جامعة القصيم

كلية التربية

بَرنامَج تطوير مهني قائم على التدريس التأمُّلي لتنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة وفاعليته في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانويَّة

بحث مستل من رسالة دكتوراه الفلسفة فى المناهج وطرق التدريس العامة
(تخصص اجتماعيات)

إعداد

دكتورة

شيرين كامل موسي عبد الهادى
أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات
المشارك كلية التربية - جامعة القصيم

الاستاذة
أريج بنت صالح بن عبد الله المفضى
باحثة دكتوراه

٢٠٢٣ م- ١٤٤٤هـ

د. شيرين كامل موسى عبد الهادى
استاذ مشارك كلية التربية جامعة القصيم
أ. أريج بنت صالح المفضى - مشرفة بوزارة التعليم

مستخلص البحث باللغة العربية

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية بَرنامَج تطوير مهني قائم على التدريس التأمُّلي في تنميَّة الأداء التدريسي لدى معلمات الدراسات الاجتماعية ومستويات العمق المعرفي لدى طالبتهن، ولتحقيق ذلك؛ اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي للمجموعة الواحدة؛ للكشف عن فاعلية البَرنامَج. وتكوَّنت أدوات الدراسة من (بطاقة ملاحظة، واختبار مستويات العمق المعرفي)، وتمثَّلت المادة التعليمية في بَرنامَج التطوير المهني (دليل المدربة والمتدربة)، وتكونت عيِّنَة الدراسة من ست معلِّمات من معلمات الدراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الثانويَّة تم اختيارهنَّ بشكل قصدي، ومن (١٢٠) طالبة في المجموعة التَّجريبيَّة، واللاتي تدرسهنَّ معلِّمات عيِّنَة الدراسة، ومن (١٢٢) طالبة في المجموعة الضابطة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البَرنامَج في تنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة، وتنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانويَّة بحجم تأثير كبير. وأوصت الدراسة بأهمية تضمين خُطَط البرامج المهنيّة برامج تعتمد على التدريس التأمُّلي بأدواته واستراتيجياته لدى معلمات الدراسات الاجتماعية، بالإضافة لمراجعة مناهج الدراسات الاجتماعيَّة؛ لتضمين أهداف ومهام وأنشطة تراعي مستويات العمق المعرفي.

الكلمات المفتاحية: تطوير مهني–تدريس تَّأمُّلي–أداء تدريسي–عمق معرفي.

د. شيرين كامل موسى عبد الهادى
استاذ مشارك كلية التربية جامعة القصيم
أ. أريج بنت صالح المفضى - مشرفة بوزارة التعليم

مستخلص البحث باللغة الإنجليزية

A professional Development Program Based on Reflective Teaching to Develop the Teaching Performance of Social Studies Teachers and its Effectiveness in Developing Depth of knowledge levels of Secondary School Students

Abstract

The study aimed to build a professional development program based on reflective teaching and to investigate its effectiveness in developing the teaching performance of social studies female teachers, and the levels of depth knowledge of their students. To achieve these objectives; the study adopted the experimental approach with its quasi-experimental design for one group to investigate the effectiveness of the program. The study tools contained an observation checklist and a test of depth knowledge levels. The learning course of the study was represented in the training development program (trainer and trainee guide) The study sample which was selected purposefully consisted of six female teachers of social studies at secondary school, (120) female students in the experimental group who were taught by the teachers of the study sample, and (122) female students in the control group. The study showed the effectiveness of the program in developing the teaching performance of social studies female teachers, and the levels of depth knowledge of secondary school students with a large effect size. The study recommended to include the professional program plans with programs based on reflective teaching with its tools and strategies presented to social studies teachers. In addition to reviewing the social studies curricula to include objectives, tasks, and activities that take into account the levels of depth knowledge.

Key words: professional Development- Reflective Teaching- Teaching Performance- Depth of knowledge

مقدمة :

يشهد العالم تحولاتٍ كبيرةٍ، وثوراتٍ فكريَّة ومعرفيَّة تفرض متطلباتٍ تجعلُ المجتمع على خيار يوجب التوافق معها؛ ويعد التعليم من أحد المجالات التي تواجه هذه التحولات، الأمر الذي يتطلب إعداد طلاب مفكرين، وناقدين قادرين على اكتشاف المعرفة بأنفسهم، وربطها بمعارفهم السابقة وتوظيفها في مواقف الحياة اليومية. ففي القرن الحادي والعشرين قرن المعرفة العميقة، تزايدت قيمة المعرفة في مجتمع يتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وأصبح من الضرورة تنمية قدرات الطلاب؛ للوصول إلى المعرفة من مصادرها المتعددة، وتوظيفها بفاعلية (فرج الله، ٢٠١٨) [١].

وتُشكِّل مستويات عمق المعرفة منظورًا مهمًا للتعقُّد المعرفي، حيث تأخذ في الحسبان تعقُّد المحتوى الذي يجب أن يتعلَّمه الطلاب وكذلك تعقُّد المهام التي يجب القيام بها، ويتمثل في أربعة مستويات هي: الاستدعاء والتذكر، وتطبيق المفاهيم والمهارات، والتفكير الاستراتيجي، والتفكير الممتد (Hess et al., 2009)، وهي تُعَدُّ تنظيمًا منطقيًّا محكمًا من المعارف، والمهارات التي يجب أن يتمكن منها الطالب في أي مجال دراسي؛ وفقًا لدرجة عمقها وقوتها (الفيل، ٢٠١٩).

وتأتي أهمية تنمية مستويات العمق المعرفي لكونها تجعل الطالب يسأل بـ "لماذا"؟، وليس بـ "كيف"؟ فقط، ويسعى إلى إشباع فضوله واهتماماته، وتحقيق أعلى درجات الفهم، ويمتلك القدرة على ربط المفاهيم والأفكار، وتشكيل معارف جديدة منها، وتوظيفها (الفيل، ٢٠١٩). كما أن استخدام مستويات العمق المعرفي؛ يتيح للمعلِّم الفرصة للانتقال من تقييم الهدف السلوكي، إلى تقييم الدرجة التي يشارك فيها الطالب إدراكيًا في التَّعلُّم المعقّد (Sizemore, 2015).

وتعتمد تنمية مستويات العمق المعرفي لدى الطالب، على الأداء التدريسي للمعلِّم، وذلك من خلال فهم دوره في كل مستوى من مستوياته، ومراعاة تلك المستويات في المهام التي يفرضها على طلابه، وفي التقييمات التي يُخضِع الطالب لها.

ويعد تحسين أداء المعلمين وتطوير ممارساتهم المهنية ضرورة تتطلبها التغيرات والمستجدات التربوية، فالاعتماد على ما تلقاه المعلم من معرفة ومهارة خلال إعداده الأكاديمي لم يعد كافيًا في الوقت الحاضر. وعلى الرغم من أهمية برامج التطوير المهنيّ للمعلِّم؛ إلا أنَّها ما زالت تعتمد على التلقين، وعدم الارتباط بالممارسة، ومن ثم توجهت برامج التطوير المهنيّ إلى النموذج البنائي الذي يعتمد على التعاون، والتشارك فيما بين المعلِّمين، والاعتماد على الاستقصاء، والارتباط بالسياق(Borg, 2015) ومن هنا ظهرت أهمية منحى التطوير المهنيّ الذاتي القائم على التدريس التأمُّلي.

[١] سوف يتبع توثيق APAالإصدار السابع

حيث أكد ديوي (Dewey) على أن التأمل يمكِّن المعلمين من استكشاف أفكار طلابهم، وعرَّف التَّأمُّل بأنَّه: النظر النشط والمستمر والدقيق، في أي شكل من أشكال المعرفة المفترضة في ضوء الأسباب التي يتم تدعيمها والنتائج الأخرى المترتبة عليه (Hardwick, 2019).

وتتمثل ممارسات التدريس التأمُّلي في ثلاثة أنماط، هي: التَّأمُّل الوصفي أي وصف المتأمل للموضوع الذي يفكر فيه، والتَّأمُّل المقارِن وهو مقارَنة المتأمل لعدد من التفسيرات المرتبطة بالموضوع الذي يفكر فيه؛ ممَّا يفتح له رؤى جديدة، والتَّأمُّل التقويمي الذي يسعى من خلاله المتأمل؛ لإعطاء أحكام حول موضوع معين؛ من أجل تحسينه وتطويره (حسن، ٢٠١٣).

ويُعَدُّ التَّأمُّل عنصرًا أساسيًّا ومهمًا في التدريس، فقد تضمنت معايير التدريس المهنيّ للمجلس الوطني (NBPTS) على متطلبات التَّأمُّل، ووصف الممارسات التدريسية وتحليلها والتفكير فيها (National Board for Professional Teaching Standards, 2017). ويلخّص يورك بار وآخرون (York–Barr et al., 2016) أهمية التَّأمُّل بأنه يسهم في تعزيز التواصل بين المعلِّمين، وزيادة الدعم المهنيّ والاجتماعي، وزيادة الشعور بإمكانية إجراء تحسينات هادفة ومستدامة في الممارسات التَّعليميَّة. ويشير عبيدات (٢٠١٧) إلى أن التأمل يعزِّز الحرية الأكاديمية، ويقضي على السلوك الروتيني عند المعلِّمين، ويضعهم في مركز تطوير أنفسهم؛ لأنهم يحلِّلون ممارساتهم ويقيمونها؛ ممَّا ينعكس على تطوير المهارات الفكرية للطلاب. وأكدَّ كامينغز (Cummings, 2016) على دور التَّأمُّل في التخطيط للتدريس، وأهمية تبادل الأفكار مع المهنيّين الآخرين، وأوصى بالمشاركة في التَّأمُّل؛ لتعزيز ثقة المعلِّمين وتعاونهم، كما أشارت دراسة رحيمي وويسي (Rahimi & Weisi, 2018) إلى وجود ارتباطات مهمّة وإيجابية بين التَّأمُّل والكفاءة الذاتية والممارسة البحثية لدى المعلِّمين.

كما أن ممارسات المعلِّمين للتدريس التأمُّلي تنعكس على طلابهم، ذلك أن تفكير المعلِّمين في معتقداتهم حول تعلُّم الطلاب، وأفعالهم في الفصل يجعلهم أكثر استعدادًا لمراجعة وتنقيح ممارساتهم التدريسيَّة؛ من أجل تلبية احتياجات الطلاب المتغيرة (Amos, 2012)، كما يساعدهم على تعرُّف أوجه القصور لكل طالب، وتحديد أسلوب التَّعلُّم المناسب، وكيفية التدريس بطريقة أفضل (Webber, 2012)؛ ممَّا يُحسِّن من تعلُّمهم ويطوِّر من أدائهم.

وبناء على أهمية التدريس التأمُّلي كأحد مداخل التطوير المهني، ودوره في تحسُّن تعلُّم الطلاب وضرورة تنمية مستويات العمق المعرفي التي تنادي بها التوجهات الحديثة، ظهرت الحاجة لدراسة بَرنامَج

تطوير مهني قائم على التدريس التأمُّلي؛ لتنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة، وفاعليته في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانويَّة.

مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ التطوير المهنيّ للمعلِّم عاملًا أساسيًا يعوّل عليه في تنمية مهارات المعلمين المتعلقة بالإعداد والتخطيط والتنفيذ ودعم التعليم والتعلُّم والمسؤولية المهنية، وقد أوصت العديد من الدراسات بعقد دورات متخصصة، وورش تربوية لتدريب المعلِّمين على تأمل أدائهم التدريسي، وغرس ثقافة التدريس التأمُّلي، مثل دراسة باعبد الله والشايع (٢٠١٩)، وعفاشة (٢٠١٩)، ومحمد (٢٠٢٠)، كما أكَّدت المعايير المهنيّة للمعلِّمين الصادرة عام ٢٠١٧على أهمية امتلاك المعلِّم دافعية ذاتية لتطوير أدائه، وتأمل ممارساته، وتقويمها وبناء مجتمع تعلُّم مهني لتطوير العملية التعليمية وتحسين تعلُّم الطالب(هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧)، ومن ناحية أخرى ظهر توجهٌ في الوسط التربوي يُركِّز على تنمية مستويات العمق المعرفي فقد أشارت دراسة ليتستر (Litster, 2019) إلى أهمية استخدام الخطاب التأمُّلي، والاستكشافي؛ لتعزيز مستويات الطلب المعرفي المرتفعة، واستخدام مستويات العمق المعرفي كإطار للتدريس في الفصول الدِّراسيَّة. وأكدت نتيجة الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة؛ للوقوف على واقع مستويات العمق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية، من خلال اختبار مستويات العمق المعرفي (ملحق١) الذي تكوَّن من (٢٤) فقرة، موزَّعة على مستويات العمق المعرفي، وتم تطبيقه على (٣٢) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وتوصَّلت النتائج إلى ضعف مستويات العمق المعرفي لدى الطالبات، حيث بلغت النسبة المئوية لمستوى الاستدعاء (٣٠٪)، و(١٠٪) لمستوى تطبيق المفاهيم والمهارات، و(٢٤٪) لمستوى التفكير الاستراتيجي، و(٢١٪) لمستوى التفكير الممتد.

وتأسيسًا على ما سبق؛ يتضح الحاجة إلى تطوير الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة، وضرورة تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانويَّة؛ وهو ما دعا إلى القيام بالدراسة الحالية، التي تحدَّدت في بناء بَرنامَج تطوير مهني قائم على التدريس التأمُّلي؛ لتنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة، وفاعليته في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانويَّة.

أسئلة الدراسة:

١. ما صورة بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي المناسب لمعلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة في المرحلة الثانويَّة؟

٢. ما فاعلية بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي في تنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة في المرحلة الثانويَّة؟
٣. ما فاعلية بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي لدى معلمات الدراسات الاجتماعيَّة في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالباتهن بالمرحلة الثانويَّة؟

أهدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

١. بناء بَرنامَج تطوير مهني قائم على التدريس التأمُّلي لمعلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة في المرحلة الثانويَّة.
٢. الكشف عن فاعلية بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي في تنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة وتنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالباتهم بالمرحلة الثانويَّة.

أهمية الدراسة : ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى :

١. مواكبة التوجهات الحديثة في مجال التطوير المهنيّ للمعلِّمين.
٢. تقديم رؤية للقائمين على برامج التطوير المهنيّ؛ من أجل الاهتمام بالتدريس التأمُّلي، والعمق المعرفي في خُطَط التطوير المهنيّ.
٣. توجيه المخططين التربويين إلى مستويات العمق المعرفي وأهمية دمجها في مناهج الدراسات الاجتماعيَّة.
٤. تقديم نموذج لبرنامج تطوير مهني قائم على التدريس التأملي لتنمية الآداء التدريسى لمعلمات الدراسات الاجتماعية.
٥. تقديم أدوات قياس واختبارات مُحَكَّمَةٍ؛(بطاقة ملاحظة لقياس الآداء التدريسى لمعلمات الدراسات الاجتماعية – اختبار العمق المعرفى للتعرف على مستوى الطالبات)

حدود الدراسة: اقتصرت على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: الأداء التدريسي المتمثل في: (التنفيذ والتقويم)، مستويات العمق المعرفي (الاستدعاء والتذكر، تطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي).

الحدود المكانية والبشرية والزمنية: طُبِّقت الدراسة في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمنطقة القصيم في المملكة العربيَّة السعودية، على معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الثانويَّة وطالباتهنَّ في الصف الأول الثانوي، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **بَرنامَج تطوير مهني:** يُعرَّف بأنَّه:"مجموعة من الممارسات المنظَّمة والمستمرة، ابتداءً من برامج الإعداد، وحتى نهاية سنوات الخدمة للمعلِّمات؛ وتهدف إلى رفع مستوى الأداء؛ عن طريق تطوير المعارف والاتِّجاهات والمهارات التدريسية؛ بالاستعانة بالتقنيات والوسائل الحديثة التي تتناسب مع تخصصاتهن؛ لتحقيق الأهداف التَّربويَّة والتَّعليميَّة"(نواز واليحيوي ، ٢٠٢٠، ٣٤٠)

ويعرَّف إجرائيًا بأنَّه: مجموعة النشاطات المنظَّمة والمخطَّطة؛ التي تهدف إلى تنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة في المرحلة الثانويَّة؛ من خلال التدريس التأمُّلي.

- **التدريس التأمُّلي:** يُعرَّف بأنه: "الاستبصار الذاتي الذي يبديه المعلِّم تجاه ممارساته التدريسية أثناء الحصة، والذي يُعد المحصلة النهائيَّة للإجابة عن الاستفسارات الذاتية التي يجريها المعلِّم" (بلجون، ٢٠١٠، ٧١٠).

ويعرَّف التدريس التاملى إجرائيًا بأنَّه: النشاط الذي تقوم به معلِّمة الدراسات الاجتماعيَّة للتبصر في ممارساتها، وسلوكياتها المرتبطة بأدائها، وأداء قريناتها؛ بهدف التحسين وإجراء التعديلات المطلوبة؛ من خلال أدوات التدريس التأمُّلي: الكتابة التأمُّلية، ملاحظة الأقران، البحوث الإجرائية.

- **الأداء التدريسي:** يُعرَّف بأنَّه: "ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، ويستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معيَّنة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، ويظهرمنه قدرته، أو عدم قدرته على أداء عمل ما"(اللقاني والجمل، ٢٠١٣، ٢١).

ويعرَّف الأداء التدريسي إجرائيًا بأنَّه: مجموعة الإجراءات والسلوكيات التي تتبعها المعلِّمة، والتي تقاس من خلال بطاقة الملاحظة لتقييم بُعديَّ التنفيذ والتقويم.

- **العمق المعرفي:** يُعرِّف بينيت وبينيت Bennet and Bennet المعرفة العميقة بأنَّها: "المعرفة التي يمتلكها الطالب والتي تمكِّنه من تطوير فهمه وتطوير معنى المعلومات المقدمة له، ويكون على وعي بمتى؟ وكيف؟ يمكن اتِّخاذ إجراءات فَعَّالة، وتكمُن هذه المعرفة في إبداع الطالب، وقدرته على التنبؤ، واستخدام النظريات، وتتوافر هذه المعرفة لدى الخبراء (الفيل، ٢٠١٩، ٢٤٠).

ويعرَّف إجرائيًا بأنَّه: مستويات متدرجة في العمق والتعقُّد للتفكير تتضمن مستويات: الاستدعاء والتذكر، تطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي، ، ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مستويات العمق المعرفي المُعَدّ من قبل الباحثة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري المحاور الآتية:

المحور الأول: التطوير المهنيّ:

يشهد مجال التعليم والتَّعلُّم تغيرات عديدة، نتيجة للتحوُّلات المتسارعة في جميع مجالات الحياة؛ ممَّا يجعل اكتفاء المعلِّمين بالإعداد الأكاديمي والمهنيّ قبل الخدمة غير كافٍ؛ لتحقيق التميُّز المهنيّ، ومساعدة الطلاب على التَّعلُّم؛ وفقًا لأعلى المستويات، وتحقيق التطلعات المتوقعة من التعليم؛ ومن هنا يبرز التطوير المهنيّ كعملية مستمرة؛ لتحقيق النمو المهنيّ المستمر، وتحسين التعليم.

تعددت تعريفات التطوير المهنيّ، فعرَّفه دارلينج هاموند وآخرون (Darling-Hammond et. al., 2017) بأنَّه تعلُّم مهني منظم ينتج عنه تغييرات في معرفة المعلِّم وممارساته، وتحسين في نتائج تعلُّم طلابه، وعرَّفته نواز واليحيوي (٢٠٢٠) بأنَّه: "مجموعة من الممارسات المنظَّمة والمستمرة، ابتداءً من برامج الإعداد، وحتى نهاية سنوات الخدمة للمعلِّمات؛ وتهدف إلى رفع مستوى الأداء؛ عن طريق تطوير المعارف والاتِّجاهات والمهارات التدريسية؛ بالاستعانة بالتقنيات والوسائل الحديثة التي تتناسب مع تخصصاتهن؛ لتحقيق الأهداف التَّربويَّة والتَّعليميَّة"(٣٤٢).

ويتضح مما سبق أنَّ التعريفات السابقة تلتقي في مضمونها؛ حيث يُعَدُّ التَّعلُّم، والاستمرارية، والتخطيط، وتحسين الممارسة، وتحسين تعلُّم الطلاب ركيزة أساسية لها.

خصائص التطوير المهنيّ الفعَّال للمعلِّم:

يتضمن التطوير المهنيّ العديد من الممارسات التى تتطلب توافر عدد من الخصائص وتتمثل فى:

١. **التعاون:** يُعد مكوَّنًا وركيزة أساسية، فممارسة التشارك والتقييم الجماعي تعد أداة لإثراء وتوسيع مدارك المعلِّم، حيث يتم الاعتماد على الخبرة والمعرفة المتراكمة للمجموعة؛ لتحسين الفريق (Creemers et. al, 2013).

٢. **الاستمراريَّة:** تُعَدُّ عمليَّة التطوير المهنيّ للمعلِّم عمليَّة حيويَّة تتطلب الاستمراريَّة والديناميكيَّة؛ بهدف إبقاء المعلِّم على وعي دائم بالتَّطوُّرات في المنظومة التعليميَّة (وهبة، ٢٠١٥).

٣. **التَّأمُّل والتغذية الراجعة:** عنصران حاسمان في نظرية تعلُّم الراشدين، حيث تساعد المعلِّمين على التحرك بشكل مدروس نحو رؤى الخبراء للممارسة التي ربما تعلَّموها؛ أو رأوها أثناء بَرنامَج التطوير المهني (Darling-Hammond et. al., 2017).

٤. **التخطيط وفق الاحتياج:** لضمان أن تكون عملية التطوير المهنيّ مقصودة ومخططة؛ لا بُدَّ من تحديد أهداف واضحة على أن تكون تلك الأهداف جديرة بالاهتمام لدى المعنيين بالتطوير، وربط تلك الأهداف بمهمة المدرسة ووظيفتها (Guskey, 2000).

٥. **الارتباط بالممارسة:** لابد أن يتضمن التطوير المهني توفير فرص للتعلُّم والعمل معًا؛ ممَّا يقلل من إحساس المعلم بالعزلة، ويؤدي إلى جودة العمل (هاريس وموجيس، ٢٠٠٥/٢٠٠٧).

وبناءً على ما سبق، يتضح أن التطوير المهنيّ الفعَّال؛ يتطلب أن يتم التخطيط لبناء برامجه بصورة منهجية علمية وبشكل منظومي، تعتمد على الاحتياجات الفعلية المتوقعة للمعلِّم، وأن يكون وثيق الصلة بممارسات المعلِّم داخل الصف، بحيث يتأمل ممارساته، وممارسات زملائه، ومن ثم يوثق ملاحظاته حول الأداء، ويتعاون مع زملائه في أحد صور التعاون المهني؛ لتحقيق أهداف التعليم والتعلُّم.

الاتِّجاهات الحديثة في التطوير المهنيّ:

مع تزايد الحاجة إلى التطوير المهنيّ للمعلِّم، ظهرت العديد من الاتِّجاهات الحديثة والتى ويمكن تحديدها فيما يلي:

- **الاتِّجاه القائم على المدرسة:** يُركِّز على المدرسة باعتبارها الأساس في عملية التطوير.
- **الاتِّجاه القائم على التطوير عن بُعد:** يعتمد هذا الاتِّجاه على مبدأ التَّعلُّم والتدريب عن بُعد.
- **الاتِّجاه القائم على التطوير المهنيّ الذاتي:** ينظر له على أنَّه مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلِّم، بدوافع ذاتية وبالتعاون مع المجتمع الأكاديمي للارتقاء بمستواه المهنيّ والأكاديمي (وهبة، ٢٠١٥؛ الزايدي وأحمد، ٢٠١٥؛ العجاجي، ٢٠١٧).

وباستقراء الاتِّجاهات الثلاثة يتضح ارتباطها بالتدريس التأمُّلي ومجتمع الممارسة، اللذين تعتمد عليهما الدراسة الحالية من خلال فحص المعلِّم لممارساته، وملاحظة ممارسات أقرانه، وتأملها، والكتابة حولها، بالإضافة إلى مجتمع الممارسة الذي يتكون من معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة في منطقة تعليمية واحدة، والذي يُعَدُّ ترجمة فعلية للتطوير المهنيّ القائم على المدرسة، وتم تقديم البَرنامَج في الدراسة الحالية، من خلال أحد المنصات التَّعليميَّة عن بُعد والاستفادة من خدمات التَّعلُّم والتدريب عن بُعد في ممارسة أنشطة التطوير المهنيّ في البَرنامَج.

أساليب التطوير المهنيّ الفعَّال:

تتعدد أساليب التطوير المهنيّ، ومنها ما حدَّده جوسكي (Guskey, 2000):

- **التدريب:** يُقدِّم من قبل مدرب، أو فريق من المقدمين وهو من الأساليب الأكثر كفاءة وفاعلية، حيث يُوفِّر لجميع المتدربين مفردات وقاعدة معرفية مشتركة.

▪ **الملاحظة والتقييم للزملاء:** من خلال ملاحظة الزملاء، وتقديم تغذية راجعة حول أدائهم؛ ممَّا يُسهِم في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

▪ **المشاركة في عملية التطوير والتحسين:** يُعزِّز هذا الأسلوب قدرة المعلمين على العمل بشكل تعاوني والمشاركة في صنع القرار، فيصبحون أكثر وعيًا بوجهات نظر الآخرين، وأكثر تقديرًا للاختلافات الفردية بينهم.

• **مجموعات الدراسة:** التي تتمثَّل في تشكيل مجموعات من جميع أعضاء المدرسة؛ لدراسة المشكلات التَّعليميَّة وحلها.

• **الاستقصاء والبحث الإجرائي:** يتمثل في محاولة المعلِّمين إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم، والبحث عن الإجابات للأسئلة الملحّة.

• **الأنشطة الموجهة بشكل فردي:** وهو أسلوب يعتمد على تحديد الاحتياجات الفردية، والأهداف الخاصة، والأنشطة التي تحقق تلك الأهداف، وذلك على افتراض أن المعلِّمين قادرون على التوجيه الذاتي.

• **الإرشاد:** وهو يتضمن –عادةً– اقتران معلِّم ناجح وذي خبرة، مع زميل آخر أقل خبرة، وتوفير فُرَص منتظمة لمناقشة الأهداف المهنيّة، وتبادل الأفكار والاستراتيجيات حول الممارسات الفاعلة، والتفكير في الممارسات الحالية وأساليب التحسين الممكنة.

ومن خلال ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الدمج بين الأساليب المشار إليها سلفاً من خلال بناء بَرنامَج تطوير مهني قائم على التدريس التأمُّلي، ويعتمد على ملاحظات المعلِّمات وتقييمهن لزميلاتهن، والتدريب، والبحوث الإجرائية؛ بهدف تنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة.

المحور الثانى :التدريس التأملى :

يُعَدُّ جون ديوي John Dewey من أوائل المفكرين الذين نادوا بضرورة التَّأمُّل والتفكير في العمل، وقدَّم إطارًا فكريًا للتَّأمُّل في كتابه "كيف نفكر؟" (How we think?) وركَّز فيه على تمييز العمل الروتيني عن العمل التأمُّلي (سليم وعوض، ٢٠١٨).

وعرَّف ديوي التَّأمُّل بأنَّه: "النظر النشط والمستمر والدقيق في أي شكل من أشكال المعرفة المفترضة في ضوء الأسباب التي تدعمها والنتائج الأخرى التي تميل إليها" (Hardwick, 2019).

وحدَّد ديوي Dewey ثلاث سمات أساسية في الحياة المهنيّة للفرد المتأمل وهي:

-الانفتاح: ويشير إلى الرغبة النشطة في الاستماع إلى جميع جوانب الموضوع، والاهتمام بالآراء والاحتمالات البديلة، ويسأل باستمرار: لماذا يفعل ما يفعله؟

-المسؤولية: تتضمن المسؤولية دراسة متأنية للعواقب التي يؤدي إليها العمل، وتنطوي على التفكير والتَّأمُّل في النتائج غير المتوقعة للتدريس.

-الإخلاص: يشير إلى أن المعلِّمين المخلصين يفحصون بانتظام افتراضاتهم ومعتقداتهم ونتائج أفعالهم، ويسعون باستمرار لفهم تعليمهم، (Zeichner & Liston, 2014).

ومما سبق، يتضح أهمية التفكير في التَّأمُّل، وربطه بالمعلِّم وممارساته؛ ممَّا يُبرز قيمة التَّأمُّل كعملية ذات أهمية قصوى في التدريس، وذلك لفحص الممارسات التدريسية للمعلِّم ومراجعتها، ومن ثم الاختيار من بين البدائل المتاحة، وإخضاعها للتجريب.

وتبنى التربويون والمعلِّمون التدريس التأمُّلي كأحد حركات الإصلاح التعليمي والتطوير المهنيّ التي تأخذ بالاعتبار المعلِّم نفسه كمطوِّر لمهاراته، ومتأمل لممارساته، وناقد للنظريات التَّربويَّة.

ويُعرّف عبد القوي (٢٠١٧) التدريس التأمُّلي بأنَّه: "نشاط ذكي يتم قبل وأثناء وبعد العمليَّة التدريسية، ويقوم المعلِّمون خلاله بفحص خبراتهم وممارساتهم التدريسية اليومية من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم؛ لتحديد أوجه القصور والضعف بهذه الخبرات والممارسات؛ للعمل على تعديلها وتحسينها لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى معايير الجودة في التدريس"(٣٧).

ويركز مفهوم التدريس التأمُّلي على الفحص، والتحليل الواعي من قبل المعلِّمين لممارساتهم ومعتقداتهم والتشكيك فيها، وذلك بغرض التحسين والتطوير وتحقيق تعلُّم أفضل لطلابهم، أو لمواجهة مشكلات ومواقف صعبة لا يمكن للمعلِّمين حلها في ضوء ما يمتلكونه من معارف وخبرات، وتطوَّر هذا المفهوم من ممارسة فردية إلى ممارسة اجتماعية تعاونية؛ تتطلب الحوار والمناقشة مع الآخرين وتبادل وجهات النظر.

خصائص التدريس التأملي: حدَّد بولارد وآخرون (Pollard et. al, 2019) خصائص التدريس التأمُّلي على النحو التالي:

- الاهتمام النشط بالأهداف والآثار المترتبة على الممارسات الصفية وكذلك الوسائل والكفاءة الفنية.
- التطبيق في عملية دورية أو حلزونية، حيث يقوم المعلِّمون في مراقبة ممارساتهم باستمرار.
- الكفاءة في أساليب الاستقصاء المدرسي المدعم بالأدلة.

- التعاون والحوار مع الزملاء؛ ممَّا يُسهِم في تعزيز التَّعلُّم المهنيّ وتحقيق الذات.
- تمكين المعلِّمين من تحقيق التكيف والمواءمة مع المتطلبات الخارجية لتطوير التعليم.

أساليب وأدوات التدريس التأمُّلي:

١. **الكتابة التأمُّلية:** تُعَدُّ أحد أدوات التدريس التأمُّلي، التي تتيح الفُرَص للمعلِّم لتأمل ممارساته، والتفكير فيها وترجمتها كتابيًا حيث أشار أبو حسين وآخرون (Abu Hussein, et. al. 2020) إلى أن التعلُّم الفعَّال يحدث عندما ينخرط المتعلِّمون في المحتوى بطريقة ذاتية.

٢. **البحث الإجرائي:** ويعَدُّ استقصاء منظم يتأمل فيه المعلم ممارساته، ويحدد المشكلات التي تواجهه ويقترح الحلول، ويحسّن من أدائه ومن تعلم طلابه. وعرَّفه جونسون (Johnson, 2008) بأنَّه: "عملية استقصائية تشرك المعلِّمين في دراسة مواقف حقيقية في المدرسة أو الفصل؛ لفهم وتحسين جودة الإجراءات والتعليمات".

٣. **ملاحظات الأقران:** تعني قيام معلِّم بملاحظة زميله أثناء التدريس، وقد يتم ذلك بالتبادل فيما بينهما (عطيفة، ٢٠٠٧).

المحور الثالث: الأداء التدريسي:

يستند الأداء التدريسى إلى خلفية معرفية ومهارية ووجدانية، وهو من المفاهيم التي تطوَّرت وفقًا لتطور النظريات التَّربويَّة، وحدَّدت الأدبيات النظرية مهارات الأداء التدريسي؛ وفقًا للمراحل الثلاث التي يمر بها التدريس، ويمكن توضيح هذه المهارات كما أشار إليها الخليفة ومطاوع (٢٠١٥) فيما يأتي:

- **مرحلة التخطيط:** وترتبط مهارات هذه المرحلة بمعرفة المعلِّم كيفية وضع الأهداف وتحليل المحتوى العلمي، وربط التَّعلُّم السابق بالحالي، واختيار الأنشطة التَّعليميَّة، والوسائل، وأساليب التقويم المناسبة للمحتوى وللمتعلِّم.
- **مرحلة التنفيذ:** تمثِّل الترجمة الفعلية للمرحلة الأولى، وترتبط هذه المرحلة بالتهيئة، واستثارة دافعية المتعلِّم، وعرض الدرس، والاستخدام الأمثل لطُرُق واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأنشطة التَّعليميَّة، وصياغة الأسئلة وتوجيهها، والإدارة الصفية، وغلق الدرس.
- **مرحلة التقويم:** تمثل المرحلة الأخيرة من التدريس التي تتصل بالمراحل الأخرى باعتبار التدريس منظومة متصلة الحلقات، ويستهدف التقويم التَّحقُّق من سلامة التخطيط والتنفيذ في تحقيق الأهداف المرجوَّة، ويتضمن التقويم التشخيصي والتكويني والختامي.

الأداء التدريسي لمعلم الدراسات الاجتماعية:

تسعى الدراسات الاجتماعيَّة إلى تكوين المواطن الصالح، وإدراك المتعلِّم لبيئته ومجتمعه وتاريخه، والاعتزاز بهويته، وتنمية معارفه ومهاراته الجغرافية والتاريخية، وتتسم فلسفة تدريس الدراسات الاجتماعيَّة

المعاصرة وفقًا للشربيني (٢٠١٨) بالتركيز على العمليات العقلية التي تستهدف اكتشاف ما وراء المعرفة، والتَّحَوُّل في أدوار المعلِّم إلى التوجيه والإرشاد ودعم التَّعلُّم الذاتي لدى الطلاب، ومتابعة كل جديد في مجال المعرفة التَّربويَّة والتخصصية واستيعابها، وتطبيقها.

وعطفًا على ما سبق؛ لا بُدَّ من امتلاك المعلِّم للمهارات والكفايات التي تمكنه من تحقيق فلسفة الدراسات الاجتماعية والأهداف التي تسعى إليها. فمعلِّم الدراسات الاجتماعيَّة الفعَّال يتسم بالوضوح في عرضه للمحتوى، والتنوع في إجراءاته، فضلًا عن التنوع المعرفى وإظهار الحماسة في التدريس، والتركيز على التدريس الموجه نحو تحقيق الإنجاز المعرفي، والتمحور حول الطالب، وإتاحة الفرصة له للتعبير بحرية عن رأيه، ومساعدته على تنظيم الأفكار في بنيته المعرفية، واستخدام الأسئلة السابرة، والأسئلة ذات المستويات العليا (قطاوي، ٢٠٠٧).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية الأداء التدريسى للمعلم ومنها دراسة يحيى (٢٠١٤) التي أكدت على فعالية بَرنامَج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية قائمً على الدرس البحثي في تنمية أداء المعلِّمين مهنيًا، أوصت بضرورة إقامة دورات تدريبية على تنفيذ الدرس البحثي، ودراسة إبراهيم (٢٠١٧) التي استهدفت تحديد الاحتياجات المهنيّة لمعلِّمي الدراسات الاجتماعيَّة، وأشارت إلى تحسّن الأداء التدريسي فيما يتعلق بتوظيف الأفلام التَّعليميَّة الوثائقية في التدريس، والأطلس الإلكتروني، وتكوين اتِّجاه إيجابي نحو التدريس، ودراسة إبراهيم (٢٠٢١) التي هدفت إلى تنمية مهارات إدارة المعرفة المهنيّة والقدرة على التَّأمُّل الذاتي المهنيّ لدى معلِّمي الدراسات الاجتماعيَّة؛ من خلال بَرنامَج تدريبي قائم على التكامل بين أداتين من أدوات التخطيط الاستراتيجي: أداة التحليل الرباعي SWOT، ونموذج تحسين الأداء PDCA.

علاقة التدريس التأمُّلي بالأداء التدريسي:

يرتبط التدريس التأمُّلي بالأداء التدريسي من عدة أوجه، فالتدريس كما يشير واتانابي (Watanabe, 2017) عملية معقدة تتداخل فيها العديد من العوامل، وتعترضها مشكلات عديدة؛ تستوجب الحل والتفكير والتَّأمُّل، والمعلِّمين يواجهون مشاكل فريدة في سياقاتها تتحدى الحلول المعروفة لديهم، هذه المشاكل تظهر بشكل متكرر فيما يسميه شون Schon (مناطق الممارسة غير المحددة)،

وهذه المشاكل تتطلب حلولًا لا يتم تطويرها من خلال العقلانية التقنية، ولكن من خلال (الفن المهنيّ)، أي من خلال التَّأمُّل.

كما أن التدريس التأمُّلي يدعم تطوير الخبرة المهنية والسلوك المهنيّ المناسب، وكفاءة النمو، فالمعلِّمون الذين يستطيعون التفكير والشعور بشكل تأملي ناقد يتوفّر لهم رؤية إيجابية تجعلهم يجدون أن عملهم وجهدهم أكثر فائدة ونجاحًا، فتتحسن ممارساتهم ويستطيعون تجاوز المشكلات التي تواجههم

بمهنية عالية والتركيز على كيفية تأثير معارفهم ومهاراتهم على مشاركة الطلاب، فيعملون على تحسين ممارساتهم الخاصة (عطيفة، ٢٠٠٦؛ Zeichner & Liston, 2014؛ Disu, 2017؛ Alammari, 2018).

وبناءً على ما سبق، يعد التدريس التأمُّلي وسيلة للتعلُّم في الممارسة، فهو يتيح الفُرص للنقد الذاتي، وتطوير الممارسات وتحسينها، واختبار النظريات التَّربويَّة، والممارسات الحديثة في سياق الفصل الدراسي، لمعرفة مدى توافقها مع ظروف بيئتهم التَّعليميَّة، وطلابهم، ومدى تلبيتها لحاجاتهم، ومدى تحقيقها لأهداف التعليم والتَّعلُّم التي يسعى المجتمع المدرسي إلى تحقيقها، فالتدريس التأمُّلي يُعَدُّ مدخلًا للتطوير المهنيّ للمعلِّمين الذي يمكن أن يُسهِم في تنمية الأداء التدريسي للمعلِّمين، ويحسن من تعلُّم الطلاب وهو ما تحاول الدراسة الحالية التَّحقُّق منه.

المحور الرابع: العمق المعرفي:

- **مفهوم مستويات العمق المعرفي:**

ظهرت مستويات العمق المعرفي(Depth Of Knowledge) (DOK) كتصنيف للمجال المعرفي، وأداة لتحديد التوافق بين المحتوى، والمعايير، والتقييم، وتُوفِّير إطار مرجعي للتفكير في كيفية تفاعل الطلاب مع المحتوى، وفهم الصرامة أو الطلب المعرفي في المحتوى، والتقييم، والمهام، كما تُعَدُّ دليلًا يساعد المعلِّمين على إنشاء مهام أكثر إدراكًا وتحديًا(Burns, 2017). وتم إنشاء تصنيف مستويات عمق المعرفة على يد نورمان ويب (1999) Webb وهو يشبه تصنيف بلوم Bloom من حيث وجود مستويات من التفكير والفهم يجب إتقانها، ولكنه يدعم التفكير الناقد بشكل كبير (Holmes, 2011).

ويشير ماثيو (Matthew, 2010) إلى أنَّ مستويات العمق المعرفي تصميم متدرج للطلب المعرفي، يوائم بين المعايير والمحتوى، ويصف طبيعة التفكير الذي تتطلبه المهمة وليس مدى صعوبة

المهمة، فيُركِّز على السياق الذي يستخدم فيه الفعل وعمق التفكير المطلوب للإجابة عنه بدلًا من التركيز على الفعل المتضمن في السؤال.

مستويات العمق المعرفي لدى ويب Webb:

- **المستوى الأول (الاستدعاء والاستذكار) DOK – 1:** يمثل أدنى مستوى، ويُعَدُّ ترميز واسترجاع المعرفة الصريحة أو الإجرائية أساسًا لهذا المستوى، حيث يسترد الطلاب بشكل سلبي المعرفة الصريحة الأساسية لاستدعاء الحقائق المحفوظة، وأداء مجموعة من السلوكيات الإجرائية (Litster, 2019). ويتطلب هذا المستوى تذكر من وماذا ومتى وأين، ويمكن تصنيف العناصر التي تتطلب من الطلاب "وصفها" و "شرحها" في المستوى الأول أو الثاني اعتمادًا على مدى تعقيد ما يجب وصفه وتوضيحه (Webb, 2002; Hess, 2005; Webb et. al., 2006; Webb, 2007; Webb, 2010).
- **المستوى الثاني (تطبيق المهارة / المفهوم) DOK–2:** يتضمن إجراء بعض العمليات العقلية التي تتجاوز الاستجابة المعتادة، فيتطلب اتِّخاذ بعض القرارات حول كيفية التعامل مع المشكلة أو النشاط، والتصنيف، والتنظيم، والتقدير، وإجراء الملاحظات، وجمع البيانات وعرضها، ومقارنة البيانات، وشرح الغرض من الإجراءات التَّجريبيَّة واستخدامها، وتنفيذ الإجراءات التَّجريبيَّة التي تنطوي على أكثر من خطوة واحدة (Webb, 2002; Hess, 2005; Webb et. al., 2006; Webb, 2007; Webb, 2010) ، وتتمثَّل مسؤولية المعلِّم في هذا المستوى بأن يسأل أسئلة تجعل الطالب يستخدم ويطبق المجردات في المواقف العمليَّة (سواء كانت أفكار عامة أو قواعد أو وسائل أو طُرُق أو أساليب) ، وقد تكون هذه المواقف تخيلية، أو مواقف جديدة، أو مواقف مألوفة ولكن معدلة ومختلفة عن طبيعتها السابقة (فرج الله، ٢٠١٨).
- **المستوى الثالث (التفكير الاستراتيجي) DOK–3:** يتطلب التفكير واستخدام الأدلة، ومستوى تفكير أعلى من المستويين السابقين، ويتخطى الطلاب في هذا المستوى معرفة "كيف؟ ولماذا؟". وتعتبر المتطلبات المعرفية في هذا المستوى أكثر تعقيدًا وتجريدًا من المستويين السابقين. وتتضمن استخلاص النتائج، والاستشهاد بالأدلة، واستخدام المفاهيم لحل المشاكل، وتحليل أوجه التشابه والاختلاف في القضايا والمشكلات، واقتراح وتقييم الحلول، والتَّعرُّف على المفاهيم الخاطئة وشرحها (Webb, 2002; Hess, 2005; Webb et. al., 2006; Webb, 2007; Webb, 2010)، وتتمثَّل مسؤولية المعلِّم في هذا المستوى بتوجيه الأسئلة التي تجعل

الطالب يفكر تفكيرًا تحليليًا، ويجزئ المعلومات، ويصنفها، ويعيد ترتيبها، ويقسمها إلى عناصر، ويبحث في نقاط القوة والضعف، ويتوصل إلى خطوات واستراتيجيات لحل المشكلات (فرج الله، ٢٠١٨).

- **المستوى الرابع التفكير الممتد DOK-4:** يتضمن التفكير المنطقي، والتخطيط، والتطوير، والتفكير المعقد على مدى فترة طويلة من الزمن. ولا تُعَدُّ الفترة الزمنية الممتدة عاملًا مميزًا، إذا كان العمل المطلوب متكررًا، فهذا المستوى يتطلب من الطلاب تحليل وتوليف المعلومات من مصادر متعددة، وفحص البدائل وشرحها، ووصف وتوضيح كيفية العثور على الموضوعات والمفاهيم المشتركة عبر الزمان والمكان، وتتضمن أنشطة هذا المستوى التنبؤ المدعم بالأدلة، وتطوير الحجج المنطقية، وتصميم وإجراء التجارب، وتكوين العلاقات بين النتيجة والمفاهيم والظواهر ذات الصلة (Webb, 2002; Hess, 2005; Webb et. al.,2006; Webb, 2007; Webb, 2010) ، وتتمثَّل مسؤولية المعلِّم في هذا المستوى، بتسهيل العمل الجماعي، والتقييم الذاتي، وبتوجيه الأسئلة لتوسيع نطاق التفكير ووجهات النظر (Hess, 2013).

وبناءً على ما سبق، تتدرج مستويات العمق المعرفي من الاستجابة الآلية للمعرفة، التي لا يمكن إغفالها، لارتباطها بالمستويات الأعلى، يلي ذلك المعالجة العقلية المتقدمة واتِّخاذ القرارات نتيجة مواجهة مواقف جديدة، أو مشكلات غير مألوفة، ثم يلي ذلك الفهم العميق وتجاوز ظاهر المحتوى، والتخطيط والتخمين، وإقامة الحجج، والأدلة الداعمة للاستجابة المقدمة، والحلول المطروحة، ثم التفكير الممتد والذي يتضمن مهمات أعمق وأكثر تعقيدًا تتطلب مصادر متعددة للمعرفة يتم التوليف فيما بينها، واختبار الفرضيات والتنبؤ حيالها. وهذه المستويات يتحكم في تدرجها نوع العمليَّة العقلية، ومستوى الإجراءات التي يتطلبها الهدف، أو المهمة، أو السؤال، وليس الفعل الذي يتضمنها، فقد تتضمن مهمتان نفس الفعل ولكن كل منهما تكون في مستوى مختلف.

أهمية تنمية مستويات العمق المعرفي:

تسعى المؤسسات التَّعليميَّة إلى إعادة النظر في توجهاتها التَّعليميَّة والتَّربويَّة؛ من أجل إعداد جيل قادر على إتقان المهارات التي تتطلبها ظروف العصر ومعطياتها؛ فبرز التَّعلُّم البنائي الذي يُركِّز على ربط المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة، والذي يظهر بوضوح في مستويات العمق المعرفي؛ ممَّا يعطيها قيمة وأهمية.

وتتأكد أهمية تنمية مستويات العمق المعرفي في الدراسات الاجتماعيَّة، حيث تسمح للطالب أن يبني خبراته بشكل منظم، ويكامل بين المعارف، ويوظفها في حياته؛ ممَّا يجعل لتعلُّمه معنى، فضلًا عن

تنمية مهارات التفكير المستقبلي، والوصول إلى الفهم الصحيح للمفاهيم العلمية، وتقليل التصورات الخاطئة، وتعزيز التَّعلُّم الذاتي من خلال البحث والتوليف بين المعارف من مصادر متعددة (سلام،٢٠١٩)، كما

يسهِم في زيادة مشاركة الطلاب عبر جميع المستويات؛ وذلك بناءً على تحليل البيانات الخاصة بدراسة سايزمور (Sizemore, 2015)، ويضيف حسن (٢٠١٨) أنها تنمي القدرة على التحليل والتركيب والنقد.

ومما سبق، يمكن القول إن أهمية تنمية مستويات العمق المعرفي تتحدَّد من خلال التركيز على المهام والأفكار الرئيسة في المحتوى، وتكوين البنية المعرفية بشكل متكامل، ومساعدة الطلاب على توظيف المعارف والمعلومات في سياق الحياة الواقعية، والاعتماد على الاستنتاج والاستكشاف والبرهنة وتقديم الدلائل عند معالجة المواقف المختلفة، بالإضافة إلى أنَّها تدعم إيجابية المتعلِّم وفعاليته، وعليه فأن تأملات المعلِّم في الأنشطة والمهام وأساليب التدريس والتقويم، تسهم في فاعلية التدريس، ومن ثم تنمية مستويات العمق المعرفي لدى الطلاب.

دور معلم الدراسات الاجتماعية فى تنمية مستويات العمق المعرفي:

تتعدد أدوار المعلم في تنمية مستويات العمق المعرفي فهو مطالب بأن يكون لديه معرفة وافية بها، وفهم كافٍ لدوره في كل مستوى من مستوياته، وأشار جاكسون (Jackson, 2010) إلى ضرورة قيام المعلم بالتحليل النقدي للأفكار الجديدة، وربطها بالمفاهيم والمبادئ، والتدريس بعمق والبناء على معارف الطالب السابقة، فيشرح للطلاب لماذا يتعلَّمون ما يتعلَّمونه. كما أشار اولفيرا والكاب (Olvera & Walkup, 2010) إلى أن خُطَط الدروس التي يعدها المعلِّم يجب أن تُوضّح توقعات تعلُّم المحتوى وعمق مستوى المعرفة التي يستهدفها المعلِّم لطلابه؛ وذلك لتسهيل تقدم الطالب ليصبح مفكرًا مستقلًا وناقدًا، فيمارس المعلم التفكير ما وراء المعرفي؛ من أجل اتِّخاذ قرار حول الأسئلة التي سيطرحها، وما إذا كانت فردية أو بمشاركة الأقران، وتحديد وقت الانتظار حسب مستوى العمق المعرفي.

ومما يُؤكِّد دور المعلِّم في تنمية مستويات العمق المعرفي ما أوصت به دراسة حسين (٢٠١٩) التي دعت إلى تشجيع المعلِّمين على التجديد والإبداع في الممارسات التدريسية، وبناء الأنشطة التي ترتكز على المشكلات المفتوحة؛ ممَّا ينعكس على تفكير الطلاب ويدعم عمق المعرفة لديهم، ودراسة عمر (٢٠١٧) التي أشارت إلى تفاعل الطلاب النشط داخل بيئة يسودها التشويق وجذب انتباه الطلاب

والمشاركة الإيجابية أثناء التَّعلُّم، وأكَّدت أثرها في زيادة الفهم، وتنمية عمق المعرفة، كما أكَّدت دراسة الرفاعي (٢٠١٩) على أن طُرُق وأدوات التفاعل الفردي والتشاركي، والتغذية الراجعة الفورية من المعلِّم؛ تساعد الطلاب على بناء معارفهم، وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، وتوظيفها في مواقف جديدة؛ ممَّا كان له أثر إيجابي في تنمية عمق المعرفة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من (٢٥٠) معلمة من معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الثانويَّة في إدارة التعليم بمنطقة القصيم، و(٧١٠٤) طالبة، وفقًا لإحصائيات إدارة التخطيط والمعلومات بإدارة التعليم بمنطقة القصيم، وتمثلت العينة في (٦) معلِّمات من معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الثانويَّة، وحيث يتطلب البرنامج تشكيل مجتمع ممارسة بصورة طوعية، فقد تم اختيار المعلِّمات اللاتي أبدين رغبتهن في الانضمام للبَرنامَج، وبلغ عدد أفراد عَيِّنَة الدراسة من الطالبات (١٢٠) طالبة في المجموعة التَّجريبيَّة، واللاتي تدرسهن معلِّمات المجموعة التَّجريبيَّة، و(١٢٢) طالبة في المجموعة الضابطة.

تصميم وبناء المواد التَّعليميَّة، وأدوات الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: ما صورة بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي المناسب لمعلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة في المرحلة الثانويَّة؟

تم بناء بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي وفقًا للخطوات التالية:

- **تحديد مصادر بناء البَرنامَج:** تم الاعتماد على المصادر التالية:

- الأدبيات التَّربويَّة والدراسات والبحوث المرتبطة بمستويات العمق المعرفي، والأداء التدريسي، والتدريس التأملي، وبناء برامج التطوير المهني.
- الاتِّجاهات الحديثة في التطوير المهنيّ للمعلِّم .

- **منطلقات برنامج التطوير المهني:** تمثلت منطلقات بناء البرنامج في التدريس التأمُّلي، والنظرية البنائية الاجتماعيَّة، التي تُؤكِّد على دور التفاعل الاجتماعي في دعم التَّعلُّم، ونظرية تعلُّم الراشدين التي تُؤكِّد على التَّعلُّم مدى الحياة، ونظرية التَّعلُّم التحويلي؛ من خلال توفير الفُرَص للمتدربات لمراجعة أطرهن المرجعية، وممارساتهن، وكتابة تأملاتهن، ومن ثم نقدها وتقويمها وتغييرها، ونظرية ويب Webb في العمق المعرفي، وتصنيفه للمعرفة.

أولًا: الأهداف العامة والإجرائية لبَرنامَج التطوير المهنيّ:

١. **الأهداف العامة:** يُتوقع من المتدرِّبة في نهاية البرنامج أن تكون قادرة على:
- التعاون والمشاركة مع المتدربات في تطوير الأداء التدريسي؛ ممَّا يحسِّن من تعلُّم الطالبات.
- اكتساب المفاهيم المتعلقة بالتدريس التأمُّلي، والعمق المعرفي.
- استخدام نماذج التدريس التأمُّلي.

- الاستخدام الفعَّال للكتابة التأمُّلية لتحليل الممارسة التدريسية.
- دراسة الصعوبات والمشكلات التي تعترض تعليم الدراسات الاجتماعيَّة في السياق التعليمي بإجراء البحوث الإجرائية.
- ممارسة الشراكة بتطبيق ملاحظة الأقران لدعم التَّعلُّم والتَّطوُّر المهنيّ في السياق التعليمي.
- اكتساب المهارات الأساسية اللازمة للتَّأمُّل في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.
- التَّعرُّف على مستويات ويب Webb للعمق المعرفي، وتطبيقها.
- تقدير الرأي الآخر والملاحظات لتحسين العمل.
- تقدير قيمة التَّأمُّل والنقد الذاتي في تحقيق التطوير المهنيّ المستمر.

٢. **الأهداف الإجرائية:** تم صياغتها في ضوء جلسات التدريب وفقًا للمحتوى العلمي.

ثانيًا: محتوى البَرنامَج: تم تحديد محتوى البَرنامَج في ضوء الأهداف العامة للبرنامج وتكوَّن من عدد من الموضوعات تمثلت في (مفهوم مجتمع الممارسة وسماته، مفهوم التدريس التأمُّلي، والفرق بينه وبين التدريس الروتيني، سمات المعلِّمة المتأملة، فوائد التدريس التأمُّلي للمعلِّمة والطالبة، أنواع الممارسات التأمُّلية المختلفة، وفوائدها، نماذج التدريس التأمُّلي، أساليب وأدوات التدريس التأمُّلي، التَّأمُّل في عملية تنفيذ الدروس، وفي الأسئلة الصفية والأنشطة، وفي عملية التقويم).

ثالثًا: أساليب التدريب المستخدمة: تم استخدام استراتيجيات التدريب التالية: التَّعلُّم التعاوني، التَّعلُّم الذاتي، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، الخرائط الذهنية، التلخيص، الاكتشاف، التَّأمُّل الذاتي.

رابعًا: الوسائل والتقنيات التدريبية المستخدمة: سعى البَرنامَج إلى توظيف الوسائل والتقنيات التالية: (الحاسب الآلي، مقاطع الفيديو، بَرنامَج Microsoft Teams، برنامَج Padlet، برنامَج الخرائط الذهنية الإلكترونية، مثل Simple Mind، العروض التقديمية)

خامسًا: الأنشطة التدريبية: تم تحديد الأنشطة التدريبية التالية:

- **الأنشطة الفردية:** تهدف إلى تكوين المعارف والمهارات المستهدفة، وربط الخبرات الجديدة بالسابقة لدعم التَّعلُّم، وممارسة التَّأمُّل الذاتي للأداء التدريسي.
- **الأنشطة الجماعية:** تهدف إلى تحقيق التَّعلُّم التعاوني، والتفاعل الاجتماعي، والتَّأمُّل.

- **أنشطة تأملية فردية وجماعية إثرائية:** ترتبط بمجتمع الممارسة، وتهدف إلى تعميق المعارف والمهارات المكتسبة من الجلسات التدريبية.

سادسًا: أساليب وأدوات التقويم: تم تحديد أساليب التقويم التالية:

- **التقويم القبلي (التشخيصي):** ويتمثل في تطبيق أدوات الدراسة قبلياً (بطاقة الملاحظة على معلمات الدراسات الاجتماعية – اختبار العمق المعرفى لدى طالبتهن).
- **التقويم البنائي (التكويني):** ويتمثل في ملاحظة المتدربات أثناء أداء الأنشطة والنقاشات والحوارات وجلسات التَّأمُّل؛ لتحديد جوانب القصور والضعف في التدريب، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للمتدربات، كما يتمثل في ملاحظة المتدربات أثناء الحصص الدِّراسيَّة عند تنفيذ ملاحظة القرينات.
- **التقويم النهائي (الختامي):** ويتمثل في تطبيق أدوات الدراسة: بطاقة الملاحظة لتحديد الأداء التدريسى لمعلمات الدراسات الاجتماعية،اختبار مستويات العمق المعرفي بعديًا على طالبتهن؛ بهدف الحكم على فاعلية البَرنامَج، بالإضافة إلى استمارة تقييم بَرنامَج التطوير المهنيّ.
- **المخطط الزمني للبَرنامَج:** تم تنفيذ بَرنامَج التطوير المهنيّ في مدة زمنية بلغت أربعة أسابيع، بحيث اشتمل البَرنامَج على ثلاث مراحل مترابطة، (ملحق٢):
- **المرحلة الأولى:** الجلسات التدريبية لمدة أربعة أيام بواقع (٤) ساعات يوميًا.
- **المرحلة الثانية:** مجتمع الممارسة لمدة ثلاثة أسابيع بواقع (لقاءان لكل أسبوع على الأقل).
- **المرحلة الثالثة:** التقويم.

- **إعداد دليل المدرِّبة والمتدربة للبَرنامَج:**تم إعداد دليل المدرِّبة (ملحق٣)، الذي تضمن التوجيهات والإرشادات المساعدة على تنفيذ البَرنامَج، وتم إعداد دليل المتدرِّبة (ملحق٤)، بالاعتماد على دليل المدرِّبة.
- **ضبط بَرنامَج التطوير المهنيّ:** لضبط البرنامج تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المُحَكِّمِين وعددهم (١٤) من أعضاء هيئة التدريس؛ من خلال استمارة تضمنت مجموعة من المعايير التي تتعلق بالبَرنامَج (ملحق٥)، وجاءت نسبة اتِّفاق المُحَكِّمِين على معايير التحكيم بين (٨٠-١٠٠٪)؛ ممَّا يدل على صلاحية البَرنامَج للتطبيق، وبناءً على ملاحظات المُحَكِّمِين، تم إجراء بعض التعديلات ليصبح البَرنامَج في صورته النهائيَّة قابلًا للتطبيق.

الإجراءات الخاصة ببناء أدوات الدراسة:

أ. بطاقة الملاحظة:

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:** هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى الأداء التدريسي لمعلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة بالمرحلة الثانويَّة.
- **تحديد مصادر بناء بطاقة الملاحظة:** تم الاعتماد في بناء بطاقة الملاحظة على عدة مصادر، هي:
  - الدراسات والبحوث التي تناولت تنمية وتقويم الأداء التدريسي .
  - إطار دانيلسون Danielson والذي يُعَدُّ من أشمل الأُطُر لتقييم أداء المعلِّم التي تستند على الملاحظة، وتم الاقتصار على مكوِّنات الإطار التي تتوافق مع بُعديَّ (التنفيذ والتقويم) اللذان تم اختيارهما كبعدين لبطاقة الملاحظة لإمكانية ملاحظتهما داخل الصف.
- **إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية:** تكوَّنت البطاقة من (٢٩) مهارة، موزعة على بُعدي التنفيذ ويتكوَّن من (٢١) مهارة، والتقويم ويتكوَّن من (٨) مهارات، وتم تحديد ثلاثة مستويات لأداء المهارة (يتحقق بدرجة كبيرة- يتحقق إلى حد ما- لا يتحقق).
- **إعداد تعليمات إجراء الملاحظة:** تم تحديد تعليمات بحيث تكون واضحة للملاحِظة.
- **التَّحقُّق من صدق بطاقة الملاحظة:** تم التَّحقُّق من الصدق الظاهري (Face Validity) (صدق المُحَكِّمين) لبطاقة الملاحظة، حيث عُرضت على مجموعة من المُحَكِّمين عددهم (٢٠) محكمًا (ملحق٦)، من أعضاء هيئة التدريس ومتخصصين في القياس والتقويم النفسي والتربوي، ومتخصصين في وزارة التعليم، وذلك للنظر في آرائهم وملاحظاتهم حول بطاقة الملاحظة من حيث عدد من المعايير، وجاءت نسبة اتِّفاق المُحَكِّمين على معايير التحكيم بين (٨٠-١٠٠٪)؛ ممَّا يدل على صلاحية بطاقة الملاحظة للتطبيق، وتم إجراء بعض التعديلات على بطاقة الملاحظة، وأصبحت في صورتها النهائيَّة مكوَّنة من بُعدي (التنفيذ، والتقويم)، وتندرج تحتها(٢٠) مهارة لبُعد التنفيذ،و(٨) مهارات لبُعد التقويم (ملحق ٧).
- **الاتِّساق الداخلي لبطاقة الملاحظة (Internal Consistency):** تم التأكد من الاتِّساق الداخلي لعبارات بطاقة الملاحظة، ومدى تجانس العبارات في كل بُعد من أبعاد بطاقة الملاحظة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١): مُعاملات الارتباط بين درجات عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبعد المُنتمية إليه العبارة وكذلك مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

مهارات التنفيذ	مهارة التقويم

العبارة	معاملات الارتباط		العبارة	معاملات الارتباط		العبارة	معاملات الارتباط	
	بالبعد	بالدرجة الكلية		بالبعد	بالدرجة الكلية		بالبعد	بالدرجة الكلية
١	**١.٠٠٠	*٠.٩٦٦	١١	**٠.٩٩٩	*٠.٩٢٦	٢١	**٠.٩٩٩	*٠.٩٨٥
٢	*٠.٩٢٥	*٠.٩٥٠	١٢	**٠.٩٩٩	**٠.٩٩٩	٢٢	*٠.٩٨٦	**٠.٩٩٩
٣	*٠.٨٩٦	**١.٠٠٠	١٣	**٠.٩٩٠	**١.٠٠٠	٢٣	*٠.٩٥٨	*٠.٩٥٥
٤	**١.٠٠٠	*٠.٩٨٩	١٤	*٠.٩٢٨	*٠.٩٨٨	٢٤	**١.٠٠٠	**١.٠٠٠
٥	**٠.٩٩١	**١.٠٠٠	١٥	*٠.٩٢٠	*٠.٩٥٠	٢٥	**١.٠٠٠	**٠.٩٩٩
٦	*٠.٨٩٧	**٠.٩٩٩	١٦	**١.٠٠٠	*٠.٩٦٣	٢٦	**٠.٩٩٩	**٠.٩٩٩
٧	*٠.٨٩٩	**٠.٩٩٩	١٧	**٠.٩٩٩	**٠.٩٩٩	٢٧	*٠.٩٢٦	*٠.٩٨٢
٨	**١.٠٠٠	*٠.٩٥٠	١٨	**٠.٩٩٩	**١.٠٠٠			
٩	*٠.٩٢٢	**١.٠٠٠	١٩	*٠.٩١٩	*٠.٨٩٩	٢٨	*٠.٩٨١	**٠.٩٩٩
١٠	*٠.٩٧٥	**١.٠٠٠	٢٠	**٠.٩٩٩	**١.٠٠٠			

* دالة عند مستوى ٠.٠٥؛ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) أو (٠.٠١)، كذلك كانت معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة دالة إحصائيًا، وهو ما يُؤكِّد تجانس عبارات بطاقة الملاحظة في كل بُعد من أبعادها، كذلك تم التأكد من تجانس أبعاد بطاقة الملاحظة بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول(٢): مُعاملات الارتباط بين درجات أبعاد بطاقة المُلاحظة والدرجة الكلية

مهارات التنفيذ	مهارة التقويم
**٠.٩٩٩	**٠.٩٩٨

** دالة عند مستوى ٠.٠١

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد بطاقة الملاحظة، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهوما يُؤكِّد تجانس أبعاد بطاقة الملاحظة فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

- **ثبات بطاقة الملاحظة:** تم التَّحقُّق من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام أسلوب الملاحظة لأكثر من ملاحِظة، الذي يعتمد على ملاحظة أداء المعلِّمة من قبل ملاحظتين، ومن ثم حساب عدد مرات الاتِّفاق بينهما، حيث تم ملاحظة (٣) معلِّمات من معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة في المرحلة الثانويَّة من قبل الباحثة، ومن قبل ملاحِظة أخرى(مشرفة الدراسات الاجتماعيَّة)، بعد توضيح بطاقة الملاحظة لها، وتعريفها بسلالم التقدير اللفظي لعبارات البطاقة، وتم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة كوبر سميث Cooper Smith التالية (الوكيل والمفتي، ٢٠١١، ٢٢٦):

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}}$$

فكانت نسبة الاتِّفاق بين الملاحِظتين ومعاملات الثبات لبطاقة الملاحظة وأبعادها الفرعية، كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣): مُعاملات ثبات بطاقة المُلاحظة باستخدام معادلة كوبر سميث لثبات المُلاحِظين

المهارات	عدد العبارات	عدد الأداءات التي تم ملاحظتها لـ ٣ معلِّمات	عدد مرات الاتِّفاق	نسبة الاتِّفاق	معامل الثبات
مهارات التنفيذ	٢٠	٢٠ × ٣ =٦٠	٥٣	٨٨.٣٣٪	٠.٨٨٣
مهارة التقويم	٨	٨ × ٣ = ٢٤	٢٢	٩١.٦٧٪	٠.٩١٧
البطاقة ككل	٢٨	٢٨ × ٣ = ٨٤	٧٥	٨٩.٢٩٪	٠.٨٩٣

يتضح من الجدول السابق، ارتفاع نسبة الاتِّفاق بين الملاحِظتين التي بلغت بالنسبة لبطاقة الملاحظة ككل (٨٩.٢٩٪)؛ ممَّا يُؤكِّد ثبات بطاقة الملاحظة، وبلغ معامل الثبات العام لبطاقة الملاحظة (٠.٠.٨٩٣)، وقيمة معامل الثبات لمهارات التنفيذ (٠.٨٨٣)، ولمهارات التقويم (٠.٩١٧)، وهوما يُؤكِّد أن لبطاقة الملاحظة مُعَامِلات ثبات عالية ومقبولة من الناحية الإحصائية.

- **بطاقة الملاحظة في صورتها النهائيَّة:** بعد ضبط بطاقة الملاحظة بالتحقق من صدقها وثباتها، وإجراء التعديلات اللازمة عليها، تم وضع بطاقة الملاحظة في صورتها النهائيَّة (ملحق ٧) التي اشتملت على:

- **البيانات الأولية:** وتشتمل (اسم المعلِّمة الملاحَظة، اسم المدرسة، الشعبة، الحصة الدِّراسيَّة، موضوع الدرس، اليوم، والتاريخ).

- **مهارات الأداء التدريسي:** تكوَّنت من مهارات بُعدي التنفيذ والتقويم، وعددها (٢٨) مهارة، (٢٠) مهارة في بُعد التنفيذ، و(٨) مهارات في بُعد التقويم.

- **مقياس تقدير مستوى أداء المهارات في البطاقة:** تم تحديد مقياس تقدير ثلاثي باستخدام سلالم التقدير Rubric، وتتمثَّل المستويات الثلاثة في (مبتدئ=١، أساسي= ٢، متميز= ٣)، وتم تحديد معيار الدراسة كالتالي:

$$\text{مدى كل مستوى} = \frac{\text{(درجة أعلى مستوى – درجة أقل مستوى)}}{\text{عدد المستويات}}$$

٣-٢/٢= ٠،٦٦ وهو المدى بين الفترات، وتم إعطاء تقديرات مقابلة لتصنيف متوسطات مستوى أداء العَيِّنَة كما في الجدول التالي:

جدول (٤): معيار تقدير أداء المعلِّمة

م	المتوسطات	التقدير	المقياس
١	٢,٣٤- ٣,٠٠	درجة مرتفعة	مرتفع
٢	١,٦٧- ٢,٣٣	درجة متوسطة	متوسط
٣	١,٠٠- ١,٦٦	درجة منخفضة	منخفض

ب- اختبار مستويات العمق المعرفي: من خلال الاطِّلاع على الدراسات والبحوث والأدبيات التي تناولت مستويات العمق المعرفي، تم إعداد اختبار مستويات العمق المعرفي وفقًا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من اختبار مستويات العمق المعرفي:** يهدف الاختبار قياس مستويات العمق المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المستويات التالية: الاستدعاء والتذكر، تطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي.
- **تحليل المحتوى:** تم تحليل محتوى موضوعات الوحدة الرابعة (الأحداث العالمية المؤثرة في العالم)، من مقرر (الدراسات الاجتماعيَّة) للصف الأول الثانوي (ملحق ٨) وفق الخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من التحليل:** التَّعرُّف على مستويات العمق المعرفي: الاستدعاء والتذكر، تطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي المتضمَّنة في موضوعات الوحدة الرابعة (الأحداث العالمية المؤثرة في العالم) لمقرر الدراسات الاجتماعيَّة للصف الأول الثانوي، والتي ينبغي أن يشتمل عليها الاختبار.

ب- **تحديد وحدة التحليل:** تم استخدام الفقرة وحدة لتحليل المحتوى.

ت- **ثبات التحليل:** للتحقق من ثبات التحليل؛ تم تحليل المحتوى من قبل الباحثة مرتين بفارق زمني مدته (أسبوعين)، ومن ثم حساب نسبة الاتِّفاق بين عمليتي التحليل باستخدام معادلة هولستي التالية (عبد الرحمن، ٢٠١٧، ٩٨):

معادلة هولستي= (٢× عدد الفئات المتفق عليها) ÷ (مجموع الفئات في مرتي التحليل)

وبلغ معامل الثبات (٩٤,٧٤)، وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به، والجدول التالي يوضح نتائج حساب ثبات تحليل المحتوى:

جدول (٥): نتائج حساب ثبات تحليل المحتوى

مستويات العمق المعرفي	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتِّفاق	معامل الثبات
استذكار المعلومات	١٢	١١	١١	٩٥,٦٥
تطبيق المفاهيم والمهارات	١٥	١٧	١٥	٩٣,٧٥

التفكير المنطقي المعقد (الاستراتيجي)	١١	١٠	١٠	٩٥,٢٤
المجموع	٣٨	٣٨	٣٦	٩٤,٧٤

- **إعداد جدول المواصفات لاختبار مستويات العمق المعرفي:** تضمن جدول المواصفات مستويات العمق المعرفي التي سوف يقيسها الاختبار، والنسبة المئوية لها، وتحديد عدد فقرات الاختبار التي ترتبط بكل مستوى من مستويات العمق المعرفي، والنسبة المئوية لها، والجدول التالي يوضّح مواصفات اختبار مستويات العمق المعرفي:

جدول (٦): مواصفات اختبار مستويات العمق المعرفي

الدروس	المجموع	مستويات العمق المعرفي			مجموع الأسئلة	النسبة المئوية
		DOK1	DOK2	DOK3		
الدرس الأول: الكشوف الجغرافية	الأسئلة	٣	٣	٣	٩	٣٠٪
	الدرجات	٣	٣	٣	٩	
الدرس الثاني: الحرب العالمية الأولى	الأسئلة	٣	٣	٣	٩	٣٠٪
	الدرجات	٤	٣	٤	٩	
الدرس الثالث: الحرب العالمية الثانية	الأسئلة	٤	٤	٤	١٢	٤٠٪
	الدرجات	٤	٤	٤	١٢	
	مجموع الأسئلة		١٠	١٠	٣٠	١٠٠٪
	مجموع الدرجات		١٠	١٠	٣٠	
	النسبة المئوية للأهداف	٣٣,٣٣	٣٣,٣٣	٣٣,٣٣	١٠٠٪	

- **إعداد الاختبار في صورته الأولية:** تم إعداد اختبار مستويات العمق المعرفي في صورته الأولية على نمط الاختيار من متعدد، وتكوَّن الاختبار من (٣٠) سؤالًا موزعًا على مستويات العمق المعرفي الثلاثة المستهدفة بالدراسة. وقُسِّم الاختبار إلى ثلاثة أقسام متدرجة ومرتبة وفقًا لمستويات العمق المعرفي، بحيث يتضمن كل قسم (١٠) أسئلة، ولكل سؤال أربعة بدائل (أ، ب، ج، د). وتم أخذ الاعتبارات التالية عند صياغة أسئلة الاختبار: السلامة اللغوية، الصحة العلمية، الوضوح والبعد عن الغموض، مناسبة الصياغة لمستوى الطالبات، التوزيع العشوائي للبدائل. والجدول التالي يوضح توزيع أسئلة الاختبار على مستويات العمق المعرفي:

جدول (٧): توزيع أسئلة الاختبار على مستويات العمق المعرفي

م	مستويات العمق المعرفي	أرقام الأسئلة	المجموع
١	استذكار المعلومات	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	١٠
٢	تطبيق المفاهيم والمهارات	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	١٠
٣	التفكير المنطقي المعقد (الاستراتيجي)	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	١٠

المجموع	٣٠

- **وضع تعليمات الاختبار**: تم وضع مجموعة من التعليمات للاختبار وتضمنت بيانات الطالبة، والتعليمات الخاصة بوصف الاختبار، والتعليمات الخاصة بالإجابة عن الاختبار.

- **طريقة تصحيح الاختبار**: تم تحديد طريقة تصحيح الاختبار؛ بحيث يتم احتساب درجة واحدة للإجابة الصحيحة، و (صفر) للإجابة الخاطئة، وبالتالي تكون النهاية العظمى (٣٠) درجة، والنهاية الصغرى (صفر).
- **صدق الاختبار**: تم التَّحقُّق من صدق الاختبار، حيث عُرض على مجموعة من المُحَكِّمِين عددهم (١٣) محكمًا (ملحق ٦)، من أعضاء هيئة التدريس وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار.

وتمثَّلت نسبة اتِّفاق المُحَكِّمِين على فقرات الاختبار ما بين (٨٠-١٠٠٪)، وهي نسبة تدل على صلاحية الاختبار للتطبيق، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار.

- **إعداد الاختبار بصيغته الإلكترونية**: تم تحويل نموذج الاختبار إلى نموذج إلكتروني؛ ليناسب تطبيق الاختبار على الطالبات عن بُعد، وبذلك باستخدام بَرنامَج Forms.
- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار**: تم تطبيق الاختبار على عَيِّنَة استطلاعية من طالبات الصف الأول الثانوي في الثانويَّة الثالثة بالبدائع والتابعة لإدارة التعليم بمنطقة القصيم، وبلغ عددهن (٣١) طالبة، وذلك لحساب زمن الاختبار، وحساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، وحساب معامل الثبات، والاتِّساق الداخلي للاختبار وفيما يأتي تفصيل ذلك:

- **الاتِّساق الداخلي لاختبار مستويات العمق المعرفي**: تم التَّحقُّق من الاتِّساق الداخلي لأسئلة الاختبار، ومدى تجانس وتماسك الأسئلة مع بعضها بعضٍ في كل مستوى من مستويات العمق المعرفي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمستوى الذي ينتمي إليه السؤال، وكذلك للدرجة الكلية للاختبار، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٨): مُعاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمستوى المُنتمي إليه السؤال وكذلك مع الدرجة الكلية للاختبار

مستوى استذكار المعلومات			مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات			مستوى التفكير الاستراتيجي		
السؤال	معاملات الارتباط		السؤال	معاملات الارتباط		السؤال	معاملات الارتباط	
	بالمهارة	بالاختبار		بالمهارة	بالاختبار		بالمهارة	بالاختبار
١	**٠.٧٣٤	*٠.٤٠٣	١١	**٠.٦١٩	**٠.٤٣٠	٢١	**٠.٥٣٢	**٠.٥٢٣
٢	**٠.٦٢٦	*٠.٤٢٦	١٢	**٠.٥٠٨	**٠.٥٧١	٢٢	*٠.٣٨٥	**٠.٥١٩

٣	*٠.٣٩٥	*٠.٤١٨	١٣	**٠.٦١١	*٠.٤٢٩	٢٣	**٠.٤٧٧	**٠.٥٧٣
٤	**٠.٦٠٨	**٠.٦٩٠	١٤	**٠.٧٥٩	**٠.٧٨٧	٢٤	**٠.٧٢٦	**٠.٦٩٢
٥	**٠.٦٢٦	**٠.٦٤٤	١٥	**٠.٧٧٠	**٠.٧٢٩	٢٥	**٠.٥١٦	**٠.٦١٢
٦	**٠.٦٢٩	**٠.٦٨٢	١٦	**٠.٥٤٦	**٠.٥٠٧	٢٦	**٠.٥٤٨	**٠.٦٦٤
٧	**٠.٨٢٧	**٠.٧٢٩	١٧	*٠.٣٧٠	**٠.٦٩٦	٢٧	*٠.٤٨٧	**٠.٦٧١
٨	**٠.٨٨١	**٠.٦٣٢	١٨	**٠.٥٢٨	**٠.٤٦١	٢٨	**٠.٥٠٢	*٠.٣٩١
٩	**٠.٦٠٠	**٠.٤٨٧	١٩	**٠.٨٣٤	**٠.٥٥٣	٢٩	**٠.٤٧٣	**٠.٦٥٩
١٠	**٠.٦٣٦	**٠.٤٩٨	٢٠	**٠.٨٧٩	**٠.٥٨٤	٣٠	**٠.٥٣٥	**٠.٦٠٣

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥؛ ** دالة عند مستوى ٠.٠١**

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمستوى المنتمي إليه السؤال والدرجة الكلية للاختبار معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) أو (٠.٠١)، وهو ما يُؤكِّد تجانس أسئلة الاختبار في كل مستوى من مستويات العمق المعرفي فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، كذلك تم التَّحقُّق من تجانس مستويات العمق المعرفي التي يقيسها الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٩): مُعاملات الارتباط بين درجات مستويات العمق المعرفي والدرجة الكلية للاختبار

مستوى استذكار المعلومات	مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات	مستوى التفكير الاستراتيجي
**٠.٥٢٩	**٠.٨٢٤	**٠.٦٤٦

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات مستويات العمق المعرفي التي يقيسها الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يُؤكِّد تجانس المستويات الفرعية فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعضٍ.

-حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار مستويات العمق المعرفي: تم حساب معاملات السهولة (Ease Indicators) لكل سؤال من أسئلة الاختبار باستخدام المعادلة التالية (ميخائيل، ٢٠١٦، ٦٧):

$$\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة+ عدد الإجابات الخاطئة}}$$

وتم حساب معامل الصعوبة (Difficulty Indicators) لكل سؤال من أسئلة الاختبار باستخدام المعادلة التالية (مخائيل، ٢٠١٦، ص٦٨): معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة

وتم حساب معامل التمييز (Discrimination Coefficient) لكل سؤال من أسئلة الاختبار؛ حيث يعتبر تمييز السؤال منخفضًا إذا قلَّ عن (٠.٤)، وعندما يساوي معامل التمييز (صفر) دلَّ ذلك على انعدام قدرة السؤال على التمييز، وعندما يساوي معامل التمييز (الواحد الصحيح) يكون السؤال مميز تمامًا. وتم حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار بالطريقة التي أشار إليها علام (٢٠٠٠) وذلك بترتيب درجات الطالبات عَيِّنَة الدراسة الاستطلاعية في الاختبار ترتيبًا تصاعديًا، ثم تحديد أعلى (٢٧٪)، وأدنى (٢٧٪) من الدرجات الكلية على الاختبار، فبلغ عدد الطالبات في كل مجموعة ٨ طالبات، وتم حساب الفرق بين نسبة الإجابات الصحيحة في مجموعتي المرتفعين والمخفضين في كل سؤال من أسئلة الاختبار لتعبر عن معامل التمييز المطلوب؛ من خلال المعادلة التالية:

معامل التمييز لأي سؤال = (عدد الإجابات الصحيحة لمجموعة المرتفعين – عدد الإجابات الصحيحة لمجموعة المنخفضين) ÷ ٨.

والجدول التالي يوضح معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار:

جدول (١٠): مُعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠.٧٤٢	٠.٢٥٨	٠.٦٢٥	١٦	٠.٤٥٢	٠.٥٤٨	٠.٧٥٠
٢	٠.٧٧٤	٠.٢٢٦	٠.٧٥٠	١٧	٠.٥٨١	٠.٤١٩	٠.٦٢٥
٣	٠.٧١٠	٠.٢٩٠	٠.٥٠٠	١٨	٠.٤١٩	٠.٥٨١	٠.٥٠٠
٤	٠.٣٢٣	٠.٦٧٧	٠.٦٢٥	١٩	٠.٤٥٢	٠.٥٤٨	٠.٧٥٠
٥	٠.٧٤٢	٠.٢٥٨	٠.٦٢٥	٢٠	٠.٤١٩	٠.٥٨١	٠.٦٢٥
٦	٠.٧٧٤	٠.٢٢٦	٠.٧٥٠	٢١	٠.٤٥٢	٠.٥٤٨	٠.٥٠٠
٧	٠.٧٧٤	٠.٢٢٦	٠.٧٥٠	٢٢	٠.٤١٩	٠.٥٨١	٠.٦٢٥
٨	٠.٢٥٨	٠.٧٤٢	٠.٨٧٥	٢٣	٠.٣٨٧	٠.٦١٣	٠.٨٧٥
٩	٠.٧٧٤	٠.٢٢٦	٠.٥٠٠	٢٤	٠.٣٥٥	٠.٦٤٥	٠.٦٢٥
١٠	٠.٢٩٠	٠.٧١٠	٠.٧٥٠	٢٥	٠.٥١٦	٠.٤٨٤	٠.٥٠٠
١١	٠.٦٧٧	٠.٣٢٣	٠.٦٢٥	٢٦	٠.٢٥٨	٠.٧٤٢	٠.٥٠٠
١٢	٠.٧٤٢	٠.٢٥٨	٠.٦٢٥	٢٧	٠.٤٨٤	٠.٥١٦	٠.٦٢٥
١٣	٠.٣٢٣	٠.٦٧٧	١.٠٠٠	٢٨	٠.٢٥٨	٠.٧٤٢	٠.٧٥٠
١٤	٠.٧١٠	٠.٢٩٠	٠.٨٧٥	٢٩	٠.٢٩٠	٠.٧١٠	٠.٦٢٥
١٥	٠.٧٧٤	٠.٢٢٦	٠.٦٢٥	٣٠	٠.٣٥٥	٠.٦٤٥	١.٠٠٠

ومن الجدول السابق يتضح أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (٠.٢٥٨ و٠.٧٧٤)، ومعاملات الصعوبة تراوحت ما بين (٠.٢٢٦ و٠.٧٤٧)، ويشير الكبيسي (٢٠٠٧، ١٧٠) إلى أن معاملات السهولة والصعوبة تكون مقبولة إذا كان المدى لها (٠,٢٠ إلى ٠,٨٠)، وبناءً على ذلك تُعَدُّ معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار مقبولة.

كما يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (٠.٥٠٠ و١.٠٠٠). ويشير الكبيسي (٢٠٠٧، ١٨٠) إلى أن معامل التمييز للسؤال إذا كان يساوي (٠,٢٠) فأعلى؛ فإنه يعتبر ذا تمييز مقبول. وأن أسئلة الاختبار تميَّزت تمييزًا واضحًا ودالًا بين المرتفعات والمنخفضات في مستويات العمق المعرفي من طالبات الصف الأول الثانوي.

- **حساب معامل الثبات:** تم التَّحقُّق من ثبات درجات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون (Spearman–Brown Coefficient)، وكذلك بطريقة كيودر ورتشاردسون (KR–20) التي تناسب مثل هذا النوع من الاختبارات، فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١): مُعاملات ثبات اختبار مستويات العمق المعرفي

مستويات العمق المعرفي	معاملات الثبات	
	التجزئة النصفية	كيودر–ريتشاردسون
مستوى استذكار المعلومات	٠.٨٠١	٠.٧٥٢
مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات	٠.٨٤٥	٠.٨٢٤
مستوى التفكير الاستراتيجي	٠.٨٣٣	٠.٧٨٣
الاختبار ككل	٠.٨٤٦	٠.٨١٦

يتضح من الجدول السابق أن لاختبار مستويات العمق المعرفي مُعامِلات ثبات جيدة ومقبولة إحصائيًا؛ ومما سبق يتأكد أن للاختبار مؤشرات إحصائية موثوقٌ فيها، وهو ما يُؤكِّد صلاحية استخدامه.

- **حساب زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

(زمن انتهاء أول طالبة + زمن انتهاء آخر طالبة) ÷ ٢

وتمثل زمن الاختبار في (٤٠) دقيقة وهو ما يعادل حصة دراسية في التعليم عن بُعد.

- **الاختبار في صورته النهائيَّة:** بعد التَّحقُّق من صدق الاختبار وثباته، تم التوصل إلى الصورة النهائيَّة لاختبار مستويات العمق المعرفي والذي يتكوَّن من (٣٠) سؤالًا (ملحق ٩).
  - **إجراءات تطبيق الدراسة:** بعد الانتهاء من بناء مواد الدراسة وأدواتها؛ تم البدء بإجراءات تطبيق الدراسة ميدانيًا، وتضمنت تلك الإجراءات ما يأتي:

- اختيار مجموعة من معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة للصف الأول الثانوي لتشكيل مجتمع الممارسة، بالإضافة إلى الاختيار العشوائي لشعبة واحدة لكل معلِّمة؛ لتمثل المجموعة التَّجريبيَّة من الطالبات، والاختيار العشوائي لمجموعة مماثلة من الشُّعَب من مدارس أخرى لتمثل المجموعة الضابطة.
- ضبط المتغيرات الخارجية من خلال الإجراءات التالية:

- التَّحقُّق من عدم تلقي المعلِّمة تدريبًا مسبقًا في التدريس التأمُّلي.

- ألَّا تقل سنوات خبرة المعلِّمات عَيِّنَة الدراسة عن (٥) سنوات ولا تزيد عن (٢٠) سنة.
- ألَّا يزيد عمر الطالبات عن (١٦) سنة ولا يقل عن (١٥) سنة.
- استبعاد الطالبات اللاتي لَدَيْهُنَّ (صعوبات تعلُّم).
- ضبط مستوى التحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعيَّة؛ ولتحقيق ذلك تم تطبيق اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test) على درجات (اختبار الفترة الأولى) لمادة الدراسات الاجتماعيَّة لطالبات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة؛ للتأكُّد من عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات اختبار طالبات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة،وتم التوصل إلى النتائج التالية كما في الجدول التالي:

جدول (١٢): تكافؤ المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في المستوى القبلي للتحصيل الدراسي (درجات الحرية = ٢٤٠)

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	١٢	١٨.٢٤٦	٢.٤٧٤	٠.٩٠٩	٠.٣٦٤غيردالة
المجموعة التَّجريبيَّة	١٢	١٨.٥٥٠	٢.٧٢٥		

يتضح من الجدول السابق أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مُتَوَسِّطي درجات طالبات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في المستوى القبلي للتحصيل الدراسي؛ ممَّا يبين تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي.

- التَّحقُّق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتَّجريبيَّة في مستويات العمق المعرفي؛ ولتحقيق ذلك تم تطبيق اختبار مستويات العمق المعرفي على مجموعتي الدراسة من الطالبات، واستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test) وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (١٣): تكافؤ المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في التطبيق القبلي لمستويات العمق المعرفي (درجات الحرية= ٢٤٠)

	المتغيرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مستويات العمق المعرفي	**مستوى استذكار المعلومات**	المجموعة الضابطة	٣.٦٤٨	٢.٠٨٥	٠.٠٢٠	٠.٩٨٤
		المجموعة التَّجريبيَّة	٣.٦٤٢	٢.٤٢٨		غير دالة
	مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات	المجموعة الضابطة	٣.٨٢٨	١.٧٣٨	٠.٩١٧	٠.٣٦٠
		المجموعة التَّجريبيَّة	٣.٦١٧	١.٨٤٣		غير دالة
	مستوى التفكير الاستراتيجي	المجموعة الضابطة	٣.١٦٤	١.٦٦٣	٠.٨٠٧	٠.٤٢٠
		المجموعة التَّجريبيَّة	٣.٠٠٠	١.٤٨٩		غير دالة

الدرجة الكلية لمستويات العمق المعرفي	المجموعة الضابطة	١٠.٦٣٩	٣.٤٩٥	٠.٧٨٥	٠.٤٣٣	غير دالة
	المجموعة التَّجريبيَّة	١٠.٢٥٨	٤.٠٤٣			

يتضح من الجدول السابق أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مُتَوَسِّطي درجات طالبات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في مستويات العمق المعرفي، ويتأكد من النتائج السابقة تكافؤ المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في التحصيل القبلي، وفي مستويات العمق المعرفي، وبالتالي في حالة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في القياس البعدي لمستويات العمق المعرفي؛ فإنه يمكن إرجاعها لفاعلية بَرنامَج التطويرالمهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانويَّة.

- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.
- تشكيل مجتمع الممارسة من معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة من خلال تكوين فريق في بَرنامَج Microsoft Teams، ليكون منصة لتقديم دليل المتدرِّبة، والمواد الإثرائية، وعقد الجلسات التدريبية، واللقاءات وجلسات التَّأمُّل، بالإضافة إلى تكوين مجموعة في تطبيق WhatsApp؛ لدعم التواصل بين المدرِّبة والمتدربات.
- البدء بتطبيق بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي.
- تطبيق أدوات الدراسة بعديًا على عَيِّنَة الدراسة.
- تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا للتحقق من فروض الدراسة.

نتائج البحث ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه" ما فاعلية بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي في تنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة؟

١. **نتائج اختبار الفرض:** "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين مُتَوَسِّطي رُتَب درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي للأداء التدريسي ككل لصالح القياس البعدي".

جدول (١٤): دلالة الفرق بين مُتَوَسِّطي رُتَب درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي للأداء التدريسي (الدرجة الكلية)

الدرجة الكلية للأداء التدريسي	**الرُّتَب**	**عدد الرُّتَب**	**متوسط الرُّتَب**	**مجموع الرُّتَب**	**Zقيمة**	**مستوى الدلالة**	**مربع إيتا**
	السالبة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٢.٢٠١	٠.٠٥	٠.٤٠٤
	الموجبة	٦.٠٠٠	٣.٥٠	٢١.٠٠٠			
	المحايدة	٠.٠٠٠					
المعيارية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تساوي (١.٩٦)(Z)قيمة							

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)،بين مُتَوَسِّطي رُتَب درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي للأداء التدريسي (الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة (Z) تساوي (٢.٢٠١) وهي أكبر من القيمة المعيارية لاختبار (Z) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبلغ حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (٠.٤٠٤)، وهو حجم تأثير كبير؛ وتُؤكِّد هذه النتيجة قبول الفرض، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية البَرنامَج التدريبى الذي ساهم بأدواته المتنوعة في إعطاء المعلِّمات فرصة لمراجعة ممارساتهن، والتَّعرُّف على نقاط القوة والضعف في أدائهن، وممارسة ما يتعلَّمنه في البَرنامَج ومناقشته في السياق الحقيقي، فضلًا عن الاستفادة من الأقران في تأمل الممارسات وتقييمها، وبَدَا هذا واضحًا من خلال تفاعل المعلِّمات وتجاوبهن، وتقبل ملاحظات زميلاتهن وملاحظات الباحثة والأخذ بها؛ لتعديل بعض الممارسات التدريسية، وذلك أثناء الجلسات الحوارية التي تضمنها البَرنامَج، التي كان لها دور كبير في تحسين الأداء وتحقيق التَّعلُّم المهنيّ لدى المعلِّمات، ويتفق ذلك مع دراسة كل من أولايا ميسا (Olaya Mesa, 2018) التي أشارت إلى أن التدريس التأمُّلي يسهم في زيادة الوعي، وتشجيع المعلِّمين على تطوير أدائهم، ودراسة تروفورت (Trofort, 2018) التي أكَّدت على التأثير الإيجابي لممارسة المعلِّمين للتَّأمُّل في المنتديات غير المتزامنة على تحسن الممارسات الصفية، ودراسة الحربي(٢٠١٨) التي أكَّدت على فاعلية المدخل التأمُّلي في تنمية القدرة على التحليل الناقد للممارسات التدريسية، ويتفق أيضًا مع التصور الذي توصَّلت إليه دراسة الزايد (٢٠١٨) والتي أشارت الى فاعلية الممارسة التأمُّلية في إحداث تغييرات إيجابية في أنماط الوعي المعرفي التي كان من بينها الوعي بالممارسة.

٢. **نتائج اختبار الفرض**:"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(0.05 ≥α) بين مُتَوَسِّطي رُتَب درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي لبعد التنفيذ لصالح القياس البعدي".

جدول (١٥): دلالة الفرق بين مُتَوَسِّطي رُتَب درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي للأداء التدريسي فيما يتعلق ببعد التنفيذ

الأداء التدريسي	الرُّتَب	عدد الرُّتَب	متوسط الرُّتَب	مجموع الرُّتَب	Zقيمة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
(بعد التنفيذ)	السالبة	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠		٠.٠٠٥	٠.٣٣١
	الموجبة	٥.٠٠	٤.٠٠	٢٠.٠٠	١.٩٩٢		
	المحايدة	٠.٠٠					

المعيارية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تساوي (١.٩٦)(Z)قيمة

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مُتَوَسِّطي رُتَب درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي للأداء التدريسي فيما يتعلق ببعد التنفيذ، والفرق لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة (Z) تساوي(١.٩٩٢) وهي أكبر من القيمة المعيارية لاختبار (Z) عند

مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبلغ حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (٠.٣٣١)، وهو حجم تأثير كبير؛ ممَّا يشير إلى فاعلية البَرنامَج، وتُؤكِّد هذه النتيجة قبول الفرض، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التدريس التأمُّلي بأدواته وبمفهومه يتضمن التَّأمُّل أثناء تنفيذ الدرس من خلال مواجهة المشكلات بالفحص والنقد، وإجراء المحادثات التأمُّلية حول استراتيجيات التدريس والتفاعل الصفي؛ ممَّا يجعل المعلِّم أكثر وعيًا وإدراكًا لسير الدرس؛ لتحقيق أداءٍ أفضلَ وتعلُّم أكثر تقدمًا لطلابه، ويتفق ذلك مع دراسة حسن (٢٠١٣) التي توصَّلت إلى أثر البَرنامَج القائم على التدريس التأمُّلي حيث ارتفع مستوى التَّأمُّل إلى مستوى التَّأمُّل التقويمي، ودراسة خميس ومحمد (٢٠١٣)، التي أكَّدت على أثر النموذج التدريسي المقترح القائم على الممارسات التأمُّلية في تحسين مهارات التنفيذ، ودراسة المصري (٢٠١٧) التي توصَّلت إلى الدور الإيجابي للتفكير التأمُّلي في تنمية الممارسات التدريسية المرتبطة بالتنفيذ، ودراسة محمد (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن التدريب على الممارسات التأمُّلية ساهم في تحسّن تنفيذ الدروس من خلال المراقبة الذاتية للأداء، وفحص التقدم. ومن الملاحظ ظهور حالة سالبة واحدة في رُتَب درجات المعلِّمات؛ ممَّا يشير إلى تراجع مستوى العَيِّنَة التي ظهرت فيها الحالة السالبة بعد التدريب، ويمكن أن يعود ذلك إلى أن طبيعة بعض الدروس لا تتيح الفرصة للمعلِّمة لتنفيذ بعض المهارات، وهذا ما تم ملاحظته أثناء القياس القبلي للأداء التدريسي للمعلِّمات، وأثناء تنفيذ ملاحظات الأقران في مجتمع الممارسة، حيث تذبذب مستوى المعلِّمات في تنفيذ بعض المهارات، رغم التدريب على التَّأمُّل والنقد الذاتي ونقد الأقران أثناء جلسات التَّأمُّل، والتأكيد على تلك المهارات إلى أن الباحثة لاحظت أن تنفيذ المعلِّمات لتلك المهارات يختلف من درس لآخر حسب طبيعة الدروس.

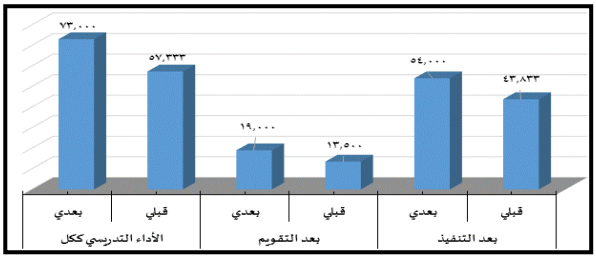
٣. نتائج اختبار الفرض: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطي رُتَب درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي لبعد التقويم لصالح القياس البعدي".

جدول (١٦): دلالة الفرق بين مُتَوَسِّطي رُتَب درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي للأداء التدريسي فيما يتعلق ببعد التقويم

الأداء التدريسي	الرُّتَب	عدد الرُّتَب	متوسط الرُّتَب	مجموع الرُّتَب	Zقيمة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
(بعد التقويم)	السالبة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٢.٢٢٦	٠.٠٠٥	٠.٤١٣
	الموجبة	٦.٠٠٠	٣.٥٠٠	٢١.٠٠٠			
	المحايدة	٠.٠٠٠					
المعيارية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تساوي (١.٩٦)(Z)قيمة							

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مُتَوَسِّطي رُتَب درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي للأداء التدريسي فيما يتعلق ببعد التقويم، والفرق لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة (Z) تساوي (٢.٢٢٦) وهي أكبر من القيمة المعيارية لاختبار (Z) عند

مستوى دلالة (٠.٠٥). وبلغ حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (٠.٤١٣)، وهو حجم تأثير كبير؛ ممَّا يشير إلى فاعلية البَرنامَج، وتُؤكِّد هذه النتيجة قبول الفرض، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التدريس التأمُّلي يتطلب من المعلِّمة مراجعة ممارساتها التدريسية، وتقويم تعلُّم الطالبات تقويمًا تشخيصيًا وتكوينيًا ونهائيًا للاستفادة من نتائج هذا التقويم في التَّعرُّف على مدى إسهام تلك الممارسات في تحقيق تقدم الطالبات، بالإضافة إلى مساعدة الطالبات أنفسهن على تأمل تعلُّمهن وتقويمه، وتقويم قريناتهن؛ ممَّا يُسهِم في تحسين أداء المعلِّمة المرتبط بمهارة التقويم. ويتفق ذلك مع دراسة حسن (٢٠١٣) التي أشارت إلى أثر البَرنامَج المقترح القائم على التدريس التأمُّلي في تحسن مهارات التقويم، وجاءت تأملات المعلِّمات في مرحلة التقويم تفسيرية بنسبة ١٠٠٪؛ ممَّا يشير إلى قدرة جيدة وفهم لطبيعة عملية التقويم، ودراسة خميس ومحمد (٢٠١٣)، التي أكَّدت على أثر النموذج التدريسي المقترح القائم على الممارسات التأمُّلية في تحسين مهارات التقويم، ودراسة سايلور (Saylor, 2014) التي أثبتت وجود علاقة إيجابية وقوية بين الممارسة التأمُّلية وجودة المعلِّم، خاصةً فيما يتعلق بمجال التقويم، ودراسة السنيدي (٢٠١٦) التي أكَّدت على فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على الممارسات التأمُّلية في تنمية مهارات التدريس في مرحلة التقويم، وتختلف عن دراسة أبو سليم (٢٠١٦) التي كان أثر الممارسة التأمُّلية في تحسين الأداء التدريسي متفاوتًا من بُعد إلى آخر، حيث كان بُعد التقويم التحسُّن فيه أقل من الأبعاد الأخرى، وبالنظر إلى نتائج الفروض السابقة، فهي تُؤكِّد في مجملها فاعلية بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي في تنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة، وكان حجم التأثير كبيرًا، والشكل التالي يوضح متوسطات درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي لبطاقة الملاحظة:



شكل (١): متوسط درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي لبطاقة الملاحظة

وتخلُص الباحثة من ذلك إلى ما يأتي:

-أن التدريس التأمُّلي ببعده الفردي والاجتماعي؛ يمكن أن يُسهِم في تشكيل معنى جديد مرتبط بأداء المعلِّم، وتعلُّم طلابه، ومن ثم تحسينهما، وأهمية تفعيل الحوار والخطاب مع الأقران من أجل التَّعرُّف على معارف المعلِّم الضمنية، والتي قد لا تبدو ظاهرة له، ومن ثم فحصها وتقويمها والوصول مع الأقران إلى مقترحات للتحسين.

-يتضمن التدريس التأمُّلي الوعي الذاتي، والوعي بالآخرين، والتحليل النقدي للممارسات والمعتقدات، ويتيح تهيئة الفُرَص للمعلِّمين للانفتاح العقلي، والنقد الذاتي الواعي لممارساتهم وافتراضاتهم، ومن ثم تحقيق التَّعلُّم التحويلي، أي: تغيير ممارساتهم وأفكارهم المرتبطة بتلك الممارسات.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: "ما فاعلية بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانويَّة "؟

١. نتائج اختبار الفرض: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطي درجات المجموعتين التَّجريبيَّة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مستويات العمق المعرفي ككل لصالح المجموعة التجريبية".

جدول (١٧): دلالة الفروق بين مُتَوَسِّطي درجات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في القياس البعدي لاختبار مستويات العمق المعرفي (الدرجة الكلية)(درجات الحرية= ٢٤٠)

الدرجة الكلية لمستويات العمق المعرفي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	ضابطة	١٢.٥٣٣	٥.٢٠٥	٦.٦٨	٠.٠١	٠.
	تجريبية	١٧.٣٣٣	٥.٤٨٥	١		١٦٩

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة حرية (٢٤٠) تساوي (٢.٣٦٤)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مُتَوَسِّطي درجات طالبات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في الدرجات الكلية للقياس البعدي لاختبار مستويات العمق المعرفي؛ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، حيث كانت قيمة اختبار "ت" تساوي (٦.٦٨١) وهي أكبر من القيمة الجدولية لاختبار "ت" عند درجة حرية (٢٤٠) ومستوى دلالة (٠.٠١). وبلغ حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (٠.١٦٩)، وهو حجم تأثير كبير؛ ممَّا يشير إلى فاعلية بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتُؤكِّد هذه النتيجة قبول الفرض، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الدمج بين الجانب النظري والتطبيقي، ودعم تأمل المعلِّمات في أدائهن وفيما يطرحن من أسئلة صفية، وما يقدمن من أنشطة للطالبات، حيث تضمن البَرنامَج تأمل الأسئلة الصفية والأنشطة وإعادة صياغتها لتكون أكثر عمقًا وصرامةً، بالاستعانة بدليل استخدام مستويات العمق المعرفي في الفصول الدِّراسيَّة المُتضَّمن في البَرنامَج؛ ممَّا أسهم في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى الطالبات. وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة لم تقف الباحثة على دراسة تربط بين التدريس التَّأمُّلي ومستويات العمق المعرفي، غير أنَّها تتفق مع عدد من الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ومداخل متعددة لتنمية مستويات العمق المعرفي، كدراسة عمر (٢٠١٧) التي أكَّدت على إسهام وحدات التَّعلُّم الرقمية في تنمية العمق المعرفي، ودراسة الرفاعي (٢٠١٩) التي أسفرت عن فاعلية تطبيق نموذج التلمذة المعرفية؛من خلال بيئة التَّعلُّم الإلكترونية في تنمية عمق المعرفة،

ودراسة سلام (٢٠١٩) التي أكَّدت على تأثير التَّعلُّم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة الجغرافية ودراسة محمد (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى فاعلية المنطق الفازي في تنمية مستويات عمق المعرفة، ودراسة ليتيستر (Litster, 2019) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام المعلِّمين للخطاب التأمُّلي والخطاب الاستكشافي؛ يمكن أن يعزز المستويات العليا من الطلب والعمق المعرفي.

٢.نتائج اختبار الفرض: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطي درجات المجموعتين التَّجريبيَّة الضابطة في القياس البعدي لمستوى استذكار المعلومات لصالح المجموعة التجريبية".

جدول (١٨): دلال الفروق بين مُتَوَسِّطي درجات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في القياس البعدي لاختبار مستويات العمق فيما يتعلق بمستوى استذكار المعلومات (درجات الحرية= ٢٤٠)

مستوى استذكار المعلومات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	ضابطة	٤.٤٢٦	٢.٤٨٦	٥.٦٩٠	٠.٠١	٠.١١٩
	تجريبية	٦.٢٢٥	٢.٤٣٠			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة حرية (٢٤٠) تساوي (٢.٣٦٤)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مُتَوَسِّطي درجات طالبات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في القياس البعدي لاختبار مستويات العمق المعرفي فيما يتعلق بمستوى استذكار المعلومات؛ والفروق لصالح المجموعة التَّجريبيَّة حيث كانت قيمة اختبار "ت" تساوي (٥.٦٩٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية لاختبار "ت" عند درجة حرية (٢٤٠) ومستوى دلالة (٠.٠١). وبلغ حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (٠.١١٩)، وهو حجم تأثير متوسط؛ ممَّا يشير إلى فاعلية البَرنامَج في تنمية مستوى استذكار المعلومات لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتُؤكِّد هذه النتيجة قبول الفرض، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إسهام البَرنامَج في تنمية الأداء التدريسي للمعلِّمات كان له دور في تركيز المعلِّمات على إجراءاتهن أثناء التدريس، وطرح الأسئلة المتنوعة التي تتطلب الشرح واسترجاع المعلومات، وتعميق إجراءات تعلُّم الطالبات؛ ممَّا حسَّن من تعلُّمهن، واستذكارهن للمعلومات والأفكار التي تم تقديمها من خلال محتوى مقرر الدراسات الاجتماعيَّة. ويتفق ذلك مع عدد من الدراسات التي أكَّدت فاعلية بعض المداخل والاستراتيجيات في تنمية المستوى الأول من مستويات العمق المعرفي (استذكار المعلومات)، كدراسة حسن (٢٠١٨)، ودراسة فرج الله (٢٠١٨)، ودراسة سلام (٢٠١٩)، ودراسة آل فرحان (٢٠٢٠) فقد أشاروا الى إلى فاعلية وتأثير البرامج فى تنمية مستويات العمق المعرفي. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة الزعانين (٢٠٢٠) التي توصَّلت إلى عدم وجود تأثير لاستراتيجية البيت الدائري في تنمية مستوى استذكار المعلومات.

٣. نتائج اختبار الفرض: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطي درجات المجموعتين التَّجريبيَّة الضابطة في القياس البعدي لمستوى تطبيق المفاهيم والمهارات لصالح المجموعة التجريبية ".

جدول (١٩): دلالة الفروق بين مُتَوَسِّطي درجات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في القياس البعدي لاختبار مستويات العمق المعرفي فيما يتعلق بمستوى تطبيق المفاهيم والمهارات (درجات الحرية= ٢٤٠)

مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	ضابطة	٤.٤٦٧	٢.٠٨٢	٥.٥٧٨	٠.٠١	٠.١١٥
	تجريبية	٦.٠١٧	٢.٢٣٨			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة حرية (٢٤٠) تساوي (٢.٣٦٤)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مُتَوَسِّطي درجات طالبات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في القياس البعدي لاختبار مستويات العمق المعرفي فيما يتعلق بمستوى تطبيق المفاهيم والمهارات؛ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، حيث كانت قيمة "ت" تساوي (٥.٥٧٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية عند درجة حرية (٢٤٠) ومستوى دلالة (٠.٠١). وبلغ حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (٠.١١٥)، وهو حجم تأثير متوسط؛ ممَّا يشير إلى فاعلية البَرنامَج في تنمية مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات لدى طالبات الصف الأول الثانوي عَيِّنَة الدراسة، وتُؤكِّد هذه النتيجة قبول الفرض، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البَرنامَج بما تضمنه من ممارسات تدعم التَّأمُّل في إجراءات التدريس والتقويم، وملاحظة ممارسات الأقران وأدائهن ومستوى العمق الذي يتم فيه تعلُّم المحتوى، أسهم في تنمية الأداء التدريسي للمعلِّمات، وتوجيه نظرهن إلى طرح الأسئلة التي تفتح آفاق واسعة للطالبات للملاحظة، والمقارنة بين المفاهيم والأفكار، وإعطاء التفسيرات العلمية، وإعادة ترتيب المعلومات وتنظيمها. ويتفق ذلك مع عدد من الدراسات التي أكَّدت فاعلية بعض المداخل والاستراتيجيات في تنمية المستوى الثاني من مستويات العمق المعرفي (تطبيق المفاهيم والمهارات) كدراسة حسن (٢٠١٨)، ودراسة فرج الله (٢٠١٨)، ودراسة سلام (٢٠١٩)، ودراسة الزعانين (٢٠٢٠)، ودراسة آل فرحان (٢٠٢٠).

٤. نتائج اختبار الفرض: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطي درجات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في القياس البعدي لمستوى التفكير الاستراتيجي لصالح المجموعة التجريبية ".

جدول (٢٠): دلالة الفروق بين مُتَوَسِّطي درجات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في القياس البعدي لاختبار مستويات العمق فيما يتعلق بمستوى استذكار المعلومات (درجات الحرية= ٢٤٠)

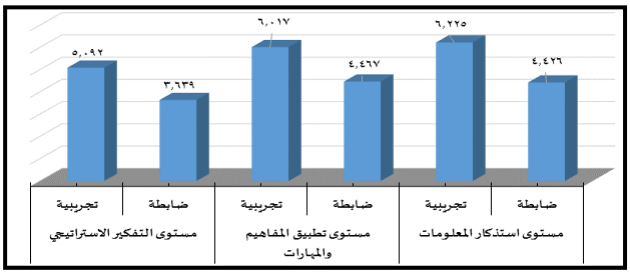
مستوى التفكير الاستراتيجي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	ضابطة	٣.٦٣٩	١.٩٦٧	٥.٦٦٥	٠.٠١	٠.١١٨

تجريبية	٥.٠٩٢	٢.٠٢١	

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة حرية (٢٤٠) تساوي (٢.٣٦٤)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مُتَوَسِّطي درجات طالبات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في القياس البعدي لاختبار مستويات العمق المعرفي فيما يتعلق بمستوى التفكيرالاستراتيجي؛ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، حيث كانت قيمة اختبار"ت" تساوي (٥.٦٦٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية لاختبار "ت" عند درجة حرية (٢٤٠) ومستوى دلالة (٠.٠١). وبلغ حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (٠.١١٨)، وهو حجم تأثير متوسط؛ ممَّا يشير إلى فاعلية البَرنامَج في تنمية مستوى التفكير الاستراتيجي لدى طالبات الصف الأول الثانوي عَيِّنَة الدراسة. وتُؤكِّد هذه النتيجة قبول الفرض، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البَرنامَج بما تضمنه من تأسيس نظري للتَّأمُّل، ولمستويات العمق المعرفي أسهم في تنمية الأداء التدريسي والتحررمن قيود تصنيف بلوم،والتدرب على صياغة مهام وأنشطة وأسئلة صفية تدعم تقديم المبررات والحجج العلمية،وإجراء التقييمات وإبداء الآراء حول القضايا والأحداث؛ممَّا أسهم في تنمية التفكير الاستراتيجي لدى الطالبات بما يتضمنهمن تحليل وتقييم وبرهنة، ويتفق ذلك مع عدد من الدراسات التي أكَّدت فاعلية بعض المداخل والاستراتيجيات في تنمية المستوى الثالث من مستويات العمق المعرفي (التفكير الاستراتيجي) كدراسة فرج الله (٢٠١٨)، ودراسة سلام (٢٠١٩)، ودراسة الزعانين (٢٠٢٠)، ودراسة آل فرحان (٢٠٢٠).

وجاء حجم التأثير متوسطًا لكل مستوى على حدة، وكانت بالترتيب مستوى استذكار المعلومات، ثم التفكير الاستراتيجي، ثم تطبيق المفاهيم والمهارات، وبذلك تُؤكِّد النتائج في مجملها فاعلية بَرنامَج التطوير المهنيّ القائم على التدريس التأمُّلي في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانويَّة، وكان حجم التأثير في مجمله كبيرًا، والشكل التالي يوضح الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في القياس البعدي لمستويات العمق المعرفي:



شكل (٢) الفروق بين مُتَوَسِّطي درجات المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة في القياس البعدي لمستويات العمق المعرفي

وتخلص الباحثة من ذلك إلى ما يأتي:

-يتضمن العمق المعرفي عدة مستويات متدرجة لا بُدَّ من مراعاتها في المحتوى، والأهداف، والأسئلة، والأنشطة، والتقييم.

-قد تواجه المعلِّمة عدم تكيف الطالبات مع المستويات العليا من العمق المعرفي؛ ويرجع ذلك إلى اعتيادهن على المطالب المعرفية من المستوى الأدنى، وهنا يأتي دور المعلِّمة في إعادة التفكير في ممارساتها بما يتفق ومستويات العمق المعرفي.

-قد يكون لطبيعة المحتوى دور في التركيز على أحد مستويات العمق المعرفي دون غيرها، ومهمة المعلِّمة أن تُكيف المحتوى بما يحقق المستويات العليا من العمق المعرفي.

توصيات الدراسة: في ضوء ما توصَّلت إليه الدراسة من نتائج؛ فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات:

١. تضمين خُطَط البرامج المهنيّة برامج تعتمد على التدريس التأمُّلي بأدواته واستراتيجياته؛ لتكوين خلفية معرفية عميقة تُسهم في تبني التدريس التأمُّلي.
٢. تصميم برامج تطوير مهنيّ لمعلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة حول (مستويات العمق المعرفي)؛ لنشر المعرفة المتعلقة بهذه المستويات وكيفية تضمينها في عملية التدريس.
٣. مراجعة مناهج الدراسات الاجتماعيَّة؛ لتضمينها أهداف، ومهام، وأنشطة تراعي مستويات العمق المعرفي.
٤. تصميم أدلة لمعلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة؛ لمساعدتهنّ في تحديد مستويات العمق المعرفي، وكيفية الاستفادة منها في تحسين أدائهن، وتطوير تعلُّم طالباتهنَّ وتعميق الفهم لَدَيْهُنَّ.

- **مقترحات الدراسة:** في ضوء ما توصَّلت إليه الدراسة من نتائج؛ يُقترح إجراء ما يلي من الدراسات:

١. بَرنامَج تطوير مهني قائم على التدريس التأمُّلي؛ لتنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة، وفاعليته في تنمية التفكير الاستراتيجي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٢. فاعلية بَرنامَج تطوير مهني قائم على التدريس التأمُّلي لتنمية التمكين المهنيّ، والمعرفة التخصصية لدى معلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة.
٣. تطوير مناهج الدراسات الاجتماعيَّة في ضوء مستويات العمق المعرفي، وقياس فاعليتها في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانويَّة.

المراجع العربية

إبراهيم، علي محمد (٢٠١٧). فاعلية بَرنامَج تدريبي مدمج قائم على الاحتياجات المهنيّة لتنمية الأداء التدريسي والاتِّجاه نحو مهنة التدريس لدى معلِّمي الدراسات الاجتماعيَّة بمرحلة التعليم الأساسي: بحث إجرائي.*مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (٣٦) ٣٦، ٥٥٣-٥٦٥.

إبراهيم، لبنى نبيل (٢٠٢١). فاعلية بَرنامَج تدريبي مقترح لمعلِّمي الدراسات الاجتماعيَّة قائم على التكامل بين أداة التحليل الرباعي SWOT ونموذج تحسين الأداء PDCA لتنمية مهارات إدارة المعرفة المهنيّة والقدرة على التَّأمُّل

الذاتي المهنيّ. *المجلة التَّربويَّة لكلية التربية بسوهاج*، ٨١(٨١)، ١٩٣- ٢٧٧ DOI:10.12816/EDUSOHAG.2021.

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

باعبد الله، أفراح؛ والشايع، فهد (٢٠١٩). بَرنامَج تَطور مهني قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية المُمارسات التَّأمُّلية لدى معلِّمات الفيزياء في المملكة العربيَّة السعودية. *المجلة الأردنية في العلوم التَّربويَّة*، ١٥(٣)، ٣٢٥-٣٤٠.

بلجون، كوثر جميل (٢٠١٠، يناير). *مدى إتقان معلِّمي العلوم لممارسات التدريس التَّأمُّلي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم*. [عرض ورقة علمية]. اللقاء السنوي الخامس عشر- تطوير التعليم: رؤى ونماذج وتطلعات. الجمعية السعودية للعلوم التَّربويَّة والنفسية، الرياض.

الحربي، ناصر (٢٠١٨). *بَرنامَج تدريبي مقترح قائم على المدخل التَّأمُّلي وفاعليته في تعديل تصورات معلِّمي المرحلة الابتدائية نحو تعليم الرياضيات وتنمية ممارساتهم التدريسية*. [رسالة دكتوراة غير منشورة].جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

حسن، سعاد جابر (٢٠١٣). بَرنامَج قائم على التدريس التَّأمُّلي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلِّمات اللُّغة العربيَّة والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية. *المجلة الدولية التَّربويَّة المتخصصة*، ٢(٣)، ١٢٣-١٣٥.

حسن، شيماء محمد (٢٠١٨). استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية فيجوتسكي لتنمية عمق المعرفة الرياضية ومسؤولية تعلُّم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١(١٠)، ١٢٦-١٧٧.

الخليفة، حسن جعفر؛ ومطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠١٥). *مهارات التدريس الفعَّال جودة للتعليم وإتقانًا للتعلُّم*. مكتبة الرشد.

خميس، محمد؛ ومحمد، هناء (٢٠١٣). نموذج تدريس مقترح قائم على الممارسات التَّأمُّلية وأثره في تحسين الأداء التدريسي والمعتقدات التدريسية لدى الطلاب معلِّمي الفلسفة بكلية التربية. *مجلة التربية المعاصرة*، ٣٠(٢)، ٥٥-١٢٦.

الرفاعي، وليد يسري (٢٠١٩). بيئة تعلُّم إلكترونية تكيفية قائمة على نموذج التلمذة المعرفية لطلاب تقنيات التعليم ذوي التبسيط والتعقيد المعرفي وأثره على تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي وعمق المعرفة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٣٨(١٨٤ج١)، ٧٦٥-٨٥٧.

الزايد، زينب عبد الله (٢٠١٨). *الممارسات التَّأمُّلية في مجتمعات التَّعلُّم المهنيّة لتعزيز التَّعلُّم وفاعلية الذات التدريسية لدى المعلِّمات*. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الزايدي، أحمد محمد؛ وأحمد، أشرف السعيد (٢٠١٥). التنمية المهنيّة المستدامة لمعلِّمي المدارس الثانويَّة بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهنيّ: تصور مقترح. *مجلة مستقبل التربية العربيَّة*، ٢٢(٩٤)، ٣٣١-٤٥٨.

الزعانين، جمال عبد ربه (٢٠٢٠). أثر استراتيجية البناء الدائري في تدريس وحدة الحركة الموجية والصوت على مستويات العمق المعرفي لتحصيل العلوم وتفسير الأحداث والظواهر العلمية لتلاميذ الصف الثامن بمحافظات غزة. *المجلة التَّربويَّة*، جامعة الكويت، ٣٤(١٣٦)، ٢٨١-٣٢٠.

سلام، باسم صبري (٢٠١٩). تأثير التَّعلُّم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانويَّة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥(٥)، ١٨٩-٢٣٣.

سليم، خيري عبد الله؛ وعوض، ميشيل (٢٠١٨). *الأسس النفسية والاجتماعيَّة للتدريس التَّأمُّلي والنمو المهنـيّ للمعلِّمين*. دار الكتاب الحديث.

السنيدي، سليمان مبارك (٢٠١٦). *بناء نموذج تدريسي قائم على الممارسات التَّأمُّلية وقياس فاعليته في تطوير أداء معلِّمي العلوم الطبيعية في المرحلة الابتدائية*. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الشربيني، فوزي عبد السلام (٢٠١٨). *طُرُق واستراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعيَّة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين*. مركز الكتاب للنشر.

عبد الرحمن، أنور حسين (٢٠١٧). *تحليل المحتوى في العلوم السلوكية والاجتماعيَّة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبد القوي، أشرف بهجات (٢٠١٧). *التدريس التَّأمُّلي مدخل للتنمية المهنيّة للمعلِّم*. سلسلة الكتاب الجامعي العربي. رابطة التربويون العرب. دار السحاب للنشر والتوزيع.

عبيدات، لمياء (٢٠١٧). واقع الممارسات التَّأمُّلية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلِّمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣١(١٢)،٢٢٧٥- ٢٣٠٠.

العجاجي، عبد اللطيف (٢٠١٧). متطلبات التطوير المهنيّ الذاتي لمعلِّمي التعليم العام بالمملكة العربيَّة السعودية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٣(١)، ١٧٤-٢١٦.

عطيفة، حمدي أبو الفتوح (٢٠٠٦). *بحوث العمل طريق إلى تمهين المعلِّم وتطوير المؤسسة التَّربويَّة*. دار النشر للجامعات.

عفاشة، هنادي محمد (٢٠١٩). الممارسات التَّأمُّلية لمعلِّمات الدراسات الاجتماعيَّة والتربية الوطنية بالمرحلة الثانويَّة في المدينة المنورة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٠٥)، ٢٦١-٢٨٦.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). *الاختبارات والمقاييس التَّربويَّة والنفسية*. دار الفكر.

عمر، عاصم محمد (٢٠١٧). أثر تدريس العلوم باستخدام وحدات التَّعلُّم الرقمية في تنمية مستويات المعرفة العلمية والثقة بالقدرة على تعلُّم العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *المجلة التَّربويَّة*، جامعة الكويت، ٣٢(١٢٥)، ٩٩-١٤٥.

فرج الله، وليد محمد (٢٠١٨). أثر استخدام بنك أسئلة إلكتروني في تدريس الجغرافيا على تنمية الأعماق المعرفية وخفض قلق الاختبار لدى الطالبات منخفضات التحصيل بقسم الجغرافيا. *مجلة العلوم التَّربويَّة*، جامعة جنوب الوادي، ٣٥ (٣٥)، ٤٥١-٤٩٥.

آل فرحان، إبراهيم أحمد (٢٠٢٠). فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج نيدهام البنائي في تنمية مستويات العمق المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التَّربويَّة*، ٤٧(٤)، ١١٦-١٣٦.

الفيل، حلمي محمد (٢٠١٩). *متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربيَّة (تأصيل وتوطين)*. مكتبة الأنجلو المصرية.

قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠٠٧). *طُرُق تدريس الدراسات الاجتماعيَّة*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٧). *القياس ولتقويم تجديدات ومناقشات*. دار جرير للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد (٢٠١٣). *معجم المصطلحات التَّربويَّة المعرَّفة في المناهج وطُرُق التدريس* (ط٣). عالم الكتب.

محمد، إيهاب السيد (٢٠١٩). وحدة مقترحة في الرياضيات قائمة على المنطق الفازي لتنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات اتِّخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢(١١)، ٦-٤٨.

محمد، فايزة أحمد (٢٠٢٠). أثر بَرنامَج تدريبي قائم على الممارسات التَّأمُّلية في تنمية التفكير التَّأمُّلي وتحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلِّمين شعبة رياضيات بكلية التربية. *دراسات تربوية واجتماعية*، جامعةحلوان، ٢٦(٢)، ٣٥٥-٤٠٤.

المصري، تامر علي (٢٠١٧). بَرنامَج قائم على التفكير التَّأمُّلي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتِّجاه نحو المهنة لدى طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٠(٦)، ٣٧-٨٤.

ميخائيل، إمطانيوس نايف (٢٠١٦). *بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتَّربويَّة وتقنيتها*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

نواز، دانيا عبد الهادي؛ واليحيوي، صبرية مسلم (٢٠٢٠). دور برامج التطوير المهنيّ التعليمي في تحسين الأداء الوظيفي لمعلِّمات المرحلة الثانويَّة بالمدينة المنورة من وجهة نظر القائدات التربويات. *مجلة العلوم التَّربويَّة*، جامعة القاهرة، ٢٨(٣)، ٣٣٣-٣٦٥.

هاريس، ألما؛ وموجيس، دانيال (٢٠٠٧). *تحسين المدارس من خلال دور المعلِّم كقائد*. (علا أحمد إصلاح، مترجم). مجموعة النيل العربيَّة. (نشر العمل الأصلي عام ٢٠٠٥م).

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٧). *المعايير والمسارات المهنيّة للمعلِّمين في المملكة العربيَّة السعودية*. الرياض.

الوكيل، حلمي أحمد؛ والمفتي، محمد أمين (٢٠١١). *أسس بناء المناهج وتنظيماتها*. (ط٤). دار المسيرة.

وهبة، عماد صموئيل (٢٠١٥). *اتِّجاهات معاصرة في التنمية المهنيّة للمعلِّم*. دار المعرفة الجامعية.

يحيى، صفاء علَّام (٢٠١٤). *فاعلية بَرنامَج تدريبي لمعلِّمي الدراسات الاجتماعيَّة قائم على استخدام الدرس البحثي في تنمية الأداء التدريسي لديهم*. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة عين شمس.

المراجع الأجنبية

Abu Hussein, H. A., Al-Jamal, D. A., Sadi, I. (2020). Students' Reflective Journals and Creative Writing in EFL. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 3484 3495.

Alammari, N. (2018). *The Impact of Reflective Practice on Teaching Performance.* [Unpublished master dissertation]. Gonzaga University.

Amos, J. L. (2012*). Supporting Teachers: The Role of Reflection in Professional Learning*. [Unpublished doctoral dissertation]. State University of New York at Buffalo.

Borg, S. (2015, October). *High quality professional development for teachers*. [Paper presentation]. Future Teachers: Preparation and Development Conference. College of Education at King Saud University, Riyadh.

Burns, C. R. (2017). *A Comparison of Complex Thinking Required by the Middle School New Jersey Student Learning Standards and Past New Jersey Curriculum Standards*. [Unpublished doctoral dissertation]. Seton Hall University.

Creemers, B., Kyriakides, L., Antoniou, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Springer Dordrecht Heidelberg.

Cummings, K. (2016). *An Exploratory Study of Teachers" Use of Reflective Practices Toward Progress Monitoring of Students*. [Unpublished doctoral dissertation]. Lamar University.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development.* Learning Policy Institute. Retrieved March 2020 from https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev.

Disu, A. (2017). *A Phenomenological Study on Reflective Teaching Practice*. [Unpublished doctoral dissertation]. Concordia University.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluation Professional Development*. Corwin Press.

Hardwick, G. C. (2019). *Teachers' Perceptions of Reflective Practices Within an International Baccalaureate Primary Years Programme*. [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.

Hess, K. (2005). *Introduction to Depth of Knowledge (DOK) - Based on Norman Webb's Model*. Center for Assessment/ NCIEA.

Hess, K. (2013). *A Guide for Using Webb's Depth of Knowledge with Common Core State Standards*. Center for Assessment. Retrieved December 2020 from http://www.flvs.net/docs/default-source/default/attachment-2---depth-of knowledge-guidelines.pdf?sfvrsn=0

Hess, K., Jones, B., Carlock, D., and Walkup, J.R. (2009). *Cognitive Rigor: Blending the Strengths of Bloom's Taxonomy* and *Webb's Depth of Knowledge to Enhance Classroom-level*

Holmes, S. R. (2011). *Teacher Preparedness for Teaching and Assessing Depth of Knowledge*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Southern Mississippi.

Jackson, T. H. (2010). *Teacher Depth of Knowledge as a Predicator of Student Achievement in The Middle Grades*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Southern Mississippi.

Johnson, A. S. (2008). The Moral of the Story: Agency in Preservice Teachers' Literacy Stories. *English Education*, 40(2), 122–144.

Litster, K. (2019). *The Relationship Between Small-Group Discourse and Student Enacted Levels of Cognitive Demand when Engaging with Mathematics Tasks at Different Depth of Knowledge Levels*. [Unpublished doctoral dissertation]. Utah State University.

Matthews, B. (November, 2010). Developing Higher Order Thinking Questions Based on Webb's DOK and FCAT Content Complexity. Retrieved December 2020 from https://www.rjuhsd.us/cms/lib05/CA01001478/Centricity/Domain/1 CCSS/Higher%20Order%20Thinking%20Questions%20preso.pdf

National Board for Professional Teaching Standards. (2017). *NBCT Certification Renewal Profile of Professional Growth.* Retrieved November 2020 from https://nbrc.illinoisstate.edu/nbcts/maintenance/supportactivitiesforenewal/PPG%202017.pdf

Olaya Mesa, M. L. (2018). Reflective Teaching: An Approach to Enrichthe English Teaching Professional Practice. *How Journal*, 25(2), 149-170. Doi.org/10.19183/how.25.2.386

Olvera, G. & Walkup, J. (2010). *Questioning Strategies for Teaching Cognitively Rigorous Curricula*. Retrieved March 2020 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518988.pdf

Pollard, A., Black-Hawkins, K., Cliff-Hodges, G., Dudley, P., Higgins, S., James, M., Linklater, H., Swaffield, S. Swann, M. Winterbottom, M. and Wolpert, A. (2019). *Reflective Teaching in School*. (5th edition). Bloomsbury Academic.

Rahimi, M. & Weisi, H. (2018). Reflective practice, self-efficacy and research practice of EFL teachers: Examining possible relationships. *Issues in Educational Research*, 28(3), 756-780.

Saylor, L. L. (2014). *The Relationship Between Teacher Quality a Reflective Practice*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cincinnati.

Sizemore, J. (2015). *Intentional Depth of Knowledge and its Effects on K- 12 Student Engagement*. [Unpublished doctoral dissertation]. Bellarmine University.

Trofort, M. M. (2018). *A Qualitative Case Study About Online Reflection for Elementary Mathematics Teachers*. [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.

Watanabe, A. (2017). *Reflective Practice as Professional Development Experiences of Teacher of English in Japan*. Multilingual Matters.

Webb, N. (2002). *Depth of knowledge for content areas*. Wisconsin Center for Research Education. Retrieved November 2020 from http://ossucurr.pbworks.com/w/file/fetch/49691156/Norm%20web20dok%20by%20subject%20area.pdf

Webb, N. (2007). Issues Related to Judging the Alignment of Curriculum Standards and Assessments. *Applied Measurement in Education*, 20(1), 7–25.

Webb, N. (September, 2010). *Alignment Analysis of Social Studies Standards and Item Bank.*

Webb, N., Hess, K. (2005, November). *Alignment, depth of knowledge, and change*. [Paper presentation]. the annual meeting of the Florida Educational Research Association, Miami.

Webb, N., Webb, N., Herman, J. (June, 2006). *Alignment of Mathematics State-level Standards and Assessments: The Role of Reviewer Agreement.* National Center for Research on Evaluation ,Standards, and Student Testing (CRESST) Center for the Study of Evaluation (CSE), Graduate School of Education & Information StudiesUniversity of California, Los Angeles.

Webber, D. E. (2013). *Using Technology to Develop Collaborative Reflective Teaching Practice Towards Synthecultural –Competence: An Ethnographic Case Study in World Language Teachers Preparation* [Unpublished doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University.

York-Barr, J., Sommers, William A., Ghere, Gail S., and Montie, J. (2016). *Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators*. (Third Edition). Corwin.

Zeichner, K. M., Liston, D. P. (2014). *Reflective Teaching an Introduction.* (Second Edition). Routledge Taylor & Francis Group.