين، والأقلِّ في درجة التحصيل في الاختبار.

- **حساب ثبات الاختبار:**

وقد تمَّ حسابُ ثبات الاختبار عن طريق الأساليب الإحصائية التالية:

- **أولًا:** استخدامُ مُعامِل ثبات كودر – ريتشارسون (Kuder-Richardson): وذلك باستخدام بَرْنَامَج التحليل الإحصائيّ للبيانات (SPSS)، حيث وجِد أن قيمة معامل الثبات (٨٧٪)، وهذه النِّسبة تُشير إلى أن الاختبار يتمتَّع بدرجة عالية من الثبات.

- **ثانيًا:** التجزئة النِّصفية (Spearman-Brown Prophecy): وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٨٦٪)، وهذه النسبة تُشير إلى أنه يمكِن الوثوقُ بالاختبار عند تطبيقه على عيّنة الدراسة، والجدول (٥) يوضِّح مُعامِلَ ثبات الاختبار:

جدول (٥): مُعامِلُ ثبات اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ

معامل الثَّبات	ثبات كودر– ريتشارسون	ثبات التجزئة
الثبات الكليُّ للاختبار	٠,٨٦٧٢	٠,٨٦١١

رابعا: تصميم بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ:

– تحديد هدف ومصادر إعداد البطاقة:

قياس مستوى ممارسة مهارات التدريس التأمُّليّ لدى عيّنة البحث، وذلك بالرجوع إلى الأدبيَّات والدراسات والبحوث ذات الصلة، وفي ضوء قائمة مهارات التدريس التأمُّليّ الْمُعَدَّة، وبعد إعداد البرنامج التدريبيّ.

– إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأمُّليّ:

في ضوء ما سبق، تَمَّ إعداد بطاقة أوَّلية تتضمَّن ثلاث مهارات رئيسة، يَتْبَع كلًّا منها مجموعةُ مهارات فرعية.

– الضبط العلميُّ للبطاقة وصلاحيتها للتطبيق:

تَمَّ عرضها في صورتها الأوَّلية على ثمانية من الخبراء والمختصِّين في المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء الرأي حول: (شمولية البطاقة لمهارات التدريس التأمُّليّ، وانتماء المهارات الفرعية إلى المهارات الرئيسة)، وفي ضوء الملحوظات المقدَّمة، والتعديلات في ضوئها، تَمَّ التوصُّل إلى الصورة النهائية للبطاقة.

– حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

تَمَّ استخدام نسبة اتِّفاق الملاحظين، بالاشتراك مع أحد الزملاء في تخصُّص المناهج وطرق التدريس، حيث تَمَّ تطبيق البطاقة على عيّنة من طلاب التدريب الْمَيْداني في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، في الفصل الدراسيّ الثاني للعام الجامعيّ ١٤٤٣هـ، مكوَّنة من (٩) متدرِّبين في ثلاثة أسابيعَ متتاليةٍ، وتَمَّ حساب نسبة

الاتِّفاق حيث بلغت (٨٤,٤٩)، وهذه نسبة مقبولة تدلُّ على ارتفاع ثبات البطاقة المستخدَمة في قياس مستوى الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ.

– السُّلَّم الكمِّيُّ لبطاقة الملاحظة لتقدير الدرجات على الأداء:

تَمَّ تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة وتقدير درجات الأداء، حيث تَمَّ تحديد (٤) خانات لكلِّ مهارة فرعية تمثِّل درجة إنجاز الأداء، مقدَّرةً تقديرًا كمِّيًّا، وهي: (٣) درجات، إذا حقَّق المتدرِّب الأداء بدرجة كبيرة وتامَّة، و(درجتان)، إذا حقَّق المتدرِّب الأداء بدرجة متوسِّطة، و(درجةٌ)، إذا حقَّق المتدرِّب الأداء بدرجة مقبولة، و(صفر)، إذا لم يؤدِّ المتدرِّب المهارة مطلَقًا.

تطبيق أدوات الدراسة وتجربتها:

بعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة، قام الباحث بتدريب المجموعة التجريبية، في الفصل الدراسيِّ الأوَّل من العام الجامعيِّ ١٤٤٤هـ، وتضمَّنت تجربة الدراسة تطبيق الأدوات قَبْليًّا: (الاختبار المعرفيُّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ، بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لتلك المهارات)، ومن ثمَّ تنفيذ البرنامج التدريبيِّ، يَلِيه تطبيق الأدوات بَعْديًّا، حيث يستغرق التدريب والتطبيق (١٠) أسابيعَ من الفصل الدراسيِّ الأوَّل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدام اختبار (T) للعيِّنات المرتبطة (Paired – Sample T-test)؛ لدلالة الفرق بين التطبيقين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، لأداء المجموعة في كلِّ أداة، وحساب (Eta Squared)؛ لقياس حجم تأثير البرنامج التدريبيِّ المقترح.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

هَدَف هذا القسم إلى عرض وتفسير نتائج الدراسة التي تَمَّ التوصُّل إليها في ضوء المعالجة الإحصائية لبيانات التطبيق، وستُعرَض النتائج وتفسَّر وتناقَش، وصولًا لتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ذلك.

وسيَعرِض الباحث النتائجَ مرتَّبةً وَفْقَ تسلْسُل أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

الإجابة عن السؤال الأوَّل من أسئلة الدراسة، الذي نصُّه:

ما مهاراتُ التدريس التأمُّليِّ اللازمةُ لطلاب الخبرة الْمَيْدانية؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثُ بمجموعة من الإجراءات التي سَبَق تفصيلُها في الدراسة، ومن خلالها تمَّ التوصُّل إلى قائمة بمهارات التدريس التأمُّليِّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية، والتي يتَّضِح تفصيلُها في الجدولِ (٦):

جدول (٦): قائمة مهارات التدريس التأمُّليِّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية (الصورة النهائية)

م	المهارة الرئيسة		المهارات الفرعية
١	تقييم وملاحظة الخبرة التدريسية	١	تحديد المشكلة في الممارسة التدريسية
		٢	تقسيم كلِّ عنصر من عناصر خُطَّة الدرس في ضوء معايير جودة هذه العناصر
		٣	تنويع المصادر في معرفة الممارسات التدريسية ونواتجها
		٤	تكوين وبناء المعنى في توضيح حقيقة فَهْم المعرفة التدريسية
		٥	الاستقصاء وتركيز الملاحظة في مجالات الممارسة التدريسية
		٦	تحديد مجالات القصور والتناقض بين الأفعال التدريسية ونواتج التعلُّم
		٧	التحكُّم في العوامل المؤثِّرة في التدريس
م	المهارة الرئيسة		المهارات الفرعية
٢	إعادة تشكيل المفاهيم في الخبرة التدريسية	١	ربط النظرية بالممارسة، والبحث في المفاهيم والأفكار والنواتج
		٢	إعادة تطوير المفاهيم بمشاركة مجموعات تأمُّلية
		٣	تخطيط الافتراضات الجديدة حول المفاهيم البديلة

م	المهارة الرئيسة		المهارات الفرعية
		٤	توليد المفاهيم الجديدة، والمرونة في استخدامها
		٥	تقييم الموقف التعليميّ في ضوء المفاهيم الجديدة
		٦	رفع فرص تعلُّم المفاهيم للطلاب داخل الصفِّ الدراسيِّ
		٧	تناول المفاهيم بطريقة تحليلية ناقدة لتعميق فَهْم المتعلِّم
م	المهارة الرئيسة		المهارات الفرعية
٣	الممارسة التدريسية التجريبية النشِطة	١	الملاحظة الذاتية للتجربة التدريسية الشخصية بوصفه ممارسًا وناقدًا للخبرة
		٢	ملاحظة وجمع معلومات عن تجربة الممارسة التدريسية الجديدة
		٣	تطبيق الخبرات التدريسية في سياقات مختلفة
		٤	إصدار حكم بشأن أثر الخبرات الجديدة في تحقيق أهدافها
		٥	تصميم دورة التعلُّم وَفْقًا لنموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ
		٦	تطبيق معايير أداء الممارسات التدريسية الجيِّدة
		٧	التغذية الراجعة المرَكَّزة المحافظة على الاستمرار في التحسُّن

وبناءً على الجدول (٦)؛ يتَّضِح أن عدد مهارات التدريس التأمُّليِّ اللازمة لطلاب الخبرة الْمَيْدانية، بلغ (٢١) مهارةً فرعية، موزَّعةً على (٣) مهارات رئيسة.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، الذي نصُّه:

ما البرنامج التدريبيُّ المقترح القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ لتنمية مهارات التدريس التأمُّليِّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قدَّم الباحث فيما سبق من الدراسة عرضًا مفصَّلًا لخطوات بناء البرنامج التدريبيِّ المقترح القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ؛ لتنمية مهارات التدريس التأمُّليِّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية في جامعة الملك فيصل، بدايةً من تحديد مصادر بنائه، وأُسسه، وتوضيح مكوِّناته، وصولًا إلى إجراءات ضبط البرنامج، وصلاحيته للتطبيق على عيِّنة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، الذي نصُّه:

ما فاعليةُ البرنامج التدريبيّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللتعرُّف على دلالة الفرق، وحجم الفاعلية بين التطبيقين: القَبْليّ والبَعْديّ، لأداة البحث (اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ)؛ تَمَّ التحقُّق من صحَّة فرضه الأوَّل، وكانت النتائج على النحو الآتي:

- التحقُّق من صحَّة الفرض الأول، وينصُّ على أنه:

"لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليّ والبَعْديّ، في اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ".

وللتحقُّق من صحة الفرض السابق؛ استُخدم اختبار "ت" للعيّنات المرتبطة الواحدة (Paird Sample T test)؛ وذلك لتحديد دلالة الفرق واتِّجاهه بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليّ والبَعْديّ للاختبار، إضافةً إلى مربَّع إيتا " Eta Saqured"؛ لتعرُّف حجم تأثير البرنامج المقترح. والجدول (٧) يوضِّح نتائج التحليل:

جدول (٧): قيمة اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليّ والبَعْديّ، في اختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ

المتغيّرات المهارات الرئيسة	قبلي		بعدي		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربَّع إيتا	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
المهارة (١)	٦٠	٧٠,١	٧٥,٧	١٠	٤٢	١٥٠	٠٠٠١,٠	٧٠١,٠	كبير
المهارة (٢)	٩٠	٤٠,١	٩٠,٩	١٠	٤٢	١٧٠	٠٠٠١,٠	٧١٧,٠	كبير
المهارة (٣)	٩٠	٤٤,١	٢٤,٨	٠٠	٤٢	١٩٠	٠٠٠١,٠	٧٠٣,٠	كبير
المجموع	٢٤٠	٨١,٤	٥٥٠	٢٠	٤٢	٠٣٣	٠٠٠١,٠	٧١١,٠	كبير

تُشير نتائج الجدول (٧) إلى رفض الفرض الصفريّ، وقبول الفرض البديل؛ حيث أشارت نتائج التحليل إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (0001.0)، في متوسِّط الدرجة الكلية لاختبار الجانب المعرفيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ، وعلى مستوى المهارات الفرعية للاختبار بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين: القَبْليّ والبَعْديّ، وكان حجم تأثير البرنامج التدريبيّ في التطبيق البَعْديّ كبيرًا؛ حيث بلغ (711.0%).

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، الذي نصُّه:

ما فاعليةُ البرنامج التدريبيّ القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، ولتعرُّف دلالةِ الفرق، وحجم الفاعلية بين التطبيقين: القَبْليّ والبَعْديّ، لأداة الدراسة (بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ)؛ تَمَّ التحقُّق من صحَّة فرضه الثاني، وكانت النتائج على النحو الآتي:

– التحقُّق من صحَّة الفرض الثاني، وينصُّ على أنه:

"لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليّ والبَعْديّ، في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيّ لمهارات التدريس التأمُّليّ".

وللتحقُّق من صحَّة الفرض؛ استُخدم اختبار "ت" للعيّنات المرتبطة الواحدة (Paird Sample T test)؛ لتحديد دلالة الفرق واتِّجاهه بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليّ والبَعْديّ لبطاقة الملاحظة، ومحاورها الفرعية، إضافةً إلى مربَّع إيتا "Eta Saqured"؛ لتعرُّف حجمِ تأثير البرنامج المقترح. والجدولُ (٨) يوضِّح نتائج التحليل الإحصائيّ:

جدول (٨): قيمة اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ

المتغيّرات المهارات الرئيسة	قبلي		بعدي		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربَّع إيتا	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
المهارة (١)	٢٧,٣٣	٣٠,١	٥٥,٦٩	٢١,١٨	٤٢	١٩٥,١٣	٠٠٠١,٠	٥٩٢,٠	متوسِّط
المهارة (٢)	٨٥,١٧	٩٢,٠	٣٥,٣٤	٢٦,٩	٤٢	٥٨٦,٩	٠٠٠١,٠	٥٤٠,٠	متوسِّط
المهارة (٣)	٣٥,٦	٤٨,٠	٨٥,١١	٢٧,٥	٤٢	٢٦٣,١١	٠٠٠١,٠	٥٦٥,٠	متوسِّط
الدرجة الكلية	٩٧,٦٢	٢٣,٤	٧٥,١١	٩١,٣١	٤٢	٨٧٧,١١	٠٠٠١,٠	٥٨٣,٠	متوسِّط

تُشير نتائج الجدول (٨) إلى رفض الفرض الصفريِّ، وقبول الفرض البديل؛ حيث أشارت نتائج التحليل إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0001.0)، في متوسِّط الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ، وعلى مستوى الأبعاد الفرعية لبطاقة الملاحظة بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، وكانت الفروق في اتِّجاه التطبيق البَعديِّ، وكان حجم تأثير البرنامج التدريبيِّ للتطبيق البَعْديِّ متوسِّطًا؛ حيث بلغ (583.0%).

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج التحليل الكمِّيِّ، عند التحقُّق من صحَّة فروض الدراسة، وجودَ فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0001.0) بين متوسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، في اختبار تحصيل الجانب المعرفيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لتلك المهارات، لصالح التطبيق البَعديِّ.

بَيْدَ أنه في ضوء أساليب الدلالة العملية (دلالة الأهمية أو حجم الأثر)، فإن وجود هذا الفرق لا يدلُّ على وجود أثر فاعل للبرنامج في تنمية تلك المهارات، لذا؛ تَمَّ

حساب الدلالة العملية لنتائج الأداتين عبر تطبيق مربَّع إيتا (Eta Squared)؛ لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًّا.

وبحساب حجم تأثير البرنامج في نتائج المجموعة التجريبية في درجات التطبيقين: القَبْليِّ والبَعْديِّ، في اختبار تحصيل مهارات التدريس التأمُّليِّ، كان حجم التأثير العامِّ للبرنامج كبيرًا؛ حيث بلغ (0.711%)، وكذلك بلغت قوَّة تأثير البرنامج في تنمية جميع مهاراته الفرعية.

ويمكِن عَزْوُ تقدُّم المتدرِّبين في نتائج اختبار الجانب المعرفيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ إلى أسباب عدَّة؛ منها أن الجانب المعرفيَّ للبرنامج تضمَّن اكتساب المتدرِّبين معرفةً نظرية وإجرائية ذاتَ صلة بالمهارات المستهدَفة، ووعي المتدرِّبين بأهمية تلك المهارات، وتأثُّرهم بواقع ممارستها فعليًّا، بالإضافة إلى فعالية الفلسفة والأُطر الفكرية التي استند عليها البرنامج التدريبيُّ؛ مما أدَّى إلى توضيح إجرائيٍّ عميق لكيفية تفعيل مهارات التدريس التأمُّليِّ في ضوء نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيِّ، كما كان لعملية التأمُّل التشاركية لدى المتدرِّبين، ودورِ التعلُّم الخبراتيِّ في الممارسة الناقدة، دورٌ بارز في تقدُّم النتائج.

وبحساب حجم تأثير البرنامج التدريبيِّ في نتائج المجموعة التجريبية، في درجات التطبيقين: القَبْليِّ والبَعْديِّ لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائيِّ لمهارات التدريس التأمُّليِّ، كان حجم التأثير العامِّ متوسِّطًا؛ حيث بلغ (0.583%)، وكذلك كانت قوَّة تأثير البرنامج في تنمية المهارات الفرعية متوسِّطةً، ويمكِن عَزْوُ تفسير تقدُّم نتائج المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة إلى ما يلي:

- تدريب طلاب الخبرة الْمَيْدانية باستخدام البرنامج القائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيِّ قد أتاح التطبيق الفعليَّ للخطوات والمراحل التي تلقَّوْها؛ مما قد أتاح

تيسير الإجراءات وترسيخها في ذهن المتدرّبين، وبهذا تَمَّ تدريب طلاب الخبرة الْمَيْدانية بطريقة شاملة، وذات أثر فاعل، أدَّت إلى نموٍّ الجانب المهاريّ المرتبط بالبرنامج التدريبيّ.

- وعيُ وإدراك متدرّبي الخبرة الْمَيْدانية لمهارات التدريس التأمُّليّ في الواقع العمليّ، واستخدام المتدرّبين لطُرق ومصادرَ مختلفةٍ؛ مثل: تقييمات الأقران، والخبرة التحصيلية، بالإضافة إلى أن التدريس التأمُّليَّ عملية يقوم من خلالها المتدرّب ببناء وَعْيِه الذاتيّ، وتقييم سلوكياته باستمرار؛ بهدف التطوير المهنيّ المستمرّ، كما أسهم البرنامج في ملاحظة وتحليل الخبرة التدريسية الواقعية، وتحديد مجالات القصور، والتناقض بين المعتقدات والأفعال، أو بين الأفعال ونواتج التعلُّم.

وتتَّفِق هذه النتيجة مع نتائج عدد من البحوث السابقة، التي أكَّدت فاعلية نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية المهارات والمفاهيم التي تَدعَم التدريس لدى المعلِّمين والمتدرّبين؛ مثل دراسة كلٍّ من: (عبدالجواد، ٢٠٢٢؛ السبيعي، ٢٠٢٢؛ يوسف، ٢٠١٨)، وفاعليته في تنمية الممارسات التدريسية، والفاعلية الذاتية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التدريس التأمُّليّ (النبوي وآخرون، ٢٠٢٠؛ جاد الحق، ٢٠٢٠؛ حسونة، ٢٠١٩؛ شحات، ٢٠١٨)، حيث تبيَّن من واقع تطبيق تجربة البحث أن تصميم البرنامج المقترح اتَّسَم بجوانبَ إيجابيةٍ تمثَّلت في أنه أسهم في تكوين بِنيَة معرفية ومهارية لدى المتدرّبين.

الخاتمة والتوصيات والمقترحات:

طُبقت الدراسة الحالية التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبيٍّ مقترَح قائمٍ على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية؛ على أربعة مراحل بحثية، تمثلت الأولى في تحديد مهارات التدريس التأملي اللازمة لطلاب الخبرة الميدانية، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بتلك المهارات، ضمت (٢١) مهارةً فرعية، موزَّعةً على (٣) مهارات رئيسة. وفي المرحلة الثانية تم بناء البرنامج التدريبي المقترح، وتم تحديد أسسه وخطواته، وصولا إلى إجراءات ضبطه وصلاحيته للتطبيق. وفي المرحلة الثالثة تم التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج كولب للتعلم الخبراتي في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التدريس التأملي لدى عينة الدراسة؛ ومن خلال التحقق من صحة الفرض الأول للدراسة أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فرق دال إحصائيا في متوسط الدرجة الكلية لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس التأملي، وكان حجم تأثير البرنامج كبيرا حيث بلغ (٧١١٪). وفي المرحلة الرابعة تم التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التدريس التأملي لدى عينة الدراسة؛ وذلك من خلال التحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا في متوسط الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس التأملي، وكان حجم تأثير البرنامج في التطبيق البعدي متوسطا حيث بلغ (٥٨٣٪). ويتضح من النتائج السابقة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج كولب للتعلم الخبراتي في تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات التدريس التأملي لدى طلاب الخبرة الميدانية.

تَوصيَات الدراسة:

في ضَوء ما تمَّ التوصُّل إليه من نتائجَ، يوصي الباحث بما يلي:

- تعميم تطبيق البرنامج التدريبيّ في البحث الحاليّ على معلِّمي العلوم الشـــرعية للمراحل الدراســية المختلفة؛ لتعريفهم بنموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، ومهارات التدريس التأمُّليّ.
- توظيف قائمة مهارات التدريس التأمُّليّ في ضوء نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ لدى طلاب الخبرة الْمَيْدانية.
- تنمية وعيِ طلاب الخبرة الْمَيْدانية بكيفية توظيف وتوجيه مهارات التدريس التأمُّليّ للتطوير المستمرّ لمهاراتهم الذاتية في جميع جوانبها المعرفية والمهارية.
- تدريب معلِّمي ومشــرفي مقرَّرات العلوم الشــرعية على أســاليب تنمية مهارات التدريس التأمُّليّ، في ضوء نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ.

مقترَحات الدراسة:

استكمالًا لِما بدأته الدراسة الحاليّة؛ يُقترَح إجراء الدراسات الآتية:

- فاعلية برنامج تدريبيّ قائم على نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية ممارســات التدريس التأمُّليّ لدى معلِّمي العلوم الشرعية، والاتِّجاه نحو التدريس.
- فاعلية اســتخدام نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الممارســات التربوية لدى معلِّمي العلوم الشرعية.
- فاعلية اســتخدام نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ في تنمية الاســتيعاب المفاهيميّ لدى طلاب التعليم الثانويّ.
- درجة إتقان معلِّمي العلوم الشـرعية لممارسـات التدريس التأمُّليّ في ضـوء نموذج كولب للتعلُّم الخبراتيّ، وتعرُّف معتقداتهم نحوَه.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبوزيد، لمياء. (٢٠١٨). تدريس مقرر التربية الأسرية والصحية بنموذج الفورمات لمكارثي لتنمية الدافع للإنجاز وإتقان المهارات اليدوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالقصيم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (٥٣)، ٦١-٩٩.

أحمد، فاطمة. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح للتدريس التأملي قائم على النظرية البنائية لتحسين الأداء التدريسي وتنمية الاتجاه نحو النمو المهني لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**. (١٤٢)، ٦٠-٩٩.

باعبدالله، أفراح. (٢٠٢٢). دور برنامج تطوير مهني للمعلم قائم على الممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمة الفيزياء. **المجلة المصرية للتربية العلمية**. ٢٥(٣)، ١٤٤-١٦٩.

بلجون، كوثر. (٢٠١٠). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**. الرياض (جستن)، كلية التربية بجامعة الملك سعود. ٧٠٦-٧٣٠.

بوعزه، فايزه. (٢٠١٨). **أنماط التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وفق ما جاءت به مناهج الجيل الثاني**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبدالحميد بن باديس.

بوقحوص، خالد. (٢٠١٧). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. **المجلة الدولية للعلوم التربوية**، ٤١(١)، ٤٠-٦٥.

جاد الحق، نهلة. (٢٠٢٠). استخدام نموذج كولب لتنمية الاستدلال الفيزيائي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. **المجلة المصرية للتربية العلمية**. ٢٣(٤)، ١٤٣-١٨٩.

جروان، فتحي. (٢٠١٠). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.

الحربي، جبير. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتحسين توظيف الإنفو جرافيك في تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. ٣٠ (١)، ٢٠١-٢٣٠.

الحربي، جبير؛ الشريف، مرام. (٢٠٢١). مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي وعلاقته بمعتقداتهن نحوه. **مجلة التربية**. ٤ (١٩٠)، ٦١-١١٣.

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

حسنين، هبة. (٢٠٢٢). التدريس التأملي لأساليب الإعجاز القرآني وعلاقته بتنمية مهارات الكتابة الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**. (٢٤٣)، ٢٣٢-٢٧٠.

حسونه، نورا. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كولب في تحسين الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في الأردن. **المجلة التربوية الأردنية**. ٤٠ (٤). ٣١٦-٣٤٢.

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

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

الخليف، فهد. (٢٠٢٠). بناء برنامج تدريبي قائم على التجربة اليابانية في التدريس التأملي وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الرس. **مجلة التربية**. ٢(١٨٥). ٤٦٧-٥٠٤.

ريان، عادل. (٢٠١٥). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**. ٢٠(١)، ١٤١-١٧٠.

زهران، العزب. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على السحابة الإلكترونية في تنمية مهارات التدريس التأملي وتحسين المسئولية الذاتية لمعلمي الرياضيات المرحلة الثانوية. **مجلة**

تربويات الرياضيات. ٢٥(٢). ٢٤٦-٢٨١.

الزهراني، أحمد. (٢٠١٩). واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس التأملي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. (١٥). ٢٢-٤٧.

زيتون، حسن. (٢٠٠٣). **تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**. القاهرة: عالم الكتب.

السبيعي، هياء. (٢٠٢٢). نموذج تدريسي مقترح قائم على نموذج كولب وأثره في الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. **مجلة التربية**. ١ (١٩٤). ٨٩-١٢٤.

سعادة، جودت. (٢٠٢٢). دراسة تحليلية لنظرية كولب عن التعلم الخبراتي وتطبيقاتها المدرسية. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**. (٢٦). ١٣-٤٠.

سلمان، أمل. (٢٠٢٠). أثر نموذج كولب في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الأدبي. **مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**. (٤٨)، ٢٨٥-٣٠٢.

السيابيه، وداد. (٢٠١٤). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح في التدريس التأملي في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس.

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

الشايع، فهد. (٢٠٢٢). **الجودة في التدريس بين النظرية والممارسة. ملتقى اليوم العالمي للتعليم ٢٠٢٢**. الجمعية السعودية للجودة بمنطقة الرياض والجامعة العربية المفتوحة، الرياض.

شحات، محمد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام نموذج كولب للتعلم التجريبي في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والقيم العلمية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي أنماط التعلم المختلفة. **مجلة مستقبل التربية العربية**. ٢٥ (١١٠).

.١١٠-١١
شحاته، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
الطعاني، حسن. (٢٠٠٧). **التدريب مفهومه وفعالياته: بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. عمان: دار الشروق.
عبدالجواد، عبدالرحمن. (٢٠٢٢). أثر استخدام نموذج كولب للتعلم الخبراتي وخرائط المفاهيم على تنمية الاستدلال الرياضي والانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة تربويات الرياضيات**. ٢٥(٥)، ٢٨-٩٠.
عبدالقوي، أشرف. (٢٠١٧). **التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية**. القاهرة: رابطة التربويين العرب.
العتيبي، عبدالله؛ العبدالكريم، صالح. (٢٠١٦). ممارسات معلمي العلوم مع المتعلمين في المرحلة المتوسطة في ضوء نموذج كولب المطور من وجهة نظرهم. **مجلة البحث العلمي في التربية**. (١٧)، ٦٥١-٦٧٧.
عشريه، إخلاص. (٢٠١٧). أساليب التعلم بنموذج كولب وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لتنمية الموهبة القيادية لعينة من معلمي الموهوبين بمرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم. **مجلة كلية التربية**. ٩(١٠). ٣٠٥-٣٥٠.
الفتلاوي، سهيلة. (٢٠٠٣). **المدخل إلى التدريس**. عمان: دار الشروف للنشر والتوزيع.
كولب، ديفيد. (٢٠١١). **التعلم التجريبي: التجربة كمصدر للتعلم والتطور**. [ترجمة: حزة الدوسري] دبي: إيلاف ترين للنشر.
محمد، أيمن، (٢٠٢١). برنامج تدريبي في مهارات الوعي الصوتي قائم على التدريس التأملي وأثره في تنمية الثروة اللغوية وطلاقة الأداء التدريسي لدى معلمات محو الأمية. **مجلة كلية التربية**. ١٨(١٠٥)، ٣٠٣-٣٧٩.
يوسف، يحيى. (٢٠١٨). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس مقررات التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الابتدائية. **مجلة معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية**. (١٣)، ٤٧-٨٠.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel-Jawad, Abdel-Rahman. (2022). The effect of using Kolb's model of experiential learning and concept maps on the development of mathematical reasoning and engagement in learning for second grade Primary students. **Mathematics Education Journal**. (In Arabic), 25(5), 28-90.

Abu Zaid, Lamiaa. (2018). Teaching the curriculum of family and health education using McCarthy format model to develop motivation for achievement and mastery of manual skills among secondary school students in Qassim. **Educational Journal**, (In Arabic), (53), 61-99.

Ahmed, Fatima. (2009). The effectiveness of a proposed reflective teaching program based on constructivist theory to improve teaching performance and develop the attitude towards professional growth among female students in the Home Economics Department. **Studies in Curricula and Teaching Methods Journal**. (In Arabic), (142), 60-99.

Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's ex-presential theory and application. **Journal of Management and Organization**. 16 (1). 100-112.

Al-Khalaf, Jawaher. (2020). The reality of contemplative practices among Shar'i Sciences teachers in the general education stages from their point of view at the city of Riyadh. **Journal of Scientific Research in Education**. (In Arabic), 13 (21). 442-469.

Al-Otaibi, Abdullah; Abdul-Karim, Salih. (2016). Science teachers' practices with learners in the intermediate stage in the light of Kolb's developed model from their point of view. **Journal of Scientific Research in Education**. (In Arabic), (17), 651-677.

Al-Subaie, Haya. (2022). A proposed teaching model based on Kolb's model and its impact on conceptual comprehension among second year secondary school students. **Educational Journal**. (In Arabic), 1 (194). 89-124.

Al-Zahrani, Ahmed. (2019). The reality of teaching performance of Arabic language teachers in the intermediate stage in the light of reflective teaching skills. **Arabic Studies in Education and Psychology**. (In Arabic), (15). 22-47.

Ashraya, Ekhalas. (2017). Learning styles using Kolb's model and its relationship to problem-solving skill to develop the leadership talent of a sample of gifted teachers in the primary education stage in Khartoum state. **Journal of College of Education**. (In Arabic), 9(10). 305-350.

Baabdallah, Afrah. (2022). The role of teacher's professional development program based on reflective practices in improving the teaching performance of Physics Teacher. **The Egyptian Journal of Scientific Education**. (In Arabic), 25 (3), 144-169.

Bryan, L. A. & Recesso, A. (2006). Promoting reflection among science student teachers using a web-based video analysis tool. **Journal of Computing in Teacher Education**, 23 (1), 31-39.

Bukhous, Khaled. (2017). The relationship of reflective thinking with the teaching performance of trainee teachers majoring in Science and Mathematics. **International Journal of Educational Sciences**. (In Arabic), 41 (1), 40-65.

Ellison, C. (2008). Reflective Make-and-take: A Talent Quest Reflective Practice Teacher Model. **Reflective Practice Reflective Practice Teacher Model. Reflective Practice journal**, 9 (2), 185-195.

Farrell, T., (2008). Reflective practice in the professional development of teachers of adult English Language learners. **Center of Applied Linguistic Network**. https://files. Eric. Ed.gov/full text/ED505394.bdf.

Gad Al-Haq, Nahla. (2020). Using Kolb's model to develop physical reasoning and perceived self-efficacy among second year secondary school students. **The Egyptian Journal of Scientific Education**. (In Arabic), 23 (4), 143-189.

Harbi, Jubair. Sharif, Maram. (2021). The level of practices of Shar'i Sciences teachers of reflective teaching skills and its relationship to their beliefs towards it in the primary stage. **Journal of Education**. (In Arabic),4 (190), 61-113.

Hassan, Souad. (2013). A program based on reflective teaching to develop teaching skills in accordance with quality standards and modify the teaching theory orientation of female field-training teachers of Arabic and Islamic studies in Egypt and KSA. **Specialized International Educational Journal**, (In Arabic), 2 (7), 659-682.

Hassanian, Heba. (2022). Reflective teaching of the methods of Quranic Miracles and its relationship to the development of literary writing skills among first year secondary students. **Reading and Knowledge Journal**. (In Arabic), (243), 232-270.

Hassouna, Noura. (2019). The effect of a training program based on Kolb's model for self-improvement among primary school English language teachers in Jordan. **Jordanian Educational Journal**. (In Arabic), 40 (4). 316-342.

Healey, M. & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education, **Journal of Geography**, 99, 185-195.

Khalaf, Ibrahim. (2017). The extent to which Arabic language teachers master the practices of reflective teaching and its relationship to their level of teaching competencies at Intermediate stage. **Journal of Arts, Humanities and Sociology**. (In Arabic), (13), 180-200.

Khalif, Fahad. (2020). Building a training program based on the Japanese experience in reflective teaching and measuring its effectiveness in developing the teaching performance of Intermediate School Mathematics

teachers in Ras Governorate. **Journal Educational**. (In Arabic), 2 (185). 467-504.

Kolb, D. (2005). **The Kolb Learning style Inventory Vision 3.1**. Technical Specifications.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, 4 (2). 193-212.

Kolb, D. A. (2015). **Experiential learning Experience as the Source of Learning and Development**. (2nd Edition). New Jersey: FT Press.

Kolb, David. (2011). E**xperiential learning: Ex-perience as the source of learning and idm**.oclc.org/DocView/62780885?accoun-tid=142908.

Mahmud, Abdulwahed & Zoltank, Nagy (2009). Applying Kolb's Experiential Learning Cycle for Laboratory Education. **Journal of Engineering Education**. 98 (3), 283-294.

Mohammed, Ayman (2021). A training program in phonological awareness skills based on reflective teaching and its impact on the development of linguistic wealth and fluency of teaching performance among female literacy teachers. **Journal of the Faculty of Education**. (In Arabic), 18 (105), 303-379.

Perusso, Andre & Blankesteijn, Marlous & Leal, Rafael. (2019). The contribution of reflective learning to experiential learning in business education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. 45 (4). 1-15.

Peterson, Kay,M.B.A., & Kolb, D. A., PhD. (2018). Expanding awareness and contact through experiential learning. **Ge-stalt Review**. 22(2). 226-248.

Rodinguez, S., (2008). **Teachers attitudes toward reflective teaching. Evidence in a professional Development Program.** Retrieved from: http://www.scielo.php?pid=s1657.

Ryan, Adel. (2015). The degree of reflective practices of Mathematics teachers and their relationship to the effectiveness of self-teaching. **Al-Manara Journal for Research and Studies**. (In Arabic), 20 (1), 141-170.

Saada, Jawdat. (2022). An analytical study of Kolb's theory of experiential learning and its scholastic applications. **Arab Research Journal in the Fields of Specific Education**. (In Arabic), (26). 13-40.

Salman, Amal. (2020). The impact of Kolb's model on the achievement of Arabic grammar among fourth-grade literary students**. Journal of Arts, Humanities and Sociology. Educational Sciences**. (In Arabic), (48), 285-302.

Schon, D. (1987). **A review of Education the reflective practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco**, London: Jossey-Bass Publishers.

Shahat, Mohammed. (2018). The effectiveness of using Kolb's experiential learning model in teaching Science on the achievement and development of critical thinking skills and scientific values among second-grade Intermediate

School students with different learning styles. **Journal of the Future of Arab Education**. (In Arabic), 25 (110). 11-110.

Shaheen, Mohammed. (2012). The reality of reflective practices of teaching staff at Al-Quds Open University and its relationship to their attitudes towards self-professional development in the light of some variables. **Journal of Al-Azhar Humanitarian University in Gaza**, (In Arabic), 14 (2), 181-208.

Trinh, M. P., & Kolb, D. A. (2012). EASTERN EXPERIENTIAL LEARNING: Eastern principles for learning wholeness. **Career Planning and Adult Development Jour-nal**. 27 (4). 29-43.

Webber, Dana E. (2013). **Using Technology to develop a collaborative Reflective teaching practice toward Synthecultural Competence: An Ethnographic case study in world Language teacher preparation**, submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of philosophy.

Yousef, Yahya. (2018). The effectiveness of using reflective teaching at teaching Islamic Education curricula in developing critical thinking skills among primary school students**. Journal of the King Salman Institute for Studies and Consulting Services**. (In Arabic), (13), 47-80.

Zahran, Al-Azab. (2022). A training program based on the electronic cloud in developing reflective teaching skills and improving the self-responsibility of Secondary School Mathematics teachers. **Mathematics Education Journal. The Egyptian Association for Mathematics Education**. (In Arabic), 25 (2). 246-281.