

2022

الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق وعلاقتها بأدائهم الوظيفي. The Reflective practices of teaching staff members at Damascus University and their relation to their job performance

منى كشيك
كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا, mona.kshaik@seciauni.org

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep



Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation

كشيك، منى (2022) "الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق وعلاقتها بأدائهم الوظيفي. The Reflective practices of teaching staff members at Damascus University and their relation to their job performance," *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*. Vol. 17 : Iss. 3 , Article 8.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol17/iss3/8

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

البحث الثامن

الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق وعلاقتها بأدائهم الوظيفي.

د. منى كشييك*

الملخص

هدف البحث إلى تعرف مستوى الممارسات التأملية، والأداء الوظيفي، والعلاقة بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، وتعرف الفروقات بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ومقياس الأداء الوظيفي تبعاً لمتغيري البحث: (الرتبة الأكاديمية، التخصص الأكاديمي الجامعي)، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (١٦٢) عضو هيئة تدريسية، وتم تطبيق مقياس الممارسات التأملية، ومقياس الأداء الوظيفي، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الأكاديمية لصالح الأستاذ الجامعي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير الرتبة الأكاديمية لصالح الأستاذ الجامعي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي لصالح التخصص العلمي التطبيقي.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، الأداء الوظيفي، أعضاء الهيئة التدريسية.

* أستاذ مساعد في قسم أصول التربية - كلية التربية - سورية.

The Reflective practices of teaching staff members at Damascus University and their relation to their job performance

Dr. Muna Keshek

Department of Foundations of Education
Faculty of Education
Damascus University
Syria

Abstract

The aim of the research is to know the level of the reflective practices of the teaching staff at the University of Damascus ,and the relationship between the reflective practices and the performance of the faculty members at the University of Damascus. The differences between the average scores of the responses of the individuals in the research sample are based on the scale of the reflective practices and the performance measure according to the research variables (academic rank, university academic specialization). The analytical descriptive approach was used. The research sample consisted of (162) teaching staff members. The measure of reflective practices and the performance measure were applied. The most important results of the study:

- 1.The existence of a positive correlation between the scores of the responses of the sample members on the scale of the reflective practices and their scores on the performance scale
- 2.There are statistically significant differences between the scores of the responses of the members of the research sample on the scale of the reflective practices according to the academic rank variable in favour of the members of the academic staff whose rank is university professor.
- 3.There are statistically significant differences between the scores of the responses of the members of the research sample on

the scale of the reflective practices according to the variable of the academic specialization of the university.

Keywords: reflective practices, job performance, Teaching staff members

1. مقدمة البحث:

ظهرت إرهابات الممارسات التأملية في تطبيقات "ديوي" (Dewey) الذي يعتمد على حل المشكلات في كتابه كيف نفكر عام (١٩٣٣) الذي أكد فيه أهمية النشاط والمثابرة والاهتمام بالاعتقادات، وبناء الفرضيات من المعرفة في ضوء الخلفيات التي تؤديها الاستنتاجات التي تهدف إليها والتي حددها بخمسة أنماط ترتبط بالممارسات التأملية تتمثل في: التفكير في الخبرة\المشكلة التي تشكل صعوبة في حلها وتحويلها إلى مشكلة يمكن حلها (الانتقال إلى الحلول الممكنة) استخدام الفروض لتوجيه الملاحظات التي تم تجميعها وتطوير الأفكار إلى افتراض معقول والتجربة واختبار الفروض، ولهذا ينظر إلى التأمل على أنه عملية فكرية منتظمة ومتراصة لتشكيل دائرة تأملية كاملة وقد تتداخل مراحلها وذلك على حسب نوع المشكلة طبيعتها، لذلك دعا المعلمين إلى ممارسة التأمل في العمل (<http://www.lmsa.edu/~bernic/dewey.html>) وعد (Farrell, 2008) التأمل عاملاً حاسماً في عمليتي التعليم والتعلم.

لذا زاد الاهتمام بالممارسات التأملية نتيجة الاتجاهات التربوية الحديثة المتنامية لاعتماد البنائية في التعلم والتي ترى أن المتعلم يبني معرفته من خلال عمليات الدمج والتفاعل مع المحتوى والبيئة المحيطة، لذا شكلت التطورات التقنية والتكنولوجية محركاً كبيراً لتطوير أداء أعضاء هيئة التعليم في مؤسسات التعليم العالي وتحسينه، وأصبح ضرورة حتمية في إعدادهم وتأهيلهم لمواجهة تلك التطورات، من هنا كان الاهتمام بعضو هيئة التعليم مبكراً، وكان التركيز في بدايته على تطوير عملية التعلم، إذ بدأت جامعة هارفورد "Harford" عام (١٩٤٧) بتقديم برنامج التدريس الجامعي لأعضاء هيئة التدريس فيها، ثم توالى المسيرة في الجامعات الأمريكية الأخرى ثم استجابت أوروبا لهذه الدعوات فبدأت بتحسين التعليم في الجامعات عن طريق التطوير المهني لأعضاء هيئة التعليم.

واتجهت اليونسكو "UNICCO" عام (١٩٨٤) إلى الاهتمام بالتطوير المهني لأعضاء الهيئة التعليمية، بهدف تقديم أنشطة مشتركة تتعلق بالتدريب التربوي والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الذي أصبح يشكل مطلباً أساسياً لتحسين الأداء الجامعي وعاملاً مهماً في نقل الخبرات المتميزة والإبداعية في مجال التعليم وضرورة عصرية لمواجهة التحديات التي يتعرض لها التعليم؛ لذا ينظر للممارسة التأملية كبديل لطرق التطوير المهني التقليدية لأنها تؤدي لزيادة الوعي الذاتي وتطوير معارف جديدة ذات صلة بالتعليم وفهم وأوسع للمشكلات (unicco, 1984).

وقد أكدت دراسة (المزارع، ٢٠٠٥) أن التعليم التأملي يؤدي إلى تغيير في سلوك المعلمين ويقود إلى تحسين مستوى الأداء نحو الأفضل من خلال توضيح القناعات وملاحظتها وتحليلها، كذلك المعتقدات التي يحملونها تجاه أدوارهم ومسؤولياتهم المهنية، لذا فإن الغرض الأساسي من الممارسة التأملية تحسين الأداء إذ تبدأ عملية التعلم بفحص ممارسات المعلمين في بيئة التعليم النظامي التي تعد مختبراً لتطوير هذه الممارسة (Goats, 2005)، والتأمل الحقيقي يتضمن أولاً وقبل كل شيء الرغبة في التعلم والتغيير، ولكي يكون فعالاً فإنه يعتمد على الوضع النفسي والاجتماعي وتاريخ الحياة التي تشكل أساساً في تشكيل اتجاهات الأفراد وتوقعاتهم وسلوكاتهم، ويضاف إليها نوعية الفرصة المتاحة والدعم المؤسسي ومستوياتهما؛ ولهذا أكد (Villogas & Reimers, 2003) أهمية التطوير المهني لعضو هيئة التدريس، فقد تبين أن له تأثيراً على معتقداتهم وممارساتهم.

وحدد (أبو عمشة، ٢٠٠٦، ١٧-١٨) العديد من إيجابيات الممارسة التأملية التي ركزت في تحسين فهم الذات وزيادة الوعي والانفتاح على أفكار الآخرين ومعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء وتحسين قابلية الفرد المتعلم من أخطائه وزيادة الدافعية نحو تحسين أدائه إزاء التوجه نحو حل المشكلات وزيادة الميل نحو التأمل، كل ذلك بالطبع ينعكس إيجاباً على الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في مجالات مختلفة: التخطيط، البحث العلمي، خدمة المجتمع وعلاقته مع زملائه وطلابه، من هنا يمكن القول: إن الممارسة التأملية تشكل اليوم استراتيجية فعالة في تطوير أداء عضو هيئة التدريس وتحسين نوعية هذا الأداء نحو عمليتي التعليم والتعلم والبيئة المحلية التي تعتبر قوة محركة لقيادة التغيير التي تتمثل في الرغبة للعمل وتحسين الاداء بالإضافة إلى أن الوعي بالسلوك لا يحقق هذا الهدف إلا من خلال الممارسات التأملية، لذا عدت الممارسة التأملية منحى جديداً لتطوير أداء عضو الهيئة التعليمية لأنها تساعده على سد الفجوة بين النظري والعملي التطبيقي.

مما سبق يمكن القول: هناك حاجة ملحة لممارسة التأمل في مؤسسات التعليم العالي وهذا يتطلب من عضو الهيئة التدريسية اكتساب مهارات وسلوكات جديدة من أجل تطوير ممارسته التأملية التي تنعكس بصورة إيجابية على أدائه الوظيفي في مجالات مختلفة سواء أكان ذلك في مجال الأداء التعليمي أم في مجال الأداء السلوكي أم البحث العلمي أم خدمة الجامعة والمجتمع؛ لذا فهم مطالبون بإظهار توجهات إيجابية نحو التغيير في السلوك وتفعيل مصادر التطوير، هذا ما دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة لأن التعليم شهد

ويشهد في السنوات الماضية تحولاً جذرياً في آليات تطوير مستوى أداء العضو هادفاً من وراء ذلك تسليط الضوء على واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق وعلاقتها بأدائهم الوظيفي.

2. مشكلة البحث:

أكدت الدراسة الاستطلاعية على (٢٠ عضواً) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق من الكليات المختلفة أن الطرق التقليدية (كالمحاضرة والتلقين والشرح) يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء وانعزال أعضاء هيئة التدريس عن بعضهم وعدم اجتماعهم لحل مشكلاتهم والصعوبات التي تواجههم، وغياب أدوارهم في تطوير ذواتهم لضعف امتلاكهم أدوات تحسين وتطوير ومتابعة كل جديد في تخصصاتهم بصورة منهجية؛ لذلك هم مطالبين أكثر من أي وقت مضى تطوير مهاراتهم ومعارفهم في مجال تخصصاتهم لمواجهة التحديات والتغيرات والتطورات التكنولوجية والمعرفية إذ أكدت دراسة (Davis, 2003) أهمية الممارسات التأملية لعضو هيئة التدريس في الجامعة باعتباره منهجاً وأسلوباً علمياً ومعياراً أساسياً من معايير إعدادة وتطويره وتحسين أدائه الوظيفي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وفهم أفضل لأنماط تعلم الطلبة من جهة وما يترتب عليه من تنوع في أساليب التعلم والتقويم وتحسين طرائق التدريس لما له من انعكاس على مهامه وواجباته الأخرى التي يقوم بها وفق القوانين والتعليمات المعمول بها في الجامعات السورية، من هنا جاء هذا البحث من أجل إلقاء الضوء على واقع الممارسات التأملية التي يقوم بها عضو الهيئة التدريسية في جامعة دمشق وعلاقتها بأدائه الوظيفي، يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق وعلاقتها بأدائهم الوظيفي؟

من هنا يسعى البحث الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ٢. ما درجة الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟
٢. ٢. ما درجة الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟
٢. ٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

3. أهداف البحث:

١. ٣. تعرف درجة الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.
٢. ٣. تعرف درجة الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.
٣. ٣. تعرف العلاقة بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.

٣. ٤. تعرف الفروقات بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية تبعاً لمتغيري البحث: (الرتبة الأكاديمية، التخصص الأكاديمي الجامعي).

٣. ٥. تعرف الفروقات بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي تبعاً لمتغيري البحث: (الرتبة الأكاديمية، التخصص الأكاديمي الجامعي).

٤. أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال الآتي:

٤. ١. تعد هذه الدراسة - في حدود علم الباحثة - من أولى الدراسات في هذا المجال، فالممارسات التأملية من أهم الوسائل لتطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية، وقد يساعد هذا الأسلوب على تعزيز آليات تحسين هذا الأداء لما له من انعكاسات إيجابية في الأداء التعليمي وخدمة المجتمع والبحث العلمي.

٤. ٢. توجه أنظار الباحثين التربويين نحو الممارسات التأملية بوصفها فكرة جديدة في الميدان التربوي لإجراء العديد من الدراسات حول ضرورة إعداد برامج في تنمية الموارد البشرية لإدماج أساليب التأمل في إعداد الكوادر التدريسية.

٤. ٣. تساعد ممارسة التأمل أعضاء هيئة التعليم على زيادة الحرية الأكاديمية والتخلص من السلوك الروتيني والتفاعل في أثناء التعليم بجذب انتباههم وتحديد سلوكهم.

٥. أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

٥. ١. ما درجة الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

٥. ٢. ما درجة الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

٥. ٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

٦. حدود البحث:

٦. ١. الحدود البشرية: تتمثل عينة أعضاء الهيئة التعليمية في كليات جامعة دمشق.

٦. ٢. الحدود المكانية: تمثلت في جميع كليات جامعة دمشق.

٦. ٣. الحدود الزمنية: طبق البحث بتاريخ (٢٠١٧/٣/٥ - ٢٠١٧/٣/٢٨ م).

٦. ٤. الحدود العلمية: اقتصر البحث الحالي على دراسة العلاقة بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.

٧. مصطلحات البحث العلمية والتعريفات الإجرائية:

٧. ١. التأمل (Reihflective): (لغويًا) تشير كلمة تأمل باللغة الإنكليزية إلى التدبر، ومعانٍ متعددة منها: انعكاس الضوء أو الحرارة أو الأشعة على سطح ما، كما تشير أيضاً إلى التفكير والتركيز فيما يحدث داخل العقل ومن معانيها أيضاً، العودة إلى الورا والتفكير في موضوع أو فكرة أو هدف ما.

وقد درج المترجمون العرب على استخدام كلمة تأمل مقابل كلمة (Reflection)، وكان لها استخدام شائع في الكتابات الفلسفية وقد آثرنا هنا ترجمتها إلى (تدبر) لتشير إلى فائدة الإنسان في عملية التفكير في تصحيح مسار تفكيره أو عمله، تأمل الأمر لغة ساسه، ونظر في عاقبته، وتأمل الأمر عرفه بآخره (مجمع اللغة العربية)، وفي (لسان العرب) تأملت الشيء نظرت إليه مستتباً له وتأمل الرجل أي تثبت في الأمر والنظر، وقد اقترن المعجم الوسيط إلى حد بعيد من المفهوم الاصطلاحي، (تأمل) أي تلبث الأمر والنظر، وتأمل الشيء وفيه تدبره وأعاد النظر فيه مره بعد أخرى ليستيقنه.

في حين جاء مفهوم الممارسة في (معجم اللغة العربية المعاصرة) بمعنى مارَسَ: (فعل) مارَسَ يمارس، مِرَاساً ومُمارَسةً، فهو مُمارِس، والمفعول مُمارَسَ مارس الشَّخصُ الشَّيءَ: عاجله وزاوله: قام بعمله مارس سلطته: فرضها، تكتسب المهارة بالممارسة: بالاحتكاك والتدريب، طبيب ممارِس: طبيب متدرَّب، ممارس عام: طبيب حديث التخرِج تمرس ب/ تمرس في يتمرس، تمرسا، فهو متمرس، والمفعول متمرس به تمرس بالشيء/ تمرس في الشيء: احتك به وتدرّب عليه وزاوله، صار خبيراً به تمرس بالطب/ بالشدائد والنوائب - متمرس بالرياضة البدنية/ برفع الأثقال.

التأمل: (اصطلاحياً) عرفه تلمان (Tillman, 2003, 230): "بأنه حوار داخلي مع الذات يساعد الفرد على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارساته المهنية بصورة أكثر عمقاً ووضوحاً حيث يقوده ذلك إلى تبني مواقف واتجاهات واتخاذ قرارات تزيد من قدراته على المشاركة في حوار جماعي يقوم على تبادل الخبرات والمعارف".

وعرفه (مدبولي، ٢٠٠٥، ١٠٠) بأنه: "فعل واع يخرج من دائرة الانخراط في الممارسات التقليدية إلى دائرة النقد والتحليل لكل أدائه والوقوف على ما وراءها من أفكار ومعتقدات توجهها وما يترتب عليها من نتائج".

٢.٧. الممارسة: ينطوي مفهوم الممارسة (praxis) على معنى المداومة وكثرة الاشتغال بالشيء، وهو في استخدامه اللاتيني (practice) من أصل يوناني «براكتيكوس»، ويعدّ واحداً من المفاهيم التي شاع استخدامها في الفكر الفلسفي من ذلك الحين، وقد استخدم للدلالة على النشاط المستمر الذي توضع من خلاله مبادئ العلوم موضع التطبيق، ومنه قولهم: ممارسة الطب، وممارسة الغناء، وممارسة السياسة، كما تستخدم للدراسة على المداومة في النشاطات العقلية، كأن يقال ممارسة التفكير، وممارسة التأمل، وغيرها، ولكنها بصورة عامة أكثر مرادفة للنشاط العملي (activité pratique)، ومنها جاء تعبير ممارسة (praxis) المشتق من اليونانية أيضاً، ويراد منه أن يكون مقابلاً للعلم النظري والتأمل (www.aranthropo.com).

٣.٧. الممارسات التأملية (Reflective Practices): فقد عرفها (ريان، ٢٠١٣): أنها العملية التي يقوم من خلالها معلم الرياضيات بمراجعة ممارساته التدريسية السابقة، وفحص ما تم تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات أفضل مستقبلاً.

ويعرفها (شاهين، ٢٠١٣): بأنها العمليات التي يقوم بها عضو الهيئة التدريسية بتوليد الوعي الذاتي لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام بحيث يستعرض ذهنياً ويحلل ويراجع ويقوم ويستخلص العبر لتشكيل معرفة وخبرات جديدة تعزز لديه إجراء تعديل وتطوير أدائه المهني في الجامعة، أما إجرائياً: فهي العمليات والمواقف التي يقوم بها عضو الهيئة التدريسية لتوليد الوعي الذاتي لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام بحيث يستعرض ذهنياً ويحلل ويراجع ويقوم ويستخلص العبر لتشكيل معرفة وخبرات جديدة تعزز لديه تطوير أدائه الوظيفي في الجامعة في المحاور التالية (الإعداد للمحاضرة، التجديد في التخصص، العلاقات مع الزملاء والطلبة).

٤.٧. الأداء (performance): جاءت كلمة الأداء في اللغة العربية بمعنى الواجب وهو مشتق من الفعل أدى تأدية بمعنى أوصله وقضاه وهو أدى للأمانة من غيره وتأديت له حقه: أي قضيته (الفيروز آبادي، ١٩٨٧) أما كلمة (أداء) في قاموس المنجد ايصال الشيء إلى المرسل إليه، واصطلاحياً عرف في معجمي المصطلحات الإدارية بأنه "القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات، وواجبات وفقاً للمعدل المفروض

أداؤه من العامل الكفاء المدرب(العلاق، ١٩٩٦، ٢٠) (بدري، ١٩٨٤، ٣٠٤)، إذن الأداء هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، ويستند إلى خلفية معرفية، ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين تظهر فيه قدرة الفرد أو عدم قدرته على عمل ما (اللقاني، ١٩٩٩، ٣٣).

٥.٧. الأداء الوظيفي (Job performance): هو نشاط يمكن الموظف من إنجاز المهام والأهداف المحددة له بنجاح بالاستخدام المعقول للموارد(Jamal, 1985, 5)، ويعرف بأنه العمل الذي يؤديه المرؤوس بما يساهم في تحقيق الأهداف من خلال تفهمه دوره وإتقانه له واتباعه للتعليمات التي تصل إليه من أدواره وسلوكه مع زملائه ورؤسائه وتطويره المهني (عربيات، ٢٠١٢، ٧٠٩).

الأداء الوظيفي تعريفاً إجرائياً: الواجبات الأكاديمية والإدارية الموكلة إلى عضو هيئة التدريس بموجب الأنظمة والتعليمات المعمول بها في الجامعة، والدرجات التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس الأداء الوظيفي المقسم إلى مجالات أربع هي:

٥.٧.١. الأداء السلوكي: ترجمة القيم والمعتقدات والقناعات التي يحملها عضو الهيئة التدريسية وتصبح إحدى مكوناته الذاتية وممارساته اليومية.

٥.٧.٢. البحث العلمي: استخدام الطريقة العلمية المنظمة في مواجهة المشكلات على مستوى الفرد والمجتمع.

٥.٧.٣. خدمة الجامعة والمجتمع: مجموعة من الأنشطة التي يقوم ويشارك بها عضو الهيئة التدريسية داخل الجامعة أو خارجها (الأعمال الإشرافية، الإدارية داخل الجامعة وخارجها كتنظيم المؤتمرات والندوات).

٥.٧.٤. الأداء التعليمي: مجموعة المهام التدريسية التي يكلف بها عضو الهيئة التدريسية التي تساهم في تحقيق الأهداف الأساسية للعملية التدريسية والتعليمية.

٨. الإطار النظري:

٨.١. التأمل: استحوذ التأمل على اهتمام العديد من التربويين في مجال علم النفس التربوي أمثال "بينيه" (Binet)، و"جيمس" (James)، و"ديوي" (Dewey)، و"شون" (Schon)، و"كلاك وبترسون" (Clark & Peterson) وغيرهم بعد التأمل استراتيجية فعالة لإعداد المعلمين وتدريبهم، إذ لم يعد دور المعلم يقتصر على إلقاء الدروس والمحاضرات وتقديم المعلومات، كما ازدادت الحاجة إليه لمساعدة الطلبة على إتقان المهارات تحليل البيانات والمعلومات التي يتلقونها، لذلك تعد الممارسة التأملية المدخل المثالي لإعداد هيئة التدريس على عكس نماذج الإعداد التقليدية، وتضع أعضاء الهيئة في مركز تطوير أنفسهم لأنهم يحللون ممارساتهم ويعتمدونها ويبدؤون التغيير ويراقبون جهود هذا التغيير على عكس النماذج

التقليدية، فالممارسة التأملية تأخذ بالحسبان الخبرات الماضية والمعرفة الشخصية وتسمح لهم بتطبيقها في سياق ممارساتهم التعليمية والاجتماعية، فالغرض من الممارسة التأملية تغيير إجراءات المدرسين وقراءاتهم وكيفية تأثير ذلك على نتائج قراراتهم وبالتالي فإن قيمة التفكير تكمن في قدرته على صقل الممارسة الصفية وتحسين نوعية التعليم والتعلم، من هنا أشار "فازي" (Fazey, 2004) إلى أن التعليم التأملي طريقة مناسبة يستطيع المدرس من خلالها أن يتعرف أوجه القصور لدى كل طالب وتحديد سلوك التعلم المناسب وكيفية تعليمه بطريقة أفضل، ويمكن للمدرس أن يستخدم استراتيجية التأمل في كافة مراحل عملية التدريس؛ ففي مرحلة التخطيط يساعد توجيهه لكيفية الاختيار بين البدائل، وفي مرحلة التنفيذ يفيد في مراقبة مدى التقدم في الدرس، وفي مرحلة التقويم يساعده على استرجاع الدرس والتفكير فما تم عمله وما لم يتم عمله، كما يمكنه التفكير في ممارساته التدريسية وتحليل اعتقاداته قبل التدريس وفي أثرائه وبعده.

٨. ١. ١. من هنا يمكن أن نوضح أهمية الممارسة التأملية من وجهة نظر "جيمن" (Gimene, 1999, 129-143):

٨. ١. ١. ١. تمكين المعلمين من تحليل ممارساتهم ومناقشتها وتقويمها وتغييرها وتبني مدخل تحليلي تجاه التعليم.

٨. ١. ١. ٢. يقوي تقديرهم للسياق الاجتماعي والسياسي الذي يعملون فيه وإدراكهم أن التعليم مرتبط سياسياً واجتماعياً، وأن مهمتهم تقدير السياق وتحليله ويمكنهم بالتالي من تقدير القضايا الأخلاقية والأدبية المتضمنة في ممارساتهم.

٨. ١. ١. ٣. التحليل الناقد لمعتقداتهم عن التعليم الجيد وتشجيعهم على تحمل مسؤولية أكبر لنموهم المهني واكتساب درجة من الاستقلالية المهنية، وتيسير تطوير المدرسين لنظرياتهم التعليمية والممارسات التربوية، وفهم وتطوير أسس عملهم.

٨. ١. ١. ٤. تحقيق التنمية المهنية الذاتية، حيث تتطلب ممارسة التعليم التأملي فحصاً مستمراً للمعتقدات والممارسة ومنشئها وأثرها على المتعلمين والمعلمين وعملية التعلم، فالمعلم يتوقع منه أن يفكر في المعرفة الحالية والسابقة والخبرات ليولد خبرات وأفكار ومفاهيم جديدة، كما يتضمن التدريس التأملي ملاحظة ذاتية وتقويم المعلم لفهم أفعاله وردود أفعال طلابه.

٨. ١. ١. ٥. تسمح الممارسة التأملية أن ينظر المدرس فيما يدرس، وكيف يدرس وما المخرج من تدريسه والهدف من تحديد ما يصلح للمعلم وما يصلح للمتعلم.

٨. ١. ١. ٦. تمد الممارسة التأملية المدرسين بالفرصة للنظر لأنفسهم وفلسفتهم التدريسية (كيف يدرسون) ويحددون لأنفسهم نواحي القوة والضعف، وعندما يتأمل المدرسون ويفكرون في الأسباب بتفتح عقلي بكامل مشاعرهم سوف يعملون بتبصر وتخطيط بدلاً من العمل على أساس التقليد أو الإيجار.
٨. ١. ٢. من هنا كان ديوي يشجع على التأمل كوسيلة من وسائل التطوير المهني في التعليم، وتوفير الوقت للتفكير والتنفيذ والمتابعة وتحقيق الربط بين النظرية والتطبيق وهي طريقة للتدريس الجيد تساعد المدرس على تطبيق النظريات في الواقع ويستطيع المدرس أداء الدور المزدوج كمستخدم ومنتج للمعرفة.
٨. ١. ٢. ١. إعداد عضو هيئة التدريس لمحاضراته الجامعية: إن العضو المتأمل أكثر قدرة على مواجهة الحياة وأقل انسياقاً للآخرين فاستخدامه لعملية التأمل تعني أنه لا يملك أفكاراً واضحة وإنما يمتلك سلوكاً ذكياً أيضاً يعطيه ثقة بنفسه وقدرة على حل المشكلات التي تواجهه، ويتمتع بعقل منفتح يجعله يستمع لأفكار الآخرين مما يجنبه الاندفاع بالعمل (عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ١٧٨).
٨. ١. ٢. ٢. تجديد عضو هيئة التدريس في تخصصه: كما أن عضو هيئة التدريس مطالب أكثر من أي وقت مضى بالتجديد في معارفه وتخصصه لإغناء محاضراته بالمعرفة الجديدة ويكون قادراً على: التقويم الذاتي لأدائه في كل مرحلة من مراحل التعليم لتطوير أدائه الوظيفي، والتركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة للموضوع، وحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية أكثر من ممارسة نظرية، والحرص على تعلم أشياء جديدة حتى وإن لم تكن في مجال تخصصه.
٨. ١. ٢. ٣. علاقات عضو هيئة التدريس مع زملائه وطلابه: وذلك من خلال تشجيع طلابه على ممارسة استراتيجية التفكير التأملية من خلال عمليات التفاعل التعليمية، ومساعدتهم على اكتشاف نقاط القوة والضعف في تعلمهم، وتجنب الدخول بمناقشات طويلة مع زملائه في موضوعات سياسية واجتماعية.
- مما سبق يمكن القول: إن ممارسة التأمل عملية تقوم على عمليات متعددة الحوار والنقاش والنظر في البدائل وصنع القرارات والثقة بالنفس، كذلك لها أهمية كبيرة من خلال تنمية الكفايات الخاصة بمهاراته التدريسية، ووسيلة لاتخاذ القرارات الغائبة امام المشكلات التي يواجهها في عمله، حيث تعمل الممارسة التأملية على رفع كفاءة التدريس وتحسينها وتساعد عضو هيئة التدريس على تلافي الأخطاء أثناء الممارسة وتقويمها وتعديلها، ولها دور كبير في دفع عضو هيئة التدريس إلى الربط بين ما يتعلمونه وما لديهم من خبرات ومهارات ومعارف واتجاهات يمارسونها أثناء عملهم، وتشجع الممارسة التأملية عضو الهيئة التدريسية على إجراء البحوث التربوية الجديدة من خلال طرح أفكار غير مألوقة، أيضاً تعد ممارسة التأمل وسيلة

يستطيع بها عضو هيئة التدريس أن يطور نفسه ومستوى وعيه، ولها أهمية من خلال بناء الثقة لدى عضو هيئة التدريس وتنمية الدافع الذاتي لديه.

٨. ٢. الأداء الوظيفي لعضو الهيئة التدريسية: إن الحديث عن وظائف هيئة التدريس الجامعي مرتبط بالحديث عن وظائف الجامعة المبنية على فلسفتين رئيسيتين تركزان على الجانب المعرفي الذي يعد الوظيفة الأساسية للجامعة هي علمية معرفية، والجانب الاجتماعي الذي يرى وظيفة الجامعة هي وظيفة اجتماعية سياسية وهي المكان الذي يدرس أوضاع المجتمع ومشكلاته ويعمل على إيجاد الحلول لها. وعلى الرغم من صعوبة حصر الوظائف الأساسية للأستاذ الجامعي، إلا أنه يمكن اشتقاقها من وظائف الجامعة المتمثلة في إعداد الإطارات والكوادر، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع وتنميته، كل هذا يعرف عند الأستاذ بالوظيفة الأكاديمية إضافة إلى الوظيفة الإدارية التي تتمثل في الإدارة الأكاديمية، هذه الأنشطة والوظائف تتكامل فيما بينها.

من هذا المنطلق: على عضو هيئة التدريس ممارسة التأمل لأن له انعكاساً إيجابياً على عمله الأكاديمي وتحسين أدائه الوظيفي لتحقيق أهداف الجامعة من خلال القيام بواجباته ومهامه الموكلة إليه المتمثلة بالآتي:

٨. ٢. ١. الأداء التعليمي السلوكي: يعدّ الأستاذ الجامعي الركيزة الأساسية في العملية التعليمية والعامل الأساسي في نجاح الجامعة وتحقيق أهدافها، فهو الذي يعمل على إعداد القدرات التعليمية والمهارات التربوية وإعداد القوى البشرية في عصر يزداد فيه التركيز على أهمية الإنسان كعنصر من عناصر التنمية وتدريبها (سنقر، ٢٠٠٠، ١٢٣) من هنا أصبح لزماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة الظروف المناسبة لتحسين جودة أدائهم من خلال عمليات التقويم والتطوير لينعكس ذلك على المؤسسة ومخرجاتها بصورة إيجابية (أبو الرب وقداشه، ٢٠٠٨، ٢) والتدريس من أهم الأدوار التي يقوم بها الأستاذ الجامعي الذي لابد أن تسعى إدارة الجامعة إلى البحث عن الطرق والوسائل المختلفة لتطوير أدائه المهني والأكاديمي والارتقاء بالمستوى العلمي له ولمخرجاته، ومن أهم معايير الأستاذ الجامعي للممارسة الأكاديمية:

٨. ٢. ١. ١. أن يكون متكماً من المحتوى العلمي لتخصصه.

٨. ٢. ١. ٢. تمكن الأستاذ الجامعي في التخطيط الجيد لعملية التعليم.

٨. ٢. ١. ٣. أن يكون متمكناً من طرق التعليم وتجديدها.

٨. ٢. ١. ٤. تمكّنه من مهارات التعليم وإدارة الموقف التعليمي والتقويم وإدارة البرامج التعليمية وتطويرها، ترجمة القيم والمعتقدات والفناعات التي يحملها عضو الهيئة التدريسية لتصبح إحدى مكوناته الذاتية وجزءاً من ممارساته اليومية.

٨. ٢. ٢. البحث العلمي: يعد البحث العلمي مدخلاً طبيعياً لأية نهضة حضارية لكل مجتمع يرغب باللاحاق بركب الحضارة، وقد زاد الاهتمام به كثيراً، للنهوض والإفادة منه، وأفضل مكان لهذه البحوث الجامعة (الحفظ، ٢٠٠٨، ٢٢٣)، كما أصبح البحث العلمي يمثل واحداً من أهم المؤشرات التي تعكس قدرة المجتمع على تحديد المشكلات التي تواجهه وتحدد قدرته على توفير أيسر الحلول وأفضل المعالجات اللازمة لمواجهة تلك المشكلات وتحقيق التقدم في مختلف المجالات عن طريق ابتكار الأساليب والوسائل التي تؤدي إلى خلق فرص عمل جديدة إلى جانب ما يسهم به البحث العلمي من إثراء المعرفة العلمية وتأصيلها (المهي، ٢٠٠٢، ١٢٨؛ صالح، ٢٠٠٤، ٤٨)، وقد وضع البحث مؤشرات أساسية من الضروري أن تتوافر لدى الأستاذ الجامعي:

٨. ٢. ٢. ١. أن يقوم بأبحاث علمية مبتكرة في مجال تخصصه.

٨. ٢. ٢. ٢. أن يعد مصادر البحث العلمي، ويستخدم نتائج بحثه في تطوير العملية التعليمية.

٨. ٢. ٢. ٣. المشاركة في المؤتمرات والندوات في تخصصه.

٨. ٢. ٢. ٤. أن ينشر أبحاثه في الدوريات المتخصصة محلياً وعربياً ودولياً.

٨. ٢. ٢. ٥. أن يمتلك مهارات كتابة تقارير البحوث العلمية.

٨. ٢. ٣. خدمة الجامعة والمجتمع: تعد خدمة المجتمع في الوقت الحاضر جزءاً لا يتجزأ من بنية الجامعة الحديثة ونظامها الأساسي فلم تعد الجامعات مجرد مؤسسات لتخريج المتخصصين لسوق العمل ولا مجرد مؤسسات للبحث العلمي تعيش بمعزل عن المجتمع ومشكلاته بل أصبحت ورشات من العمل العلمي لإيجاد حلول للمشكلات التي يواجهها، وتعدّ الجامعة التي تستطيع تقوية العلاقة بينها وبين المجتمع وتسهم في تقديم الخدمات المميزة هي التي تطبق إدارة الجودة الشاملة من خلال التحسين والتطوير لمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، إذ تنوع الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع (المعرفية والتثقيفية والنفسية والاجتماعية..) (رمضان، ٢٠٠٤، ٥٥٩-٥٦٠) ومن المهام المنوطة بالجامعة نحو المجتمع:

٨. ٢. ٣. ١. خدمات طلابية متنوعة ما بين الأكاديمي والاجتماعي.

٨. ٢. ٣. ٢. إجراء البحوث العلمية والتطبيقية لصالح المجتمع وحل مشكلاته.

٨. ٢. ٣. ٣. تنظيم المؤتمرات والندوات العلمية الكتصلة بالقضايا والمشكلات المختلفة التي تعم المجتمع.

٨. ٢. ٣. ٤. الاشتراك في المجالس والمؤسسات والهيئات العلمية محلياً وإقليمياً ودولياً.
٨. ٢. ٣. ٥. تلبية احتياجات المجتمع من مؤهلين ومتخصصين.
٨. ٣. دور التأمل في الممارسات التدريسية: يحتاج المدرسون للتأمل لأنّ التعليم عمل معقّد غير روتيني يتطلب الكثير من الجهد والوقت وقدراً كبيراً من الحكمة والاستبصار، لأنّه يتم في سياقات متعددة يعمل مشكلاته تتسم بالغموض، وتعد الممارسة التأملية بديلاً لعمليات النّمو المهني التقليدية، وتؤدي دوراً كبيراً في عملية التدريس من خلال الآتي:
٨. ٣. ١. زيادة الوعي الذاتي بالممارسة المهنية.
٨. ٣. ٢. تطوير معرفة جديدة ذات صلة بالممارسة المهنية.
٨. ٣. ٣. فهم أوسع للمشكلات التي تواجه الممارسين المتأملين.
- من هنا عد كل من (أوسترمان وكوتكامب، ٢٠٠٢) الممارسة التأملية قوّة فعّالة للتغيير التعليمي، ومنهجاً فعّالاً للتطوير المهني، إنّها طريقة متكاملة للتفكير والفعل مركزة على التعلم والسلوك.
- مما سبق يمكن القول: إنّ الممارس التأملي يلعب دورين مهمين، أولهما يمكن تشبيهه بالمثل الدرامي، وهو من ناحية أخرى ناقد في نفس الوقت، يجلس بين الجمهور يراقب الأداء ويحلّله، والتدريس التأملي يعمل على استقصاء ذهني نشيط واعٍ ومتأن للمعلم والمتعلم حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية الإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، ويمكنه من حل المشكلات العملية والعلمية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعد ذلك المعنى على اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية تقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب تحقيقها في المستقبل.
٩. دراسات سابقة:

دراسة "بارتليهم وإيفانس" (Bettelheim and Evans, 1993) بعنوان: مدى تحقق مؤشرات الممارسة التأملية لدى معلمي التربية الخاصة، هدفت إلى تعرّف مدى تحقق مؤشرات الممارسة التأملية لدى معلمي مصادر التربية الخاصة، طبقت الدراسة على (٤) معلمين تم اختيارهم من معلمي مصادر التربية الخاصة، واستخدمت الملاحظة الصفية المباشرة لجمع المعلومات، بالإضافة إلى المقابلات والتسجيلات الصوتية، أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود ممارسات تأملية بدرجة متوسطة لدى المعلمين في أثناء حل المشكلات التدريسية، كما تبين وجود تباين في درجة توافر مؤشرات مكونات الممارسة

التأملية، إذ حظي مكون المسؤولية الشخصية في الترتيب الأول بنسبة (٣٩%)، يليه مكون الاختبار بنسبة (٣٢%)، وفي الترتيب الأخير جاء مكون مواجهة المشكلة بنسبة (٢٩%).

دراسة (حسين وحفي، ٢٠٠٠) بعنوان: تطوير المهام الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، هدف الدراسة تعرف كيفية تطوير المهام الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، خاصة المرتبطة في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لرصد واقع المهام الوظيفية لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات في بعض الدول المتقدمة مقارنة بواقع التعليم بمصر، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: غالبية الجامعات المتقدمة في العالم تهتم بتحسين المهمة التدريسية لعضو هيئة التدريس، وهناك ضعف واضح في الأساليب التدريسية في مصر، فأساليبهم تقتصر على المحاضرات والإلقاء والتلقين اللفظي وفي مجال المهمة البحثية تبين أن هناك اهتماماً كبيراً بالمهمة البحثية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الدول المتقدمة تتمثل في توفر التمويل وتوفير المكتبات والكوادر الفنية المساعدة للباحثين وإنشاء مراكز للإبداع والابتكار العلمي داخل الجامعات، أما المهمة البحثية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية فبحاجة إلى مزيد من التخطيط المستمر والتنظيم والدعم والاستخدام الأمثل للموارد الفنية والبشرية، أما في مجال خدمة المجتمع في مصر يقوم أعضاء هيئة التدريس بمهام في خدمة المجتمع والبيئة من خلال عقد الدورات وتقديم الاستشارات وتدريب الكبار وهذه الجهود تحتاج إلى تطوير.

دراسة "نورفيل" (Norvel، 2000) بعنوان: تطوير أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالرضا عن العمل، قام بدراسة تطوير أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالرضا عن العمل وثقافة المؤسسة من جهة، وتطوير أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى، وطبقت الدراسة على (٢٥) كلية في ولاية الباما Alabama وتكونت من (٣٠٧) أعضاء، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة قوية بين الرضا عن العمل وثقافة المؤسسة من جهة وتطوير أعضاء هيئة التدريس؛ إذ إن الرضا عن العمل يؤثر إيجابياً في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على النمو المهني، وإذا كانت ثقافة المؤسسة إيجابية تكون داعمة لتطوير أعضاء هيئة التدريس.

دراسة "سينج" (Seng، 2001) بعنوان: فحص الممارسات التأملية للطلبة المعلمين في كليات إعداد المعلمين، هدفت الدراسة إلى فحص الممارسات التأملية للطلبة المعلمين في كليات إعداد المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقياس الممارسات التأملية تم استخدام النسخة المعدلة لقياس التفكير التأملية التدريسي الذي أعده سباركس وزملاءه عام (١٩٩٠) وطبق على عينة تكونت من

(٢٢٣) طالباً معلماً، وقد أظهرت الدراسة: أن الطلبة المعلمين نادراً ما يتأملون، وتبين وجود مستوى متدن من التفكير التأملي التدريسي لدى الطلبة المعلمين.

دراسة (أبو وطفة، ٢٠٠٢) بعنوان: واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وسبل تطويره من وجهة نظرهم، هدفت الدراسة إلى تعرف واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وسبل تطويره من وجهة نظرهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (٢٠٩) أعضاء، ومن ذوي الدرجات العلمية المختلفة (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، محاضر)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن واقع النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية على المقياس الكلي قد تحقق بنسبة متوسطة بلغت (٦٦,٧) وبالنسبة لأبعاد واقع النمو المهني فقد حصل البعد المتعلق بالنمو العلمي على (٧٦,٥%) وكما حصل البعد المتعلق بالفاعلية التدريسية على نسبة (٧٨,٧%)، وحصل البعد المتعلق بالبحث العلمي على نسبة (٥٨,٨%) بينما حصل البعد المتعلق بالمشاركة المجتمعية على (٦٦,٧%)، أما عن أهم العقبات التي تعترض النمو المهني لأعضاء الهيئة التدريسية فتمثلت في العبء الكبير في التدريس، وضعف الإمكانيات المالية للبحث العلمي خصوصاً وللجامعة عموماً، وكما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير درجات أعضاء هيئة التدريس لواقع النمو المهني تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التعليمية والكلية

دراسة "دافيز" (Davis, 2003) بعنوان: المعوقات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في تطبيق الممارسات التأملية في تطورهم المهني، هدفت الدراسة إلى تعرف المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق الممارسات التأملية في تطورهم المهني وتطوير مناهج مؤسسات التعليم العالي، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي مستعينة بأداة هي الاستبانة، وأظهرت النتائج أن: هناك سبعة عناصر أساسية مطلوبة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على دمج الممارسات التأملية في ممارساتهم المهنية وهي: فهم أعمق للتدريس والتأمل والالتزام بالتطوير وتحسين أدائهم المهني والممارسات التدريسية الجيدة وعمليات تقييم الطلاب ومصادر التعلم وإجراءات تطوير المناهج؛ لذا على أعضاء هيئة التدريس ممارسة التأمل لتطوير أدائهم الوظيفي التي تقدمهم بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها في تطوير جوانب الأداء الوظيفي.

دراسة "بدر" (Pedro, 2005) بعنوان: الكشف عن كيفية تشكيل المعلمين قبل الخدمة لمفاهيم الممارسة التأملية، هدفت إلى الكشف عن كيفية تشكيل المعلمين قبل الخدمة لمفاهيم الممارسة التأملية وكيف أفادوا من هذه المفاهيم في ممارساتهم، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم معرفة

عامة في التأمل وأنهم تعلموا التأمل في الفرص المتاحة وفي سياقات متعددة، كذلك تبين أن لديهم تعريفات متعددة لممارسة التأمل، كما تبين أن هناك تركيزاً على الخبرات السابقة أثناء ممارسة التأمل.

دراسة "والودارسك ووالترز" (włodarsk & Walters, 2006) بعنوان: خصائص الممارسة التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة (Ashland University)، هدفت الدراسة إلى تعرف خصائص الممارسة التأملية لأعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هذه الغاية طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠٤) طلاب من طلبة إحدى الجامعات في نيجيريا ومن هم في السنة الدراسية الأخيرة في تخصص التربية، تم جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانة تضمنت أسئلة مفتوحة وزعت على مجالات متعددة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلبة المعلمين المتصلة بالتدريس التأملي تمثلت بالتأثير في معارفهم الحالية والسابقة في التربية، وفي نموهم المهني وفي خبراتهم السابقة، كما أشارت معظم أفراد العينة إلى أن التدريس التأملي يحفزهم على الإصرار على التميز.

دراسة (الشكعة، ٢٠٠٧) بعنوان: مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستعينة بمقياس التفكير التأملي إيزنك وولسون الذي اشتمل على (٣٠ فقرة) طبقت على عينة مكونة من (٦٤١) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج: أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية جيدة جداً، وصل المتوسط الحسابي للإجابة على بنود المقياس ٣٣,٢١ درجة من أصل (٣٠ درجة) أي بنسبة ٧٧,٦٦%، كما أظهرت أيضاً، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بين الكليات العلمية والإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية وبين طلبة البكالوريوس والماجستير لصالح الماجستير بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس.

دراسة (العمرى، ٢٠٠٩) بعنوان أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقان التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي، هدفت الدراسة إلى تعرف برامج النمو المهني المتبعة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقان التطبيقية وتحديدها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطوير استبانة تضمنت سبعة مجالات احتوت على (٢٢ فقرة) طبقت على عينة عشوائية عنقودية بلغ عدد أفرادها (٦٦) عضو هيئة تدريسية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: كانت درجة توافر أساليب النمو متوسطة عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقان، لا فروق ذات دلالة

إحصائية في أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقان التطبيقية تعزى إلى كل من الجنس والمؤهل العلمي والرتبة الأكاديمية والخبرة التدريسية والتخصص.

دراسة (بلجون، ٢٠١٠) بعنوان: إتقان معلمي العلوم لممارسة التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية، هدفت الدراسة إلى تعرف مدى إتقان معلمي العلوم لممارسة التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية استخدمت استبانة لممارسات التأملية واستمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية لمعلمي العلوم، واختارت عينة عشوائية مؤلفة من (٨٩) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العام في مستوى الكفاءة التدريسية لصالح المعلمين، توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العام في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس لصالح المعلمات، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي ومعلمات التعليم الثانوي العام في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية، وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي العلوم بالتعليم الثانوي العام في الكفاءات التدريسية تعود لأثر مدة الخبرة المهنية.

دراسة (شاهين، ٢٠١٢) بعنوان: واقع الممارسات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة الذين يشرفون على المقررات الإلكترونية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق استبانة مكونة من بعدين: البعد الأول يتعلق بالممارسات التأملية، والثاني: يتعلق باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما طبقت على عينة مكونة من (١١٧) عضو هيئة تدريسية تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من أعضاء هيئة التدريس العاملين في فروع جامعة القدس المفتوحة في الضفة الغربية الذين أشرفوا على مقررات التعليم الإلكتروني في الفصل الدراسي (٢٠١١) البالغ عددهم (٢٢٤) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة الممارسة التأملية لأعضاء هيئة التدريس عالية، وجود علاقة دالة إحصائية بين اتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي ودرجة ممارساتهم التأملية، كما أظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الممارسة التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي والكلية وعدد سنوات الخبرة والحالة الوظيفية.

دراسة (ريان، ٢٠١٣) بعنوان: واقع ممارسة التدريس التأملي لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وعلاقتها بفاعلية الذات في فلسطين، هدفت الدراسة إلى تعرف واقع ممارسة التدريس التأملي لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي مستعيناً بالاستبانة أداة لجمع البيانات وطبقت على (٢٣٨) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير المديرية والجنس والمؤهل العلمي، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات ودرجة فاعلية الذات التدريسية.

التعليق على الدراسات السابقة: تنوعت الدراسات السابقة في تناول التأمل، فهناك العديد من الدراسات كدراسة "بارتليهم وإيفانس" (Bettelheim and Evans, 1993) مدى تحقق مؤشرات الممارسة التأملية لدى معلمي التربية، ودراسة (Davis, 2003) المعوقات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في تطبيق الممارسات التأملية في تطويرهم المهني، ودراسة "بدرو" (Pedro, 2005) عن كيفية تشكيل المعلمين قبل الخدمة لمفاهيم الممارسة التأملية ودراسة (wlodarsk & Walters, 2006) خصائص الممارسة التأملية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في أزيلند اختلف مع بعض الدراسات التي تناولت الممارسات التأملية وتأثيرها في العملية التدريسية وبعض المتغيرات في المراحل المختلفة ومواد متعددة، تناولت دراسة (Norvel, 2000) تطوير أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالرضا عن العمل، و(بلجون، ٢٠١٠) إتقان معلمي العلوم ممارسة التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة، ودراسة (ريان، ٢٠١٣) واقع ممارسة التدريس التأملي لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات، في حين بينت دراسة (الشكعة، ٢٠٠٧) مستوى التأمل في الدراسات العليا، ودراسة (Seng, 2001) فحص الممارسات التأملية للطلبة المعلمين في كليات إعداد المعلمين (أبو وطفة، ٢٠٠٢) واقع النمو المهني لأعضاء الهيئة الممارسات التأملية للطلبة المعلمين في كليات التربية، وتناولت دراسة (العمرى، ٢٠٠٩) أساليب النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس، وأهمية الممارسة كطريقة غير تقليدية في العملية التدريسية، اتفق البحث الحالي مع دراسة (شاهين، ٢٠١٢) في تناول موضوع الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس وربطها بالأداء المهني، وباستخدام الباحثة للمنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع المعلومات، تميز البحث الحالي بالتركيز على واقع ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة دمشق للتأمل من تخصصات مختلفة (التربية، الهندسة، العلوم، الاقتصاد) لم تتناولها الدراسات السابقة، والعينة مقصودة

متمثلة بأعضاء الهيئة التدريسية وزمان تطبيق هذا البحث (٢٠١٧) أول بحث يدرس -في حدود علم الباحثة- بيان دلالة العلاقة بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي بين الأعضاء، أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في وضع الإطار النظري وتصميم مقاييس -من تصميم الباحثة- (مقياس الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس).

١٠. فرضيات البحث:

يسعى البحث إلى التحقق من الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥):

١٠. ١. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي.
١٠. ٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغيري البحث: (الرتبة الأكاديمية، التخصص الأكاديمي الجامعي).
١٠. ٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغيري البحث: (الرتبة الأكاديمية، التخصص الأكاديمي الجامعي).

١١. إجراءات البحث:

١١. ١. منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر"، يضاف إلى ذلك يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع المعلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتقيم وتفسر (دويدار، ٢٠٠٦، ٧٦)، واتبعت الباحثة الخطوات الإجرائية التالية: الاطلاع على الأدبيات والمراجع النظرية الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث، ثم إعداد أداة البحث وتطبيقها، واستخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها، وتقديم المقترحات المناسبة.

١١. ٢. المجتمع الأصلي وعينة البحث:

١١. ٢. ١. المجتمع الأصلي للبحث: تكون المجتمع الأصلي للدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية: (كلية العلوم، وكلية الاقتصاد، وكلية الهندسة المدنية)، والكليات الإنسانية: (كلية التربية) في جامعة دمشق البالغ عددهم (٤٦٢) عضواً من أعضاء هيئة تدريسية.

١١. ٢. ٢. عينة التطبيق النهائي: لكي نضمن تمثيل المجتمع في العينة تم سحب العينة عشوائياً وطبقياً، وعملت الباحثة على أن تكون العينة متكافئة، إذ تكونت من (١٦٢) عضواً، ومثلت العينة نسبة (٣٣.٧٦%) من المجتمع الأصلي لأعضاء الهيئة التعليمية، وتمَّ سحب العينة كما يبين الجدول رقم (١):

جدول ١

عينة البحث

الكلية	المجتمع الأصلي	نسبة السحب %	العينة المسحوبة من الهيئة التدريسية
الاقتصاد	١٢٠	٣٥%	٤٢
التربية	١١٩	٣٥.٢٩%	٤٢
العلوم	١٧٣	٣٤.٦٨%	٦٠
الهندسة المدنية	٥٠	٣٦%	١٨
المجموع	٤٦٢	٣٥.٠٦%	١٦٢

جدول ٢

توزع أفراد عينة البحث من أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغيري البحث

المتغير	الفئة	أفراد العينة	النسبة
الرتبة الأكاديمية	مدرس	٨٢	٥٠.٦%
	أستاذ مساعد	٤٨	٢٩.٦%
	أستاذ	٣٢	١٩.٨%
التخصص الأكاديمي	المجموع الكلي	١٦٢	١٠٠%
	نظري	٤٢	٢٥.٩%
	علمي تطبيقي	١٢٠	٧٤.١%
	المجموع الكلي	١٦٢	١٠٠%

١٠. ٣. أداة البحث:

١٠. ٣. ١. مقياس الممارسات التأملية:

١٠. ٣. ١. ١. مرحلة الاطلاع واختيار بنود المقياس: تم فيها الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الممارسات التأملية، واختارت الباحثة الدراسات العربية الحديثة في هذا المجال، كدراسة كل من: (مقياس شاهين، ٢٠١٢؛ الجبر، ٢٠١٣؛ السنيدي، ٢٠١٣؛ ومقياس Eysenck &

Wilson Reflective ness Scale تعريب: بركات، ٢٠٠٥)، ثم قامت بتصميم مقياس

الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية، ويتألف المقياس من ثلاثة محاور أساسية تضم (٤٢) بنداً:

جدول ٣

توزيع بنود محاور مقياس الممارسات التأملية

محاور مقياس الممارسات التأملية	عدد البنود	البنود
المحور الأول: الإعداد لمخاضاتي	١٣	١٣، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١
المحور الثاني: التجديد في تخصصي	١٦	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩
المحور الثالث: علاقتي مع الزملاء والطلبة	١٣	٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢

وتتم الإجابة عن كل بند من بنود المقياس من خلال مفتاح تصحيح ثلاثي مكون من ثلاثة احتمالات: درجة الممارسة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، وتقابل هذه البنود درجات (٣، ٢، ١) على الترتيب لكل بند، ليتم الحكم نسبياً عن واقع الممارسات التأملية.

١٠. ٣. ١. ٢. صدق مقياس الممارسات التأملية:

١٠. ٣. ١. ٢. ١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): استخدمت الباحثة طريقة الصدق الظاهري بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس الممارسات التأملية، إذ تم عرض الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق بلغ عددهم (١٠) محكمين، لبيان رأيهم في صحة صياغة كل بند، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من المقياس، ولكن تم تعديل بعضها من حيث الصياغة؛ وبلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (٤٢) بنداً.

١٠. ٣. ١. ٢. ٢. صدق الاتساق الداخلي: تم إجراء ارتباط المجموع الكلي بالمحاور الفرعية، كما يظهر في الجدول رقم (٤):

جدول ٤

الارتباطات بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية لمقياس الممارسات التأملية

محاور مقياس الممارسات التأملية	عدد البنود	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الأول: (الإعداد لمخاضاتي).	١٣	٠.٧٢٧	٠.٠٠٠

١٠. ٣. ٢. ١. مرحلة الاطلاع واختيار بنود المقياس: تم فيها الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الأداء الوظيفي، وقد اختارت الباحثة الدراسات العربية الحديثة في هذا المجال، كدراسة كل من: (الصرايرة، ٢٠٢٢؛ أبو الرب، ٢٠٠٨)، ثم قامت الباحثة بتصميم مقياس الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية، ويتألف المقياس من أربعة محاور أساسية تضم (٣١) بنداً، وهي:

جدول ٧

توزيع بنود محاور مقياس الأداء الوظيفي

محاور مقياس الأداء الوظيفي	عدد البنود	البنود
المحور الأول: (السلوكيات).	٦	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦
المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة).	٧	٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣
المحور الثالث: (البحث العلمي).	٧	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠
المحور الرابع: (الأداء التعليمي).	١١	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١

وتتم الإجابة عن كل بند من بنود المقياس من خلال مفتاح تصحيح ثلاثي مكون من ثلاثة احتمالات: درجة الممارسة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، وتقابل هذه البنود درجات (٣، ٢، ١) على الترتيب لكل بند ليتم الحكم نسبياً عن واقع الأداء الوظيفي.

١٠. ٣. ٢. ٢. صدق مقياس الأداء الوظيفي:

١٠. ٣. ٢. ٢. ١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): استخدمت الباحثة طريقة الصدق الظاهري بهدف التحقق من صلاحية بنود مقياس الأداء الوظيفي، إذ تم عرض الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة دمشق بلغ عددهم (١٠) محكمين، لبيان رأيهم في صحة صياغة كل بند، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات تم تعديل بعضها من حيث الصياغة؛ وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذا المقياس بصورته النهائية (٣١) بنداً.

١٠. ٣. ٢. ٢. ٢. صدق الاتساق الداخلي: تم إجراء ارتباط المجموع الكلي بالمحاور الفرعية.

جدول ٨

الارتباطات بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية لمقياس الأداء الوظيفي

محاور مقياس الأداء الوظيفي	عدد البنود	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
----------------------------	------------	---------------	---------------

٠.٠٠٠	٠.٨١٢	٦	المحور الأول: (السلوكيات).
٠.٠٠٠	٠.٧٨٥	٧	المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة).
٠.٠٠٠	٠.٧٤٠	٧	المحور الثالث: (البحث العلمي).
٠.٠٠٠	٠.٨٣٠	١١	المحور الرابع: (الأداء التعليمي).

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع المجالات الفرعية تراوح بين (٠.٧٤٠ و

٠.٨٣٠)، وهو ارتباط مرتفع يدل على أنَّ بنود المقياس متجانسة في قياس السمة المقيسة.

١.٠.٣.٢.٣. ثبات مقياس الممارسات التأملية: اعتمد في حساب ثبات المقياس على الطرق التالية:

١.٠.٣.٢.٣.١. إعادة التطبيق: تم حساب معامل الثبات عن طريق تطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين، وقد أظهرت النتائج تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات بلغت (٠.٨٧٠)، كما هو مبين في الجدول رقم (٩):

جدول ٩

ثبات الإعادة وفق قانون سبيرمان براون لمقياس الأداء الوظيفي

مستوى الدلالة	ثبات الإعادة	محاور مقياس الأداء الوظيفي
٠.٠٠٠	٠.٨٦٢	المحور الأول: (السلوكيات).
٠.٠٠٠	٠.٨٥٣	المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة).
٠.٠٠٠	٠.٨٣٩	المحور الثالث: (البحث العلمي).
٠.٠٠٠	٠.٨٤٤	المحور الرابع: (الأداء التعليمي).
٠.٠٠٠	٠.٨٧٠	الدرجة الكلية

١.٠.٣.٢.٣. التجزئة النصفية: تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متساويين، ضم النصف الأول البنود الفردية في المقياس، في حين ضم النصف الثاني البنود الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط (سبيرمان براون وغوتمان بين الجزأين)، وجاءت النتائج معامل الترابط سبيرمان براون (٠.٨١١)، ونتيجة غوتمان (٠.٨٢٧) وجميعها دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥).

جدول ١٠

ثبات التجزئة النصفية وفق قانون سبيرمان براون لمقياس الأداء الوظيفي

مستوى الدلالة	ثبات الإعادة	محاور مقياس الأداء الوظيفي
٠.٠٠٠	٠.٨٢٦	المحور الأول: (السلوكيات).
٠.٠٠٠	٠.٨٤٩	المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة).
٠.٠٠٠	٠.٨١٢	المحور الثالث: (البحث العلمي).
٠.٠٠٠	٠.٨٣١	المحور الرابع: (الأداء التعليمي).

الدرجة الكلية	٠٠.٨١١	٠.٠٠٠
---------------	--------	-------

١٢. مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

١.١٢. ١. نتائج أسئلة البحث:

١.١٢. ١. ما مستوى الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

لحساب مستوى الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، تم حساب المتوسطات الحسابية لكل محور، وتحديد المستويات كما يوضح الجدول رقم (١١):

جدول ١١

تقدير مستوى الممارسات التأملية/ الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق

المستويات	المستويات	درجة الأداء
المستوى الأول	١ - ١.٦٧	منخفضة
المستوى الثاني	١.٦٨ - ٢.٣٤	متوسطة
المستوى الثالث	٢.٣٥ - ٣	مرتفعة

وتمّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة $٣ - ١ \div ٣ = ٠.٦٧$

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (١٢):

جدول ١٢

الدرجة الكلية لمتوسط المحاور كافة في مقياس الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق

م	محاور مقياس الممارسات التأملية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الرتبي	درجة الأداء
١	المحور الأول: (الإعداد لمخاضاتي)	٣٢.٢٥	٣.٨٦٥	٢	٢.٤٨	مرتفعة
٢	المحور الثاني: (التجديد في تخصصي)	٤٠.٣٣	٣.٨٨٣	١	٢.٥٢	مرتفعة
٣	المحور الثالث: (علاقاتي مع الزملاء والطلبة)	٣٢.١٤	٤.١٤١	٣	٢.٤٧	مرتفعة
	الدرجة الكلية	١٠٤.٧٢	٧.٦٩٧		٢.٤٩	مرتفعة

يتضح من درجات الجدول (١٢) أنّ مستوى الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في

جامعة دمشق كانت بدرجة مرتفعة بلغ متوسطها الرتبي (٢.٤٩).

أظهرت النتائج تأكيد أفراد عينة البحث القيام بالحوار في مقياس الممارسة التأملية، كما تبين من الجدول رقم (١٢) أن جميع محاور المقياس مرتفعة وعلى الدرجة الكلية من الضروري أن تكون هذه العلاقة مرتفعة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية، وخاصة في بُعد التجديد في التخصص ما يدل على أن عضو هيئة التدريس يسعى دائماً إلى متابعة كل جديد في مجال تخصصه ويدل ذلك على أن هناك تنافس بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق لإثبات القدرة والإمكانات.

١٢. ١. ٢. ما مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

حساب مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، تم حساب المتوسطات الحسابية لكل بند ثم لكل محور، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (١٣):

جدول ١٣

الدرجة الكلية لمتوسط المحاور كافة في مقياس الأداء الوظيفي

م	محاور مقياس الأداء الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الرتبي	درجة الشبوع
١	المحور الأول: (السلوكيات)	١٤.٨٥	١.٧٨١	٤	٢.٤٧	مرتفعة
٢	المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة)	١٧.٤٤	٢.٦٥٤	٣	٢.٤٩	مرتفعة
٣	المحور الثالث: (البحث العلمي)	١٨.١٠	١.٥٦٩	١	٢.٥٨	مرتفعة
٤	المحور الرابع: (الأداء التعليمي)	٢٨.٠٠	٣.٥٦٥	٢	٢.٥٤	مرتفعة
	الدرجة الكلية	٧٨.٣٩	٦.٣٧١		٢.٥٢	مرتفعة

يتضح من درجات الجدول (١٣) أنَّ مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق كان بدرجة مرتفعة بلغ متوسطها الرتبي (٢.٥٢).

أظهرت نتائج: تأكيد أفراد العينة القيام بمحاور مقياس الأداء الوظيفي لذا جاءت جميع محاور المقياس مرتفعة خاصة في محور البحث العلمي، لأن عضو هيئة التدريس يقوم بالأبحاث العلمية للترفيه من جهة، ومتابعة أبحاث طلبة الماجستير والدكتوراه من جهة أخرى.

١٢. ٢. نتائج فرضيات البحث:

١٢. ٢. ١. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي، وجاءت النتائج كما يبين الجدول رقم (١٤):

جدول ١٤

معامل الارتباط بيرسون بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي

الدرجة الكلية	معامل الارتباط	الإعدادات لمخاضاتي	التحديد في تخصصي	علاقاتي مع الزملاء والطلبة	مقياس الممارسات التأملية
السلوكيات	معامل بيرسون	**٠,٥٣٠	**٠,٥٠٠	**٠,٤١٦	**٠,٥٧٦
خدمة المجتمع والجامعة	معامل بيرسون	**٠,٥٠٨	**٠,٤٧٢	**٠,٤١٣	**٠,٤٨٤
البحث العلمي	معامل بيرسون	**٠,٥١٥	**٠,٤١٢	**٠,٥٢٠	**٠,٤٦٣
الأداء التعليمي	معامل بيرسون	**٠,٥٦٦	**٠,٥٠٧	**٠,٥٠٤	**٠,٥٣٦
مقياس الأداء الوظيفي	معامل بيرسون	**٠,٦٧٥	**٠,٥٧١	**٠,٦٠٢	**٠,٦٢٦

مناقشة الفرضية: كما هو موضح في الجدول (١٤) قيمة (ر) في الدرجة الكلية (ر) = ٠,٦٢٦**)، وهو يعني ارتباطاً إيجابياً، أي تقبل الفرضية الحالية لوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ويمكن تفسير ذلك: بأن أعضاء هيئة التدريس لديهم معرفة عامة عن التأمل وأنهم تعلموا التأمل من خلال الفرص المتاحة لهم في سياقات اجتماعية وانفعالية، وافقت هذه النتيجة مع دراسة (Davis, 2003؛ شاهين، ٢٠١٢) بأن هناك سبعة عناصر أساسية مطلوبة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على دمج الممارسات التأملية بممارساتهم المهنية وفهم أعمق للتدريس والتأمل والالتزام بالتطوير وتحسين أدائهم المهني وممارسة التأمل لتطوير أدائهم الوظيفي الذي تقدمهم بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها، وكلما اتبع أعضاء هيئة التدريس استراتيجية التأمل والتفكير التأملي انعكس ذلك إيجاباً على أدائهم الوظيفي في المجالات المتمثلة (بالسلوكيات، وخدمة المجتمع، والبحث العلمي، والأداء التعليمي) لذا فإن الممارسة التأملية تشكل اليوم استراتيجية فعالة في تطوير أدائهم الوظيفي وتعد قوة محركة لقيادة التغيير في الأساليب التقليدية التي تتمثل في الرغبة بالعمل في مناخ تدريسي مشجع إضافة إلى الوعي بأن السلوك الممارس لا

يحقق هذا الهدف إلا من خلال ممارسة التأمل لأنها ترتبط بتغيير السلوك، وتتضمن أبعاداً متعددة (عاطفية، واجتماعية، وعقلانية) وتحقق الأهداف التي وضعت من أجلها. من هنا كان الارتقاء في الممارسة التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العمرى، ٢٠٠٩؛ SengK, 2001) اللذين أكدا تدني التدريس التأملي لدى أعضاء هيئة التدريس.

١٢. ٢. ٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الأكاديمية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث في جامعة دمشق على مقياس الممارسات التأملية، تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول رقم (١٥):

جدول ١٥

اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الأكاديمية

محاور المقياس	التباين بين المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
المحور الأول:	بين المجموعات	٣٠٣.٥٤٥	٢	١٥١.٧٧٢			دالة عند
(الإعداد لمخاضراتي)	داخل المجموعات	٢١٠١.٠٧٩	١٥٩	١٣.٢١٤	١١.٤٨٥	٠.٠٠٠	(٠.٠٠٥)
	المجموع	٢٤٠٤.٦٢٣	١٦١				

المحور الثاني:	بين المجموعات	٣٨٤٠.٥١	٢	١٩٢.٠٢٥	دالة عند
(التحديد في	داخل المجموعات	٢٠٤٣.٦١٠	١٥٩	١٢.٨٥٣	١٤.٩٤٠
تخصصي)	المجموع	٢٤٢٧.٦٦٠	١٦١		٠.٠٠٠
المحور الثالث:	بين المجموعات	٢٥.٢٤٩	٢	١٢.٦٢٤	دالة عند
(علاقاتي مع	داخل المجموعات	٢٧٣٥.٧٦٤	١٥٩	١٧.٢٠٦	٨.٧٣٤
الزملاء والطلبة)	المجموع	٢٧٦١.٠١٢	١٦١		٠.٠٠٠
	بين المجموعات	١٢٩١.٢٠٦	٢	٦٤٥.٦٠٣	دالة عند
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	٨٢٤٧.٧٣٢	١٥٩	٥١.٨٧٣	١٢.٤٤٦
	المجموع	٩٥٣٨.٩٣٨	١٦١		٠.٠٠٠

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة Sig (٠.٠٠٠)؛ وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبالتالي تقبل الفرضية الحالية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الأكاديمية، وتبين باختبار (بونفيروني) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أن الاستجابات كانت لصالح أعضاء الهيئة التدريسية الذين لديهم الخبرة.

جدول ١٦

المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الخبرة

BONFERONI		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المجموعة أ	المجموعة ب				
١٠ سنوات فأقل	١١ إلى ٢٠ سنة	-١.٦٦٣	٠.٦١٧	-١.٥٠	٤.٨٣
	٢١ سنة فأكثر	*-٦.٢٤٣	٠.٠٠٠	-٩.٨٨	-٢.٦١
١١ إلى ٢٠ سنة	٢١ سنة فأكثر	*-٧.٩٠٦	٠.٠٠٠	-١١.٨٨	-٣.٩٣

ويمكن تفسير ذلك بأن لدى الأعضاء معرفة عامة باستراتيجية التأمل، وأنهم تعلموا التأمل من الفرص المتاحة لهم في سياقات التعليم والخبرة الطويلة لديهم في العملية التدريسية ومعرفة احتياجات طلابهم ورغبتهم لتحقيق الممكن منها، إضافة إلى توفر الحوافز التشجيعية المادية والمعنوية لما لها من أثر كبير في مستوى الأداء الوظيفي المرتفع والإصرار على التميز وارتفعت نوعية التعليم ودعمت تدريسا جيداً وساهمت في زيادة مهاراتهم المعرفية والعقلية والاجتماعية والعاطفية وهذا ما أكدته دراسة (wlodarsk & wolters, 2006) فالخبرة والسنوات التي مارسها عضو الهيئة التدريسية في العملية التدريسية في تخطيط

العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها، ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة (شاهين، ٢٠١٢) التي أكدت عدم وجود فروق تعزى للحالة التعليمية بين أعضاء الهيئة التدريسية.

٣.٢.١٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية، تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي الجامعي (نظري، تطبيقي)، وذلك باستخدام اختبار (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (١٧):

جدول ١٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات أفراد العينة في مقياس الممارسات التأملية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي

محاور المقياس	متغير التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (الإعداد	نظري	٤٢	٣٠.٣٣	٣.٦٣٤	١٦٠	٠.٩٠٢	٠.٢٠٤	غير دالة
لمحاضراتي)	تطبيقي	١٢٠	٣٠.٩٢	٣.٧٢٩				
المحور الثاني: (التحديد	نظري	٤٢	٣٩.٦٩	٤.١٢٩	١٦٠	١.٢٣٧	٠.٢١٨	غير دالة
في تخصصي)	تطبيقي	١٢٠	٤٠.٥٥	٣.٧٨٦				
المحور الثالث: (علاقاتي	نظري	٤٢	٣٣.١٩	٣.٩٦٥	١٦٠	١.٩٣٤	٠.٠٥٥	غير دالة
مع الزملاء والطلبة)	تطبيقي	١٢٠	٣١.٧٧	٤.١٥٤				
الدرجة الكلية	نظري	٤٢	١٠٣.٢١	٦.١٢٧	١٦٠	١.٤٧٤	٠.١٤٢	غير دالة
	تطبيقي	١٢٠	١٠٣.٢٤	٨.١٣٣				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (١.٤٧٤)، والقيمة الاحتمالية بلغت (٠.١٤٢)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبالتالي ترفض الفرضية الحالية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي.

وقد يُعزى ذلك إلى تشابه الأساليب المتبعة في العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الجامعات السورية، وبالتالي لا نرى فرقاً بين أعضاء الهيئة التدريسية عينة الدراسة في الكليات النظرية والتطبيقية)، وجود قواعد العمل الموحدة لجميع أعضاء الهيئة التدريسية بغض النظر عن مؤهلاتهم فهم يمارسون مهامهم الوظيفية على أكمل وجه لتوافر المهارات المعرفية والعلمية لديهم للارتقاء بالعملية

التعليمية وتحقيق التنافس والجودة للقيام بمهامهم الوظيفية المتمثلة في المحاور (السلوكيات، خدمة المجتمع والجامعة، والأداء التعليمي، والبحث العلمي).

١٢. ٢. ٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير الرتبة الأكاديمية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث في جامعة دمشق على مقياس الأداء الوظيفي، تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول رقم (١٨):

جدول ١٨

اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير الرتبة الأكاديمية

محاور المقياس	التباين بين المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
المحور الأول: (السلوكيات)	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١١٧.٢٢١ ٣٩٣.٢٢٣ ٥١٠.٤٤٤	٢ ١٥٩ ١٦١	٥٨.٦١١ ٢.٤٧٣	٢٣.٦٩٩	٠.٠٠٠	دالة عند (٠.٠٠٥)
المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة)	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٧.٠٤١ ١١٠٦.٨٤٢ ١١٣٣.٨٨٣	٢ ١٥٩ ١٦١	١٣.٥٢٠ ٦.٩٦١	٦.٩٤٢	٠.٠٠٠	دالة عند (٠.٠٠٥)
المحور الثالث: (البحث العلمي)	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٣.٦٦٧ ٣٤٢.٧٥٣ ٣٩٦.٤٢٠	٢ ١٥٩ ١٦١	٢٦.٨٣٣ ٢.١٥٦	١٢.٤٤٨	٠.٠٠٠	دالة عند (٠.٠٠٥)
المحور الرابع: (الأداء التعليمي)	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٧٩.٥٧٠ ١٩٦٦.٤٣٠ ٢٠٤٦.٠٠٠	٢ ١٥٩ ١٦١	٣٩.٧٨٥ ١٢.٣٦٧	٣.٢١٧	٠.٠٤٣	دالة عند (٠.٠٠٥)
الدرجة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٩٤٥.٢٥٧ ٥٥٨٩.٢٤٣ ٦٥٣٤.٥٠٠	٢ ١٥٩ ١٦١	٤٧٢.٦٢٨ ٣٥.١٥٢	١٣.٤٤٥	٠.٠٠٠	دالة عند (٠.٠٠٥)

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة Sig (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبالتالي نقبل الفرضية الحالية لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير الرتبة الأكاديمية، كما تبين باختبار (بونفيروني) لمقارنة الفروق بين المتوسطات.

الجدول (١٩) المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على مقياس الأداء الوظيفي وفق

متغير الرتبة الأكاديمية

BONFERONI		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	أدنى قيمة	أعلى قيمة
الجموعة أ	الجموعة ب				
أستاذ مساعد	مدرس	-١.١٣٤	٠.٨٨٢	-١.٤٧	٣.٧٤
أستاذ	أستاذ مساعد	*-٧.٥٢٢	٠.٠٠٠	-٨.٥١	-٢.٥٣
أستاذ	أستاذ مساعد	*-٦.٦٥٦	٠.٠٠٠	-٩.٩٣	-٣.٣٨

ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء الهيئة التدريسية برتبة أستاذ مساعد لديهم القدرة على أداء مهامهم المتعلقة في أساليبهم التي لا تقتصر على الطرق التقليدية كالإلقاء والتلقين اللفظي، وهم أكثر قدرة على استخدام التقنيات والتكنولوجيا والقيام بمهامهم البحثية، وتوفير المكتبات، ووجود التخطيط المستمر والتنظيم والدعم لمتابعة التطورات في شتى المجالات وتوفير الدعم المادي والمعنوية للأبحاث والحث على إعداد البحوث والنشر في مجالات متخصصة في مجال المشاركة المجتمعية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (حسين وحنفي، ٢٠٠٠)، وأكدت عليه (وظفة، ٢٠٠٢).

١٢. ٢. ٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي، تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي الجامعي (نظري، تطبيقي)، وذلك باستخدام اختبار (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (٢٠):

جدول ٢٠

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات أفراد العينة في مقياس الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي

محاور المقياس	متغير التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (السلوكيات)	نظري	٤٢	١٤.٢١	١.٦٧٥	١٦٠	٢.٧٥١	٠.٠٠٧	دالة عند (٠.٠٥)
المحور الثاني: (خدمة المجتمع والجامعة)	تطبيقي	١٢٠	١٥.٠٨	١.٧٦٩	١٦٠	٢.٦٥٨	٠.٠٠٩	دالة عند (٠.٠٥)
المحور الثالث: (البحث العلمي)	نظري	٤٢	١٦.٨٦	٢.٩٥١	١٦٠	٣.٥٦٨	٠.٠٠٠	دالة عند (٠.٠٥)
المحور الرابع: (الأداء التعليمي)	تطبيقي	١٢٠	١٧.٦٤	٢.٥٢٣	١٦٠	٢.١٨٨	٠.٠٣٠	دالة عند (٠.٠٥)
الدرجة الكلية	نظري	٤٢	١٧.٣٨	١.٦٣٧	١٦٠	٣.٦٢٩	٠.٠٠٠	دالة عند (٠.٠٥)
	تطبيقي	١٢٠	١٨.٣٥	١.٤٧٠	١٦٠	٣.٦٢٩	٠.٠٠٠	دالة عند (٠.٠٥)

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (٣.٦٢٩)، والقيمة الاحتمالية بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبالتالي تقبل الفرضية الحالية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية في التخصص العلمي التطبيقي. وقد يُعزى ذلك إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات التطبيقية أكثر إيجابية في أدائهم الوظيفي وذلك نتيجة للمشروعات العملية الدائمة التي يقوم بها أعضاء الكليات التطبيقية مع طلابهم وبالتالي تقوية العلاقات فيما بهم والأبحاث العلمية والتخصص أساساً تخدم عضو الهيئة والمجتمع، أضف إلى ذلك نشر أبحاثهم بصورة دورية باللغة الأجنبية في المجالات المحلية والإقليمية يشجع ويحفز هؤلاء الأعضاء على أداء وظائفهم المتمثلة في السلوكيات والبحث العلمي وخدمة المجتمع والأداء العملي والتدريسي في هذه الكليات.

١٣. ملخص البحث:

١٣.١. في الفرضية الأولى تبين أن قيمة (ر) في الدرجة الكلية ($r = 0.626^{**}$)، وهو يعني ارتباطاً إيجابياً، أي تقبل الفرضية الحالية لوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على مقياس الأداء الوظيفي عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

١٣. ٢. في الفرضية الثانية أن قيمة Sig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبالتالي تقبل الفرضية الحالية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير الرتبة الأكاديمية، كما تبين باختبار (بونفيروني) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أن الاستجابات كانت لصالح أعضاء الهيئة التدريسية الذين لديهم الخبرة.

١٣. ٣. في الفرضية الثالثة تبين أن قيمة (ت) قد بلغت (١٠.٤٧٤)، والقيمة الاحتمالية بلغت (٠.١٤٢)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبالتالي ترفض الفرضية الحالية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي.

١٣. ٤. وفي الفرضية الرابعة نلاحظ أن قيمة Sig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبالتالي نقبل الفرضية الحالية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير الرتبة الأكاديمية. وكما تبين باختبار (بونفيروني) لمقارنة الفروق بين المتوسطات.

١٣. ٥. أما الفرضية الخامسة فقد تبين أن قيمة (ت) قد بلغت (٣.٦٢٩)، والقيمة الاحتمالية بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبالتالي تقبل الفرضية الحالية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأداء الوظيفي وفق متغير التخصص الأكاديمي الجامعي ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية في التخصص العلمي التطبيقي.

١٤. مقترحات البحث:

في ضوء النتائج السابقة التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة ما يلي:

١٤. ١. العمل على تنمية المهارات المعرفية والتقنية للكلية النظرية وتشجيعهم وتحفيزهم على العمل واتخاذ استراتيجيات لتحسين طرق تدريسهم.

١٤. ٢. إجراء دراسات حول الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية وعلاقتها بمتغيرات ذات علاقة بمخرجات التعليم في جميع الكليات السورية.

١٤. ٣. ضرورة تعميم ثقافة التأمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية بوصفها أحد المستجدات في الحقل التربوي وأصبحت مجال اهتمام غير مسبوق لدورها في تطوير أدائهم وتشجيعهم على النمو المهني.

المراجع العربية

أبو الرب، عماد؛ قداد، عيسى. (٢٠٠٨). جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، اليمن*، ١ (١)، ٦٩-١٠٧.

أبو وطفة، محمد مرزوق. (٢٠٠٢). واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

اوسترمان، كوتكامب. (٢٠٠٢). الممارسات التأملية مشكلة تحسين التعليم والحاجة إلى حلها. ترجمة منير حوراني، العين: دار الكتاب العربي.

بدري، أحمد. (١٩٨٤). معجم مصطلحات العلوم الإدارية. القاهرة: دار الكتاب الب المصري.
بركات، زياد أمين. (٢٠٠٠). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. ٢٠(١)، ٢٩-١.

بلجون، كوثر جميل سالم. (٢٠١٠). مدى اتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الخامس عشر، الرياض.

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

الجبر، جبير بن محمد. (٢٠١٣). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى طلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣٣).

حسن، محمود. (٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٣ (١)، ١٣٢٩-١٣٧١.
حسين، مختار حسين؛ حنفي، محمد طه. (٢٠٠٠). تطوير المهام الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض اتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة كلية التربية، ٢ (٢٤)، القاهرة، ٢٠١-٢٤٣.

حسن، محمود. (٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٣ (١)، ١٣٢٩-١٣٧١.

الحفظي، يحيى بن سليمان. (٢٠٠٨)، شبكة المعلومات "الانترنت" ودورها في تطوير البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. جامعة الملك خالد، حولية كلية المعلمين في أبها، (١٣)، ٢٢٢-٢٤٤.

دويدار، عبد الفتاح. (٢٠٠٦). المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفتيات كتابة البحث العلمي. ط٤، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- رمضان، مصطفى محمود. (٢٠٠٤). دور الجامعة في خدمة المجتمع والبيئة. المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر، التعليم الجامعي العربي، آفاق الإصلاح والتطوير، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مركز الدراسات المعرفية، ج (١)، ٥٥٩-٥٦٠.
- سنقر، صالحة. (٢٠٠٠). التعليم العالي في سوريا من عام ١٩٧٠-٢٠٠٠، وتوجهاته المستقبلية. وزارة التعليم العالي، دمشق.
- السنيدي، سليمان بن مبارك. (٢٠١٣). مقياس لمستوى الممارسات التأملية المهنية لمعلمي العلوم. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، سعودية.
- شاهين، عبد الفتاح. (٢٠١٢). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر بغزة (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٤ (٢)، ١٨١-٢٠٨.
- الشكعة، علي. (٢٠٠٧). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا. مجلة جامعة النجاح الوطنية، ١ (٤).
- صالح، نبيل عبد المجيد. (٢٠٠٤). أزمة البحث في مصر. مجلة وجهات النظر، ٦ (٦).
- العلاق، بشير. (١٩٩٦). المعجم الشامل لمصطلحات العلوم الإدارية والمحاسبة والتمويل والمصارف. مصراته: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلام.
- علي موسى، محمد فتحي؛ العتيبي، منصورين نايف. (٢٠١١). تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. مجلة كلية التربية، (١٤٥)، جامعة الأزهر، ٧١-١.
- العمرى، جمال فواز. (٢٠٠٩). أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقان التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي. مجلة جامعة دمشق، ٢٥ (٤).
- الفيروز آبادي، نجد الدين محمد بن يعقوب. (١٩٨٧). القاموس المحيط. ط٢، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الكندري، جاسم؛ ابراهيم، علي. (١٩٩٥)، تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت. رسالة الخليج العربي، ١١ (٣٤)، الرياض، السعودية، ٣٧-٧٢.
- المهي، رجب السيد عبد الحميد. (٢٠٠٢). المسارات الحالية لبحوث تعليم العلوم البيولوجية وتوجهاتها المستقبلية "دراسة مسحية تحليلية". مجلة التربية العلمية، ٥ (٣)، ١٤٣-١٨٢.

المراجع الأجنبية

- Arnold, S. (2005). *Discovering Reflective practice*.
<http://pirstcLass.ultaversit.net/iandal/rm/modeloverview.hlm>.
Bell, A.; Made novice, R & Segar, R. (2010). *Supporting the Reflective. practice of tutor*.

- Cook, C. (1991). *Processional Development interview/survey question*. Nor.central.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas//issues/educatrs/propdev/pd2exam.html>.
- Coat, M. *Reflective practice in open and Distance Learning How to improve*.
- Fazey, D. (2004). Developing and sharing Best practice: some key issues and principles. *Learning & teaching in Action*, 3(3),
<http://www.cett.mmu.ac.uk/Ltia/issue9/fazey.pdf>.
- Gimenez, Telma. (1999). *Reflective Teaching and Teacher education contributions from teacher Training Linguagem & Ensino*. 2(2), 129-143.
- Henry, Regery & CO, Dewy, John. (1937). *How we Think selections from part one "the problem of training though"*. Boston: D.C heath & CO.
<http://www.lmsa.edu/~bernic/dewey.htm> Dewey.Jk1933.33 century, pair.
- Novell, water Holmes. (2000). *Faculty development and its relationship to job satisfaction and institutional cultures in ATS in situations PHD southwestern Baptist theological SemunarykAAC9952597kProques Dissertation Abstract*.
- Schon, D. A. C. (1983). *The reflective practitioner: Haw proper sessional thinking action*. London: temple smith.
- Unison. (1994). *higher education staff development direction for the 21 ST*.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠١٧/٧/٣١، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠١٧/١٠/١٠ >>