



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم أصول التربية

واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته

بالأداء الوظيفي لديهم

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية

إعداد الطالبة

بتول جمال صويتي

إشراف الدكتورة

منى كشيك

الأستاذة في قسم أصول التربية

2021-2022 م

## الإهداء

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة.. إلى نبي الرحمة ونور العالمين.. قدوتنا..... محمد ﷺ.

\*\*\*\*\*

إلى قدوتي الأولى، ونبراسي الذي ينير دربي، إلى من أعطاني ولم يزل يعطيني بلا حدود.... إلى من رفعت رأسي عالياً افتخاراً به..... أبي الغالي أدامه الله ذخراً لي.

\*\*\*\*\*

إلى التي رآني قلبها قبل عينها، وحضنتني أحشاؤها قبل يديها، إلى من ابتسامتها تعني الحياة، ودعواتها معراج للجنة، إلى من أفنت عمرها جسر ورود لأصل إلى علياء طموحي، إلى أغلى الوجود على قلبي..... أمي الحبيبة أطل الله في عمرها وألبسها ثوب الصحة والعافية.

\*\*\*\*\*

إلى من هم لفؤادي مهجتي ولحياتي خير أنس وبهاء... إلى الذين أفخر بالانتماء إليهم... يشهد بهم أزري.... ويقوى بهم عضدي..... إخوتي الأعزاء.

\*\*\*\*\*

إلى الذين أناروا دربي بما منحوني من خبرتهم وعلمهم ومعرفتهم..... إلى أساتذتي جميعاً.

\*\*\*\*\*

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع.... فإنّه منهم وإليهم....

\*\*\*\*\*

## شكر وتقدير

رَبِّي أَوْزَعَنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ، شُكْرًا يَلِيقُ بِعَظَمَتِكَ وَجَلَالِكَ، وَحَمْدًا كَثِيرًا مَبَارَكًا فِيهِ، عَلَى جَزِيلِ فَضْلِكَ، اعْتِرَافًا لِكُلِّ ذِي فَضْلٍ بِفَضْلِهِ، أَتَقَدَّمُ بِخَالصِ شُكْرِي وَامْتِنَانِي إِلَى الْأَسْتَاذَةِ الدُّكْتُورَةِ الْفَاضِلَةِ مَنِ كَشِيكَ الَّتِي شَرَّفَتْنِي بِقَبُولِ الْإِشْرَافِ عَلَى هَذِهِ الرِّسَالَةِ، وَعَلَى مَا قَدَّمْتَهُ مِنْ رِعَايَةٍ وَمُسَاعَدَةٍ قِيَمَةٍ، حَيْثُ لَمْ تَبْخُلْ بِجَهْدٍ أَوْ نَصِيحَةٍ، وَأَحَاطْتَنِي بِتَوَجُّهَاتِهَا السَّيِّدَةِ، وَغَمَرْتَنِي بِفَيْضٍ مِنْ عِلْمِهَا، وَجَمِيلِ صَبْرِ عَلَى أَخْطَائِي.

كَمَا أَتَوَجَّهُ بِخَالصِ الشُّكْرِ وَالْامْتِنَانِ إِلَى أَعْضَاءِ لَجْنَةِ الْمُنَاقَشَةِ وَالْحُكْمِ الْأَسْتَاذِ الدُّكْتُورِ عَبْدِ اللَّهِ الْمَجِيدِ وَالْدُّكْتُورَةِ فَدَى الْقَحْفِ عَلَى تَفَضُّلِهِمْ بِقَبُولِ مُنَاقَشَةِ الرِّسَالَةِ، وَإِثْرَائِهَا بِمُلَاحَظَاتِهِمْ السَّيِّدَةِ وَيُسَعِدُنِي أَنْ أَتَقَدَّمُ بِخَالصِ الشُّكْرِ وَالْاحْتِرَامِ وَالتَّقْدِيرِ إِلَى أَسَاتِذَتِي الْأَفْضَالِ أَعْضَاءِ قِسْمِ أَصُولِ التَّرْبِيَةِ فِي كَلِيَةِ التَّرْبِيَةِ بِجَامِعَةِ دِمَشْقِ عَلَى عَطَائِهِمُ الْمُتَوَاصِلِ طَوَالَ فِتْرَةِ دِرَاسَتِي.

وَلَا يَفُوتُنِي أَنْ أَتَقَدَّمُ بِالشُّكْرِ وَالْعُرْفَانِ إِلَى السَّادَةِ الَّذِينَ تَفَضَّلُوا بِالمُؤَافَقَةِ عَلَى تَحْكِيمِ أَدَوَاتِ الدِّرَاسَةِ وَأَبْدَوْا لِي مِلَاحَظَاتِهِمُ الْقِيَمَةَ، فَجَزَاهُمُ اللَّهُ عَنِي خَيْرَ الْجَزَاءِ. وَالشُّكْرُ مُوَصُولٌ لِكُلِّ مَنْ قَدَّمَ يَدَ الْعَوْنِ وَسَاعَدَنِي وَأَسَدَى إِلَيَّ بِنَصِيحَةٍ، أَوْ أَمَدَّنِي بِمَشُورَةٍ، أَوْ قَدَّمَ لِي مَعْلُومَةً مَهْمَا صَغُرَتْ مَكَّنَّتَنِي مِنْ إِنْجَازِ هَذَا الْعَمَلِ وَإِخْرَاجِهِ لِلنُّورِ.

وَحَتَامًا، لَا أَدَّعِي الْكَمَالَ فَحَسْبِي أَنَّنِي حَاولْتُ وَاجْتَهَدْتُ، فَإِنْ وُفِّقْتُ فَمِنْ اللَّهِ، وَإِنْ قَصُرْتُ فَمِنْ نَفْسِي وَالشَّيْطَانِ.

**الباحثة**

## فهرس المحتويات

| رقم الصفحة | عنوان المحتوى                                |
|------------|----------------------------------------------|
| أ          | الإهداء                                      |
| ب          | شكر وتقدير                                   |
| ج-د-هـ     | فهرس المحتويات                               |
| و-ز-ح-ط    | فهرس الجداول                                 |
| ك          | فهرس الملاحق                                 |
| ل-م-ن      | ملخص الدراسة باللغة العربية                  |
| 1—24       | الفصل الأول: الإطار العام للدراسة            |
| 2-3        | مقدمة.                                       |
| 3-4        | أولاً- مشكلة الدراسة                         |
| 4          | ثانياً- أهمية الدراسة                        |
| 5          | ثالثاً- أهداف الدراسة                        |
| 5          | رابعاً- أسئلة الدراسة                        |
| 6          | خامساً- متغيرات الدراسة                      |
| 6-7        | سادساً- فرضيات الدراسة                       |
| 7          | سابعاً- حدود الدراسة                         |
| 7-10       | ثامناً- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية |
| 10-24      | تاسعاً- الدراسات السابقة                     |
| 25—49      | الفصل الثاني: الممارسات التأملية للمعلم      |

|       |                                                                                    |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 26    | تمهيد                                                                              |
| 28-26 | أولاً- مفهوم الممارسة التأملية للمعلم                                              |
| 30-29 | ثانياً- أهمية الممارسة التأملية في العملية التعليمية                               |
| 33-31 | ثالثاً- مستويات الممارسة التأملية للمعلم                                           |
| 34-33 | رابعاً- مجالات تأمل المعلم                                                         |
| 37-35 | خامساً- خصائص المعلم المتأمل                                                       |
| 39-37 | سادساً- الأسس التي ينبغي مراعاتها لتنمية الممارسة التأملية وتشجيعها في الصف        |
| 42-39 | سابعاً- الأدوات التي تساعد المعلم على الممارسة التأملية                            |
| 44-42 | ثامناً- خطوات الممارسة التأملية للمعلم                                             |
| 45-44 | تاسعاً- معيقات الممارسة التأملية للمعلم                                            |
| 49-45 | عاشراً- نظريات تطبيقية فعالة في استخدام الممارسة التأملية في مجال التربية والتعليم |
| 49    | خاتمة                                                                              |
| 70—50 | الفصل الثالث: الأداء الوظيفي للمعلم                                                |
| 51    | تمهيد                                                                              |
| 53-51 | أولاً- مفهوم الأداء الوظيفي                                                        |
| 55-53 | ثانياً- عناصر الأداء الوظيفي                                                       |
| 55    | ثالثاً- محددات الأداء الوظيفي                                                      |
| 58-56 | رابعاً- العوامل المؤثرة في الأداء التدريسي                                         |
| 63-58 | خامساً- مجالات الأداء الوظيفي                                                      |
| 64-63 | سادساً- مفهوم تقييم الأداء الوظيفي                                                 |

|           |                                                                            |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------|
| 66-65     | سابعاً- أهداف تقييم الأداء الوظيفي                                         |
| 67-66     | ثامناً- طرق تحسين الأداء الوظيفي                                           |
| 70-67     | تاسعاً- دور الممارسة التأملية في تحسين أداء المعلم في البيئة الصفية        |
| 70        | خاتمة                                                                      |
| 92 — 71   | الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية                                    |
| 72        | أولاً- منهج الدراسة                                                        |
| 73        | ثانياً- مجتمع الدراسة                                                      |
| 76-74     | ثالثاً- عينة الدراسة                                                       |
| 91-76     | رابعاً- أدوات الدراسة                                                      |
| 92-91     | خامساً- إجراءات تطبيق الدراسة                                              |
| 92        | سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة                            |
| 142 — 93  | الفصل الخامس: نتائج الدراسة الميدانية - تحليلها وتفسيرها -                 |
| 119-94    | أولاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها      |
| 140-119   | ثانياً- النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة فرضيات الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها |
| 141-140   | ثالثاً- النتائج العامة للدراسة                                             |
| 142-141   | رابعاً- مقترحات الدراسة                                                    |
| 157 - 143 | قائمة المراجع                                                              |
| 177-158   | الملاحق                                                                    |
| II - I    | ملخص الدراسة باللغة الأجنبية                                               |

## فهرس الجداول

| الجدول | عنوان الجدول                                                                                                        | رقم الصفحة |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1      | توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية ومتغير الجنس                                                         | 73         |
| 2      | توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس                                                                             | 75         |
| 3      | توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي                                                                     | 75         |
| 4      | توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة                                                                      | 76         |
| 5      | استبانة الممارسات التأملية بصورتها الأولية                                                                          | 77-78      |
| 6      | العبارات التي تمّ تعديلها على استبانة الممارسات التأملية وفقاً لآراء السادة المحكمين                                | 78         |
| 7      | نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات استبانة الممارسات التأملية في صورتها الأولية                                   | 79         |
| 8      | استبانة الممارسات التأملية بصورتها النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين                                             | 80         |
| 9      | معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبانة الممارسات التأملية مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه     | 81         |
| 10     | المتوسط الحسابي وقيمة (T) لعينتين مستقلتين لحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لاستبانة الممارسات التأملية | 82         |
| 11     | الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاستبانة الممارسات التأملية                                          | 83         |
| 12     | فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير الموافقة لها لاستبانة الممارسات التأملية                                     | 84         |
| 13     | استبانة الأداء الوظيفي بصورتها الأولية                                                                              | 85         |

|         |                                                                                                                                                                      |    |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 87-86   | نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات استبانة الأداء الوظيفي في صورتها الأولية                                                                                        | 14 |
| 87      | استبانة الأداء الوظيفي بصورتها النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين                                                                                                  | 15 |
| 88      | معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبانة الأداء الوظيفي مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه                                                          | 16 |
| 89      | المتوسط الحسابي وقيمة (T) لعينتين مستقلتين لحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لاستبانة الأداء الوظيفي                                                      | 17 |
| 90      | الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاستبانة الأداء الوظيفي                                                                                               | 18 |
| 91      | فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير الموافقة لها لاستبانة الأداء الوظيفي                                                                                          | 19 |
| 95      | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجات الممارسة التأملية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين من الأكثر درجة للممارسة التأملية إلى الأقل | 20 |
| 97      | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المجال العملي ودرجة الممارسة التأملية عليها وترتيبها                                   | 21 |
| 99      | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المجال المعرفي ودرجة الممارسة التأملية عليها وترتيبها                                  | 22 |
| 101-100 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال المتعلم (العاطفي) ودرجة الممارسة التأملية عليها وترتيبها                          | 23 |
| 102     | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال ما وراء-المعرفي ودرجة الممارسة التأملية عليها وترتيبها                            | 24 |
| 104-103 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة                                                                                                   | 25 |

|         |                                                                                                                                                                         |    |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|         | على عبارات المجال النقدي ودرجة الممارسة التأملية عليها وترتيبها                                                                                                         |    |
| 106-105 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المجال الأخلاقي ودرجة الممارسة التأملية عليها وترتيبها                                    | 26 |
| 108-107 | التكرارات والنسب المئوية لمعوقات الممارسات التأملية من وجهة نظر المعلمين                                                                                                | 27 |
| 109     | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجات الأداء الوظيفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي من الأكثر درجة للأداء الوظيفي إلى الأقل                               | 28 |
| 112-111 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال التخطيط ودرجة الأداء الوظيفي عليها وترتيبها                                          | 29 |
| 114-113 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال تنفيذ الدروس ودرجة الأداء الوظيفي عليها وترتيبها                                     | 30 |
| 116-115 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال التقويم ودرجة الأداء الوظيفي عليها وترتيبها                                          | 31 |
| 118-117 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال العلاقات الإنسانية ودرجة الأداء الوظيفي عليها وترتيبها                               | 32 |
| 120-119 | نتائج اختبار (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) | 33 |
| 122-121 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية               | 34 |
| 124-123 | نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة                                                                                                           | 35 |

|         |                                                                                                                                                                            |    |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|         | على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية تبعاً<br>لمتغير المؤهل العلمي                                                                              |    |
| 126-125 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة<br>باختلاف سنوات الخبرة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية<br>ومجالاتها الفرعية             | 36 |
| 128-127 | نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة<br>على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية تبعاً<br>لمتغير سنوات الخبرة              | 37 |
| 129     | نتائج اختبار (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة<br>الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية<br>وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) | 38 |
| 131-130 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة<br>باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي<br>ومجالاتها الفرعية                | 39 |
| 132     | نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة<br>على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية تبعاً<br>لمتغير المؤهل العلمي                 | 40 |
| 134-133 | نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات إجابات أفراد عينة<br>الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء<br>الوظيفي ومجالاتها الفرعية           | 41 |
| 136-135 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة<br>باختلاف سنوات الخبرة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي<br>ومجالاتها الفرعية                 | 42 |
| 137-136 | نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة<br>على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية تبعاً                                         | 43 |

|         | لمتغير سنوات الخبرة                             |    |
|---------|-------------------------------------------------|----|
| 139-138 | الارتباط بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي | 44 |

## فهرس الملاحق

| الصفحة  | الملاحق                                                                                                                   |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 166-159 | <b>ملحق(1)</b> استبانتي الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بصورتها الأولية.               |
| 167     | <b>ملحق(2)</b> قائمة بأسماء السادة محكمي أداتي الدراسة وفق الترتيب الهجائي.                                               |
| 173-168 | <b>ملحق(3)</b> استبانتي الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بصورتها النهائية.              |
| 174     | <b>ملحق(4)</b> تسهيل المهمة الخاصة بتطبيق أداتي الدراسة.                                                                  |
| 177-175 | <b>ملحق (5)</b> عدد أفراد عينة الدراسة موزعين على المدارس التي سُجِّبَتْ منها في المناطق التعليمية المسحوبة في مدينة دمشق |

## الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية التابعة لوزارة التربية في مدينة دمشق (لم تشمل العينة المعلمين في مدارس الفئة ب والمعلمين الوكلاء)، والبالغ عددهم (4640) معلماً ومعلمة، وتمّ سحب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ بلغت نسبة سحب العينة من المجتمع الأصلي للدراسة (13,36%)، وبذلك فقد بلغ حجم العينة (620) معلماً ومعلمة. أما من حيث أدوات الدراسة، فقد استعانت الباحثة باستبانة الممارسات التأملية لأكباري وآخرون (Akbari et al, 2010)، كما ورد في (Babikir, 2012)، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تكونت من (37) عبارة موزعة على ستة مجالات تناولتها الدراسة على النحو الآتي: (الجانب العملي، الجانب المعرفي، جانب المتعلم (العاطفي)، الجانب ما وراء-المعرفي، الجانب النقدي، الجانب الأخلاقي). كما قامت الباحثة بإعداد استبانة الأداء الوظيفي، حيث بلغ عدد عباراتها (42) عبارة موزعة على أربعة مجالات هي: (التخطيط، تنفيذ الدروس، التقويم، العلاقات الإنسانية)، وتتم الإجابة عن كل عبارة من عبارات الأداتين وفق معيار تصحيح (ليكرت) الخماسي المكون من خمسة احتمالات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويقابل هذه الإجابات درجات (1, 2, 3, 4, 5) على الترتيب. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- جاءت درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي التعليم الأساسي على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها (المعرفي، والعملي، وما وراء-المعرفي، والنقدي) بدرجة متوسطة. في حين جاءت في المجالين (الأخلاقي) و(العاطفي) بدرجة مرتفعة.

2- جاءت درجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي التعليم الأساسي على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية بدرجة مرتفعة.

3- يعاني واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي التعليم الأساسي من العديد من المعوقات التي تحول دون الاستخدام الكافي للتأمل في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين، ومن أبرزها: (زيادة أعداد الطلبة

في الصفوف الدراسية، وتحميل المعلم أعباء إضافية لا علاقة لها بالعملية التعليمية، وكثافة المنهاج وازدحام الجدول الدراسي وكثرة عدد الحصص الأسبوعية).

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).

6- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمؤهلهم العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا /دبلوم- ماجستير/)، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي (إجازة جامعية)، على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية، وذلك بالمقارنة مع المعلمين ذوي المؤهل العلمي (معهد فما دون).

7- عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمؤهلهم العلمي بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي (إجازة جامعية)، وبين المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا /دبلوم- ماجستير/)، وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية.

8- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي ودرجة والأداء الوظيفي لديهم.

**وبناءً على نتائج الدراسة، توصلت الدراسة إلى المقترحات الآتية:**

- نشر ثقافة التأمل لدى الهيئة الإدارية والتعليمية والإشراف التربوي، من خلال توفير الكتب والمراجع والدراسات المتعلقة بها، بوصفها أحد المستجدات في الحقل التربوي وأصبحت مجال اهتمام غير مسبوق لدورها في تطوير أداء المعلم وتشجيعه على النمو المهني.

- عقد دورات تدريبية لمعلمي التعليم الأساسي، لتزويدهم بمفهوم الممارسات التأملية ومجالات تطبيقها في غرفة الصف، وأن تُربط هذه الدورات بجوافز مادية ومعنوية.

- تضمين برامج إعداد المعلم بالخبرات التربوية الحديثة المتصلة بالتدريس التأملي ومتطلباته.

- العمل على إيجاد مناخ صفي جيد يشجع على تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للمعلم، ويساعد على إتاحة الفرصة لإبراز القدرات والمواهب الإبداعية المتميزة، بالإضافة إلى تطوير مهارات التقويم الذاتي لديه.

- تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلم تشجعه على القيام بالبحوث الإجرائية في صفه.  
**الكلمات الرئيسية:** الممارسات التأملية، الأداء الوظيفي.

## الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

### مقدمة

أولاً- مشكلة الدراسة

ثانياً- أهمية الدراسة

ثالثاً- أهداف الدراسة

رابعاً- أسئلة الدراسة

خامساً- متغيرات الدراسة

سادساً- فرضيات الدراسة

سابعاً- حدود الدراسة

ثامناً- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تاسعاً- الدراسات السابقة

## مقدمة:

يتوقّف نجاح عملية التّعليم على كثيرٍ من العوامل المختلفة، فمهما طُوّرت المقرّرات وأُعِيدت هيكلة المباني، وجُلِبَت أفضل الأجهزة والتقنيات، يظلّ المعلّم الكفاء ذو الكفايات التّعليميّة المتجددة الحلقة الأهم في المنظومة التعليمية كاملة، بقدرته على التّعلّم الذاتي، واتّصاله بكلّ جديد في مجال تخصّصه، وإتاحته الفرصة أمام طلبته للإبداع عن طريق استشارتهم والكشف عما لديهم من قدرات وطاقات كامنة. وهذا العامل الأساس في نجاح عملية التعليم. فالمعلّم لا يمكن أن يبقى في حياة علميّة جامدة خالية من التطوير والاستزادة بالمعارف والمهارات، ولا سيما في عصر يتّسم بالتّدقّق المعرفي والتطور التقني، إلّا بمحافظته على الاستمرار في النّمّو المهني والوقوف على المعلومات والمهارات التدريسية والاتجاهات الحديثة في طرق التعليم وتقنياته.

وتتطلّب التطورات الحديثة في المنظومة التربوية من المعلّمين إعادة تشكيل معارفهم ومعتقداتهم حول عمليّتي التّعليم والتّعلّم باستمرار، باعتبار أنّ هذه المعرفة جزء لا يُجْتزأ من برامج إعداد المعلمين، فمسؤوليّة المعلمين حول إخضاع عمليّتي التّعليم والتّعلّم إلى التّحليل النّاقّد يضع على عاتقهم تحسين ممارساتهم التّدرسيّة باستمرار، وانطلاقاً من أنّ التّأمّل يعدّ عاملاً مركزياً في عمليّتي التّعليم والتّعلّم، لذا كانت هذه التّوجهات من العوامل التي أسهمت في انبعاث فكرة الممارسة التأملية في الحقل التربوي<sup>1</sup>.

"وقد دخلت الأفكار التأملية بمضامينها النظرية والتطبيقية بقوة في مسرح الفعل التربوي، بعد تزايد قناعة كثير من الباحثين والتربويين بأهمية هذه الأفكار، بوصف الممارسات التأملية أحد العناصر الضرورية للتطوير المهني للتربويين بشكل عام"<sup>2</sup>، وكمنهج لتحسين الأداء الوظيفي للمعلمين.

ويمثّل معلّم التعليم الأساسي أحد الركائز الأساسيّة في العملية التعليمية، فهو المصدر الأساس في تشكيل عقول طلبته وتكوين شخصياتهم، وغرس وتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة لديهم. لذلك من الأهمية أن يستخدم الممارسات التأملية في عملية التدريس، حيث تمكنه من أن يصبح قادراً على مواجهة التحديات المختلفة التي يواجهها في الميدان التربوي، ويقوم بدوره على أكمل وجه. كما تساعد على اكتشاف آليات تعليميّة جديدة، وتحسين طرائق التدريس وممارسة المسؤوليات الخاصة به بمهنية عالية.

<sup>1</sup> أبو سلطان وأبو عسكر (2017)، ص: 2.

<sup>2</sup> Kim (2005), p: 3

كما تتيح له أن يقوم أعماله ذاتياً، فالتقويم الذاتي للأعمال من أهم الممارسات التي تحسّن أداء المعلّم وتحوله من مستهلك إلى منتج للخبرة.

فالممارسة التأملية ليست عملية بسيطة تقتصر على مراجعة الممارسات التدريسية، وإنما هي تفاعل بين معتقدات المعلّم ونظرياته وممارساته الذاتية، وبين تعلّم الطلاب والسياق الاجتماعي المحيط بهم.

وبناءً على ما تقدّم، وانطلاقاً من إيمان الباحثة بأهمية الدور المناط بمعلّمي مرحلة التعليم الأساسي في تطوير العملية التربوية التعليمية، وأهمية الممارسة التأملية كعملية فعّالة تسهم في تجويد الأداء الوظيفي للمعلّمين والذي ينعكس إيجاباً على مجمل مخرجات العملية التعليمية التعليمية، فإن الحاجة تبدو ملحّة لتسليط الضوء على واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم.

#### أولاً- مشكلة الدراسة:

إنّ الممارسة التأملية للمعلّمين عنصر مهمّ من عناصر تحسين الأداء في عمليّتي التعليم والتعلّم، وعلى المعلّمين السعي لتطوير معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم في مجال التعليم، إذ إنّ التغيّرات المتلاحقة والتطور المعرفي والعلمي والتقني يقتضي من المعلّمين السعي نحو تحسين جودة التعليم ومخرجاته. لذا أكدت العديد من الدراسات أهمية الممارسة التأملية ودورها في تجويد مخرجات العملية التعليمية وانعكاسها على أداء المعلّمين في الحقل التربوي، ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة باوان (Pawan, 200) (3)، (Farrell, 2016)، و(العيصرة وآخرون، 2018)، التي أكدت أهمية الممارسة التأملية في المنظومة التعليمية، ودورها الفاعل في تحسين أداء المعلمين، ودراسة (أبو سلطان وأبو عسكر، 2017)، التي أوصت بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين، لتزويدهم بمفهوم الممارسات التأملية ومجالات تطبيقها.

كما قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق، حيث تمّ تطبيق استبانة (ملحق رقم 1) على عينة من (20) معلّماً ومعلّمة، حيث بلغ عدد المعلّمين (4) بنسبة (20%)، وعدد المعلّمات (16) بنسبة (80%)، استهدفت تعرّف مدى إلمام معلّمي مرحلة التعليم الأساسي بالممارسات التأملية داخل الصف الدراسي، والتي أوضحت نتائجها عدم وعي المعلمين بالممارسة التأملية، وعدم تدريبهم عليها أثناء التعلّم بالكلية، إضافة إلى أن المعلّم يستخدم

الطريقة الإلقائيّة التي تعتمد على مجرد شرحه للدرس دون إتاحة فرصة أمام الطلبة لمناقشة المفاهيم والتأمل فيها.

من هنا دعت الحاجة إلى ضرورة التفكير بأسلوب علمي جديد لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسي، من خلال استخدام التأمل في العملية التعليمية، بهدف مساعدتهم على تحقيق مستوى متميز من الأداء في تنفيذ مهامهم المختلفة داخل المدرسة، وتحسين كفاياتهم ومهاراتهم المهنية والتربوية، مما ينعكس بالإيجاب على مستوى أداء المدرسة ككل.

وانطلاقاً مما سبق كانت الحاجة ماسة لإجراء هذه الدراسة والتي تتحدّد مشكلتها بالإجابة عن التساؤل الرئيس: "ما واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم؟"

#### ثانياً- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية بالنقاط التالية:

##### - الأهمية النظرية:

1- بيان أهمية توظيف التأمل والتقييم الذاتي في تنمية الأداء الوظيفي للمعلمين في الميدان التربوي، بما يخدم النمو المهني لهم ولمجتمع التعليم داخل المدرسة.

2- توجيه أنظار العاملين في الحقل التربوي نحو الممارسات التأملية، بوصفها من الأفكار المستجدة على الميدان التربوي في سورية.

3- أهمية معلّم مرحلة التعليم الأساسي، باعتباره الركن الأساسي في العملية التعليمية والتربوية، والمنوط به ترسيخ قيم ومبادئ وثقافة المجتمع في نفوس الطلبة وبناء شخصياتهم.

##### - الأهمية التطبيقية:

1- يمكن أن تغيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، وتمدهم بالمعلومات اللازمة التي تساعد على استنباط السبل التربوية الملائمة للارتقاء بمستوى أداء المعلم، وزيادة عطائه في عمله، وتمكينه من القيام بدوره التربوي والتعليمي على أكمل وجه ممكن.

2- يمكن أن تُفيد الدراسة العاملين في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية نحو الاهتمام بالممارسات التأملية، وتضمين البرامج بالخبرات التربوية الحديثة المتصلة بالتدريس التأملي ومتطلباته.

### ثالثاً - أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- تعرّف درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين.
- 2- تعرّف معوقات الممارسة التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين.
- 3- تعرّف درجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين.
- 4- الكشف عن دلالة الفروق في درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغيرات (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة) .
- 5- الكشف عن دلالة الفروق في درجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق تبعاً لمتغيرات (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة) .
- 6- تعرّف العلاقة بين درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق ودرجة الأداء الوظيفي لديهم.

### رابعاً - أسئلة الدراسة:

انطلاقاً من السؤال الرئيس المحدد في مشكلة الدراسة، يمكن صياغة الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين؟
- 2- ما معوقات الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين؟
- 3- ما درجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين؟

**خامساً - متغيرات الدراسة:**

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

**- المتغيرات المستقلة (التصنيفية): وتشمل المتغيرات الآتية:**

- 1- الجنس، وله صنفان هما: (ذكور - إناث).
- 2- المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات هي: (معهد فما دون ، إجازة جامعية ، دراسات عليا/دبلوم-ماجستير/).
- 3- سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات هي: (أقل من 5 سنوات ، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

**- المتغير التابع ويشمل:**

آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع الممارسات التأملية لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم.

**سادساً - فرضيات الدراسة:**

تمّ اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الاستبانة المتعلقة بدرجة ممارستهم التأملية في مدارس مدينة دمشق تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الاستبانة المتعلقة بدرجة ممارستهم التأملية في مدارس مدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد فما دون/ إجازة جامعية/ دراسات عليا).
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الاستبانة المتعلقة بدرجة ممارستهم التأملية في مدارس مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات / من 5 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الاستبانة المتعلقة بدرجة أدائهم الوظيفي في مدارس مدينة دمشق تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الاستبانة المتعلقة بدرجة أدائهم الوظيفي في مدارس مدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد فما دون/ إجازة جامعية/ دراسات عليا).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الاستبانة المتعلقة بدرجة أدائهم الوظيفي في مدارس مدينة دمشق تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات/ من 5 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

7- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق ودرجة الأداء الوظيفي لديهم.

#### سابعاً- حدود الدراسة:

1- **الحدود البشرية:** تمّ تطبيق أداتي الدراسة على عينة من معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق في الجمهورية العربية السورية.

2- **الحدود الزمانية:** تمّ تطبيق أداتي الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019-2020 م

3- **الحدود العلمية:** اقتصرَت الحدود الموضوعية على دراسة واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم.

#### ثامناً- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

1- **الممارسات التأملية (Reflective Practice):** "التدبر والنظر بعمق في المواقف والخبرات والمعتقدات والممارسات ضمن إطار كلي، لا يتضمن خطوات معينة، وقد يحدث قبل أو أثناء أو بعد الممارسة المهنية، فيقود إلى معارف جديدة وقرارات لاحقة تسهم في تحسين الأداء، وقد يكون التأمل في صورة حوار داخلي ذاتي، وقد يصبح جماعياً، يتم فيه تبادل الآراء والأفكار والخبرات التي من شأنها الارتقاء بالأداء المهني"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> الأستاذ (2011)، ص: 1338.

كما تُعرّف بأنها "عملية ذهنية يتحول فيها المعلمون إلى صنّاع قرار، ويفكّرون فيما يقومون به في الصف من تدبر، متأملين دورهم وكيف يربطون بأنفسهم بين النظرية والتطبيق مع تشخيصهم لمهارات وفنيات التدريس بما يناسب حاجات الطلاب"<sup>1</sup>.

- وتُعرّف الباحثة الممارسات التأملية إجرائياً: بأنها قدرة المعلّم على تبصّر الأحداث والمواقف التعليمية التي تتم داخل الصف، وتحديد نقاط القوة والضعف في هذه المواقف، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة لكل موقف تعليمي، مما يؤدي إلى تحسين مستوى أدائه وتعلم أفضل لطلابه، ويساعد بالتالي على تحقيق أهداف الدرس، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلّم مرحلة التعليم الأساسي على أداة الممارسة التأملية، والمتمثلة بالمجالات الآتية: (الجانب العملي، الجانب المعرفي، جانب المتعلم "العاطفي"، جانب ما وراء المعرفي، الجانب النقدي، الجانب الأخلاقي).

وتمّ تعريف كل مجال من مجالات الاستبانة إجرائياً بالرجوع إلى استبانة الممارسات التأملية (ملحق 2):

- **الجانب العملي (Practical side):** هو الجانب الذي يكون فيه معلّم مرحلة التعليم الأساسي قادراً على: تسجيل خبراته في التدريس في يوميات، ولديه ملف إنجاز يحتفظ فيه بحساباته الخاصة بالتدريس، ويلاحظ صفوف المعلمين الآخرين، ويطلب من زملائه ملاحظة تدريسه والتعليق على أدائه.
- **الجانب المعرفي (Cognitive side):** هو الجانب الذي يكون فيه معلّم مرحلة التعليم الأساسي قادراً على: استخدام تقنيات تدريس جديدة، ومطالعة المقالات والكتب المتعلقة بالتدريس الفعال، والمشاركة في ورش عمل ومؤتمرات ذات علاقة بقضايا التدريس، وممارسة البحوث الإجرائية الصغيرة.
- **جانب المتعلم (العاطفي) (Emotional side):** هو الجانب الذي يكون فيه معلّم مرحلة التعليم الأساسي قادراً على: التفكير في ردود فعل الطلاب العاطفية على إرشاداته، والتفكير في جوانب من دروسه التي أحبّها أو لم يحبّها طلابه، والتحدّث مع طلابه للتعرف على خلفيات أسرهم وهواياتهم واهتماماتهم.
- **جانب ما وراء - المعرفي (Meta-Cognitive side):** هو الجانب الذي يكون فيه معلّم مرحلة التعليم الأساسي قادراً على: التفكير في فلسفته التدريسية وفي أهمية عمله كمدرّس، وفي نقاط القوة والضعف لديه، وفي التناقضات التي تحدث في ممارساته التدريسية.

<sup>1</sup> Thoroton & Mahar (2001), p: 25.

• **الجانب النقدي (Critical side):** هو الجانب الذي يكون فيه معلّم مرحلة التعليم الأساسي قادراً على: التفكير في حالات الظلم الاجتماعي في محيطه ومحاولة مناقشتها في صفوفه، والتفكير في الجوانب السياسية لتدريسه، وفي الطرق التي يمكنه من خلالها تشجيع التسامح والديمقراطية في صفوفه.

• **الجانب الأخلاقي (Moral side):** هو الجانب الذي يكون فيه معلّم مرحلة التعليم الأساسي مثلاً أخلاقياً لطلابه، مقدماً فرصاً متساوية لجميع طلابه بغض النظر عن قدراتهم، ووضعا مجموعة واضحة من قواعد الصف العامة ليتبعها طلابه.

**2- الأداء الوظيفي (Job Performance):** "هو مساهمة الأفراد في تحقيق أهداف المنظمة من خلال السلوكات التي تؤدي إلى زيادة أو نقص من القيمة المساهمة للوصول بالمنظمة إلى الفعالية"<sup>1</sup>.

- **وتعرّف الباحثة الأداء الوظيفي إجرائياً** بأنه: الجهود والممارسات التي يبذلها معلّم مرحلة التعليم الأساسي، والتي يمكن قياسها وملاحظتها وفق المسؤوليات المحدودة، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها معلّم مرحلة التعليم الأساسي من خلال استبانة الدراسة، والمتمثلة بالمجالات الآتية: (التخطيط، تنفيذ الدروس، التقويم، العلاقات الإنسانية).

وتَمَّ تعريف كل مجال من مجالات الاستبانة إجرائياً بالرجوع إلى استبانة الأداء الوظيفي (ملحق 2):

• **التخطيط (Planning):** عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه معلم مرحلة التعليم الأساسي قبل الدرس بفترة كافية، ويتضمن: تحليل محتوى الوحدة الدراسية، وصياغة الأهداف وتحديد المدة اللازمة لتحقيقها، واختيار الوسائل وأوجه النشاط الملائمة، وإعداد الخطط العلاجية، وتطبيق الخطة الفصلية في وقتها.

• **تنفيذ الدروس (Implementation of lessons):** هو المجال الذي يتضمن امتلاك معلّم مرحلة التعليم الأساسي للمهارات التنفيذية داخل الصف الدراسي، وذلك بوضع الخطة الدراسية موضع التطبيق، من خلال: الالتزام بوقت بداية الحصة ونهايتها، وإثارة اهتمام الطلبة بالموضوع، وتوظيف طرائق التدريس المناسبة، وربط محتوى الدرس بواقع الحياة، والتنويع في أساليب التعزيز، واستخدام الوسائل المشوقة، وامتلاك مهارة غلق الدرس.

• **التقويم (Evaluation):** هو المجال الذي يتم من خلاله تحديد مدى نجاح أو فاعلية خطة التدريس المطبقة وتحقيق أهدافها، من خلال: إعداد اختبارات تشخيصية، وتصميم خطط علاجية

<sup>1</sup> البلوي (2008)، ص: 15.

• ، واستخدام أنواع التقويم المختلفة (القبلي - المرحلي - النهائي)، وإعداد سجلات لمتابعة تقدم الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

• **العلاقات الإنسانية (Human relationships):** هي مجموعة من المبادئ والقواعد السلوكية التي تُرشّد معلّم مرحلة التعليم الأساسي، وتوجّهه إلى كيفية التعامل مع مديره وزملائه وطلّبه وأولياء الأمور والمرشد التربوي.

#### تاسعاً - الدراسات السابقة:

حظيت الممارسة التأملية باهتمام كبير من قبل المهتمين بتحسين وتطوير الأداء الوظيفي للمعلمين، وذلك على حدّ سواء في الدراسات العربية والأجنبية، فمن خلال اطلع الباحثة على مجموعة من الدراسات، اتضح وجود بعض الجوانب المشتركة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي يمكن الاستفادة منها، لذا فمن المفيد عرض تلك الدراسات، فقد تم تصنيفها وفق محورين أساسيين، هما: دراسات تناولت الممارسات التأملية، ودراسات تناولت الأداء الوظيفي، ولتسهيل عرض هذه الدراسات وفق محاورها، ستعرض الباحثة الدراسات العربية ثم الأجنبية الخاصة بكل محور وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، مبيّنةً باحثها، وزمنها، وبيئتها، وموضوعها، وهدفها الرئيس، وعينتها، وأدواتها، ومنهجها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، بالإضافة إلى التعقيب على تلك الدراسات، وإبراز موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة. ما يلي:

#### 1- دراسات تناولت الممارسات التأملية:

##### ❖ دراسات عربية:

- دراسة (بلجون، 2010) / السعودية بعنوان: "مدى إتقان معلّمي العلوم لممارسات التدريس التأملية وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم"

هدفت الدراسة التعرف على تأثير متغير النوع على كل من مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملية والكفاءة التدريسية لدى معلّمي العلوم، والتعرف على مدى قوة العلاقة الارتباطية بين مستوى إتقان ممارسات التدريس التأملية والكفاءة التدريسية لدى معلّمي العلوم. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة كلا من استبانة الممارسة التأملية للتدريس لمعلّمي العلوم واستمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية لمعلّمي العلوم، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية عنقودية من معلّمي ومعلّمات العلوم بالتعليم الثانوي العام من مدارس مناطق مكة المكرمة، وجدة، والطائف، وعددهم (89)، وتمّ اتّباع المنهج الوصفي التحليلي.

وتتمّ تحديد نتائج الدراسة فيما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين معلّمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العام في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس وذلك لصالح المعلمات.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين معلّمي العلوم بالتعليم الثانوي العام في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس تعود لأثر اختلاف مدة الخبرة المهنية.
- وجود علاقة دالة إحصائياً موجبة بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلّمي العلوم ومعلماته بالتعليم الثانوي العام.
- دراسة الأستاذ (2011) / فلسطين بعنوان: "مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلّمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلّمو العلوم عند تنفيذهم للمهام التعليمية في المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية، واقتصر إجراء هذه الدراسة على معلّمي العلوم العاملين في مدارس الحكومة ووكالة الغوث في المرحلة الأساسية العليا في الصفوف السابع والثامن والتاسع بمحافظة غزة في الفصل الدراسي الأول للعام 2008/2009م. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بلغت (108) من المعلمين والمعلمات أي بنسبة (20%) تقريباً، وتم استخدام اختبار قياس مستوى التفكير التأملي المكون من تسع مشكلات تعليمية يواجهها معلّمو العلوم.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي الذي ظهر من خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجهها معلّمو العلوم عند تنفيذهم للمهام التعليمية يقل عن المعدل الافتراضي (70%)، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى القدرة على التفكير التأملي في هذه المشكلات ترجع إلى متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو المؤسسة التعليمية التي يعملون بها. بينما توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى القدرة على التفكير التأملي في بعض هذه المشكلات ترجع إلى متغير الخبرة التعليمية ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

### -دراسة ريان (2014) / فلسطين بعنوان: "درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق أداتي الدراسة، استبانة الممارسات التأملية واستبانة فاعلية الذات التدريسية، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (238) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية من جميع معلّمي الرياضيات في مديريات تربية شمال الخليل والخليل وجنوب الخليل المنتظمين في عملهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2012/2011 م .

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي الرياضيات مرتفعة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي الرياضيات ودرجة فاعلية الذات التدريسية.

### - دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) / فلسطين بعنوان: "الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة"

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقدير معلّمي العلوم لممارساتهم التأملية في محافظة شمال غزة من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، بحيث تم تطبيق أداة الممارسات التأملية (استبانة) بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة مكونة من (131) معلماً ومعلمة، وهم جميع معلّمي العلوم في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة شمال غزة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016 م.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي العلوم جاءت متوسطة ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق دالة وفقاً لمتغيرات: سنوات الخدمة والمؤهل العلمي.

### - دراسة بوقحوص (2017) / البحرين بعنوان: "علاقة التفكير التأملية بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات"

استهدفت الدراسة تعرّف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات، الدارسين لمقرر التربية العملية بصورة عامة بكلية البحرين للمعلمين، وكذلك إلى التعرف على مدى ارتباط التفكير التأملي بكل من المعدل التراكمي والمستوى الدراسي والأداء التدريسي بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة لدى الطلبة المعلمين، وكذلك التعرف على طبيعة العلاقة بين الأداء التدريسي وكل من المعدل التراكمي والسنة الدراسية التي يدرس فيها الطلبة المعلمون، وللإجابة عن أسئلة الدراسة ولتحقيق أهدافها تم اتباع منهج البحث الوصفي التحليلي باستخدام أداتين لجمع البيانات المطلوبة ، وهما: الأداة الأولى: هي اختبار ايزينك وولسون (Eysenck & Wilson) لتحديد مستوى التفكير التأملي بعد أن تم تقنيه من خلال قياس صدقه وثباته على البيئة البحرينية، أما الأداة الثانية: فكانت استمارة تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في سبع كفايات تدريسية والمستخدمة في كلية البحرين للمعلمين. وقد تم تطبيق الأداتين على كل الطلبة المعلمين المتخصصين في العلوم والرياضيات، الدارسين لمقرر التربية العملية بكلية البحرين للمعلمين من السنة الثانية إلى الرابعة البالغ عددهم (68) طالب وطالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات بكلية البحرين للمعلمين كان قريباً جداً من المستوى الجيد لمتوسط حسابي بلغ (19.85) من (30) وبنسبة مئوية بلغت (66.2%)، كما بينت النتائج عدم وجود علاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي للطلبة المعلمين بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة.

- دراسة خلف (2017) / العراق بعنوان: "مدى إتقان مدرّسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية لديهم"

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى إتقان مدرّسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (120) مدرّساً ومدرّسة من مدرّسي تربية الأنبار في العراق، وتمّ اتباع المنهج الوصفي التحليلي. ولتطبيق الدراسة أعدّ الباحث أداتي الدراسة المتمثلة في استبانة في ممارسات التدريس التأملي للمدرّسين، واستبانة في الكفايات التدريسية لديهم.

وقد كشفت نتائج الدراسة: أن درجة إتقان مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لممارسات التدريس التأملي جاءت متوسطة، ووجود فروق في ممارسات التدريس التأملي لصالح الذكور، ووجود فروق بين المدرّسين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى، ووجود فروق في الخبرة التدريسية لصالح (

سنوات فأكثر)، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية ما بين درجة إتقان مدرّسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملية ومستوى الكفايات التدريسية لديهم.

- دراسة عبيدات (2017) / الأردن بعنوان: "واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات التأملية لدى معلّمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد وأثرها على دافعية الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (650) معلّما ومعلمة، استُخدم مقياس مستوى الممارسات التأملية ومقياس دافعية الإنجاز، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وأظهرت النتائج أن مستوى الممارسات التأملية لدى معلّمي المرحلة الأساسية العليا كانت مرتفعة، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية تعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

- دراسة الحربي (2018) / السعودية بعنوان: "الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض"

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى الممارسة التأملية وعلاقتها بفعالية الذات لدى معلّمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ جمع البيانات من خلال استبانتين، الأولى لقياس الممارسة التأملية المهنية، والأخرى لقياس فعالية الذات، وتكونت عينة الدراسة من (190) معلّمة من معلّمات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن ممارسات معلّمات العلوم التأملية المهنية قد جاءت بشكل عام - عالية، كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين عينة الدراسة في ممارساتهم التأملية المهنية باختلاف سنوات خبرتهم التدريسية.

- دراسة علي (2018) / الكويت بعنوان: "الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلّمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت ودرجة استخدام الطالبات المعلّمات لها في التدريس"

هدفت الدراسة إلى تعرف الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلّمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت، بمستوياتها، وأدواتها، ودرجة استخدامها في التدريس لدى الطالبات المعلّمات. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد منهج البحث الوصفي المختلط، وذلك بتطبيق استبانة مغلقة مفتوحة على (120) طالبة معلّمة من السنتين الثالثة والرابعة في البرنامج، وملاحظة (19) طالبة مقيدة في مقرر التربية العملية، فضلاً عن مقابلة (8) مشرفات محليات تابعن الطالبات أثناء التربية

العملية. أشارت النتائج بأن اكتساب الممارسات التأملية في البرنامج جاء بدرجة كبيرة، وبما يتفق مع رسالة كلية التربية في جامعة الكويت بإعداد معلمين متأملين وتنميتهم. وقد جاء التفكير التأملي الذي ينمي أخلاق المهنة السامية في النفس كأكثر الممارسات اكتساباً، وتركز هذا الاكتساب في مقررات الإعداد المهني. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الممارسات التأملية المكتسبة جاء بدرجة متوسطة، وتركزت في مستوى التفكير التأملي بالعمل قبل أدائه بشكل أكبر. كذلك بينت النتائج أن المناقشات الجماعية في المحاضرات الجامعية أكثر أدوات اكتساب الممارسات استخداماً، مقابل قلة استخدام أدوات أخرى كالمذكرات التأملية. وفيما يتعلق بدرجة استخدام الممارسات التأملية في التدريس لدى الطالبات المعلمات، فقد جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث جاء بدرجة أداء عالٍ (تخطيطاً)، ودرجة أداء متوسط (تنفيذاً وتقويماً).

- دراسة العيصرة وآخرين (2018) / عُمان بعنوان: "أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عُمان"

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لدى معلّات التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (16) معلمة، وتمّ اتباع المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحثون برنامجاً تدريبياً متكاملًا في الممارسة التأملية، كما أعدوا ثلاث أدوات: بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي تضمنت (15) بنداً، ومذكرة تأمل في المواقف التعليمية التعليمية، اشتملت (22) بنداً موزعة ضمن خمس مهارات تدريسية رئيسية، ومقابلة مفتوحة من ثلاث مراحل انطوت على (15) سؤالاً. ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة: أن متوسط التقييم الذاتي للمعلمات في مذكرة التأمل في المواقف التعليمية التعليمية بلغ (2,80)، وهو متوسط تقييم عالٍ بالنسبة للمعيار المستخدم. وأظهرت الدراسة من خلال نتائج المقابلة وجود أثر إيجابي واضح للممارسة التأملية لدى المعلمات من جوانب متعددة. وفي العموم كشفت الدراسة أثر الممارسة التأملية في تحسين أداء المعلمات التدريسي وتطوره.

- دراسة السيلاوي (2019) / العراق بعنوان: "درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم"

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير التأملية من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (46) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها يمارسون مهارات التفكير التأملية بدرجة مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية حول درجة ممارستهم لمهارات التفكير التأملية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

- دراسة التركي والنصيان (2021) / السعودية بعنوان: "الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلّمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم"

هدفت الدراسة إلى التّعرّف على الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلّمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام منهج البحث النوعي، وتمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من معلّمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة عنيزة منطقة القصيم وكان عددهم ثلاثة معلّمين، وتمثّلت أداة الدراسة في استخدام المقابلة، وأظهرت النتائج أنّ ممارسات المعلّمين التأملية تُمارس بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لدى معلّمي الرياضيات.

#### ❖ دراسات أجنبية:

- دراسة سينغ (Seng,2001) / ماليزيا بعنوان: "قياس الممارسات التأملية للطلبة للمعلّمين: مقياس التفكير التربوي التأملية"

**“ Measuring practicum student teachers' reflectivity: The reflection pedagogical thinking scale”**

هدفت الدراسة إلى قياس الممارسات التأملية للطلبة المعلمين في إحدى كليات إعداد المعلمين في ماليزيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (223) طالباً معلّماً، ولقياس الممارسات التأملية تم استخدام النسخة المعدلة لمقياس التفكير التأملية التدريسي الذي أعده سباركس وزملاؤه في عام (1990)، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين نادراً ما يتأملون، حيث تبين وجود مستوى متدنٍ من التفكير التأملية التدريسي لدى الطلبة المعلمين.

- دراسة باوان (Pawan, 2003) / الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان: "التدريس التأملي عبر الإنترنت"

### "Reflective teaching online"

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر الممارسات التأملية عبر الإنترنت على الأداء التدريسي للمعلمين في أمريكا وذلك من خلال التركيز على الوسائل التي تدعم ممارسة التفكير التأملي في الأداء التدريسي في فصول تعليمية للمعلمين عبر الإنترنت، واستُخدِمَ فيها المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من معلمين متصلين بشبكة الإنترنت، ومعلمين خارج الشبكة. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِمت عدة أدوات، هي: شبكة الإنترنت، وأوراق خطية، والبريد الإلكتروني، والنقاش المباشر، والتسجيل بالجهاز، وتكوين الملاحظات. وأظهرت نتائج الدراسة أن التفكير التأملي أثر في الأداء التدريسي في أثناء سير التعليم والنقاش في الصف، وبعد الانتهاء من الموقف الصفّي يتيح للمعلم مراقبة أدائه تلقائياً، وأنه من خلال تطبيق فكرة التفكير التأملي في الأداء التدريسي عبر وسائل الإنترنت وفي بيئتين مختلفتين ملازمة وغير ملازمة، داخلية وخارجية، فإنه يتيح الفرص لتفجر المعارف والأفكار الكامنة لأطراف العملية التعليمية من خلال تواصلهم ونقاشاتهم وعرض ملاحظاتهم الشفوية والمدونة، كما يتيح أيضاً تبادل الخبرات بينهم عبر العالم.

- دراسة مينوت (Minott, 2007) / بريطانيا بعنوان: "مدى استخدام المعلمين في جزر كايمان لمبادئ التدريس التأملي أثناء (تخطيط الدروس، والتطبيق، والتقييم)"

### "The extent to which teachers in the Cayman Islands use elements of reflective teaching in their (lesson planning, Implementation, and Evaluation)"

هدفت الدراسة التّعرّف إلى مدى استخدام المعلمين لمبادئ التدريس التأملي أثناء (تخطيط الدروس، والتطبيق، والتقييم)، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على (4) معلمين، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال أدوات البحث الكيفي وتضمنت مقابلات حول سنوات الخدمة والملاحظة ذات العلاقة بمجالات الدراسة، بالإضافة إلى تحليل وثائق المعلمين (خطط الدروس).

أظهرت النتائج أن (3) معلمين يطبقون التأمل في تدريسهم وكل ما يتعلق بطلبتهم والأنشطة التي يمارسونها، وقد تم تصنيفهم ضمن فئة المعلمين الأكثر تأملاً، وفيما يتعلق بمجال التطبيق تبين أن جميع المعلمين يطبقون مستوى التأمل أثناء الحدث كأحد عناصر التدريس التأملي، وأن (3) معلمين يستخدمون مبادئ التدريس التأملي الأخرى مثل التقييم الذاتي، والتأمل في المواقف التدريسية، والمعتقدات

والقيم الشخصية حول التدريس، وأن (2) يستخدمون مبادئ التدريس التأملية أثناء تقييم الدرس، كما أظهرت النتائج أن اتخاذ القرارات والتبريرات حول عمليات التخطيط والتطبيق والتقويم المبنية على التأمل يؤثر على السياقات والمواقف التدريسية.

- دراسة فوكس وآخرين (Fox & Others, 2011) / الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان: "مستوى التفكير التأملية لدى معلّمي ما قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة"

**" Examining reflective Practice: Insights from pre-service teachers, in-service teachers and faculty"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير التأملية لدى معلّمي ما قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة وتكونت عينة الدراسة من (90) معلماً ومعلمة من معلّمي ما قبل الخدمة، و(70) معلماً ومعلمة في أثناء الخدمة بالولايات المتحدة الأمريكية. تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن جميع المشاركين يستخدمون التدريس التأملية في ممارساتهم التدريسية، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين في أثناء الخدمة يستخدمون التدريس التأملية في ممارساتهم التدريسية بصورة أفضل من معلّمي ما قبل الخدمة. كما أظهرت أن المعلمين في أثناء الخدمة يستخدمون الحوارات والنقاش مع الزملاء بصورة أكبر من معلّمي ما قبل الخدمة الذين يفضلون استخدام المذكرات اليومية.

- دراسة تشوي وأوو (Choy&Oo,2012) / ماليزيا بعنوان: "التفكير التأملية وممارسات التدريس: مقدمة لدمج التفكير الناقد في الفصل الدراسي"

**"Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom"**

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى التفكير التأملية وعلاقته بالتفكير الناقد لدى المعلّمين في أثناء الخدمة بماليزيا. واستُخدم فيها المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (60) معلماً ومعلمة من تخصصات مختلفة، وتمّ استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وقد كشفت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين لا يتمتعون بمستوى جيد من التفكير التأملية، كما أنهم لا يمارسون بعمق الممارسات التأملية في أدائهم التدريسي لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وأظهرت النتائج أيضاً أن استخدام معظم المعلمين لأساليب التقييم الذاتي إنما كان للتحقق من إنجاز عملهم بشكل جيد وليس لتحسين مستواهم في التفكير التأملية.

- دراسة فاريل (Farrell,2016) / إيران بعنوان: "أهمية الممارسة التأملية في تعليم معلّمي اللغة"

### "The importance of reflective practice in language teacher education"

هدفت الدراسة إلى التحقق من أهمية الممارسات التأملية في إعداد معلم اللغة، وتكونت عينة الدراسة من (3) معلمات لغة إنجليزية مبتدئات، حيث وضع الباحث نموذجاً للممارسات التأملية يتضمن مراحل متعددة يتدرب من خلالها معلم اللغة المبتدئ على ممارسة التأمل، وتوصلت النتائج إلى فعالية النموذج ومساهمة الممارسات التأملية بشكل ملحوظ في تحقيق الشعور بالكفاءة المهنية والإيجابية نحو التعليم في نفوس المعلمات، وتخفيف ضغوط المهنة.

- دراسة يلدرم (Yildirim,2017) / تركيا بعنوان: "فحص التفكير التأملي لمعلمي الجغرافيا"

### "An Examination of geography teachers' reflective thinking tendencies"

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التفكير التأملي وفقاً لمتغيرات مختلفة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ اتباع المنهج الوصفي التحليلي، كما تمّ استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (218) معلم جغرافيا من المدارس التابعة لوزارة التربية الوطنية، وقد أشارت نتائجها إلى أن معلمي الجغرافيا لديهم درجة مرتفعة من التفكير التأملي، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح الخبرة الأطول.

-دراسة سيفك (Sivaci,2017) / تركيا بعنوان: "العلاقة بين التفكير التأملي وقدرات حل المشكلات

الاجتماعية لدى معلمي ما قبل الخدمة"

### "The relationship between reflective thinking tendencies and social problem solving abilities of pre- service teachers"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات التفكير التأملي وحل المشكلات لدى المعلمين ما قبل الخدمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ اتباع المنهج الوصفي التحليلي، كما تمّ استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات . تكونت عينة الدراسة من (438) معلماً قبل الخدمة، والذين يدرسون في جامعة آهي إفران (Ahi Evran) في تركيا، وقد أشارت نتائجها إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى المعلمين كان مرتفعاً.

2- دراسات تناولت الأداء الوظيفي :

❖ دراسات عربية:

- دراسة خليف (2007) / الإمارات بعنوان: "بناء أنموذج لتطوير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس

التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة"

هدفت الدراسة إلى بناء أنموذج لتطوير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام الباحث ببناء أداة لقياس الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الإمارات، تكونت من (157) فقرة موزعة على خمسة مجالات تشكل المهام الوظيفية لمعلمي المرحلة الأساسية، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من جميع مديري مدارس التعليم الأساسي والبالغ عددهم (118) مدير ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إنّ درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهامهم الوظيفية منخفضة من وجهة نظر مديريهم، كما تم تحديد قائمة بمعايير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الإمارات مكونة من (37) معياراً وظيفياً موزعة على خمسة مجالات، هي: مجال التخطيط، والمجال المعرفي، والمجال المهني، والمجال الشخصي، ومجال التنمية المهنية. وتم بناء أنموذج لتطوير الأداء الوظيفي مكون من خمسة أجزاء هي: العوامل البيئية، المهام الوظيفية للمعلم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، واستراتيجيات تحسين الأداء الوظيفي، وعوامل نتائج الأداء، والتغذية المرتدة.

#### ❖ دراسات أجنبية:

- دراسة كورشيد وآخري (Khurshid & Others, 2012) / الباكستان بعنوان: "العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين وأدائهم الوظيفي المدرك"

**"The Relationship between teachers' self-Efficacy and their perceived job performance"**

هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين فاعلية المعلمين الذاتية وأدائهم الوظيفي المحسوس والتحقق من دور المتغيرات الديمغرافية مثل العمر والجنس ومستوى الدخل والخبرة وطبيعة العمل والمؤهل العلمي بين مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين وأدائهم الوظيفي.

وتم اعتماد المنهج الوصفي، حيث تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية للمعلم، ومقياس الأداء الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (75) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية الفدرالية في إسلام آباد. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- مستوى الأداء الوظيفي للمعلم الباكستاني كان عالياً.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة العالية.

- دراسة شوهيب (Shohib, 2014) / أندونيسيا بعنوان: "العلاقة بين أساليب تقييم المعلمين والأداء الوظيفي لديهم في معهد دار السلام كونتور في جاوا الشرقية لإندونيسيا"

**"Study of the relationship between methods of teachers' performance Appraisal and teachers' job performance at Daru ssalam Islamic Boarding School Gontor East java Indonesia"**

هدفت الدراسة إلى التحقق من تصورات المعلمين حول أساليب تقييم أداء المعلمين التي استخدمتها الإدارة لتقييم الأداء الوظيفي للمعلمين في معهد دار السلام كونتور للتربية الإسلامية الحديثة، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة لمعرفة العلاقة بين أساليب تقييم المعلمين وأدائهم الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (110) معلمين بكلية المعلمين الإسلامية.

وأظهرت النتائج أن تصورات المعلمين عن أساليب التقييم المستخدمة إيجابية، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بشكل كبير بين أساليب تقييم المعلمين والأداء الوظيفي لديهم.

- دراسة أفشار ودوستي (Afshar & Doosti, 2016) إيران بعنوان: "أثر الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي لمدرسي اللغة الإنكليزية الإيرانية"

**"Investigating the impact of job satisfaction on Iranian English teachers' job performance Iranian"**

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر الرضا الوظيفي في الأداء الوظيفي للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (64) معلماً من المعلمين العاملين في المدارس الإعدادية الإيرانية الذين يقومون بتدريس اللغة الإنجليزية ، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي . أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين جاء متوسطاً، وأن العوامل التي تسهم في التأثير في الأداء الوظيفي هي: المعرفة التربوية، والاهتمام غير المتكافئ للطلبة، وعدم الالتزام المهني، و مشكلات العلاقات الشخصية.

- تعقيب على محوري الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تمكنّت الباحثة من خلال استعراضها للدراسات العربية والأجنبية السابقة من الوصول إلى مجموعة من النقاط التي تتصل بمجال دراستها، ويمكن إجمالها في الآتي:

- تعددت أهداف الدراسات التي تناولت الممارسة التأملية حسب نوع الدراسة، فمن الدراسات ما كانت تهدف إلى تقصي فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين أداء المعلمين مهنيًا، من خلال تأمل ممارساتهم التدريسية، كما في دراسات (Pawan, 2003)، (Farrell, 2016)، و(العياصرة وآخرين، 2018). ومنها ما هدفت إلى معرفة درجة الممارسة التأملية لدى الفئة المستهدفة في الدراسة، كما في دراسات (Seng, 2001)، (Minott, 2007)، (الأستاذ، 2011)، (Choy & Oo, 2012)، (ريان، 2014)، (عبيدات، 2017)، (Sivaci, 2017)، (Yildirim, 2017)، (الحربي، 2018)، (علي، 2018)، (السيلاوي، 2019)، و(التركي والنصيان، 2021).

- تعددت أهداف الدراسات التي تناولت الأداء الوظيفي حسب نوع الدراسة، فمنها ما كانت تهدف إلى بناء نموذج لتطوير الأداء الوظيفي للمعلمين، كدراسة (خليف، 2007)، ومنها ما هدفت إلى معرفة درجة الأداء الوظيفي للمعلمين، كما في دراسة (Khurshid & Others, 2012)، ومنها ما هدفت إلى تعرف علاقة بعض المتغيرات بالأداء الوظيفي للمعلمين، كما في دراستي (Khurshid & Others, 2012)، و(Shohib, 2014).

- تباينت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة، فمنها ما اعتمدت عينتها من معلّمي التعليم الأساسي ، كما في دراسات (الأستاذ، 2011)، (أبو سلطان وأبو عسكر، 2017)، (خلف، 2017)، (عبيدات، 2017)، (الحربي، 2018)، (العياصرة وآخرين، 2018)، و(التركي والنصيان، 2021). واتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في اعتماد عينتها من معلّمي التعليم الأساسي. ومنها ما اعتمدتها من معلّمي التعليم الثانوي، كما في دراسة (بلجون، 2010). ومنها ما تمت اختيار عينتها من المعلمين ما قبل الخدمة، كما في دراسات (Seng, 2001)، (بوقحوص، 2017)، و(Sivaci, 2017).

- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة تبعاً للهدف والموضوع، فمن الدراسات ما عمل على برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي، كما في دراسة (العياصرة وآخرين، 2018). ومنها ما استخدم المقابلة، كما في دراسات (علي، 2018)، (العياصرة وآخرين، 2018)، و(التركي والنصيان، 2021). وغلب على معظم الدراسات استخدام أداة الاستبانة، كما هو الحال في الدراسة الحالية.

- اتبعت غالبية الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كما هو متبع في هذه الدراسة، باستثناء دراستي مينوت (Minott, 2007)، و(العياصرة وآخرين، 2018)، فقد اتبعت المنهج شبه التجريبي.

- أثبتت نتائج بعض الدراسات التي تناولت الممارسة التأملية، أهمية الممارسة التأملية في المنظومة التعليمية، ودورها الفاعل في تحسين أداء المعلمين، كما في دراسات (Pawan, 2003)، (Farrell, 2016)، و(العياصرة وآخرين، 2018). كما تبين وجود تفاوت في درجة الممارسة التأملية لدى العينات المستهدفة، بين درجة مرتفعة، كما في دراسات (بلجون، 2010)، (ريان، 2014)، (Sivaci, 2017)، (Yildirim, 2017)، (الحربي، 2018)، (السيلاوي، 2019)، و ومتوسطة، كما في دراسات (أبو سلطان وأبو عسكر، 2017)، (بوقحوص، 2017)، (خلف، 2017)، (علي، 2018)، و(التركي والنصيان، 2021)، ومنها ما هبط إلى مستوى متدنٍ، كما في دراسة سينج (Seng, 2002)، ودراسة شوي وأو (Choy & Oo, 2012).

- أثبتت نتائج بعض الدراسات التي تناولت الأداء الوظيفي، وجود تفاوت في درجة الأداء الوظيفي للمعلمين، بين درجة مرتفعة، كما في دراسة (Khurshid & Others, 2012). إلى درجة متدنية، كما في دراسة (خليف، 2007). كما أظهرت بعض النتائج وجود علاقة إيجابية بين الأداء الوظيفي وبعض المتغيرات، مثل دراسة (Khurshid & Others, 2012).

#### - أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

أفادت الباحثة من الدراسات السابقة بكثير من الأفكار والمفاهيم التي كان لها دورٌ كبيرٌ في إثراء الإطار النظري وتعزيزه، كما مكنت الباحثة من الاطلاع على المنهج الذي اعتمدته هذه الدراسات، وكذلك الاطلاع على الفرضيات المستخدمة، وطرائق استخلاص النتائج والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، كما تمّ الاستفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها، لتكون هذه الدراسة مكملة للدراسات السابقة في جوانب مختلفة عنها.

#### - أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

\* اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف، في تعرّف درجة الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم.

\* اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع (الوصفي التحليلي)، لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، والعينة (معلّمي التعليم الأساسي)، وأداة الدراسة (الاستبانة)، لجمع البيانات والمعلومات التي يمكن من خلالها الوقوف على واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم.

### - أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

\* تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها المجالات الآتية: (العملي، المعرفي، العاطفي، ما وراء - المعرفي، النقدي، والأخلاقي)، في حين اقتصرَت الدراسات السابقة على تناول الجانبين العملي والمعرفي، كما في دراسات (شاهين، 2012)، (ريان، 2014)، (أبو سلطان وأبو عسكر، 2017)، (خلف، 2017)، (عبيدات، 2017)، (الحربي، 2018)، (علي، 2018)، و(السيلاوي، 2019).

\* تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها بيان المعوقات التي تحول دون استخدام التأمل في العملية التعليمية، في حين اقتصرَت الدراسات السابقة على تعرّف درجة الممارسات التأملية للمعلّمين دون ذكر المعوقات.

\* تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مكان إجراء الدراسة، حيث تناولت الدراسة واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وفي العينة الخاصة بالدراسة التي أُخِذَت من مدارس مدينة دمشق التي تمّ تطبيق أدوات الدراسة عليها.

### - الجديد في الدراسة الحالية يتجلى بالنقاط الآتية:

\* تُعدّ الدراسة الحالية الدراسة الأولى (على حد علم الباحثة) على المستوى المحلي، وهذا ما شكل دافعاً قوياً لدراسة هذا الموضوع.

\* تُعدّ الدراسة الحالية الدراسة الأولى (على حد علم الباحثة) التي حاولت ترجمة وتعرّيب استبانة الممارسات التأملية لأكباري وآخرين (Akbari et al, 2010)، والتي تناولت المجالات الستة الآتية: (العملي، المعرفي، العاطفي، ما وراء - المعرفي، النقدي، والأخلاقي)، وذلك على المستويين المحلي والعربي.

\* تُعدّ الدراسة الحالية إسهاماً جديداً في الكشف عن درجة الممارسة التأملية لمعلّمي التعليم الأساسي وعلاقتها بالأداء الوظيفي لديهم، وبيان المعوقات التي تحول دون استخدام التأمل في العملية التعليمية.

وتناولت الباحثة في الفصل التالي الممارسات التأملية لدى المعلّم بشيءٍ من التفصيل.

## الفصل الثاني: الممارسات التأملية للمعلم

تمهيد.

أولاً- مفهوم الممارسة التأملية للمعلم

ثانياً- أهمية الممارسة التأملية في العملية التعليمية

ثالثاً- مستويات الممارسة التأملية للمعلم

رابعاً- مجالات تأمل المعلم

خامساً- خصائص المعلم المتأمل

سادساً - الأسس التي ينبغي مراعاتها لتنمية الممارسة التأملية وتشجيعها في الصف

سابعاً- الأدوات التي تساعد المعلم على الممارسة التأملية

ثامناً- خطوات الممارسة التأملية للمعلم

تاسعاً- معوقات الممارسة التأملية للمعلم

عاشرًا- نظريات تطبيقية فعالة في استخدام الممارسة التأملية في مجال التربية والتعليم

خاتمة.

## الممارسات التأملية للمعلّم

### تمهيد:

تعرّز الممارسات التأملية النمو المهني للمعلّمين عن طريق إحداث تغييرات إيجابية في الأداء التدريسي، فيقوم المعلّمون خلالها بفحص ممارساتهم التدريسية اليومية لتحديد مواطن القوة والضعف فيها، للعمل على تعزيزها أو تحسينها، لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى معايير عالية الجودة في التدريس. وعليه، قمتُ في هذا الفصل بالتّطرّق إلى مفهوم الممارسة التأملية، وبيان أهميتها في العملية التعليمية، ومستوياتها، ومجالات تأمل المعلّم وخصائصه، بالإضافة إلى عرض أدواتها، والأسس التي تعمل على تتميتها، كما قمتُ بالتّطرّق إلى خطواتها ومعيقاتها، وخُتمَ الفصل بنظريات تطبيقية فعالة في استخدام الممارسة التأملية في مجال التربية والتعليم.

### أولاً- مفهوم الممارسة التأملية للمعلم:

إن التأمل (Reflection) مصطلح قديم استحوذ على اهتمام العديد من كبار المربين في كتاباتهم في مجال علم النفس التربوي مثل: بينيه (Binet) وجيمس (James) وديوي (Dewey)، إلا أن هذا الاهتمام قد تضاعف مَدّة ازدهار المدرسة السلوكية حتى مطلع الثمانينات من القرن الماضي، وعاد للظهور مجدداً على يد العالم شون (schon) الذي كتب عن أهمية التأمل في إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها، ثم تتبّه التربويون مجدداً إلى استخدام مصطلح التأمل في الأبحاث التربوية، وخاصة المتصلة بالتعلم الصفي وإعداد المعلمين أثناء الخدمة<sup>1</sup>.

وقد ظهرت أولى بدايات الممارسة التأملية على يد جون ديوي (Dewey) في كتابه (كيف نفكر) الذي أعده للمعلمين، وقد كان افتراض "ديوي" الأساسي هو أن التعلم يتحسن إلى الحدّ الذي ينشأ عن عملية التأمل (التفكير العميق)<sup>2</sup>. حيث عرّف الممارسة التأملية على أنها: "تبصّر في الأعمال تؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج من خلال تقييم العمليات التي يتم الوصول بها إلى تلك الإجراءات والقرارات والنواتج"<sup>3</sup>.

وقد تزايد الاهتمام بالممارسة التأملية أكثر فأكثر وأصبحت أكثر نضوجاً على يد شون (schon) الذي كان من أوائل المهتمين بها وذلك بعد ملاحظته للفنانين وأصحاب المهن الأخرى في تناولهم

<sup>1</sup> صوالي (2020)، ص: 20.

<sup>2</sup> نقلاً عن العارضة وآخرون (2009)، ص: 18.

<sup>3</sup> Pollard (2002), p: 4.

للمشكلات التي تواجههم، فقد لاحظ انهماكهم في مناقشات مفتوحة لاتخاذ القرارات، وتقويم الأهداف، ومراجعة النتائج<sup>1</sup>.

وبذلك عرّفها شون (Schon) بأنها: "استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بما يمكنه من حل المشكلات العملية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل"<sup>2</sup>.

وتصفها عمر بأنها: "اتخاذ القرار المناسب الذي يساعد المعلم في حل أي مشكلة تواجهه في الصف الدراسي"<sup>3</sup>.

وعرّفها حبيب بأنها: "تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج في ضوء الخطط المرسومة"<sup>4</sup>.

كما وعرّفها مدبولي بأنها: "فعل واع يخرج بالفرد من دائرة الانخراط في ممارسات تقليدية إلى دائرة النقد والتحليل لكل أداءاته والوقوف على ما ورائها من أفكار ومعتقدات توجهها، وما يترتب عليها من نتائج"<sup>5</sup>.

ويعرفها كشكو بأنها: "نشاط عقلي للفرد في المواقف التعليمية التي أمامه، وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناء على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمي"<sup>6</sup>.

وعليه فإن الممارسة التأملية تمثل عملية استقصاء منظم ومضبوط، تمكن الممارسين من الاستغراق في التفكير وفحص الظروف والاتجاهات المعززة لتحصيل الطلبة، فالشخص المتأمل هو القادر على مواجهة الصعوبات والعراقيل الشخصية والمهنية وحلها، من خلال فهم المواقف بشكل مغاير للمألوف حتى وإن بدت متشابهة، ثم اعتبارها مشكلة بحاجة إلى حل بطريقة خارجة عن نطاق المعرفة المهنية<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> شاهين (2012)، ص: 184.

<sup>2</sup> نقلاً عن عبد الناصر وأبو نحل (2010)، ص: 35.

<sup>3</sup> عمر (2009)، ص: 24.

<sup>4</sup> حبيب (1996)، ص: 46.

<sup>5</sup> مدبولي (2002)، ص: 100.

<sup>6</sup> كشكو (2005)، ص: 8.

<sup>7</sup> Norton (1997), p: 404.

وتعرّفها الزبيري بأنها: "القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأتي للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه"<sup>1</sup>.

وعرّفها جرفث وفريدن (Griffith & Frieden) بأنها: "الدراسة المستمرة للأفكار والافتراضات الموجودة في ذهن الفرد، بحيث تُسهم في تعزيز وتدعيم ما لديه من آراء وأفكار"<sup>2</sup>.

كما عرّفها صوالي بأنها: "المهام والأنشطة العقلية المعرفية العليا والمهارات التي تمكن المعلمين من التبصر في المواقف والمشكلات الصفية، وذلك من خلال الاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف جديدة وصولاً إلى تحليل المواقف، ومراجعة البدائل والبحث عن حلول صحيحة"<sup>3</sup>.

ويفيد لاريفي (Larrivee) أنّ الممارسة التأملية: "هي وصف للممارسات التي تتراوح ما بين مشهد مفرد لدرس إلى الأخذ بعين الاعتبار التطبيقات الأخلاقية والاجتماعية والسياسية للممارسة التدريسية، فهي تنتمي إلى الذخيرة المعرفية والتصرفات والمهارات والسلوكيات ومن خلالها تتولد المناقشة وحل المشكلات"<sup>4</sup>.

ويتضح من خلال التعريفات السابقة للممارسة التأملية في اتفاقها على أنها:

- تتضمن تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره والتخطيط للوصول إلى النتائج.
- عملية عقلية، وتدبر ونظر تقوم على حل المشكلات.
- أهمية التخطيط العقلي الواعي لحل التناقضات وكشف المغالطات.
- فعل واع تخرج بالفرد من دائرة الانخراط في ممارسات تقليدية إلى دائرة النقد والتحليل لكل أدااته.
- تعزز لدى الممارس دافع الإحساس بالشك أو عدم الرضا ثم الانطلاق إلى فحص ما يقوم به.

وعلى الرغم من أن الدعوة إلى التأمل والتفكير التأملي في المجال التربوي وليدة القرن الحادي والعشرين، إلا أنها دعوة قديمة تبنتها كل الديانات السماوية، وجاءت مفصلة وجلية في القرآن الكريم، فمعظم الآيات في القرآن الكريم تتحدث عن ضرورة إعمال العقل وإمعان الفكر وإحكام التدبر. وبالمثل، فإن الإسلام يعد ممارسة التأمل والتفكير التأملي للمعلم ضرورة إيمانية يفرضها الضمير الأخلاقي للمهنة،

<sup>1</sup> الزبيري (2014)، ص: 100.

<sup>2</sup> Griffith & Frieden (2000), p: 82.

<sup>3</sup> صوالي (2020)، ص: 11.

<sup>4</sup> Larrivee (2008), p: 342.

وضرورة عصرية تحتّمها حضارة القرن الحادي والعشرين<sup>1</sup>. ومن هنا جاءت أهمية الممارسات التأملية في العمل التربوي.

### ثانياً- أهمية الممارسة التأملية في العملية التعليمية:

تكشف مراجعة الأدب التربوي الحديث المتعلق بالمنحى التأملي في التعليم عن أهمية التأمل الإيجابية، وعن فوائده الكبيرة المنعكسة على عملية التعليم والتعلم وعلى نتائجها.

وتعد الممارسة التأملية ذات أهمية كبيرة للمعلّمين، لأنها تساعد في تحسين أدائهم، حيث يستطيع المعلّم من خلالها دمج المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة وتعديلها للوصول إلى معرفة جديدة. ويشير عطاري وآخرون<sup>2</sup> إلى أن الممارسة التأملية تمكن المعلّمين من زيادة التفكير في تحسين التعليم، والاطلاع على الأفكار الجديدة، وزيادة الوعي بحاجات الطلبة والإمكانيات التعليمية والمواد، والانفتاح على الأفكار الجديدة والأساليب الحديثة، والتنوع في أساليب التعليم والتعامل في غرفة الصف، والتخطيط والإعداد الجيد للتعليم، والإحساس الكبير بالقدرة على تصريف الأمور في الفصل، وتزايد التعاون بين المدرسين عبر جميع المواد، وكذلك تعزيز معتقدات المدرسين الإيجابية نحو التدريس، ونحو مكانتهم الذاتية، وزيادة دافعية تحسين الذات والنمو المهني لديهم، كما أنها تؤدي إلى زيادة الاهتمام بتشجيع التلاميذ على التأمل والتفكير الناقد، وزيادة الاهتمام بتحليل مجريات التعليم وأحداثه. " فهي تقويم تكويني تسهم في بناء الوعي بالذات، وتشجيع التقييم الذاتي والمشاركة في الأفكار"<sup>3</sup>.

ويشير حيدر<sup>4</sup> إلى أنّ الممارسة التأملية تبعد المعلم عن التفكير الروتيني، وتضعه في موضع المتعلم، وتجعله يفكر بعمق في ممارساته المهنية. كما "تتيح للمعلمين الوقت الكافي للتأمل في ممارساتهم التدريسية والاهتمام بقراراتهم التعليمية"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> الأستاذ (2011)، ص: 1336.

<sup>2</sup> نقلاً عن العياصرة وآخرون (2018)، ص: 144-145.

<sup>3</sup> Vidmar (2005), p: 138.

<sup>4</sup> نقلاً عن العياصرة وآخرون (2018)، ص: 145.

<sup>5</sup> Finlay (2008), p: 16.

ويؤكد فاريل (Farell)<sup>1</sup> أنه يمكن للمعلمين الذين ينخرطون في ممارساتهم التأملية تطوير فهم أعمق لتدريسهم، والقدرة على التقييم الذاتي للأداء، وتطوير مهارات اتخاذ القرارات، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم

---

<sup>1</sup> Farell (2008), p: 2-3.

وزيادة فعاليتهم الذاتية فمن خلال الممارسات التأملية يدعم المعلمون أنفسهم، وتتولد لديهم حوافز داخلية تزيد من القدرة والميل للتأمل الذاتي، والرغبة في الانضمام إلى المجموعات المهنية والانخراط في المشاريع البحثية، وبناء نظريتهم التدريسية، وتحسين الممارسات التدريسية الخاصة بهم.

كما لخص **جيمنز (Gimenez)**<sup>1</sup> أهمية الممارسة التأملية في أنها:

تمكّن المعلمين من تحليل ممارساتهم ومناقشتها وتقويمها وتغييرها، وتقوي تقديرهم للسياق الاجتماعي والسياسي الذي يعملون فيه، وإدراكهم أن التدريس مرتبط سياسياً واجتماعياً وأن مهمتهم تقدير السياق وتحليله، وتمكنهم من تقدير القضايا الأخلاقية والأدبية الضمنية في ممارسات الفصل، والتحليل الناقد لمعتقداتهم عن التدريس الجيد، وتشجعهم على تحمل مسؤولية أكبر لنموهم المهني واكتساب درجة من الاستقلالية المهنية، وتيسر تطوير المعلمين لنظرياتهم التدريسية والممارسات التربوية وفهم وتطوير أسس عملهم في الفصل، وتمكنهم من أن يؤثروا في الاتجاهات المستقبلية في التعليم واتخاذ دور نشط في صنع القرارات التعليمية، كما تمدّهم بالفرصة للنظر لأنفسهم وفلسفتهم التدريسية (كيف يدرسون) ويحددون لأنفسهم نواحي القوة والضعف. وعندما يتأمل المعلمون (مبتدئ أو ذو خبرة) ويفكرون في الأسباب، والتفكير بتفتح عقلي بكامل شعورهم، سوف يعملون بتبصر وتخطيط بدلاً من العمل على أساس التقليد أو الإكراه، علاوة على أن الممارسة التأملية تحقق الربط بين النظرية والتطبيق فهي تسهم في استكشاف نماذج تدريس جديدة، وتطبيق النظريات في الواقع بدرجة كبيرة، ويستطيع المعلم أداء الدور المزدوج كمستخدم ومنتج للمعرفة. كما ويمكّن التأمل المعلمين والطلاب المعلمين من فهم سياقات الفصول وتعلم الطلاب، ووضع طلابهم في قلب عملية التعليم والتعلم، ووضع الأساس المنطقي لتدريسهم واتخاذ إجراءات محددة، وقرارات سليمة في الفصول.

ومما سبق، يمكن القول: إن الممارسة التأملية تولّد لدى المعلّم دافعية للحصول على الأفضل ونقل ممارساته الروتينية إلى ممارسات خلاقة مبدعة، حيث يرتقي أدائه بتأمله الواعي في مشكلاته والاجتهاد الذاتي في حلها، والنظر في نقاط قصوره ومحاولة تجاوزها، ونقاط قوته والعمل على تعزيزها، وبالتالي استدامة التجديد في عمليات التعليم والتعلم، ومن هذا المنطلق يمكن أن تُحدد مستويات الممارسة التأملية للمعلم كالتالي:

<sup>1</sup> نقلاً عن حسن (2013)، ص: 662 - 663.

### ثالثاً- مستويات الممارسة التأملية للمعلم:

يُعدّ التأمل أحد النشاطات العقلية التي يقوم بها الفرد في أغلب الأحيان لكن دون إدراك للمستوى الذي يصنف فيه نشاطه هذا، وقد يعتمد معظم الأشخاص هذا النشاط كنشاط يومي، ويطلقون عليه لفظ (تأمل)، لكن ليس كل نشاط تأملي يحقق الفائدة المنشودة منه عن طريق الممارسة العابرة، ويتضح ذلك من المستويات التي صُنِفَ إليها التأمل الذي يمكن للفرد ممارسته، حيث اختلفت تصنيفات الباحثين لها تبعاً للإجراء المتخذ فيها، أو تبعاً للغرض من استخدام مثل هذا النوع من التأمل، فكما يرى المرشد أن هذا النوع من التأمل يصنف على أربعة مستويات، هي<sup>1</sup>:

**1- العمل الاعتيادي (الروتين) (Habitual Action):** وهو ذلك العمل المتكرر الذي يؤديه الفرد، فيصبح نشاطاً يؤديه تلقائياً. فعلى سبيل المثال: استخدام لوحة المفاتيح، وركوب الدراجة، وقيادة السيارة يمكن أن تعطى كأمثلة لهذا المستوى، ما هو اعتيادي أو مألوف يختلف من فرد إلى فرد، وهذا يعتمد على مدى ما اعتادوا عليه عند أداء المهمة.

**2- الفهم (الاستيعاب) (Understanding):** في هذا المستوى يتم استخدام المعارف المسبقة دون محاولة لتقييم تلك المعرفة، وهكذا يظل التعلم ضمن المخططات ووجهات النظر القائمة قبلياً، والملاحظ أن التعليم الذي يحدث في المدارس يصنف تحت هذا المستوى.

**3- التأمل (Reflection):** حيث يعد ديوي أن التأمل هو أصل التفكير التأملي كسمة للتعلم والتعليم، وبالتالي يمكن تعريفه بأنه التفكير النشط والثابت والحذر في أي اعتقاد أو صيغة مفترضة من المعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه، والنتيجة التي تذهب إليها.

**4- التأمل الناقد (العميق) (Critical Reflection):** يستخدم في هذا المستوى التأمل المنطقي، ويتضمن أن يدرك المعلم لماذا يفكر ويشعر ويعمل بالطريقة التي يعمل بها، والتأمل المنطقي يتطلب مراجعة جادة وواقعية للافتراضات السابقة من الوعي واللاوعي السابق للتعلم ونتائجه، فهو يمثل مستوى أعمق من التأمل.

كما استطاع تاجرت وويلسون (Taggret & Wilson) أن يصنف التأمل إلى ثلاثة مستويات هرمية متداخلة ومرتبطة بعضها ببعضها الآخر، وهذه المستويات هي<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> المرشد (2014)، ص: 169.

<sup>2</sup> Taggret & Wilson (1998), p: 3-4.

- **المستوى الحرفي للتأمل (Literal level):** وهو أبسط مستويات التأمل، وهو يتعلق بقدرة المعلم على اختيار الطرائق والوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف.
- **المستوى السياقي للتأمل (Contextual level):** ويتعلق هذا المستوى بفهم ما وراء الممارسات من افتراضات ونظريات واستيضاح العلاقة بين النظرية والتطبيق.
- **المستوى الجدلي (Dialectical level):** وفي هذا المستوى يهتم الفرد بالتساؤل المستمر حول اهتماماته، والنظر بعمق إلى الأمور، والدفاع عن خياراته في ضوء أدلة يجمعها.

كما أورد فان مانين (Van manen) ثلاثة مستويات للتأمل، وهي<sup>1</sup>:

- 1- **المستوى التقني (Technical Level):** ويرتبط بالاستراتيجيات المحددة التي تستخدم للوصول إلى أهداف ثابتة، والاهتمام بفاعلية الوسائل وكفايتها لتحقيق غايات مقصودة.
- 2- **المستوى العملي (Practical Level):** ويهتم بفحص شامل غير مقتصر على الوسائل، بل يهتم بالأهداف والافتراضات التي تستند إليها هذه الأهداف، كما يهتم بالمنتجات الحقيقية.
- 3- **المستوى النقدي (Critical Level):** ويتضمن التفكير ملياً في الاهتمامات الاجتماعية والأخلاقية، وصلتها بالتضمين والتخطيط، إذ يتم الربط بين موضوع التعلم والعالم الخارجي، ويهتم أيضاً بإصدار الأحكام.

وذكر جاي (Jay) ثلاثة مستويات من السلوك التأملي، هي<sup>2</sup>:

- 1- **التأمل الوصفي (Descriptive reflection):** حيث يقوم الفرد بوصف الموضوع الذي يتأمله ويفكر فيه. فهو يعنى بالإجابة عن السؤال (ماذا يحدث؟) إلا أن عملية التأمل لا تكتفي بسرد الحقائق والوقائع كما هي، بل تهتم بتحري الأوصاف المهمة وذات المغزى، لمعرفة الخصائص الأساسية للموقف أو الحالة التي نتأمل فيها.
- 2- **التأمل المقارن (Comparative reflection):** حيث يقوم الفرد بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع من منظورات مختلفة وفائدة المقارنة أنها تفتح المجال لاحتمالات متعددة من مصادر شتى، فينظر للموضوع من وجهة نظر المعلم أو ولي الأمر أو المرشد الطلابي أو مدير المدرسة، أو الطلاب أنفسهم، فالتأمل المقارن يسعى إلى البحث عن آراء أخرى لتتوير آرائنا المحدودة أو تأكيدها أو دحضها.

<sup>1</sup> نقلاً عن الحارثي (2011)، ص: 43.

<sup>2</sup> Jay (2002), p: 82.

**3- التأمل التقويمي (Calendar reflection):** حيث يسعى المتأمل لإعطاء أحكام، فينظر المعلم للموضوع في ضوء التفسيرات الأخرى واضعاً في اعتباره تغييره إلى الأحسن بحيث يصبح السؤال المطروح (بعد هذا، ما هو السبيل الأفضل لأداء هذا العمل؟).

وترى الباحثة بأنه مهما اختلفت مستويات الممارسة التأملية، فإن الاستخدام غير المنظم للتأمل العادي لا يعطي النتائج ذاتها المرجو تحقيقها عند اعتماده كأسلوب منظم للتفكير واستكشاف العلاقات بين المعارف حتى الوصول لاستنتاجات صحيحة، وبالتالي فإن التأمل لا يطلق على السلوك الاعتيادي للفرد، إنما على النشاط العقلي المنظم نحو حل المشكلات وفهم الأحداث المختلفة.

#### رابعاً - مجالات تأمل المعلم:

إن أداء المعلم للتأمل يربط جميع ممارساته التدريسية ببعضها من خلال تأمله في جميع جوانبها، حتى تنشأ بينها علاقات وروابط قوية تمكنه من تحقيق تعليم أفضل لمتعلميه. وتتنوع مجالات التأمل، حيث حددها عبيدات وأبو السميد<sup>1</sup> لتشمل جميع الأنشطة التعليمية الآتية:

1- خططه التدريسية، وطريقة إعدادها، وشكلها ومدى تأثيرها في نجاحاته في التدريس، ومدى التزامه بها، والفروق التي قد تحدث عادة بين خطته كما وردت، وبين تنفيذه لهذه الخطط.

2- ما يجري داخل الفصل من تفاعلات: بينه وبين طلابه، بينه وبين المادة والوسائل، بين طلابه، وبين طلابه والمادة والأنشطة التعليمية.

3- إدارة الفصل، ومدى ملاءمة أساليب الإدارة في تهيئة مناخ إيجابي لتعلم الطلاب، بالتركيز على: - التعامل مع الطلبة، ومدى العدالة والنزاهة - استراتيجيات المكافآت والعقوبات - استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة للطلاب - استراتيجيات جذب انتباه الطلاب.

4- استراتيجيات المعلم في إدارة وقت الحصة، وتشمل: - توزيع الوقت على مختلف أهداف الدرس - توزيع الوقت بين أنشطته وأنشطة الطلاب - الوقت المخصص للتعلم المجموعي والذاتي.

5- الأخطاء والصعوبات، وتشمل: مدى وجود هذه الأخطاء، ومصادر هذه الأخطاء، وأساليب تجنب أو تقليل تأثير هذه الأخطاء.

6- علاقات المعلم مع الآخرين، وتشمل: علاقاته مع زملائه المعلمين - علاقاته مع إدارة المدرسة، والإشراف التربوي - علاقته مع الأهالي، وأولياء أمور الطلاب - علاقاته مع منظمات وجمعيات ناشطة في المجتمع.

<sup>1</sup> عبيدات وأبو السميد (2007- ب)، ص: 81-82.

7- اتجاهاته التربوية، وتشمل: اتجاهاته نحو تخطيط الدروس - اتجاهاته نحو الطلاب، نحو الزملاء - اتجاهاته نحو الأنظمة التربوية.

كما حدّد أكباري وآخرون (Akbari et al)<sup>1</sup> مجالات تأمل المعلم، تناولتها الباحثة في قياسها لدرجة الممارسات التأملية للمعلمين، وهي كالآتي:

1- الجانب العملي (Practical side): هو العمل الفعلي للتأمل باستخدام أدوات مختلفة، والتحدث إلى الزملاء.

2- الجانب المعرفي (Cognitive side): يهتم هذا العنصر بمحاولات المعلم الرامية إلى التطوير المهني، وذلك من خلال القيام بالبحوث الإجرائية، وحضور المؤتمرات وورش العمل المتعلقة بمجال الدراسة، وقراءة الأدبيات المهنية.

3- جانب المتعلم (العاطفي) (Learner side): يركز هذا الاتجاه على التأمل في الطلاب، وخلفياتهم الثقافية واللغوية، وتفكيرهم وتفهمهم واهتماماتهم، واستعدادهم التنموي لمهام معينة.

4- الجانب ما وراء - المعرفي (Meta-Cognitive side): يتعامل هذا المكون مع المعلمين وتأملهم لمعتقداتهم وشخصياتهم، والطريقة التي يحددون بها ممارساتهم، ونظرتهم لمهنتهم.

5- الجانب النقدي (Critical side): يتكون هذا المكون من العناصر التي تشير إلى الجوانب السياسية والاجتماعية للتربية والتأمل، حيث تقوم على تعامل المعلمين المتأملين مع الأهمية السياسية لممارساتهم، وإدخال الموضوعات المتعلقة بالعرق والجنس والطبقة الاجتماعية، واستكشاف طرق تمكين الطالب.

6- الجانب الأخلاقي (Moral side): تحقق العناصر المدرجة هنا تأمل المعلمين في القضايا الأخلاقية، فهو يتعامل مع قضايا العدالة والتعاطف والقيم، حيث يحث المعلمين على التفكير النقدي في أغراضهم، وكيفية تبريرهم من وجهة نظر أخلاقية.

ومما سبق، يمكن القول: إن مجالات تأمل المعلم كثيرة ومتنوعة وتجمع جوانب العملية التربوية ككل ولا تركز على جانب دون آخر، وذلك لتمكين المعلم من أداء جميع المهام التي يفرضها المجتمع

<sup>1</sup> نقلاً عن . Babikir (2012), p: 65

المعاصر، مما يحقق النهوض بالمستوى التعليمي. ومن هذا المنطلق يمكن أن تحدد خصائص المعلم المتأمل كالتالي:

#### خامساً - خصائص المعلم المتأمل:

يساهم التأمل في تعزيز الخبرات التشاركية للمعلمين والمكتسبة من خلال أنشطة المناقشة والحوار، والتي بدورها تنقي وتحسن ممارسات المعلمين التدريسية، كما وتنمي مهارات التفكير العليا لديهم، وعليه فإن المعلمين المتأملين هم:

- من يحاولون حل مشاكلهم الصفية.
- الأكثر وعياً بمعتقداتهم وقيمهم التي يحملونها نحو التدريس.
- المشاركون في تطوير المناهج الدراسية، ويندمجون في جهود التغيير المدرسي.
- من يتحملون مسؤولية تطورهم المهني، ويستجيبون لحاجات طلبتهم التربوية والانفعالية، ويراجعون باستمرار أهدافهم التدريسية، وطرائقهم، والمواد التعليمية<sup>1</sup>.

ويقترح ديوي (Dewey) ثلاثة اتجاهات يعتبرها جوهرية في إعداد الفرد للتأمل، وهي كالاتي<sup>2</sup>:

- 1- **العقل المنفتح (Open mind):** ويقصد به أن يكون لدى الفرد القدرة على معالجة المشاكل بطرق جديدة، وعلى الانفتاح لأفكار جديدة لم يسبق له أن خبرها من قبل. وكون الفرد منفتح العقل يعني أن يكون مستعداً للإصغاء إلى أكثر من جانب ورأي، وأن يكون مستمعاً فعالاً، وأن يكون مهياً لسماع وجهة النظر المناهضة لوجهة نظره، وأن يقبل حقيقة أن اعتقاده السابق قد يكون خاطئاً مهما كان قيماً بالنسبة له. والمعلم التأمل يَنظر إلى المنهاج الدراسي وأساليبه، وإجراءاته في غرفة الصف بعقل منفتح، ويعيد تقييمها ويتأمل في قيمتها وفائدتها لتلاميذه وملاءمتها للظروف التي تتم فيها عملية التعليم والتعلم. فهو لا يسأل فقط لماذا تكون الأشياء على ما هي عليه بل يسأل أيضاً كيف يمكن أن تكون بشكل أفضل.
- 2- **الاندفاع الذاتي (Self-impulse):** ويعني أن الفرد مستغرق في الموضوع المطروح، وأنه منجذب إليه بعقله وحواسه، ويتفكر بطوفان من الأفكار والآراء المتعلقة بالموضوع. والمعلم الذي يثير مثل هذه الحماسة في نفوس تلاميذه يكون قد أنجز شيئاً عظيماً لهم قد يعجز عن إنجازه أي أسلوب من أساليب التعليم الرسمية.

<sup>1</sup> ريان (2014)، ص: 146.

<sup>2</sup> نقلاً عن دواني (2003)، ص: 205 - 206.

**3- المسؤولية (The responsibility):** يقصد بها المسؤولية الفكرية التي تتصل اتصالاً وثيقاً بالحاجة إلى الأخذ بنتائج ما تم إنجازه. إنها الحاجة إلى معرفة ((ماذا))، وإلى البحث عن المعنى لما تمّ تعلمه. وهي كثيراً ما تؤخذ كصفة أخلاقية، إضافة إلى أنها تعتبر مصدراً فكرياً.

كما أضافت علي<sup>1</sup> خصائص شخصية للمعلم المتأمل تميزه عن غيره من المعلمين، وهي:

**1- التطلع إلى المستقبل (Looking to the future):** إن المعلم المتأمل لا يرى نفسه معلماً جاهلاً للمستقبل يكتفي بالأداء التدريسي الروتيني المعتاد، بل هو متطلع للمستقبل، سباق ومشارك في اختيار الأساليب التدريسية المؤثرة بالمتعلمين، يفكر بدقة ووفق نظام بشأن ممارساته التدريسية والمشكلات التي يواجهها مما يسرع من نموه الذاتي في المهنة.

**2- الإحاطة بجوانب التعليم (Understand the aspects of education):** المعلم المتأمل لا يصب جلّ اهتمامه بالمتعلمين على التحصيل والدرجات العالية والتفوق فقط، بل يركز على استخدام التقنيات التعليمية السديدة في تعليمهم والتعامل معهم كلّ حسب طبيعته وقدراته واهتماماته، لذا فهو دائم التساؤل حول أهمية ما يقدمه لهم، ويبحث عن نواحي القصور لمعالجتها، فهو يتأمل بالمادة العلمية التي يدرسها والمنهج الدراسي الذي يقدمه للمتعلمين والجانب التربوي في التعامل معهم، والقيم التعليمية الثقافية والدينية الواجب احترامها، فضلاً عن التأمل بالذات والقدرات.

**3- السعادة والديمقراطية والتحرر من القيود:** المعلم المتأمل يشع سعادةً وتمعناً في الفصل، حيث إنه يحرر المتعلمين من القيود الفكرية، ويسمح لهم بطرح الأسئلة العميقة بحرية، فهو ديمقراطي ويسعى إلى الديمقراطية في التعليم، ويشجع المتعلمين على التفكير التأملي والاستكشاف والتجربة والتعلم من الخبرات.

في حين أشار ليستونز وزيشنير (Listons & Zeichner) إلى مجموعة خصائص للمعلم التأملي، وهي<sup>2</sup>: اختبار طرق ومحاولات لحل معضلات الممارسات الصفية، وإدراك التساؤلات والافتراضات والقيم التي تقوده إلى عملية التدريس، إضافة لإدراكه للسياق الثقافي للمؤسسة التي يعمل بها، كما أن لديه قدرة على تحمل مسؤولية شخصية من أجل تطوير أدائه المهني.

<sup>1</sup> علي (2018)، ص: 10-11.

<sup>2</sup> ريان (2014)، ص: 146.

كما يصف إيبّي وكوجاوا (Eby & Kujawa) المعلّمين المتأملين في أنهم<sup>1</sup>:

- ملتزمون بالتفكير في القضايا الصعبة بعمق واستمرار، والنظر في الأمور على الرغم من أنها قد تكون صعبة و متعبة.

- ينشطون في البحث عن المعلومات والحلول للمشكلات التي تنشأ في الفصل الدراسي.

- يهتمون بطلبتهم، ويحاولون خلق فصول دراسية إيجابية ومغذية.

فالمعلمون التأمليون خبراء في مهنتهم يستطيعون أن يُظهروا قدراتهم بشتى الطرق، فتظهر خبرة المعلّمين التعليمية، أكثر ما تظهر، في غرفة الصف، حيث يتوقع منهم أن يعرفوا مادتهم الدراسية وأن يدرّسوها بمقدرة. كما يفترض أن يكونوا خبراء في إدارة الوقت والنظام، وفي علم النفس وأساليب التدريس، وفي نظرية التعلّم والاتصال الفاعل، وأن يمتلكوا المهارة والثقة في صنع القرار من خلال الممارسة التأملية.

ومما سبق، يمكن القول: إنه من المهم للمعلّم أن يكون تأملياً كي يصبح قادراً على أن يطبق المعرفة والمهارات التي اكتسبها من دراسته الرسمية على مواقف وظروف قد تكون مختلفة جداً عن تلك التي خبرها من قبل، فالمعلمون التأمليون مهنيون فاعلون واستقصائيون يبحثون باستمرار عن طرق جديدة لإشغال تلاميذهم بالتعلم المفيد، وبذلك لا يساعدون طلابهم فقط لكي يتعلموا، ولكن يساعدون أنفسهم لكي يصبحوا معلّمين أفضل، ويمارسون عملهم بإتقان، ويستخدمون أفضل الطرق لتحقيق تعلّم أفضل لطلابهم. ولكي يحافظ المعلم المتأمل على مستوى أدائه وتطويره، ينبغي عليه مراعاة الأسس التي تنمّي الاتجاه التأملي وتشجعه في البيئة الصفية.

**سادساً- الأسس التي ينبغي مراعاتها لتنمية الممارسة التأملية وتشجيعها في الصف:**

لضمان استمرارية الاتجاه التأملي لدى المعلمين وتطويره، لابد من إجمال الأسس التي يجب أن يراعيها المعلم لتنمية الممارسة التأملية وتشجيعها في البيئة الصفية، على النحو الآتي:

\* توفر علاقة زمالة بين المعلمين يشعر فيها المعلم بالأمن والاحترام.

\* أن تكون للمعلم اليد الطولى في عملية الإشراف.

\* سجل وصفي عن واقع الأحداث الصفية.

<sup>1</sup> نقلاً عن Lupinski (2012), p: 84.

- \* استمرار العمل على إعادة هيكلة المشكلات عن طريق التأمل الذي يمارسه المعلم.
- \* توفير الوقت والدعم للتفاعل بين الزملاء.
- \* توفير الوقت الكافي لتطوير المهارات الضرورية للتأمل<sup>1</sup>.
- \* عرض المعلومات في صورة مشكلات، وأن تكون هذه المشكلات واضحة في أذهان الطلاب، لكي يألفوا حل ما يعترضهم من مشكلات في حياتهم.
- \* توجيه المعلم للطلاب توجيهاً سليماً في أثناء ملاحظتهم للأشياء والظواهر، لأن الملاحظة تجعل الطالب يمعن النظر والتفكير فيما يحدث حوله، وبالتالي الوصول إلى بواطن الأمور.
- \* طرح الأسئلة التي تثير اهتمام الطلاب حول قضية أو موقف أو مشكلة، بحيث تدعو إلى التساؤل والدهشة والتفكير العميق، حيث إن طرح الأسئلة المثيرة للتفكير يطور قدرة الطلاب على التفكير التأملي، ويوفر لهم بيئة تعليمية غنية تثري معلوماتهم.
- \* حرص المعلم أن يكون أنموذجاً جيداً في تفكيره واتجاهاته، كي يقتدي به الطلبة في تعلم مهارة التفكير السليم، والعمل على تنميتها.
- \* تهيئة المناخ الصحي الملائم للحوار العقلاني<sup>2</sup>.
- \* توفير بيئات داعمة عاطفياً في الفصل لتشجيع إعادة تقييم الاستنتاجات.
- \* أن تكون البيئة الصفية متاحة لإعادة التركيز على التعلم، وتنشيط وتوجيه الطلاب خلال تعلمهم.
- \* تطوير الأنشطة والاستفسارات التي تساعد الطلاب على ذكر أي التجارب السابقة ذات صلة بالنقطة الرئيسة.
- \* استخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، كاستخدام جدول الأعمال اليومية، والإجراءات المكتوبة لضمان معرفة مدى تعلم الطلاب وفق إطار زمني محدد.
- \* توفير الوقت الكافي للتوصل إلى الفهم وإكمال المهام<sup>3</sup>.
- \* إشراك الطلاب في التفكير، ووضع الخطط للمواقف والمشكلات التي تواجههم في حياتهم الدراسية.
- \* تزويد الطلاب بمواد قرائية تتضمن حوارات ومناقشات واستنتاجات.

<sup>1</sup> دواني (2003)، ص: 222-223.

<sup>2</sup> طاشمان وآخرون (2012)، ص: 259.

<sup>3</sup> الحارثي (2011)، ص: 48-49.

\* تحفيز الطلاب على ابتكار أفكار جديدة، وطرح حلول بديلة حول المواقف المطروحة، ومن ثم مكافأته على تلك الأفكار والحلول.

\* تقديم الأسئلة التي تتطلب أكثر من إجابة، أو رأي، أو فكرة.

\* تحفيز الطلاب على التفاعل الاجتماعي، وتشكيل جماعات تلقائية، وتهيئة المواقف الاجتماعية الأوسع<sup>1</sup>.

ومما سبق، يمكن القول: إن هذه الأسس والمتطلبات ضرورية وتوفر قوة دافعة للتأمل، وإن عمل المعلمين بها قد يحدث تغييراً إيجابياً وجوهرياً في حياتهم وتعليمهم، كما في حياة الطلبة وتعلمهم. فمن المهم للمعلم أن يكون تأملياً، لكي يصبح معلماً أفضل، ويمارس عمله بإتقان، ويستخدم أفضل الطرق والأدوات التأملية التي تساعد المعلم في عمله التأملي، وتحقق تعلماً أفضل لطلابه.

#### سابعاً- الأدوات التي تساعد المعلم على الممارسة التأملية:

إن ممارسة التأمل أثناء التدريس يحتاج إلى بعض الأدوات، ويشير الأدب التربوي إلى أن هناك أدوات عديدة تلعب دوراً مهماً في الممارسة التأملية وتتميزها، وتسهم في إحداث ممارسات واعية للمعلم، ومن هذه الأدوات:

- **صحف التأمل (Reflection newspapers):** وهي تقرير يصف المعلم من خلاله موقف أو خبرة مر بها، ثم يعمل على تحليل هذا الموقف، والتعمق فيه مستخدماً معتقداته وأفكاره ومشاعره، فيفهم ما حدث ولماذا حدث وما يجب أن يقوم به في ضوء ذلك<sup>2</sup>.

- **الملاحظة (Note):** وهي محاولة منهجية يقوم بها المعلم بتسجيل ملاحظاته حول سلوكيات تلاميذه أو سلوكيات زملائه أو سلوكياته هو، سواء أكانت كتابياً أم بالتسجيل الصوتي أم بالفيديو، بهدف الكشف عن تفاصيل الظواهر أو العلاقات بين عناصرها عند إعادة مشاهدتها أو سماعها، وبالتالي فهي تسهم في تفسير العلاقة بين النظرية والتطبيق، الأمر الذي يدفع المعلم إلى زيادة قدرته على بناء مواقف وممارسات ذات معنى أكثر.

- **ملفات الإنجاز (Achievement files):** سجل مهني بنائي يتضمن الأعمال المتميزة المنتقاة التي تشير إلى جهود المعلم وما يجب أن يقوم به، وما يعرفه، وما ينجزه، وكيفية الإنجاز، بالإضافة إلى أنه

<sup>1</sup> عودات (2006)، ص: 76.

<sup>2</sup> Lupinski & Others (2012), p: 89.

أداة تعبر عن التطور التاريخي لخبراته ومنجزاته أي نموه الأكاديمي والمهاري والوجداني والإبداعي<sup>1</sup>، حيث يقوم المعلم بعملية توثيق منظم لأدائه، وإنجازاته من خلال أدلة ملموسة، قد تكون ورقية أو إلكترونية أو تسجيلية، بحيث تعطي رؤية واضحة المعالم عن أدائه. الأمر الذي يساعده على التأمل في المجالات المرتبطة بمهنته من حيث التخطيط والتدريس والبيئة الصفية والمسؤوليات المهنية<sup>2</sup>.

وهكذا فإن ملف الإنجاز يمثل مرجعاً للتأمل في الممارسات المهنية السابقة وبناء الخبرة الذاتية، حيث إن العودة لهذا الملف في كل مرة والتأمل في المنجزات والخبرات بوعي وبصيرة وتقييم تلك الممارسات والخبرات مرة بعد أخرى - سيكون لها الأثر المحمود في الوعي بمكامن القوة والضعف وفرص التحسين<sup>3</sup>.

- **كتابة المقالات (Writing journal):** وتشير إلى عملية كتابة المقالات النقدية الهادفة للتعبير عن الآراء والمشاعر والخبرات والأفكار حول الممارسات التدريسية بشكل متأن، بهدف معالجة جوانب القصور في هذه الممارسات وتدعيم جوانب القوة.

- **يوميات المعلم (Teacher Dairies):** وتعني انخراط المعلم في عملية كتابة تأملية نقدية لما يقوم به من ممارسات تدريسية بشكل يومي، والتعبير بعمق عن مشاعره وأحاسيسه وآرائه، لإيجاد الحلول المناسبة للعقبات التي تواجهه في أثناء التدريس.

- **المناقشة الجماعية (Group Discussion):** وتشير إلى عقد لقاءات حوارية جماعية بين المعلمين بعضهم مع بعض، أو مع المشرف التربوي، للمناقشة النقدية الهادفة للقضايا التعليمية والتربوية وما يتعلق بها من استراتيجيات التدريس والتقويم من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية<sup>4</sup>. فهي وسيلة مهمة في التأمل بخبرات الآخرين، واكتساب السلوك الديمقراطي، والمهارات الاجتماعية، واتخاذ القرار المناسب في التعليم من خلال التأمل بشكل جماعي<sup>5</sup>.

- **دراسة الحالة (Case Study):** وتعني الطريقة التي يقوم من خلالها المعلم بإجراء دراسة تفصيلية وشاملة لممارساته التدريسية، بما تشمله من جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها وتحليلها عن شخصيته

<sup>1</sup> مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (دت)، ص: 18.

<sup>2</sup> الأستاذ (2011)، ص: 1340-1339.

<sup>3</sup> مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (دت)، ص: 18.

<sup>4</sup> الجبر (2013)، ص: 102-101.

<sup>5</sup> علي (2018)، ص: 14.

ورود أفعاله، والممارسات التدريسية التي يقوم بها في أثناء الموقف التعليمي، وحصر العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف التعلم، بغرض وضع الخطط التحسينية والتطويرية<sup>1</sup>.

- **الحوار التأملي (Reflective dialogue):** وهو عملية يقوم بها المعلم بحوار ذاتي مع نفسه أو مع الزملاء حول قضية تعليمية معينة، وينطلق في هذا الحوار في ضوء رؤيته واتجاهاته ومعتقداته وما يؤمن به من فرضيات، فيتمحصر عن هذا الحوار بناء مجتمعات للتعلم، يتم فيها تقييم الذات ومراجعة الممارسات بما يؤدي إلى تحسينها وتطويرها<sup>2</sup>.

- **البحوث الإجرائية (Action Research):** ويقصد بها إعداد بحوث إجرائية قصيرة ومبنية على التأمل في الممارسات التدريسية، في محاولة للوصول إلى حلول مناسبة لمشكلة معينة<sup>3</sup>، حيث يحاول المعلم من خلال خبرته الصفية إجراء بحث يتطلب منه تفكيراً تأملياً لظاهرة ما تحدث داخل المدرسة تستدعي الاهتمام وتبسيط الضوء عليها، ومن ثم يُدخل النتائج التي يتوصل إليها في بحثه بخطته وتدريبه المستقبلي<sup>4</sup>.

وهكذا فإن البحث الإجرائي يعطي كل معلم الفرصة لتحسين ممارساته في الفصول الدراسية، التي من شأنها سوف تحسن نوعية التعليم والتعلم، كما يؤدي إلى تحسين جودة النظام التعليمي بصورة إيجابية.

- **التقييم الذاتي (Self Evaluation):** ويقصد به استخدام المعلم لمجموعة من المعايير والمحكات حول الممارسات التدريسية الجيدة، بهدف تقييم ممارساته التدريسية وردود الأفعال التي تصدر منه في الموقف التعليمي، لتصحيح جوانب الضعف فيها، وتعزيز جوانب القوة لضمان استمرارية التنمية المهنية.

- **تحليل أحداث مهمة (Important event analysis):** إن هذه الاستراتيجية من أهم استراتيجيات التأمل. إذ تتم عملية التحليل من خلال قيام المعلم باختيار حدث مهم مر به خلال فترة من أسبوع إلى شهر مثل: زيارة مشرف أو الإشراف على النشاط الثقافي... الخ، فيسجل المعلم هذا الحدث كما حصل بالفعل، ثم يحاول تفسيره وتحليله للتوصل إلى الدروس المستفادة<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> الجبر (2013)، ص: 101-102.

<sup>2</sup> Webb (2001), p: 247.

<sup>3</sup> Lupinski (2012), p: 91.

<sup>4</sup> علي (2018)، ص: 13.

<sup>5</sup> عبيدات وأبو السميد (2007-ب)، ص: 84-95.

- **المذكرات التأملية (Reflective Diary):** هي إحدى الأساليب المهمة للتأمل والتفكير، وتدوين الأفكار والمشاعر الماضية، فهي كتابات تأملية عميقة لأحداث سابقة تساعد في التوصل إلى فهم أعمق للمعرفة الجديدة، وهي أداة تنمي أداء المعلم، وتساعد في حسن التعامل بالمواقف التدريسية، وغالباً ما تكون مركزة حول خبرات ومفاهيم محددة ذات تأثير وأهمية لدى المتأمل<sup>1</sup>.

ومما سبق، يمكن القول: إن الممارسة التأملية بأدواتها المختلفة تعزز النمو المهني للمعلمين عن طريق إحداث تغييرات إيجابية في الأداء التدريسي، فيقوم المعلمون خلالها بفحص ممارساتهم التدريسية اليومية لتحديد مواطن القوة والضعف فيها، للعمل على تعزيزها أو تحسينها، لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى معايير عالية الجودة في التدريس، وذلك من خلال عدد من الخطوات التي يتبعها المعلم المتأمل.

#### ثامناً - خطوات الممارسة التأملية للمعلم:

إن التأمل عملية هادفة هدفها الوصول إلى استنتاج أو إلى حكم أو قرار نهائي غرضه إيجاد حل لمشكلة ما. وبهذا ينظر إلى التأمل بأنه عملية تفكير تنتظم في خطوات مترابطة تؤدي إلى نتيجة نهائية لحل المشكلة. لهذا اقترح ديوي (Dewey) للتأمل خمس خطوات وهي كالآتي:

**1- الاقتراحات (Suggestions):** وهي أفكار وإمكانات تخطر على بال الفرد الذي يواجه مبدئياً موقفاً محيراً. هذه الاقتراحات تشكل حافزاً لاستقصاء أكثر وأعمق حول الموقف المحير.

**2- المشكلة (The problem):** وتمثل الخطوة التي يصل فيها الفرد بفهمه للموقف المحير إلى مستوى أكثر دقة وأكثر إدراكاً للسبب الحقيقي لهذه الحيرة، وبذلك تصبح المشكلة بمستوى مفاهيمي أوضح.

**3- الفرضية (Hypothesis):** تتطور الفرضية عندما يعاد النظر في اقتراح ما ويصبح بمستوى يمكن استخدامه كفرضية. وهذا يتطلب ملاحظات ومعلومات أكثر لرؤية مدى احتمالية صموده كفرضية أمام الاختبار المبدئي. وبهذا يصبح معنى المشكلة أكثر ملائمة، ولم يعد الاقتراح مجرد إمكانية للحل بل أصبح احتمالاً قابلاً للقياس.

**4- التفكير (Thinking):** تتم عملية التفكير عندما تصبح العلاقة بين المعلومات والأفكار والخبرات السابقة لدى الفرد قوية بحيث تمكنه من التفكير بالمزيد من الاقتراحات والفرضيات والاختبارات التي تثرى معرفته بالموضوع.

<sup>1</sup> علي (2018)، ص: 13.

- **الاختبار (The test):** تصبح الفرضية في هذه المرحلة قابلة للاختبار. وعند اختبار الفرضية، فإن البيانات التي تنتج عن هذا الاختبار تستخدم لتأييد أو تفنيد فكرة التخمين التي تحملها الفرضية. فالاختبار العلني للفرضية هو فرصة للفرد يكشف بها عن مدى صحة أسلوبه في التفكير نحو حل المشكلة. مع ذلك ليس بالضرورة أن تكون نتائج الاختبار دائماً مؤيدة لمراحل التفكير السابقة. في حالة التأمل قد يكون الفشل في حل المشكلة استتارة للعقل؛ فقد يلقي الضوء على مشكلة جديدة أو يساعد في زيادة تعريف وتوضيح المشكلة الحالية<sup>1</sup>.

وحّد ستانلي (Stanly) خطوات الممارسة التأملية التي يمكن للمعلم اتباعها في التدريس التأملية كما يلي<sup>2</sup>: 1- التعرف على المشكلة التربوية، 2- جمع البيانات الوصفية، 3- فحص المشكلة والنظر إليها من كل الجوانب، 4- توليد الحلول والبدائل المختلفة، 5- تحليل البيانات من أجل التوصل إلى اقتراح حلول لها، 6 - تجريب الحلول المقترحة، 7- تقييم الحل المقترح

ووفقاً لفلوريز (Florez)<sup>3</sup>، فإن الممارسة التأملية تدخل في حلقة متصلة من عمليتي المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي، ضمن أربع خطوات متعاقبة، هي:

- 1- جمع البيانات الوصفية حول ما يجري في الفصول الدراسية.
- 2- تحليل البيانات التي تم جمعها، والمتعلقة بالمواقف والافتراضات، والمعتقدات، والأهداف، والعلاقة بينها.
- 3- التخطيط في كيفية وضع أنشطة أو بدائل يمكن أن تكون مختلفة عما سبقها، والتفكير كذلك في المعتقدات التي تقف وراءها، بما يوسع نطاق التفكير في ما وراء البيانات التي تم جمعها.
- 4- تصميم الخطة التي تتضمن رؤية جديدة، بغرض تحسين الممارسات التدريسية، بحيث يتم ربط المعرفة بالممارسة، وبالخبرات المكتسبة، ثم اتخاذ القرارات، ومراقبة التأثيرات، بحيث تتواصل هذه العملية بشكل مستمر ودائري.

كما حدّد مصطفى خطوات التدريس التأملية كما يلي<sup>4</sup>:

<sup>1</sup> دواني (2003)، ص: 2007 - 2008.

<sup>2</sup> نقلاً عن عمر (2009)، ص: 33.

<sup>3</sup> نقلاً عن ريان (2014)، ص: 147.

<sup>4</sup> مصطفى (1992)، ص: 34.

- تحديد المشكلة وطبيعتها وأسباب حدوثها، - توضيح العلاقة بين الأسباب والنتائج ذات الصلة بالمسألة، - تقديم تفسيرات منطقية للمسألة وتحديد تأثيرها، - اقتراح حلول لتفادي حدوث المسألة.

أما **شون (Schon)** فقد حدد خطوات الممارسة التأملية كما يلي<sup>1</sup>:

- وصف الأحداث الصفية، - تحليل الأحداث الصفية، - اشتقاق استدلالات للأحداث الصفية، - توليد قواعد خاصة، - تقييم النظريات الشخصية، - الوعي بما يجري في المواقف التعليمية، - توجيه القرارات والإجراءات المنوي اتخاذها.

ومما سبق، يمكن القول: أن خطوات التأمل مع أنها تشكل دورة تأملية كاملة، إلا أنها ليس بالضرورة أن تتبّع ترتيباً معيناً، وأنها يمكن أن تتداخل أو تُختزل وذلك يتوقف على طبيعة المسألة. فالمعلّم ينتقل من خطوة إلى أخرى، فيغير ويبحث ويبدل، ويفسر في ضوء ما لديه من خبرات، وما توافر لديه من معطيات. ومع أهمية التأمل كأداة للنمو المهني وتحسين الأداء، إلا أنه تتعدّد الصعوبات التي تواجه المعلّمين في ممارستها للتأمل. وفي هذا السياق، مازالت ثقافة المدرسة ثقافة تقليدية، تؤكد على الإبداع لا الإبداع، ولا تسمح بممارسة ثقافة التأمل بأدواتها المختلفة.

#### تاسعاً- معوقات الممارسة التأملية للمعلم:

إن كلّ عمل مهما كانت درجة فائدته لابد أن تواجهه بعض الصعوبات التي قد تحول دون نجاحه الكامل، إلا ببذل بعض المجهودات الزائدة لتلافيها. وكسائر الموضوعات، من الصعوبات والعقبات التي قد تقف أمام الممارسة التأملية، هي:

- عدم وجود معلّمين متأملين مؤهلين قبل الخدمة في المدارس لاستراتيجيات التدريس من أجل تعليم التفكير، واللفظية في التعليم.

- ندرة الأبحاث والدراسات الخاصة بالممارسة التأملية.

- اعتماد معظم المعلمين على الحفظ والتلقين واسترجاع المعلومات وترديدها.

- احتكار المعلم لوقت الحصة وعدم تنمية مهارات التفكير والأسئلة المفتوحة والتعليم التعاوني لدى الطلبة.

- عدم استجابة المعلمين للتطور المعرفي والعلمي والرتابة والروتين المعتاد لديهم، ومقاومتهم التغيير.

- اعتماد معدي المنهاج والإدارة التربوية على اختبارات تقيس الحفظ والتذكر عند الطلبة<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> نقلاً عن عبد الناصر وأبو نحل (2010)، ص: 39.

- كثرة أعداد الطلاب في حجرة الدراسة، الأمر الذي يجعل بيئة التعلم في الصف غير قابلة لإحداث تأمل فعال.
- الإدارة المدرسية المركزية التي لا تمنح المعلم فرص مراجعة خبراته في إطار من تبادل الثقة<sup>2</sup>.
- عدم توافر الوقت، وازدحام الأعمال، وعدم توافر أدوات للتقييم الذاتي والتأمل<sup>3</sup>.
- المهمات المعقدة التي تواجه المعلم في غرفة الصف، إضافة إلى ضغط العمل ومحاولة اتخاذ قرارات في ظروف غامضة.
- عجز المعلمين في بعض الأحيان عن ضبط ظروف التعلم، يحول دون ملاحظة أنماط ثابتة تساعد على الاستقصاء المنتظم.
- يميل المعلمون إلى أن يعلّموا بالطريقة التي تعلّموا بها في المدارس والتي تخلو من المشاكل التي يواجهها التعليم الحديث.
- يعمل المعلمون في عزلة؛ إذ إن طريقة المحاولة والخطأ في التعلم هي أكثر الطرق شيوعاً، إضافة إلى أن ضبط السلوك هي صفة التعليم السائدة<sup>4</sup>.
- ومما سبق، يمكن القول: إنّ من أهم معيقات الممارسة التأملية في مدارسنا هو وقوع المعلمين تحت ضغوط زيادة حجم العمل، وقلة الوقت، وكذلك قلة ثقافة التأمل والتقييم الذاتي، فبعض المعلمين يعتمدون على التقييم الخارجي، فلا نكاد نجد الاهتمام الكافي بالتقييم الذاتي.
- إنّ هذه العقبات يجب ألا تحول دون استخدام التأمل، ذلك لأن التأمل هو أقرب الطرق إلى تحسين الأداء من خلال نقد الذات، لأن المهم أن يطلع المعلم على جهده، وينقده بقوة وجراحة، فهو الأكثر قدرة على معرفة نقاط قوته وضعفه.

### عاشراً- نظريات تطبيقية فعالة في استخدام الممارسة التأملية في مجال التربية والتعليم:

قدّم عدد من التربويين اتجاهات مهمة ونظريات تطبيقية فعالة في استخدام الممارسة التأملية في مجال التربية والتعليم، يتم عرض أهم هذه النظريات على النحو الآتي:

#### 1-نظرية شون (Schon):

<sup>1</sup> أبو بشير (2012)، ص: 75.

<sup>2</sup> الأستاذ (2011)، ص: 1340.

<sup>3</sup> عبيدات وأبو السميد (2007- ب)، ص: 101.

<sup>4</sup> دواني (2003)، ص: 227.

وضع العالم "شون" نموذج تدريب للمعلّمين يستند على التفكير التأملي في ممارسة المهارات التعليمية، وقد حدّد بذلك عدداً من الخصائص للمعلم المتأمل بأنه، القادر على تحليل واشتقاق الأحداث الصفية والاستدلال منها، وتطوير طرق خاصة وفعالة للتدريس، وتطوير نظريات خاصة لتفسير الظواهر التربوية من حوله، وهو المعلم الذاتي المرن المتحرك في مواجهة الأمور وتوجيهها نحو الأفضل<sup>1</sup>. حيث افترض شون (Schon) أن هذا النموذج التدريبي يمر بثلاث مراحل أساسية، هي:

❖ **التأمل من أجل العمل:** وتتمثل بقدرة المعلم على ملاحظة الحالة المرغوب تطويرها قبل عملية الممارسة الفعلية، والعمل على وضع أهداف ملائمة لها، تتلاءم مع الأهداف التربوية والنتائج المرغوب تحقيقها.

❖ **التأمل أثناء العمل:** ويتم هذا التأمل خلال عملية الممارسة بهدف إنجاز المهام بفاعلية، بحيث يكون دور المعلم بارزاً من ناحية قدرته على إتباع الطرق والأساليب المناسبة لطبيعة الموضوع والأهداف الموضوعية وطبيعة الطلبة.

❖ **التأمل بعد العمل:** ويتسم المعلم فيها بوعيّه النّاقّد، ويكون قادراً على تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف من خلال تحليل سلوكه وتقويمه أثناء التنفيذ، ويظهر هذا في قدرته على استبدال أو تعديل الخطط التي تم وضعها لتتناسب مع الهدف المتوقع.

## 2- نظرية كلارك وبترسون (Clark & Peterson) استراتيجية للتعلّم التأملي أو الانعكاسي:

اهتمت هذه النظرية بتطوير المعلم كمهني متأمل، بحيث يكون قادراً على التّعرف على نفسية المتعلم واتجاهاته وقيمه، وتناول المنهج والمادة الدراسية بعمقها من خلال قدرته على تطوير خطة نموذجية للتدريس بعيداً عن النمط الروتيني السائد، وكل هذا يتم في حال وُظّفت ثلاثة أنواع من المعرفة التي تعمل على تطوير المعلم، وهي:

- **المعرفة التصريحية:** وتعمل على تنمية قدرة المتعلم على الإحساس بالأشياء وإدراكها.
- **المعرفة الإجرائية:** وتتم عند أداء المهمة والقيام بها على أساس العمل والممارسة بعد الإحساس بها.
- **المعرفة فوق المعرفية:** والتي يتم من خلالها تحليل المفاهيم، والمقارنة بينها، والتأمل بها.

<sup>1</sup> بركات (2005)، ص: 5.

فهذه الأنواع الثلاثة تساعد المعلم على أن يكون مهنيّاً متأملاً، بحيث يرتبط تأمله بمرحلة النّضج التي بلغها الفرد، سواء أكان نضجاً جسمياً أم عقليّاً أم انفعاليّاً أم اجتماعيّاً، فيستطيع المتأمل بناءً على خبراته السابقة التي مرّ بها تسخيرها لبلوغ مستوى أعلى من التأمل في كل مرة يتأمل بها.

والقرارات التي يتخذها المتعلم بخصوص قدرته على التفكير التأملية تتمثل في أربع مراحل:

- **مرحلة التخطيط:** وتتناول تنظيم الوقت، والإعداد الجيد، والاستعداد النفسي والجسمي.
- **مرحلة تشكيل الإجراءات التنفيذية:** وتهتم بتحديد الأعمال والمهام التي سيتم أدائها.
- **مرحلة التحليل والمقارنة:** وفيها تُحلل البيانات ويُقارن المعلومات المتوفرة.
- **مرحلة التطبيق:** ويتم من خلالها التأمل في المفاهيم والمعلومات لتطبيقها وتوظيفها في مواقف جديدة<sup>1</sup>.

### 3- منحي جبهارد (Gebhard) المعروف بالاستقصاء التأملية الذاتي (Self Reflective Inquiry):

يقوم هذا المنحي على الإجراء التجريبي لتنمية التفكير التأملية للأفراد لزيادة فعالية السلوكات والمهارات التعليمية التعليمية لكل من المعلم والمتعلم، ويتم تنفيذه من قبل المعلمين لتحسين ممارستهم المهنية، ويكون ذلك بتصنيف تفكير المعلم التأملية ضمن مستويات متدرجة: تحديد المشكلة، وجمع البيانات، والتخطيط والإعداد، وتنفيذ الإجراء، والتأمل في الملاحظات والبيانات التي تم جمعها، وأخيراً مراجعة الخطة وتنظيمها. ويرى جبهارد (Gebhard) أن على المشرفين والمدرّبين دوراً مهماً في تنمية التفكير التأملية، وذلك من خلال المهمات التالية:

- 1- استخدام قائمة رصد عن سلوكات المعلم أثناء التنفيذ والأساليب والأنشطة والأدوات التي يستخدمها، وتحديد مدى استجابة الطلبة لإجراءاته وقراراته، ومن ثم مناقشة ذلك المعلم.
- 2- تسجيل حصة دراسية ومناقشتها مع المعلمين.
- 3- دراسة سلوكات المعلم التعزيزية وأثرها على استجابات الطلبة.
- 4- إجراء التقييم اللازم لكل ما يجري في الحصة التطبيقية من أفعال وأقوال للمعلم والطلاب ومناقشتها مع المعلم بعد الحصة.
- 5- مساعدة المعلم في الكشف عن مشكلاته المهنية ومحاولة إيجاد الحلول الفاعلة لها.
- 6- الطلب من المعلم الاحتفاظ بسجلات للأحداث الصفية المهمة<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> عيسى وطوباسي (2018)، ص: 93-94.

#### 4- نظرية كاجان (Kagan) الأسلوب الاندفاعي - التأملية (Impulsive Reflective):

يربط كاجان الأسلوب الاندفاعي - التأملية بأسلوب اتخاذ القرارات عند حل مشكلة من المشكلات، فالطالب غير المدرب تأملياً يقوم باستجابة اندفاعية في مواجهة موقف ما، يختلف عن الطالب المدرب على التأمل والتروي والتفكير حول طبيعة الموقف، وصحة الاستجابة. وتشير دراسات عديدة قام بها كاجان وغيره من الباحثين إلى أن الطالب المتأمل يقع في أخطاء أقل من غيره من الطلاب غير المتأملين، وقد صاغ كاجان نظريته على أساس أن الشخصية الإنسانية تتألف من عدد من السمات (Triats)، وأن الناس يختلفون في المستويات من حيث التعقيد والتركيب على هذه السمات تبعاً للخلفية الثقافية والحضارية لكل منهم، على متصل بين سمة الاندفاعية الخالصة التي تنتج عن ردود الفعل الذهنية أو عن المؤثرات الخارجية دون استخدام التأمل والوعي، والتأملية الخالصة التي تعزى إلى معرفة العمليات الذهنية المناسبة والاستعداد لممارسة التفكير وإعطاء الأحكام. وإن هاتين السمتين تحددان سلوك الفرد في موقف معين.

#### 5- نظرية أيزنك (Eysenck) العاملية:

تعدّ نظرية أيزنك أكثر هذه النظريات تكاملاً ونضوجاً وشيوعاً، وهي نظرية في مفهوم الشخصية، وقد حدد فيها أيزنك أربعة عوامل أو أبعاد أساسية (Dimensions) راقية عريضة يمثل كل منها متصلاً (Continuum)، وتصنيف الفرد يتم على أساس مركزه وموقعه على هذه الأبعاد في موقع محدد على هذا المتصل، وهذه الأبعاد هي: الانبساطية (Extraversion)، والعصابية (Neuroticism)، والذهانية (Psychoticism)، والذكاء (Intelligence). ولكن الأكثر استخداماً لدى الباحثين هما البعدان الأوليان، و أشار أيزنك في دراسة موسعة له أن الفرد ذو الشخصية التأملية هو شخص متحفظ، ومحافظ وهادئ المزاج، ومتردد في التحدث، أو عند اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته، ودائم الانطواء على نفسه، ولكنه يتطلع للكمال في تفكيره.

وقد ذهب بعض الباحثين في مجال علم النفس الشخصية إلى اعتبار الأفراد الذين يميلون نحو سمة التأمل الخالصة يتصفون بالاهتمام بالأفكار، والتجريد والرموز، والمشاكل الفلسفية والمنافسة والحوار،

<sup>1</sup> الزبيري (2014)، ص: 97-98.

والتفكير التأملي العميق بالمعرفة من أجل المعرفة، بينما أصحاب الدرجة الدنيا الخالصة يميلون إلى التفكير الواقعي، وإلى عمل الأشياء بدل التفكير فيها<sup>1</sup>.

ومما سبق، يمكن القول: إنّ نظرية "شون" تنطلق من ملاحظة قبلية للعمل الممارس، ومن ثم متابعة إنجازات الممارسة باتباع الطرق والأساليب المناسبة لطبيعة الموضوع والأهداف الموضوعية وطبيعة الطلبة، ومن ثم نقد الممارسة، ومعرفة مالها وما عليها، واتخاذ الإجراءات اللازمة وتعديل الخطط لمعالجة مواطن الضعف. كما أنّ نظريّات "كلارك وبيترسون" و"جبهارد" تتفق مع نظرية "شون" في جوهرها من حيث مراحل التأمل الثلاث: الملاحظة، ثم ممارسة العمل، ثم مراجعة ما تم ممارسته، ولا يتم الاختلاف إلا في المسمّيات.

إنّ هذه النظريات الثلاث ركّزت اهتمامها على عملية التعليم وإعداد المعلّمين من خلال تدريب المعلم المتأمل الفعال، وإعداد البرامج الفعّالة لذلك.

أمّا نظرية "كاجان" فتتعدّد على بيان الفرق بين الشخصية المندفعة والشخصية المتروية، فالأول غير متأمل والثاني متأمل متروّ وواعٍ، مرجعيّته التأملية هي التفكير الذهني واتخاذ الإجراءات الملائمة للموقف. وفي نظرية "أيزنك" حيث وُصِفَ الشخص المتأمل بأنه يتطلع للوصول إلى الكمال في التفكير بالرغم من الانطواء، وهذا يدل على أن الشخص المتأمل دائم البحث والتفكير للوصول لحلول منطقية. إنّ هاتين النظريّتين ركّزتا اهتمامهما على دراسة الشخصية وأبعادها وسماتها، وتأثير ذلك في سلوك الفرد أثناء التعلّم والتّعليم.

### خاتمة:

يتّضح مما سبق أن الممارسة التأملية تولّد لدى المعلّم دافعية للحصول على الأفضل ونقل ممارساته الروتينية إلى ممارسات خلاقة مبدعة، إذ يرتقي أدؤه بتأمله الواعي في مشكلاته والاجتهاد الذاتي في حلها، والنظر في نقاط قصوره ومحاولة تجاوزها، ونقاط قوته والعمل على تعزيزها، وبالتالي استدامة التجديد في عمليات التعليم والتعلم. و الفصل التالي يوضح مدى انعكاس ممارسة التأمل على الأداء الوظيفي عند المعلم.

<sup>1</sup> بركات (2005)، ص: 8-11.

## الفصل الثالث: الأداء الوظيفي للمعلم

تمهيد.

أولاً- مفهوم الأداء الوظيفي

ثانياً- عناصر الأداء الوظيفي

ثالثاً- محددات الأداء الوظيفي

رابعاً- العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي

خامساً- مجالات الأداء الوظيفي

سادساً- مفهوم تقييم الأداء الوظيفي

سابعاً- أهداف تقييم الأداء الوظيفي

ثامناً- طرق تحسين الأداء الوظيفي

تاسعاً- دور الممارسة التأملية في تحسين أداء المعلم في البيئة الصفية

خاتمة

## الأداء الوظيفي للمعلّم

### تمهيد:

يُعَدّ الأداء من الموضوعات التي نالت اهتمام الباحثين، بوصفه الوسيلة الوحيدة التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف أي منظمة، ولهذا تسعى كلّ مؤسسة وخاصة المؤسسات التعليمية إلى توفير الظروف الملائمة التي تمكن المعلمين من أداء مهامهم بكفاءة وفاعلية. وعليه، قمّت في هذا الفصل بالتّطرق إلى مفهوم الأداء الوظيفي، وعناصره، ومحدداته، والعوامل المؤثرة فيه، ومجالاته، كما قمّت بتسليط الضوء على مفهوم تقييم الأداء الوظيفي وأهدافه، وكيفية تحسين الأداء، وكذلك إبراز دور الممارسة التأملية في تحسين أداء المعلم في البيئة الصفية.

### أولاً- مفهوم الأداء الوظيفي:

يتزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بموضوع الأداء، وبمدى فاعلية وكفاءة المنظمات في تأدية وظائفها، وتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها، ومن هنا جاء التركيز على إدارة موارد هذه المنظمات بصورة تضمن لها الوصول إلى أهدافها من خلال رفع مستوى الأداء لتضمن لها الاستمرارية، والنمو، والتطور.

وما يشهده العالم هذه الأيام من تنافس واهتمام بموضوع الأداء، كل ذلك يتطلب من المنظمات التركيز على العنصر البشري لتحقيق أهدافها من خلال فاعلية استخدام الموارد واستغلال الفرص المتاحة والطاقات المتوفرة، كل هذه الدوافع تتطلب رفع مستوى الأداء البشري والأداء المؤسسي للمنظمات من أجل تقديم الخدمات بسرعة وجودة عالية، وذلك من أجل الاستجابة لاحتياجات وتوقعات المواطنين<sup>1</sup>.

### - الأداء لغةً:

لفظ مشتق من الفعل (أدى) ويعني (أدى) الشيء: قام به، وأدى الدين: قضاها، وأدى الصلاة: قام بها في وقتها، وأدى الشهادة: أدلى بها، وأدى إليه الشيء: (أوصله إليه)، و(تأدى) للأمر أخذ أدواته واستعدّ له<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> البلوي (2008)، ص: 26-27.

<sup>2</sup> مجمع اللغة العربية (دت)، ص: 10.

وفي لسان العرب أدّى الشيء: (أوصله)، ويُقال: أدّى فلانٌ ما عليه أداءً وتأديةً<sup>1</sup>.

### -الأداء الوظيفي اصطلاحاً:

يعد مفهوم الأداء الوظيفي من المفاهيم التي أثارت جدلاً ونقاشاً واسعاً بين الباحثين، وذلك لأنها حظيت باهتمام كثير من الباحثين في تخصصات مختلفة مما أدى إلى اختلافهم في وضع تعريف محدد له.

فقد عرّفه المحاسنة بأنه: "درجة تحقيق وإتمام المهمات والمسؤوليات المختلفة المكونة للوظيفة التي يشغلها العامل، وبما يحقق أهداف المؤسسة، ويتم ذلك من خلال تحسين الأداء من حيث الجودة والنوعية ، وبوساطة التدريب المستمر للعاملين"<sup>2</sup>.

في حين عرّفه الصرايرة بأنه: "قيام الموظف بالمهام والأنشطة والواجبات المتعلقة بوظيفته المكلف بها بحكم عمله، ويمكن الحكم على أداء هذا العمل من خلال مقاييس معيارية خاصة ومحدودة، وكمية ونوعية الجهد المبذول ونمط الأداء"<sup>3</sup>.

وأكدت الفتلاوي على أنه: "مجموعة من الكفاءات التعليمية المرتبطة بأداء المعلم، كالقدرة على التخطيط والتدريس التي يتخذها المعلم قبل تنفيذ الدرس من أجل ضمان تحقيق الأهداف"<sup>4</sup>.

وعرّفه العاجز ونشوان بأنه: "الممارسات التعليمية التي يقوم بها المعلمون أثناء العملية التعليمية، لتنظيم وتنفيذ وتقويم عملية التعليم والتعلم"<sup>5</sup>.

ويُعرّف بأنه "كمية ونوعية مساهمة الموظف في تحقيق أهداف المؤسسة بطرق مباشرة أو غير مباشرة"<sup>6</sup>.

كما يعرف أيضاً على أنه: "الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام والذي يشير بالتالي إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> ابن منظور (1993)، ص: 26.

<sup>2</sup> المحاسنة (2013)، ص: 113.

<sup>3</sup> الصرايرة (2011)، ص: 607.

<sup>4</sup> الفتلاوي (2004)، ص: 183.

<sup>5</sup> العاجز ونشوان (2005)، ص: 6.

<sup>6</sup> Decramer & Others (2016), p: 7.

وعُرفَ بأنه: "وصف لأفعال وسلوكيات الموظف التي تساهم في إنجاز الأهداف التنظيمية للمؤسسة"<sup>2</sup> ومما سبق، يمكن القول: أنه على الرغم من اختلاف الباحثين في تعريفهم للأداء، إلا أن هناك عوامل مشتركة تجمعهم، ويُعتبر اختلافهم جزئي وليس جوهرياً، فهم يشتركون بعدة عوامل تجمعهم تقريباً في تعريف الأداء، وهي كما يلي:

**الموظف:** وما يمتلكه من معرفة وقدرات ومهارات وقيم واتجاهات ودوافع.

**الوظيفة:** وما تتصف به من متطلبات وتحديات وواجبات ومسؤوليات، وما تقدمه من فرص للتطوير والترقيات والحوافز.

**الموقف:** وهو ما تتصف به البيئة التنظيمية، والتي تتضمن مناخ العمل والإشراف والأنظمة الإدارية والهيكل التنظيمي.

#### ثانياً- عناصر الأداء الوظيفي:

هناك عناصر أو مكونات أساسية للأداء، فبدونها لا يمكن التحدث عن وجود أداء فعال في المؤسسة، وذلك يعود لأهميتها في قياس وتحديد مستوى الأداء الوظيفي للعاملين.

ويشير حاجي<sup>3</sup> في تصنيفه لعناصر الأداء إلى النقاط الآتية:

- **كفايات الموظف (Employee competencies):** وتعني ما لدى الموظف من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم وهي تمثل خصائصه الأساسية التي تنتج أداءً فعالاً يقوم به ذلك الموظف.

- **متطلبات الوظيفة (Job requirements):** وتشمل المهام والمسؤوليات أو الأدوار والمهارات والخبرات التي يتطلبها عمل من الأعمال.

- **بيئة العمل (Work environment):** وتتكون من عوامل داخلية وعوامل خارجية، حيث تتضمن العوامل الداخلية التنظيم وهيكله وأهدافه....الخ، أما العوامل الخارجية فتتمثل في العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والحضارية والسياسية والقانونية.

كما أشار العتيبي<sup>1</sup> إلى مجموعة من العناصر يتكون منها الأداء الوظيفي، هي:

<sup>1</sup> علي (2016)، ص: 38.

<sup>2</sup> Vratskikh & Others (2016), p: 72.

<sup>3</sup> حاجي (2012)، ص: 82.

\* **المعرفة بمتطلبات الوظيفة:** وتشمل المعارف العامة، والمهارات الفنية والخلقية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.

\* **نوعية العمل (Type of work):** تتمثل في مدى ما يدركه الفرد عن عمله الذي يقوم به، وما يمتلكه من رغبة ومهارات فنية، وبراعة وقدرة على التنظيم، وتنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء.

\* **كمية العمل المنجز (Amount of work done):** أي مقدار العمل الذي يستطيع الموظف إنجازه في الظروف العادية للعمل، ومقدار سرعة هذا الإنجاز.

\* **الثابرة والثوق (Perseverance and trust):** وتشمل الجدية والتفاني في العمل وقدرة الموظف على تحمل مسؤولية العمل وإنجاز الأعمال في أوقاتها المحددة، ومدى حاجة هذا الموظف للإرشاد والتوجيه من قبل المشرفين، وتقييم نتائج عمله.

ويرى "صالحة" و"المحاسنة" أن هناك عناصر عدة للأداء الوظيفي، منها:

- **الفعالية (Effectiveness):** وهي تمثل معياراً يعكس درجة تحقيق الأهداف الموضوعية، وهي تعني أداء المهمات أو الأعمال بشكل صحيح وسليم، وترتبط بالأهداف الموضوعية للمؤسسة، وبالتالي بدرجة تحقيق النتائج.

- **الكفاءة (Efficiency):** وهي تعني الاستخدام الأمثل للموارد المؤسساتية بأقل تكلفة ممكنة دون حصول أي هدر يذكر، فالكفاءة صفة لازمة لكيفية وطبيعة استخدام المؤسسة لمدخلاتها من الموارد مقارنة بمخرجاتها، حيث لا بد من الاستغلال الرشيد والمزج بين عوامل الإنتاج بأقل تكلفة ممكنة<sup>2</sup>.

- **الجهد (Effort):** وهو الجهد الناتج من حصول العامل على الدعم والحافز والذي يترجم إلى الطاقات الجسمية والحركية والعقلية التي يبذلها لأداء مهمته، حيث تتأزر هذه الطاقات بعضها مع بعضها الآخر لإنجاز العمل المطلوب<sup>3</sup>.

ومما سبق، يمكن القول: إن الأداء الحقيقي هو نتاج لعدد من العناصر المتداخلة، التي يجب ألا يتم التركيز على عنصر منها دون الآخر، وألا يتم تجاهلها، بل يتم محاولة التوفيق فيما بينها جميعاً،

<sup>1</sup> العتيبي (2007)، ص: 69.

<sup>2</sup> صالحة (2015)، ص: 43-44.

<sup>3</sup> المحاسنة (2013)، ص: 113.

فهذه العناصر من الركائز الأساسية للمعلم في وظيفته، والتي لا يمكن أن نحكم على فاعلية أداء المعلم وتميزه إلا من خلال توافر هذه العناصر.

### ثالثاً- محددات الأداء الوظيفي:

ولتحديد مستوى أداء العاملين لابد من معرفة العوامل التي تحدد هذا المستوى، وتحدده بلخيري وعشيط<sup>1</sup> بثلاثة عوامل رئيسة، وهي:

**1- الجهد المبذول (Submitted effort):** ويعبر عن درجة حماسة الموظف لأداء عمله، بقدر ما يزيد الموظف من جهد بقدر ما يعبر ويعكس هذا درجة دافعيته لأداء العمل، فالجهد المبذول يمثل حقيقة دافعية الموظف لأداء عمله، إذا فهو مرشح لأن يكون من أحد أهم محددات الأداء.

**2- القدرات والخصائص الفردية (Individual capabilities and characteristics):** يمثل هذا العنصر قدرات الموظف الشخصية التي اكتسبها عبر مراحل عمله أو التي تدرب ليحصل عليها، وكذلك الخبرات السابقة له والتي تحدد درجة فعالية العنصر الأول، إذ إن الموظف الذي يشعر بقدراته على العمل وكذلك على أنه متحصن بخبرات تدفع عنه عقدة مزاوله أي نشاط أياً كان عمله، كل هذا يجعله يبذل جهداً أكبر يدفعه إلى الأداء المستمر.

**3- إدراك الموظف لدوره الوظيفي:** لابد أن يكون الموظف على اطلاع بما يجري في عمله وما يتكون منه عمله، أي يجب أن تتكون في مخيلته مجموعة من التصورات والانطباعات عن السلوك، والأنشطة التي يتكون منها عمله وكذلك عن الكيفية التي ينبغي أن يمارس بها دوره في المؤسسة.

أي أن الأداء يمكن إجماله في شكل معادلة بسيطة مفادها أن: الأداء = الدافعية \* القدرات \* الإدراك

ومما سبق، يمكن القول: إن كل عامل من العوامل الثلاثة لا يؤثر في الأداء بصفة مستقلة، إنما من خلال تفاعله مع العاملين الآخرين، فأثر الدافعية في الأداء لا يحدد بدرجة الدافعية وحدها، وإنما بمستوى درجة العاملين الآخرين المتمثلين في القدرات والإدراك. وبذلك يكون الأداء الوظيفي، هو نتيجة تفاعل وتكامل الجهد الذي يبذله المعلم، وقدراته الذاتية، ومدى إدراكه لأهمية أدائه. وهذا الأداء لابد أن تؤثر فيه عوامل عدة إما بالإيجاب أو السلب، والتي يمكن ذكرها فيما يلي:

### رابعاً- العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي:

<sup>1</sup> بلخيري وعشيط (2011)، ص: 82 - 83.

إن الأداء الوظيفي للفرد يشمل جميع الأنشطة التي يقوم بها متأثراً بعدة عوامل إما بالإيجاب أو بالسلب، وهذا التأثير إما أن يكون مباشراً أو غير مباشر، حيث تنتشعب الأبعاد المؤثرة على الأداء الوظيفي، منها ما يكون تحت سيطرة الفرد، ومنها ما يكون خارج سيطرته كالعوامل المحيطة به، لذلك يجب أن ينظر للعوامل المؤثرة على الأداء بعين الاهتمام، وجعلها على سلم الأولويات.

وقد أشارت الذّهارة<sup>1</sup> إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي منها:

- **عوامل إدارية وتنظيمية:** تتمثل في عدم توفير مناخ يساعد على العمل والإنتاجية في المؤسسة، ووجود صراع بين الموظف ورئيسه، أو بين زملائه، وعدم تحديد مهام الوظيفة تحديداً دقيقاً، والنقص في التدريب والإشراف السيئ.
- **عوامل بيئية خارجية:** تتمثل في الصراع بين القيم والاتجاهات التي يحملها الموظف وبين القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع، والأحوال الاقتصادية، وسياسات النقابات.

كما أشار أبو موسى وكلاب<sup>2</sup> إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر على الأداء الوظيفي، منها:

- 1- **غياب الأهداف المحددة:** فالمنظمة التي لا تمتلك خططاً تفصيلية لعملها وأهدافها ومعدلات الإنتاج المطلوب لأدائها، لن تستطيع قياس ما حققت من إنجاز أو محاسبة موظفيها على مستوى أدائهم.
- 2- **عدم المشاركة في الإدارة:** إن عدم مشاركة العاملين في المستويات الإدارية المختلفة في تخطيط وصنع القرارات، يساهم في وجود فجوة بين القيادة والموظفين في المستويات الدنيا.
- 3- **اختلاف مستوى الأداء:** من العوامل المؤثرة على أداء الموظفين، عدم نجاح الأساليب الإدارية التي تربط بين معدلات الأداء والمردود المادي والمعنوي الذي يحصلون عليه، فكلما ارتبط مستوى أداء الموظف بالترقيات والعلاوات والحوافز التي يحصل عليها، كلما كانت عوامل التحفيز غير مؤثرة بالعاملين.
- 4- **مشكلات الرضا الوظيفي:** من العوامل الأساسية المؤثرة في الأداء، فعدم الرضا يؤدي إلى انخفاض الأداء، وكلما زاد الرضا زاد في إيجابية تقييم الأداء.

<sup>1</sup> الذّهارة (2016)، ص: 37.

<sup>2</sup> أبو موسى وكلاب (2011)، ص: 31.

- **التسيب الإداري:** فالتسيب في المنظمة يعني ضياع ساعات في العمل في أمور غير منتجة، بل قد تكون مؤثرة بشكل سلبي في أداء الموظفين الآخرين.

أما بالنسبة للمعلم، فهناك عوامل أخرى تؤثر في أدائه، تتمثل في:

- **ثقافة المدرسة (School culture):** إذ يتأثر سلوك الفرد وأدائه بمجموعة من القيم والقواعد والمعايير السائدة في المدرسة، والتي تدفعه إلى الأداء بطريقة ما أو تفضل مسلكاً معيناً على مسلك آخر، وترتبط هذه الثقافة بأداء الفرد لأنها تؤثر على اتجاهاته نحو العمل.

- **دور الفرد في المدرسة (The role of the individual in the school):** تؤثر طبيعة الدور الذي يؤديه الفرد في أدائه داخل المدرسة، والدور هو مجموعة من التوقعات التي يتوقعها مجموعة من الناس من الفرد ويتضح ذلك في خمسة أبعاد وهي: غموض الدور، تباين الدور، صراع الدور، زيادة تعب الدور، ثقافة الدور.

- **السياسات الإدارية (Administrative policies):** تشير السياسات الإدارية إلى مجموعة القواعد والمعايير والتوجيهات والتعليمات التي تصدرها المدرسة لإرشاد أعضائها في ممارسة واجبات أعمالهم، وتتمركز أهمية السياسات الإدارية في كونها تصدر من إدارة المدرسة وتوجه إلى أعضاء مكلفين بأعمال معينة وهي تتصف بصفة الإلزام، فليس هناك اختيار لعضو المدرسة طالما كانت سياسة واضحة ومعلنة من ناحية أخرى فإن أهمية السياسات كمحدد لأداء الفرد تتأثر بسبب انتشارها بين مختلف المستويات التنظيمية وشمولها لمجالات العمل المختلفة بالمدرسة.

- **البيئة المحيطة (The surrounding environment)، وتشمل:**

- ظروف العمل المادية وما تتركه من أثر على راحة الفرد وتسهل له حركته في اتجاه التميز في الأداء.

- العوامل التنظيمية، وتمارس تأثيراً كبيراً على أداء الفرد نفسه داخل المدرسة مثل: الهياكل التنظيمية، واللوائح والقوانين والعلاقات مع الآخرين والرؤساء والزملاء والمرؤوسين، بجانب عمليات التدريب والتوجيه والتقويم<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> مشري (2018)، ص: 54-55.

- **دافعية الفرد (individual motivation):** تؤثر دافعية الفرد نحو العمل على أدائه فكلما شعر الفرد بالأمان الوظيفي داخل المدرسة وأُتيحت له الفرصة للتقدم الوظيفي، كلما ازدادت دافعيته وتحفز أدائه، نتيجة تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل<sup>1</sup>.

ومن المؤكد أن المدرسة وما تنطوي عليه من العوامل العديدة كالإدارة المدرسية وما تنتهجه من ممارسات ديمقراطية أو تسلطية على ممارسات وسلوك المعلمين نحو العمل وتحسين الأداء، وكثافة الطلاب في الفصول الدراسية، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والأعباء التدريسية للمعلم، ونوع العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي، وغيرها مما يجري داخل المدرسة من عمليات تربوية وتعليمية تؤثر تأثيراً كبيراً على مستوى أداء المعلم ونوعيته<sup>2</sup>.

ومما سبق، يمكن القول: إنه من الضروري الاهتمام والأخذ بهذه العوامل بعين الاعتبار من الجهة المسؤولة التي تسعى جاهدة لرفع مستوى الأداء الوظيفي للمعلم، لما لها من أثر واضح في أداء المعلم، وذلك من خلال توفير المناخ الإيجابي للعمل، وإشباع حاجات المعلمين واحتياجاتهم التدريبية، والتقليل من أثر العوامل السلبية، ومساعدتهم على مواجهة الظروف الخارجية والتغلب عليها، للقيام بدورهم على أكمل وجه ممكن.

#### خامساً- مجالات الأداء الوظيفي للمعلم:

يعدّ المعلم عنصراً أساسياً ومهماً في العملية التعليمية، فهو الركن الأساسي في العملية التعليمية، وعليه يقع العبء الأكبر في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، وللمعلم أدوار ومهام ومسؤوليات مهمة في العملية التعليمية، تحددها الباحثة في أربعة مجالات كما تمّ تناولها في استبانة الدراسة، وهي: (مجال التخطيط، وتنفيذ الدروس، والتقويم، والعلاقات الإنسانية):

#### 1- مجال التخطيط (Planning):

يعد التخطيط سمة من سمات العصر الحديث، وعملية من العمليات المهمة والرئيسة التي تنظم جهود الإنسان في هذا العصر الذي يتميز بالتعقيد الناتج عن التقدم العلمي والتقني الهائل.

فالتخطيط يعني محاولة مدروسة لاستغلال الموارد والإمكانات المتاحة لتحقيق أهداف معينة وبوسائل متنوعة في فترة زمنية محددة.

<sup>1</sup> مشري (2018)، ص: 55.

<sup>2</sup> العتيبي (2007)، ص: 51-52.

وتستند العملية التعليمية إلى تخطيط علمي محكم شأنها في ذلك شأن جميع المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وحيث إن التدريس أحد الأمور الرئيسة للعملية التعليمية، فإنه يمكن القول إن فاعلية التدريس وجدواه تتوقف على مقدار ما يُبذل من جهود في التخطيط له<sup>1</sup>.

"والتخطيط الدراسي هو مجموع الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقاً قبل تنفيذ الدرس، ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل، وتعلم أفضل"<sup>2</sup>.

وهناك الكثير من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية. والتخطيط يمكن المعلم من مواجهة تلك المشكلات بعقل منفتح، وتفكير ابتكاري، يسهل عليه اختيار الخبرات المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

ويهدف التخطيط إلى تحسين عملية التدريس. وهذا الهدف يتحقق من خلال تهيئة المتطلبات التدريسية اللازمة، ومن خلال تصميم الموقف التعليمي بشكل كامل، ثم التدرب على أداء هذا الموقف ذهنياً ليكون على وعي كامل بما سيقدمه للطلاب وبالأدوات التي سيستخدمها، وبأوقات استخدامها وبالأسئلة التي سيثيرها، وبإستجابات الطلبة المتوقعة<sup>3</sup>.

ولا يقتصر التخطيط للتدريس على التخطيط لتدريس الدروس اليومية، لأن الدروس اليومية ليست إلا موضوعات تتضمنها وحدة دراسية تتربط مع وحدات دراسية أخرى لتكوين المقرر الدراسي. ولذلك، هناك مستويات ثلاثة للتخطيط للتدريس، هي:

- **التخطيط لتدريس المقرر الدراسي:** وهو تخطيط بعيد المدى يتم على مدى زمن طويل مثل عام دراسي كامل أو فصل دراسي. ويهدف إلى تحديد الوسائل والمراحل المختلفة اللازمة لتدريس المادة الدراسية في صف دراسي معين من خلال تقسيم موضوعات المقرر على شهور وأسابيع العام الدراسي أو الفصل الدراسي<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> الطناوي (2009)، ص: 35.

<sup>2</sup> عبيدات وأبو السميد (2007-أ)، ص: 9.

<sup>3</sup> المرجع السابق (2007-أ)، ص: 9.

<sup>4</sup> الطناوي (2009)، ص: 37.

- **التخطيط لتدريس الوحدة الدراسية:** ويشتمل هذا المستوى على وضع خطة متكاملة لكل وحدة دراسية من المادة المقررة، بحيث يكون الوقت المخصص للوحدة منسجماً مع الفصل الدراسي أو الوحدة<sup>1</sup>.

- **التخطيط لتدريس الدرس اليومي:** وهو تخطيط قصير المدى، يتم على مدى زمني يعادل الزمن المخصص للحصة الدراسية، ويعد من أهم واجبات المعلم، حيث يساعده على رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو وطلابه خلال الحصة، كما أنه يحميه من الوقوع في أية أخطاء أثناء عملية التدريس<sup>2</sup>.

ومما سبق، يمكن القول: إن التخطيط من الأمور المهمة التي يجب أن يمتلكها المعلم الكفء، فهذه المهارة تجعله منتظماً ومتمكناً من مادته العلمية ووسائل تعليمه والأدوات المطلوبة بعيداً عن العشوائية والارتجالية.

## 2- مجال تنفيذ الدروس (Implementation of lessons):

يتضمن مجال تنفيذ الدرس جميع العمليات والفنيات التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف الدرس المعدة مسبقاً أي معرفته باستراتيجيات التدريس المناسبة.

وتشتمل استراتيجيات التدريس على الأهداف التدريسية، والتحركات التي يقوم بها المعلم، وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه، والجو التعليمي والتنظيم الصفّي للحصة، واستجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها ويخطط لها<sup>3</sup>.

وتعد مهارات عرض الدرس من المهارات المهمة والضرورية التي يجب أن يتقنها المعلم، ومنها: التهيئة للدرس، وتنويع المثيرات، والغلق (إنهاء الدرس).

تعد التهيئة للدرس إحدى المهارات الأساسية التي يتطلبها تنفيذ الدرس، وأحد العوامل التي تضمن حسن متابعة المتعلمين لموضوع الدرس وزيادة رغبتهم في التعلم.

<sup>1</sup> الذّهار (2016)، ص: 43.

<sup>2</sup> الطناوي (2009)، ص: 41.

<sup>3</sup> الذّهار (2016)، ص: 43.

والمعلم الناجح يستخدم أساليب مختلفة بهدف جذب اهتمام المتعلمين وتركيز اهتمامهم في الموقف التعليمي، ومنها تنويع الحركة داخل حجرة الدراسة، وتنويع الأصوات التي يحدثها، وغيرها من المنثرات التي تتغير وتتغير خلال فترة زمنية محددة.

كما يُعد الغلق (إنهاء الدرس) إحدى المهارات الأساسية التي يتطلبها تنفيذ الدرس، بهدف مساعدة المتعلمين على استيعاب ما عُرض عليهم خلال الدرس، وتنظيم المعلومات التي درسوها في عقولهم.

وترجع أهمية استخدام الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم إلى أنها لا تعتمد على استخدام الألفاظ وحدها، ولكنها تعتمد على استخدام الخبرات الحسية المباشرة<sup>1</sup>.

وينبغي على المعلم عند اختيار الوسيلة التعليمية واستخدامها، مراعاة توافق الوسيلة مع الغرض الذي يسعى إلى تحقيقه من استخدامها، ومناسبة الوسيلة لأعمار المتعلمين، ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة التي تتصل بالخبرات الجديدة التي تهيئها هذه الوسائل لهم<sup>2</sup>.

كما تعد صياغة الأسئلة الصفية الجيدة وتوجيهها من المهارات التي ينبغي أن يتقنها المعلم الناجح، حيث تقوم الأسئلة الصفية التي يوجهها المعلم لطلابه بدور مهم وفعال في العملية التعليمية، فعليها يعتمد التواصل الصفّي بين المعلم وطلابه بدرجة كبيرة<sup>3</sup>.

وتتوقف كفاءة المعلم وفاعليته إلى حد كبير على حسن إدارته للصف والمحافظة على النظام فيه، فالمعلم الناجح في إدارة الصف هو الذي يضع القواعد ويتخذ الإجراءات المناسبة لتوفير البيئة الصفية الفعالة.

### 3- مجال التقويم (Evaluation):

يعد التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وجزءاً لا يُجْتَرأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم، ومع الإمكانيات المستخدمة، ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب

<sup>1</sup> الطناوي (2009)، ص: 65-81.

<sup>2</sup> الدهدار (2016)، ص: 44.

<sup>3</sup> الطناوي (2009)، ص: 109.

الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها<sup>1</sup>.

وتتعدد أنواع التقييم وتتنوع، حيث تنقسم وفقاً لما يلي:

- **التقييم المبدئي (القبلي) Initial evaluation:** هو التقييم الذي يتم عادة قبل بداية العملية التعليمية، والقصد منه تحديد مستوى الطلاب قبل تعليمهم<sup>2</sup>.
- **التقييم التكويني (البنائي) Formative evaluation:** يتم هذا النوع من التقييم أثناء العملية التدريسية بغرض التأكد من سلامة سير العملية التعليمية، ويهدف إلى إعطاء المعلم والطالب تغذية راجعة مستمرة لكل نجاح أو فشل يتعرض له أثناء عملية التعلم<sup>3</sup>.
- **التقييم التجميعي (النهائي) Summative evaluation:** يتم هذا النوع من التقييم في نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج، ويهدف إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر وإعطائهم شهادة بذلك<sup>4</sup>.

وتستخدم في عملية التقييم طرق وأساليب متعددة لتقدير مدى تحقق الأهداف، وإلى أي مدى استفاد المتعلمون من العملية التعليمية، وإلى أي حدٍ أحدث تغييراً في سلوكهم، ذلك أن نتائج التقييم يمكن أن تبين اتجاه ومدى النمو عند المتعلمين من ناحية، ومدى نجاح المعلم في قيامه بالتدريس من ناحية أخرى، والكشف عن نواحي القوة ونواحي الضعف في العملية التعليمية من ناحية ثالثة، بهدف اتخاذ الإجراءات والوسائل المناسبة لعلاج نواحي الضعف وتذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين<sup>5</sup>. ومن أساليب التقييم التي يمكن استخدامها، أسلوب الاختبارات بأنواعها، واستخدام الأسئلة بأنواعها، واستخدام أساليب التقييم الذاتي، وملاحظة أداء التلميذ، وتكليف التلاميذ ليقوموا بأدائها في الصف أو البيت.

#### 4- مجال العلاقات الإنسانية (Human relationships):

إن العلاقات الإنسانية مجموعة من الأقوال والأفعال، وتبادل المصالح، والعلاقات بين الفرد الإنساني والمجتمع، ولا يستطيع الفرد أن يستمر في الحياة بدون مجتمع إنساني يحتويه ويتفاعل مع أفراد

<sup>1</sup> الطناوي (2009)، ص: 225.

<sup>2</sup> الشامخ (2018)، ص: 10.

<sup>3</sup> الذّهار (2016)، ص: 45.

<sup>4</sup> الشامخ (2018)، ص: 10.

<sup>5</sup> الطناوي (2009)، ص: 225.

ومؤسساته وفق ضوابط ومعايير النظام العام والمصلحة العامة دون إهمال لطبيعة وإرادة وآمال الفرد وطموحاته.

والمعلم جزء من المجتمع، ويُفترض منه أن يتحلى بالصفات والسمات الطيبة، والمشاعر والأحاسيس التي تمكنه من خلق أسمى العلاقات الإنسانية مع الإدارة وزملائه المعلمين، والأهم من ذلك هو علاقته الجيدة بطلابه وخلق مجتمعٍ تعليميٍّ تسوده المودة والألفة والاحترام المتبادل<sup>1</sup>.

وتتم العلاقة بين المعلم وطلّبه على أسس قوية من الصبر والجلد والحزم والأمانة والإخلاص والرزانة والاحترام المتبادل، فالمعلم ينبغي أن يكون قدوة لطلّابه، يتمسك بالأخلاق الحميدة والمثل العليا ويبثها بين طلّابه، ويسعى لزرع روح المحبة والتسامح بين الطلبة.

كما يجب أن تُبنى علاقة المعلم مع مديره وزملائه على التعاون البناء والاحترام المتبادل لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم، كالتعاون مع الإدارة المدرسية في جميع الأنشطة والفعاليات، والمشاركة في الزيارات الاجتماعية مع زملائه المعلمين.

ويقوم المعلم بعمل جليل وهو خدمة المجتمع، فرسالته عظيمة لأنه المحافظ على التراث الحضاري بنقله من جيل إلى جيل، فعلاقته مع أولياء الأمور ينبغي أن تكون قائمة على الاحترام والتفاهم من خلال إطلاع الأولياء على مستوى تحصيل أبنائهم، وإشراكهم في صنع بعض القرارات التي تصب في مصلحة الطلبة.

"وللتحقق من أن الأداء الوظيفي يسير وفق ما هو مخطط له لإنجاز الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها، فلا بد من إجراء عملية التقييم، لما لها من مردود وفاعلية في زيادة دافعية العاملين تجاه الأعمال التي يؤدونها، وتزودهم بمعلومات عن الواقع الحالي، وتحدد إمكانيات التقدم التي يمكن البدء بها بناء على المتوفر من المعلومات، ومعرفة نقاط القوة وتعزيزها، ومواطن الضعف وتحسينها"<sup>2</sup>.

#### سادساً- مفهوم تقييم الأداء الوظيفي:

قياس أداء الموظفين عملية ضرورية لا غنى عنها لأية مؤسسة، فتعتبر عملية تقييم الأداء إحدى الوظائف الفرعية لإدارة الموارد البشرية، وبالتالي يترتب على هذه العملية قرارات كثيرة في مجال إدارة

<sup>1</sup> الأسطل والخالدي (2008)، ص: 92-93.

<sup>2</sup> الصرايرة (2011)، ص: 612.

شؤون الأفراد ومن ثم الحكم على أهلية الموظفين للبقاء في العمل، واستحقاقهم للترقية، ودراسة رواتبهم ودرجاتهم<sup>1</sup>.

وقد حاول الباحثون لهذا الموضوع الوصول إلى تعريف شامل ومتكامل لعملية تقييم أداء الأفراد، ولهذا تعددت التعاريف واختلفت في محتواها وهدفها. ومن بين هذه التعاريف:

تعريف علي حيث عرّفته بأنه: " تقدير كفاءة الفرد بغرض معرفة صلاحيته في القيام بأعباء العمل، ومستوى أدائه لواجباته، ودرجة تعاونه مع زملائه في جماعة العمل وسلوكه نحو المتعاملين معه، ومدى توافر القدرات لديه لتحمل أعباء أعلى مستقبلاً"<sup>2</sup>.

ويمكن تعريفه بأنه "عملية إصدار حكم عن أداء وسلوك الموظفين في العمل، ويترتب على إصدار الحكم قرارات تتعلق بالاحتفاظ بالموظفين أو ترقيتهم أو نقلهم إلى عمل آخر داخل المنظمة أو خارجها، أو تدريبهم وتنميتهم، أو تأديبهم أو فصلهم والاستغناء عنهم"<sup>3</sup>.

ويرى سلطان أن تقييم أداء المعلم هو "قياس كفاءة الأداء الوظيفي لمعلم ما، والحكم عليه وعلى قدرته واستعداده للتقدم"<sup>4</sup>.

في حين يعرفه سكر بأنه "الحكم على مستوى امتلاك المعلم للمعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهامه داخل حجرة الدراسة لتحقيق أهداف درس محدد، ويستدل على توفرها بالإنجازات"<sup>5</sup> ومما سبق، يمكن القول: إنّ تقييم الأداء هو دراسة لما يقّمه المعلم في المؤسسة التعليمية، وتحليل لمختلف سلوكياته ونتائجها، وذلك للحكم على مدى إمكانياته في التقدم والتطور الوظيفي داخل المؤسسة التي يعمل فيها.

**سابعاً - أهداف تقييم الأداء الوظيفي:**

<sup>1</sup> الريح (2018)، ص: 26.

<sup>2</sup> علي (2016)، ص: 41.

<sup>3</sup> بلخيري وعشيط (2011)، ص: 89.

<sup>4</sup> سلطان (2003)، ص: 294.

<sup>5</sup> سكر (2005)، ص: 126.

يعتبر الهدف من تقييم الأداء هو استخلاص معلومات واقعية وصادقة عن سلوك وأداء الأفراد، فكلّما كانت المعلومات تعكس الواقع الفعلي للأداء، كانت فرصة التطوير التنظيمي أكبر والاستفادة منها في مجالات مختلفة، ومنها:

- التعرف إلى الاحتياجات الضرورية للمعلمين من أجل تحسين وتطوير مستوى الأداء.
- الكشف عن حاجات المعلمين الفنية عند: إعداد الدروس، واستخدام سجلات المتابعة اليومية، واستخدام طرائق التدريس، وكيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والعلاقات العامة في محيط العمل المدرسي.
- التعرف إلى المشكلات التي قد تواجه المعلمين والطلاب في المدرسة، لوضع الحلول المناسبة لها.
- الوقوف على مستوى أداء المعلمين في المدرسة، لتوجيههم من أجل تحسين مستوى أدائهم الوظيفي.
- التعرف إلى المعلمين المتميزين للاستفادة من قدراتهم في مهام وظيفية أعلى.
- الارتقاء بمستوى العلاقات بين الزملاء من خلال تهيئة الفرصة الكاملة لمناقشة مشاكل العمل مع أي منهم<sup>1</sup>.
- خلق مناخ من الثقة والتعامل الأخلاقي من خلال تأكيد الأسس العلمية في التقييم والموضوعية في إصدار الأحكام<sup>2</sup>.
- تحفيز المعلمين للاستجابة الفعالة لمتطلبات وحاجات التلاميذ النفسية والتربوية.
- التحقق من درجة تحصيل المعلم والمدرسة للأهداف التعليمية.
- اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة المتعلقة بعمليات الترفيع، والتقاعد، والنقل<sup>3</sup>.
- تطوير علاقات عامة وتحقيق ممارسات جيدة، ويستهدف التقييم في هذه الحالة تحديد جوانب القوة والضعف.
- تعليم الفرد كيف يتحمل مسؤولية عمله، ومهمة التقييم هنا الوقوف على مدى الوفاء باحتياجات المعلمين والمتعلمين.

<sup>1</sup> عطا الله وبن وحدة (2017)، ص: 84.

<sup>2</sup> السلامي (2018)، ص: 436.

<sup>3</sup> خوني (2015)، ص: 101.

- تقديم المعلومات عن سياسة الإنماء المهني والتخطيط لها، ويستهدف التقييم هنا تقديم بيانات تفيد متخذي القرار<sup>1</sup>.

ومما سبق، يمكن القول: إن التقييم السليم لأداء المعلمين من شأنه أن يساهم في تحديد البرامج التدريبية التي يتطلبها تحسين وتطوير أدائهم، إذ إن الاحتياجات التدريبية وتحديدها لا يتم عشوائياً أو اعتباطياً، وإنما يتركز على الحاجات الحقيقية التي يتطلبها تحسين أدائهم الوظيفي.

### ثامناً- تحسين الأداء الوظيفي للمعلم:

إنَّ أيَّ محاولة تجري لإصلاح العملية التعليمية التربوية وتطويرها لن يُكتَب لها النجاح ما لم تضع تحسين أداء المعلم في أعلى سلم أولوياتها.

ويحدّد العاجز ونشوان<sup>2</sup> أساليب تحسين أداء المعلم على النحو الآتي:

-الاهتمام بعملية النمو المهني للمعلمين من خلال استخدام أساليب جديدة بناءً على حاجاتهم المهنية والإدارية، والتي تؤهلهم للعمل والحصول على تعلم ذي معنى وفعال ينعكس على الطلاب، وذلك من خلال إعطاء المعلمين المزيد من الحرية والديمقراطية لتطبيق أفكارهم الذاتية وإظهار قدراتهم الشخصية.

- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين بناءً على نشاطهم وخبراتهم وعملهم وقدراتهم، حيث يشعر المعلمون بانتمائهم للمدرسة من خلال تبني تقنيات جديدة في التعلم، وهذا يتطلب سياسة تعليمية واضحة من قبل الإدارة التعليمية توفر لهم بيئة تعليمية ومناخ تعليمي مناسب لأدائهم الوظيفي.

- التعرّف على حاجات المعلمين المهنية في عملية التدريس، وتقديم دورات تدريبية لهم أثناء الخدمة بناءً على هذه الحاجات من أجل إكسابهم العديد من المهارات التي تساعد في التعامل مع مكونات المدرسة المادية والمعنوية بسهولة، وتساهم في تحقيق الأهداف المدرسية في أقل جهد وتكلفة ووقت.

كما يتم تحسين الأداء الوظيفي للمعلم عن طريق تزويدهم بالجديد من المعلومات والخبرات والاتجاهات، التي تزيد من طاقاتهم، وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها من جهة، والعمل على الحد من تلك الظروف التي تستنزف جهودهم، وتؤدي إلى خفض أدائهم الوظيفي من جهة أخرى، بما يحقق طموحهم ورضاهم عن مهنتهم.

<sup>1</sup> الريح (2018)، ص: 29.

<sup>2</sup> العاجز ونشوان (2005)، ص: 7.

ويعد تطوير أداء المعلم من أهم مسؤوليات مديري المدارس والمشرفين التربويين وذلك عن طريق التدريب أثناء الخدمة وحفزهم لحضور المؤتمرات والندوات التربوية وورش العمل وعمل الأبحاث التربوية التي من شأنها تطوير أداء المعلم ودفعه للاستفادة من المستجدات التربوية المتتابة، ويتم تطوير أداء المعلم والقضاء على الرسوب الوظيفي وتشجيعه للالتحاق بالبرامج التربوية عن طريق تقديم الحوافز المادية والمعنوية.

كذلك يتم تحسين الأداء الوظيفي للمعلم من خلال نزعة العمل بروح الفريق عند المعلمين للاشتراك وتبادل الخبرة والمشورة بين جميع المعلمين داخل المدرسة، وتوفير المناخ الملائم للمعلم كي يبدع في عمله، والكشف عن المواهب والملكات المدفونة بين طلبته، وكذلك العمل على زيادة مرتبات المعلمين وتحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية<sup>1</sup>.

ومما سبق، يمكن القول: إن الاهتمام ببيئة العمل، وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية كافة، والبحث عن الأسباب التي تعيق نشاط المعلم من أجل التخلص منها وتدعيم المواقف الإيجابية وتعزيزها، يؤدي إلى زيادة نشاط المعلمين وتساعدهم على تحسين أدائهم وزيادة فعاليتهم التدريسية، فالمعلم أحد أهم الركائز في أي منظمة تربوية، لذلك يجب الحرص على أن يكون على درجة عالية من الكفاءة الإنتاجية اللازمة في مجال عمل المدرسة، وعليه فإن الاهتمام بأدائه الوظيفي هو بصورة أو بأخرى انعكاس للاهتمام بفاعلية وكفاءة المدرسة ككل.

#### تاسعاً- دور الممارسة التأملية في تحسين أداء المعلم في البيئة الصفية:

نبّه بعض التربويين أمثال بينيه (Binet)، وجيمس (James)، وديوي (Dewey) إلى أهمية تضمين الممارسة التأملية في العملية التعليمية التعلمية وخاصة في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها. وتوالت الدراسات التربوية التي أكدت على أهمية تضمين الممارسات التأملية داخل غرفة الصف في برامج إعداد المعلمين، مثل دراسات فارل (Farrell, 2016)، ويلدرم (Yildirim, 2017) لما لذلك من أهمية كبرى في تطوير أداء المعلمين وتطوير أداء طلبتهم.

فالممارسة التأملية تعدّ من أهم الاستراتيجيات الفعّالة في تنمية أداء المعلمين مهنيّاً، حيث أشار فارل (Farrell)<sup>2</sup> إلى أنّ المعلمين الذين يمارسون التأمل في الغرفة الصفية غالباً ما يحاولون حل

<sup>1</sup> الذّهّار (2016)، ص: 40-41.

<sup>2</sup> Farrell، (2008)، p: 3.

مشاكلهم الصفية بشكل منفرد، وهم الأكثر وعياً بمعتقداتهم وقيمهم التي يمتلكونها نحو التدريس، وهم أكثر مشاركة في عملية تطوير المناهج الدراسية، ويندمجون في جهود التغيير المدرسي، ويتحملون مسؤولية تطويرهم المهني، ويستجيبون لحاجات طلبتهم التربوية والانفعالية، ويراجعون باستمرار أهدافهم التدريسية، وطرائقهم، والمواد التعليمية.

ويرى أوسترمان وكوتكامب (Osterman & Kotcamb) أن الممارسة التأملية تقود إلى تجويد الأداء، بحيث يصبح الصف الدراسي مختبراً لتطوير الممارسات التدريسية الجيدة، وفي ذلك تؤكد المزروع أن التدريس التأملي يؤدي إلى تغيير في السلوك التدريسي للمعلمين بحيث يقود إلى مستوى أداء أفضل من خلال توضيح وملاحظة وتحليل القنوات والمعتقدات التي يحملها المعلمون تجاه أدوارهم ومسؤولياتهم المهنية<sup>1</sup>.

كما يرى بوقحوص<sup>2</sup> أن المعلمين الذين يستخدمون التفكير التأملي، لديهم قدرة على حل المشكلات من خلال استخدام المنهج العلمي بصورة فاعلة في تطوير أدائهم، من خلال التأمل الواعي في ممارساتهم الصفية وأدائهم التدريسي، من خلال تحليل الممارسات التي تتم داخل غرفة الصف من استراتيجيات تدريسية أو أنشطة تعليمية أو عمليات تقييمية، مما يشكل انطلاقة لتنميتهم المهنية، وتطويراً لأدائهم التدريسي وتطويرهم الذاتي وأداء طلبتهم التعليمي التعليمي، وإعدادهم للحياة.

ويتضمن التدريس التأملي ملاحظة ذاتية وتقييمية للمعلم لفهم أفعاله وردود أفعال المتعلمين. حيث تسمح استراتيجيات التدريس التأملي للمعلم أن ينظر فيما يدرس وكيف يدرس وما مخرجات تدريسه، والهدف هو تحديد ما يصلح للمعلم وما يصلح للطالب. والممارسة التأملية تمد المعلمين بالفرصة للنظر لأنفسهم وفلسفتهم التدريسية (كيف يدرسون) ويحددون لأنفسهم نواحي القوة والضعف في تدريسه، مما يساعدهم في تطوير ممارساتهم التدريسية وتنمية مهاراتهم المهنية<sup>3</sup>.

وأعرب ديوي (Dewey) عن اعتقاده، أن التأمل والتفكير الناقد هو السمة الأكثر أهمية التي يجب أن يمتلكها المعلم سواء أقبل الخدمة أم أثناء الخدمة والتي لها التأثير الأكبر على جودة التدريس. كما يساهم في التنمية المستدامة من خلال توفير الوقت الكافي للتفكير والتنفيذ والمتابعة، ويحقق الربط ما بين

<sup>1</sup> نقلاً عن أبو سلطان وأبو عسكر (2017)، ص: 3.

<sup>2</sup> بوقحوص (2017)، ص: 42 - 43.

<sup>3</sup> حسن، (2013)، ص: 663.

النظرية والتطبيق، ويسهم في استكشاف نماذج جديدة وتطبيقها وتجربتها في الواقع، ويستطيع المعلم أداء الدور المزدوج كمستخدم ومنتج للمعرفة في الوقت نفسه. كما يمكن التفكير التأملي المعلمين من فهم سياقات الفصول الدراسية وتعلم الطلبة، ووضعهم في قلب عملية التعليم والتعلم، ووضع الأساس المنطقي لتدريسهم، واتخاذ إجراءات محددة وقرارات سليمة في الفصول الدراسية<sup>1</sup>.

فالممارسات التأملية تعد إحدى أدوات التنمية المستدامة للمدرّسين داخل العملية التعليمية، لأنها تساعد على ممارسات مهنية واعية، وتكسبهم مستوى أعلى من نفاذ البصيرة وعمق النظر حول أدائهم وسلوكهم، وذلك من خلال استخدام أدوات الفكر التأملي المتعددة كالمذكرات اليومية، والسجلات القصصية، وقوائم المراجعة وصحف التأمل، وتدوين الملاحظات بشكل منهجي ومنظم، وكذلك مشاركته في الحوارات التأملية مع الآخرين ومع الذات، مما يجعله يقف على مستوى أدائه، الأمر الذي يشجعه على اتخاذ قرارات مستقبلية تسهم في تحسين هذا الأداء وتدفعه دائماً نحو التعلم والتقدم جنباً إلى جنب مع طلبته<sup>2</sup>.

والمعلم المتأمل الذي يرغب في تطوير أدائه يحرص على تحليل دروسه تحليلاً دقيقاً في أثناء عملية التخطيط، معتمداً على أدوات الممارسة التأملية كاليوميّات مثلاً بحيث يحدد أهدافه، وطريقة تهيئته للدرس، ويحدد أنشطته التي يسعى من خلالها إلى إثارة تفكير طلابه وزيادة حيويّتهم وتفاعلهم الصفّي، كي يشعروا بالمتعة من خلال التنوع في استراتيجيات التدريس التي يستخدمها، وكذلك يختار الوسيلة التعليمية المناسبة، ويحدد أيضاً آلية تقويم طلابه لمعرفة مدى فهمهم واستيعابهم لأهداف الدرس. كما أنه لا يتوقف عند هذا الحد، بل يتأمل في أدائه في أثناء تنفيذ الموقف الصفّي<sup>3</sup>، وذلك من خلال استماعه لآراء المتعلمين المتعددة بإنصاته، وتقبل أفكارهم بصدرٍ رحب وإن عارضت أفكاره، والسعي المستمر للتداول والتشاور معهم أثناء عرض الدرس، وذلك بغية التعرف على توقعاتهم وحاجاتهم داخل الفصل، فضلاً عن التركيز على تحفيز وتشجيع المتعلمين على التفاعل الإيجابي فيما بينهم، والتأمل في كل ما يقومون به أثناء الحصة الدراسية، وطرح الأسئلة المثيرة لتفكير المتعلمين، وتقبل الأفكار الإبداعية التي يقدمها المتعلمون، ويتم ذلك بحماسة واضحة من قبل المعلم في طرح أفكار الدرس ومشاركتها مع

<sup>1</sup> نقلاً عن بوقحوص (2017)، ص: 42.

<sup>2</sup> خلف (2017)، ص: 183.

<sup>3</sup> العياصرة وآخرون (2018)، ص: 146.

المتعلمين، مع مراعاة التصرف بحكمة حسب متطلبات الموقف الصفّي<sup>1</sup>، ومن ثم يسترجع أحداث هذا الموقف التي مرّ بها مدوناً في يومياته ومذكراته نقاط القوة التي تميز بها للعمل على تعزيزها، كما أنه يسجل أولويات التطوير للجوانب التي أخفق فيها للعمل على معالجتها، وإيجاد بدائل وحلول للتغلب عليها في المواقف الصفّية اللاحقة<sup>2</sup>.

فالغرض الأساسي من الممارسة التأملية هو الأداء المحسن، حيث تبدأ عملية التعلم بفحص ممارسات الأفراد، وهذا ما يجعل بيئة التعليم الرسمي مختبراً لتطوير الممارسة المحسنة<sup>3</sup>.

#### خاتمة:

ومما سبق يمكن القول، إن تدريب المعلّمين على تأمل ممارساتهم التدريسية يسهم في تحسين أدائهم الوظيفي، وذلك من خلال تنمية قدراتهم على الانتقاء والتجديد في ممارستهم التدريسية، وتنمية قدراتهم على التعلّم الذاتي، وكيفية البحث عن المعرفة الجديدة وتوظيفها في الموقف الصفّي. لذا قامت الباحثة بإجراء دراسة ميدانية لتعرّف واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم.

<sup>1</sup> علي (2018)، ص: 16.

<sup>2</sup> العياصرة وآخرون (2018)، ص: 146.

<sup>3</sup> شاهين (2012)، ص: 187.

## الفصل الرابع: إجراءات الدِّراسة الميدانيَّة

أولاً- منهج الدراسة

ثانياً- مجتمع الدراسة

ثالثاً- عينة الدراسة

رابعاً- أداة الدراسة

خامساً- إجراءات تطبيق الدراسة

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

### إجراءات الدراسة الميدانية:

يتضمن هذا الفصل وصفاً للمنهج المتّبع ومجتمع وعينة الدراسة، وشرحاً للخطوات التي اتُبعت في إعداد أداتي الدراسة (استبانة الممارسات التأملية، واستبانة الأداء الوظيفي)، ومدى صدقهما وثباتهما، وينتهي الفصل بالأساليب الإحصائية التي استُخدمت في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً. وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

#### أولاً- منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة في تعرّف واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الدراسة الحالية، فهو منهج واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة كما هي في واقعها الراهن، كما يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظاهرة، "ويهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل تلك الظواهر والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى"<sup>1</sup>.

وقد سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات النظرية المتعلقة بالممارسات التأملية والأداء الوظيفي، والتي لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة.
- إعداد أداتي الدراسة بصيغتيهما الأولية ثم النهائية بعد تحكيمهما وضبط خصائصهما السيكومترية.
- تحديد مجتمع الدراسة ثم اختيار أفراد العينة.
- الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتطبيق الأدوات الخاصة بالدراسة.
- تطبيق الأدوات على عينة الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها.
- جمع البيانات وتفرغها في جداول وتصنيفها وتنظيم نتائج الدراسة.
- تحليل النتائج ومناقشتها واستخلاص الاستنتاجات والمقترحات.

<sup>1</sup> عباس وآخرون (2007)، ص: 75.

## ثانياً - مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلّمي مرحلة التعليم الأساسي جميعهم في المدارس الرسمية التابعة لوزارة التربية في مدينة دمشق (لم تشمل العينة المعلمين في مدارس الفئة ب والمعلمين الوكلاء)، والبالغ عددهم (4640) معلّماً ومعلّمة للعام الدراسي (2018 - 2019م)، بحسب القوائم الإحصائية لدائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية بدمشق. والجدول (1) يبين توزيع عدد أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية ومتغير الجنس.

جدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية ومتغير الجنس

| الرقم | المنطقة التعليمية | عدد المدارس | عدد المعلمين |      |         |
|-------|-------------------|-------------|--------------|------|---------|
|       |                   |             | ذكور         | إناث | المجموع |
| 1     | الشاغور           | 33          | 39           | 463  | 502     |
| 2     | الصالحية          | 13          | 5            | 155  | 160     |
| 3     | القابون           | 5           | 3            | 43   | 46      |
| 4     | القدم             | 18          | 8            | 97   | 105     |
| 5     | القنوات           | 16          | 17           | 197  | 214     |
| 6     | المزة             | 30          | 36           | 642  | 678     |
| 7     | المهاجرين         | 24          | 28           | 209  | 237     |
| 8     | الميدان           | 43          | 80           | 479  | 559     |
| 9     | برزة              | 22          | 35           | 472  | 507     |
| 10    | جوبر              | 3           | 12           | 41   | 53      |
| 11    | دمر               | 22          | 33           | 568  | 601     |
| 12    | دمشق القديمة      | 10          | 7            | 72   | 79      |
| 13    | ركن الدين         | 33          | 44           | 300  | 344     |
| 14    | ساروجا            | 28          | 40           | 302  | 342     |
| 15    | كفرسوسة           | 13          | 30           | 183  | 213     |
|       | المجموع           | 313         | 417          | 4223 | 4640    |

## ثالثاً - عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اللجوء إلى استخدام العينة العشوائية العنقودية (Cluster sample)، حيث تستند إلى تقسيم مجتمع الدراسة إلى عدد من العناقيد (مجموعات) وفق معيار معين، لهذا لجأت الباحثة إلى أخذ العينة على مراحل متعددة متتالية. في المرحلة الأولى تمّ تقسيم المجتمع إلى عدد محدد من وحدات المعاينة الكبيرة الحجم ومنها تمّ اختيار بعضها عشوائياً، ثم تلا ذلك كمرحلة ثانية تقسيم الوحدات المختارة عشوائياً من المرحلة الأولى إلى وحدات أقل منها في الحجم ثم تمّ اختيار بعضها عشوائياً، وهكذا تتتابع مراحل التقسيم والاختيار العشوائي، وفي المرحلة الأخيرة وصلت الباحثة إلى وحدات المعاينة التي ستجمع عنها بيانات الدراسة.

### -خطوات اختيار عينة الدراسة:

قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية:

1- تحديد المجتمع الأصلي للدراسة وهم معلّمو مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق والبالغ حجمه (4640) معلّماً ومعلّمة، وذلك عن طريق دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية للعام الدراسي (2018-2019).

2- تحديد المناطق التعليمية في مدينة دمشق وتحديد عدد المدارس الموجودة في كل منطقة تعليمية، حيث بلغ عدد المناطق التعليمية (15) منطقة تعليمية، وبلغ عدد مدارس مرحلة التعليم الأساسي في جميع المناطق التعليمية (313) مدرسة.

3- تمّ سحب عينة عشوائية عن طريق القرعة نسبتها (50%) من إجمالي المناطق التعليمية ليكون لدينا (ثمانية مناطق تعليمية) وهي (الشاغور، المزة، المهاجرين، الميدان، برزة، دمر، ركن الدين، ساروجا)، حيث بلغ عدد معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في المناطق التعليمية المختارة (3770) معلّماً ومعلّمة.

4- تمّ سحب عينة عشوائية بنسبة (30%) من مدارس كل منطقة، ليكون عدد المدارس المسحوبة (71) مدرسة.

5- تمّ تمّ سحب عينة عشوائية بنسبة (30%) من معلّمي التعليم الأساسي في المدارس المختارة، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (646) معلّماً ومعلّمة، حيث تمّ توزيع استبانتي الدراسة على جميع المعلمين البالغ عددهم (646) معلّماً ومعلّمة، واستُرِدَّ منهم (623) استبانة، كما استُبعدت (3) استبانات لعدم اكتمالها، ليبلغ العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة (620) معلّماً ومعلّمة، أي ما نسبته

(13,36%) من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي. والملحق (5) يبين توزع أفراد عينة الدراسة على المدارس التي سُحِبَت منها في كل منطقة تعليمية مختارة في مدينة دمشق.

والجداول (2)، و(3)، و(4) تبيّن توزّع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة، وذلك وفقاً لما يلي:

جدول(2) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

| الجنس   | العدد | النسبة المئوية |
|---------|-------|----------------|
| ذكور    | 141   | 23%            |
| إناث    | 479   | 77%            |
| المجموع | 620   | 100%           |

يتضح من الجدول (2) أن نسبة الذكور أفراد عينة الدراسة قد بلغت (23%)، بينما بلغت نسبة الإناث أفراد عينة الدراسة (77%).

جدول(3) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

| المؤهل العلمي              | العدد | النسبة المئوية |
|----------------------------|-------|----------------|
| معهد فما دون               | 194   | 31%            |
| إجازة جامعية               | 361   | 58%            |
| دراسات عليا/دبلوم-ماجستير/ | 65    | 11%            |
| المجموع                    | 620   | 100%           |

يتضح من الجدول (3) أن نسبة أفراد عينة الدراسة ممن يحملون معهد فما دون قد بلغت (31%)، بينما بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة ممن يحملون إجازة جامعية (58%)، وبلغت نسبة أفراد عينة الدراسة ممن يحملون دراسات عليا /دبلوم- ماجستير/ (11%).

جدول(4) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

| عدد سنوات الخبرة  | العدد | النسبة المئوية |
|-------------------|-------|----------------|
| أقل من 5 سنوات    | 121   | 20%            |
| من 5 إلى 10 سنوات | 263   | 42%            |
| أكثر من 10 سنوات  | 236   | 38%            |
| المجموع           | 620   | 100%           |

يتضح من الجدول (4) أن نسبة أفراد عينة الدراسة الذين لديهم خدمة أقل من 5 سنوات قد بلغت (20%)، بينما بلغت نسبة من لديهم خدمة من 5 إلى 10 سنوات (42%)، ونسبة من لديهم خدمة أكثر من 10 سنوات (38%).

#### رابعاً - أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة بالكشف عن واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم، استخدمت الباحثة أداتين للقياس هما (استبانة الممارسات التأملية، واستبانة الأداء الوظيفي)، وفيما يلي وصف للأداتين وخصائصهما السيكمترية:

#### أولاً - استبانة الممارسات التأملية:

قامت الباحثة باتباع عدة خطوات للوصول بالاستبانة إلى صورتها النهائية، وذلك وفق ما يلي:

##### 1- وصف الاستبانة الأصلية في صورتها الأجنبية:

قامت الباحثة بالاستعانة باستبانة الممارسات التأملية لأكباري وآخرون (Akbari et al, 2010)، كما ورد في بابكر (Babikir, 2012)، ووقع اختيار الباحثة على هذه الاستبانة كونها تتمتع بخصائص سيكمترية جيدة، فهي استبانة تقيس درجة الممارسة التأملية لدى المعلمين، إذ تكونت من (42) عبارة موزعة على ستة مجالات تناولتها الدراسة على النحو الآتي: أولاً: الجانب العملي، ثانياً: الجانب المعرفي، ثالثاً: جانب المتعلم (العاطفي)، رابعاً: الجانب ما وراء-المعرفي، خامساً: الجانب النقدي، سادساً: الجانب الأخلاقي، بواقع سبع عبارات لكل مجال، وصيغت الاستجابات على هذه العبارات بنمط ليكرت الخماسي (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة).

##### 2- ترجمة الاستبانة وتعريبها:

في حدود اطلاع الباحثة لم تعثر على أي دراسة باللغة العربية استخدمت استبانة الممارسات التأملية لأكباري (Akbari et al, 2010)، لهذا قامت الباحثة كمحاولة أولية بترجمة الاستبانة من اللغة الإنكليزية إلى العربية، ثم اعتمدت الباحثة على مترجمين متخصصين لمطابقة النسخة الإنكليزية الأصلية مع النسخة الثانية العربية وإبداء رأيهما في مدى تناسب الترجمة، وعلى ضوء مقترحاتهم وملاحظاتهم تم إجراء بعض التعديلات على الصورة المبدئية للاستبانة بعد ترجمتها.

### 3- وضع الاستبانة في صورتها الأولية:

قامت الباحثة بتنظيم الاستبانة على النحو الآتي:

- مقدمة: تضمنت تحديد الهدف من الدراسة، وكيفية ملء الاستبانة، ومعلومات عامة تتعلق بالجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
- مجالات الاستبانة: وكان عددها ستة مجالات، تناولتها الدراسة على النحو الآتي: أولاً- الجانب العملي، ثانياً- الجانب المعرفي، ثالثاً- جانب المتعلم(العاطفي)، رابعاً- الجانب ما وراء-المعرفي، خامساً- الجانب النقدي، سادساً- الجانب الأخلاقي، ويندرج تحتها (42) عبارة، بواقع (7) عبارات لكل مجال.

وأضافت الباحثة سؤالاً مفتوحاً يتعلق بالمعوقات التي تعترض واقع الممارسة التأملية لدى المعلمين.

والجدول (5) يبين مجالات الاستبانة وعباراتها في صورتها الأولية.

جدول (5) استبانة الممارسات التأملية بصورتها الأولية

| مجالات الاستبانة | الصورة الأولية لاستبانة الممارسات التأملية |                |
|------------------|--------------------------------------------|----------------|
|                  | عدد العبارات                               | أرقام العبارات |
| 1                | 7                                          | 7-1            |
| 2                | 7                                          | 14-8           |
| 3                | 7                                          | 21-15          |
| 4                | 7                                          | 28-22          |
| 5                | 7                                          | 35-29          |
| 6                | 7                                          | 42-36          |

|          |               |
|----------|---------------|
| 42 عبارة | الاستبانة ككل |
|----------|---------------|

#### 4- التحقق من الشروط السيكمترية للاستبانة:

##### 4-1- صدق الاستبانة:

ويقصد به أن تقيس أسئلة الاستبانة أو الاختبار ما وضعت لقياسه، أي يقيس فعلاً الوظيفة التي يفترض أنه يقيسها<sup>1</sup>. وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بالطرائق الآتية:

##### 4-1-1- صدق المحتوى(Content validity)/صدق المحكمين/:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال أصول التربية وعلم النفس التربوي والقياس النفسي والتربوي الملحق (2)، لتعرّف مدى صلاحيتها في تحقيق أهداف الدراسة، من خلال إبداء آرائهم حول مجالاتها من حيث شموليتها، وكذلك مدى ارتباط العبارات الفرعية بمجالاتها الرئيسية، وسلامة صوغها اللغوي. وقد أبدى المحكمون آراءهم ومقترحاتهم التي تتلخص في: حذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعضها. وقد أخذت الباحثة بهذه الآراء، فقد تم تعديل وإعادة صياغة عدد من العبارات كما في الجدول (6)، كما تم استبعاد (5) عبارات لم تحظَ بنسبة اتفاق (80%) أو أكثر، والجدول (7) يبين نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات الاستبانة.

جدول (6) العبارات التي تم تعديلها على استبانة الممارسات التأملية وفقاً لآراء السادة المحكمين

| رقم العبارة | العبارة قبل التعديل                                                          | العبارة بعد التعديل                                                  |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 17          | قبل وبعد التدريس، أفكر في جوانب من دروسي التي أحبها/ لم يحبها طلابي          | قبل التدريس وبعده، أفكر في جوانب من دروسي التي أحبها/ لم يحبها طلابي |
| 22          | كمدرّس، أفكر في فلسفتي التدريسية وكيف تؤثر على تدريسي                        | أفكر في فلسفتي التدريسية وكيف تؤثر في تدريسي                         |
| 37          | أعتبر نفسي نموذجاً أخلاقياً لطلابي، ونتيجة لذلك أحاول أن أكون مثلاً أخلاقياً | أحاول أن أكون مثلاً أخلاقياً لطلابي                                  |

جدول (7) نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات استبانة الممارسات التأملية في صورتها الأولية

<sup>1</sup> بركات (2013)، ص: 179.

| الصورة الأولى لاستبانة الممارسات التأملية |                    |             |                    |             |                    |
|-------------------------------------------|--------------------|-------------|--------------------|-------------|--------------------|
| رقم العبارة                               | نسبة الاتفاق عليها | رقم العبارة | نسبة الاتفاق عليها | رقم العبارة | نسبة الاتفاق عليها |
| 1                                         | %80                | 16          | %80                | 31          | %80                |
| 2                                         | %80                | 17          | %80                | 32          | %80                |
| 3                                         | %80                | 18          | %80                | 33          | %80                |
| 4                                         | %80                | 19          | %40                | 34          | %40                |
| 5                                         | %40                | 20          | %80                | 35          | %80                |
| 6                                         | %80                | 21          | %80                | 36          | %80                |
| 7                                         | %80                | 22          | %80                | 37          | %80                |
| 8                                         | %80                | 23          | %40                | 38          | %80                |
| 9                                         | %80                | 24          | %80                | 39          | %80                |
| 10                                        | %80                | 25          | %80                | 40          | %80                |
| 11                                        | %80                | 26          | %80                | 41          | %80                |
| 12                                        | %50                | 27          | %80                | 42          | %80                |
| 13                                        | %80                | 28          | %80                |             |                    |
| 14                                        | %80                | 29          | %80                |             |                    |
| 15                                        | %80                | 30          | %80                |             |                    |

وبذلك تكونت استبانة الممارسات التأملية في صورتها النهائية من (37) عبارة، موزعة على ستة مجالات. والجدول (8) يوضح مجالات الاستبانة وعباراتها في صورتها النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين.

جدول (8) استبانة الممارسات التأملية بصورتها النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين

| الصورة النهائية لاستبانة الممارسات التأملية |              | مجالات الاستبانة |  |
|---------------------------------------------|--------------|------------------|--|
| أرقام العبارات                              | عدد العبارات |                  |  |

|   |                         |          |         |
|---|-------------------------|----------|---------|
| 1 | الجانب العملي           | 6        | 6---1   |
| 2 | الجانب المعرفي          | 6        | 12---7  |
| 3 | جانب المتعلم (العاطفي)  | 6        | 18---13 |
| 4 | الجانب ما وراء -المعرفي | 6        | 24---19 |
| 5 | الجانب النقدي           | 6        | 30---25 |
| 6 | الجانب الأخلاقي         | 7        | 37---31 |
|   | الاستبانة ككل           | عبارة 37 |         |

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة في صورتها (النهائية) على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من بعض مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك للتعرف على مدى وضوح تعليمات الاستبانة وعباراتها وبدائلها لدى المعلمين، فضلاً عن الكشف عن العبارات الغامضة أو غير الواضحة ومحاولة تعديلها، وكذلك لاستكمال دراسة الخصائص السيكومترية للاستبانة، وتم استكمال دراسة صدق الاستبانة على النحو الآتي:

#### 2-1-4- صدق الاتساق الداخلي (Internal validity):

ويقصد به مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه. والجدول (9) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (9) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبانة الممارسات التأملية مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

| الجانب العملي  |         | الجانب المعرفي |         | جانب المتعلم (العاطفي) |         | جانب ما وراء - المعرفي |         | الجانب النقدي  |         | الجانب الأخلاقي |         |
|----------------|---------|----------------|---------|------------------------|---------|------------------------|---------|----------------|---------|-----------------|---------|
| معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط         | العبارة | معامل الارتباط         | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط  | العبارة |
| 0,772*         | 1       | 0,630*         | 7       | 0,657*                 | 13      | 0,869*                 | 19      | 0,893*         | 25      | 0,834*          | 31      |
| 0,519*         | 2       | 0,861*         | 8       | 0,669*                 | 14      | 0,902*                 | 20      | 0,906*         | 26      | 0,839*          | 32      |

|        |    |        |    |        |    |        |    |        |    |        |   |
|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|---|
| 0.789* | 33 | 0.977* | 27 | 0.878* | 21 | 0.633* | 15 | 0.942* | 9  | 0.671* | 3 |
| 0.783* | 34 | 0.877* | 28 | 0.914* | 22 | 0.823* | 16 | 0.745* | 10 | 0.674* | 4 |
| 0.884* | 35 | 0.536* | 29 | 0.879* | 23 | 0.834* | 17 | 0.639* | 11 | 0.712* | 5 |
| 0.923* | 36 | 0.888* | 30 | 0.850* | 24 | 0.774* | 18 | 0.863* | 12 | 0.836* | 6 |
| 0.887* | 37 |        |    |        |    |        |    |        |    |        |   |

(\*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يُلاحظ من الجدول (9) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجال الذي تنتمي إليه هذه العبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، مما يشير إلى وجود تجانس داخلي لعبارات الاستبانة، وأن العبارات تقيس ما وضعت لقياسه.

### 3-1-4- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) "Discrimination validity":

ويُقصد به قدرة الاستبانة على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجة العليا في الصفة أو الخاصية المراد قياسها والأفراد الحاصلين على درجات منخفضة فيها.

ولحساب هذا الصدق بدلالة الفروق الطرفية، قامت الباحثة بالكشف عن الفروق بين منخفضي التقدير ومرتفعي التقدير بين أفراد العينة الاستطلاعية على استبانة الممارسات التأملية، وذلك بالاعتماد على اختبار (T) للفروق بين مجموعتين مستقلتين (Independent samples T-test)، والجدول (10) يبين النتائج.

جدول (10) يبين المتوسط الحسابي وقيمة (T) لعينتين مستقلتين لحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية

| مستوى الدلالة | قيمة ت المحسوبة | المتوسط الحسابي | المجموعة الطرفية |        |
|---------------|-----------------|-----------------|------------------|--------|
| 0,00          | 10,30           | 161,63          | الدرجة العليا    | الدرجة |
| دالة          |                 | 135,25          | الدرجة الدنيا    |        |

يُلاحظ من الجدول (10) أن قيمة مستوى الدلالة (0.00)، وهي بذلك أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق بين منخفضي التقدير ومرتفعي التقدير بين أفراد العينة الاستطلاعية، فالعبارات تقيس ما وضعت لقياسه.

## 2-4- ثبات الاستبانة:

ويُقصد به أن يعطي النتائج نفسها إذا أُعيدَ تطبيق الاستبانة على العينة نفسها في الظروف نفسها<sup>1</sup>.  
وتمّ قياسه بالطرائق الآتية:

### 1-2-4- الثبات بالإعادة (Test-Retest Method):

لحساب ثبات استبانة الممارسات التأملية باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار، قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، وبعد مُضيّ أسبوعين أُعيدَ تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين إجابات أفراد العينة في التطبيقين، كما في الجدول (11).

### 2-2-4- الثبات بالتجزئة النصفية (Split- Half):

تمّ حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول، وذلك بتقسيم عبارات الاستبانة إلى جزأين وحساب معامل الارتباط بينهما، ثم تمّ تصحيح معامل الارتباط بمعادلة غاتمان (Gatman).

### 3-2-4- الثبات بمعامل ألفا كرونباخ (Cronbach alpha):

وكذلك تم التحقق من ثبات الاستبانة على العينة نفسها باستخدام معامل "ألفا-كرونباخ" Cronbach (alpha)، وفيما يلي الجدول (11) يبين نتائج معاملات الثبات.

جدول (11) الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاستبانة الممارسات التأملية

| المجال                 | الثبات بالإعادة | الثبات بالتجزئة النصفية | معامل ألفا كرونباخ |
|------------------------|-----------------|-------------------------|--------------------|
| الجانب العملي          | 0.543*          | 0,539                   | 0,628              |
| الجانب المعرفي         | 0.694*          | 0,801                   | 0,775              |
| جانب المتعلم (العاطفي) | 0.607*          | 0,700                   | 0,696              |
| الجانب ما وراء-المعرفي | 0.728*          | 0,835                   | 0,860              |
| الجانب النقدي          | 0.676*          | 0,703                   | 0,813              |

<sup>1</sup> بركات (2013)، ص: 179.

|       |       |        |                 |
|-------|-------|--------|-----------------|
| 0,866 | 0,748 | 0.653° | الجانب الأخلاقي |
| 0,858 | 0,761 | 0.735° | الدرجة الكلية   |

(\*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يُلاحظ من الجدول (11) أن معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار تراوحت بين (0.543) في المجال العملي إلى (0.735) في الدرجة الكلية للاستبانة، وهذه المعاملات تُعد جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. كما أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية، تراوحت بين (0.539) في المجال العملي إلى (0.835) في المجال ما وراء - المعرفي، وتُعد معاملات ثبات طريقة التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، فقد تراوحت ما بين (0.628) في المجال العملي إلى (0.866) في المجال الأخلاقي، وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية (الملحق 3) قابلة للتوزيع بعد التأكد من صدقها وثباتها، مما يجعل الباحثة على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحياتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

#### - معيار تصحيح استبانة الممارسات التأملية:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تحديد درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي، تم إعطاء إجابات المعلمين (أفراد عينة الدراسة) عن استبانة الممارسات التأملية المتضمنة (37) عبارة، قيماً متدرجة وفقاً لمقياس خماسي (غير موافق بشدة=1، غير موافق=2، محايد=3، موافق=4، موافق بشدة=5)، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المعلم بين (37) درجة كحد أدنى، و(185) درجة كحد أقصى. وللوصول إلى فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير الموافقة لها، حُسِبَ طول الفئة باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة} - \text{أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة}}{\text{عدد فئات تدرج الاستبانة}} \times \text{طول الفئة} = \frac{5 - 1}{5} \times 0,80 = 0,80$$

وبإضافة طول الفئة (0,80) إلى أصغر قيمة في الاستبانة وهي (1)، نحصل على الفئة الأولى من (1 إلى 1,80)، وبإضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى نحصل على الفئة الثانية، وهكذا إلى أن نصل إلى الفئة الأخيرة.

كما تم وضع معيار التصحيح من خلال ضرب فئات قيم المتوسط الحسابي بالعدد الكلي لعبارات الاستبانة والبالغ (37) عبارة. والجدول(12) يوضح فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير الموافقة لها.

جدول(12) فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير الموافقة لها

| فئات قيم المتوسط الحسابي | التقدير في الأداة | معيار التصحيح | درجة الممارسة التأملية |
|--------------------------|-------------------|---------------|------------------------|
| 1 - 1,8                  | غير موافق بشدة    | 37 - 66       | منخفضة جداً            |
| 1,81 - 2,60              | غير موافق         | 67 - 96       | منخفضة                 |
| 2,61 - 3,40              | محايد             | 97 - 125      | متوسطة                 |
| 3,41 - 4,20              | موافق             | 126 - 155     | مرتفعة                 |
| 4,21 - 5                 | موافق بشدة        | 156 - 185     | مرتفعة جداً            |

#### ثانياً- استبانة الأداء الوظيفي:

لمعرفة درجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق، قامت الباحثة بتصميم استبانة الأداء الوظيفي، وقد اعتمدت الباحثة في إعدادها الخطوات المنهجية الآتية:

1- **مراجعة الأدب النظري:** اطّلت الباحثة على الأدبيات النظرية في مجال الأداء الوظيفي، وراجعت بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة (الدّهارة، 2016)، (السليمان، 2017)، (نصر الله، 2020)، بغية الإفادة منها في إعداد قائمة تشتمل على أبرز مجالات الأداء الوظيفي لدى عينة الدراسة، وقد أسفرت تلك المراجعة عن قائمة مبدئية تشتمل على أهم أربعة مجالات وهي: التخطيط، وتنفيذ الدروس، والتقويم، والعلاقات الإنسانية.

2- **وضع الاستبانة في صورتها الأولية:** صاغت الباحثة العبارات التي تقع تحت كل مجال من المجالات السابقة مراعيةً انتماء كل عبارة للمجال المندرجة تحته، ثم قامت بتنظيمها في استبانة اشتملت على قسمين:

- القسم الأول، اشتمل على مقدمة تضمنت تحديد الهدف من الدراسة وكيفية ملء الاستبانة، ومعلومات عامة تتعلق بالجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

- القسم الثاني، تضمن مجالات الاستبانة: وكان عددها أربعة مجالات، يندرج تحتها (49) عبارة، بواقع (13) عبارة لمجال التخطيط، و(14) عبارة لمجال تنفيذ الدروس، و(12) عبارة لمجال التقويم، و(10) عبارات لمجال العلاقات الإنسانية، وصيغت الاستجابات على هذه العبارات بنمط ليكرت الخماسي (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة). والجدول (13) يبين مجالات الاستبانة وعباراتها في صورتها الأولية.

جدول (13) استبانة الأداء الوظيفي بصورتها الأولية

| مجالات الاستبانة | الصورة الأولية لاستبانة الأداء الوظيفي |                |
|------------------|----------------------------------------|----------------|
|                  | عدد العبارات                           | أرقام العبارات |
| 1                | التخطيط                                | 13-13          |
| 2                | تنفيذ الدروس                           | 14-27          |
| 3                | التقويم                                | 12-39          |
| 4                | العلاقات الإنسانية                     | 10-49          |
|                  | الاستبانة ككل                          | 49 عبارة       |

### 3- التحقق من الشروط السيكمترية للاستبانة:

#### 3-1- صدق الاستبانة:

ويقصد به أن تقيس أسئلة الاستبانة أو الاختبار ما وضعت لقياسه، أي يقيس فعلاً الوظيفة التي يفترض أنه يقيسها<sup>1</sup>.

#### 3-1-1- صدق المحتوى (Content validity)/صدق المحكمين/:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال أصول التربية، وعلم النفس التربوي، والقياس النفسي والتربوي الملحق (2) لتعرّف مدى صلاحيتها في تحقيق أهداف الدراسة، من خلال إبداء آرائهم حول مجالاتها من حيث شموليتها، وكذلك مدى ارتباط العبارات الفرعية بمجالاتها الرئيسية، وسلامة صوغها اللغوي. وقد أبدى

<sup>1</sup> بركات (2013)، ص: 179.

المحكمون آراءهم ومقترحاتهم في حذف بعض العبارات، وقد أخذت الباحثة بهذه الآراء، وتم استبعاد (7) عبارات لم تحظَ بنسبة اتفاق (80%) فما فوق. والجدول (14) يبين نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات الاستبانة.

جدول (14) نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات استبانة الأداء الوظيفي في صورتها الأولى

| الصورة الأولى لاستبانة الأداء الوظيفي |                    |             |                    |             |                    |
|---------------------------------------|--------------------|-------------|--------------------|-------------|--------------------|
| رقم العبارة                           | نسبة الاتفاق عليها | رقم العبارة | نسبة الاتفاق عليها | رقم العبارة | نسبة الاتفاق عليها |
| 1                                     | 70%                | 18          | 100%               | 35          | 100%               |
| 2                                     | 100%               | 19          | 100%               | 36          | 100%               |
| 3                                     | 70%                | 20          | 100%               | 37          | 70%                |
| 4                                     | 100%               | 21          | 70%                | 38          | 100%               |
| 5                                     | 100%               | 22          | 100%               | 39          | 100%               |
| 6                                     | 100%               | 23          | 100%               | 40          | 100%               |
| 7                                     | 100%               | 24          | 100%               | 41          | 100%               |
| 8                                     | 100%               | 25          | 70%                | 42          | 100%               |
| 9                                     | 100%               | 26          | 100%               | 43          | 100%               |
| 10                                    | 80%                | 27          | 100%               | 44          | 100%               |
| 11                                    | 80%                | 28          | 100%               | 45          | 100%               |
| 12                                    | 100%               | 29          | 100%               | 46          | 100%               |
| 13                                    | 100%               | 30          | 100%               | 47          | 70%                |
| 14                                    | 100%               | 31          | 100%               | 48          | 100%               |
| 15                                    | 100%               | 32          | 100%               | 49          | 100%               |
| 16                                    | 100%               | 33          | 70%                |             |                    |
| 17                                    | 100%               | 34          | 100%               |             |                    |

وبذلك تكونت استبانة الأداء الوظيفي في صورتها النهائية من (42) عبارة، موزعة على أربعة مجالات. والجدول (15) يوضح مجالات الاستبانة وعباراتها في صورتها النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين.

جدول (15) استبانة الأداء الوظيفي بصورتها النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين

| مجالات الاستبانة | الصورة النهائية لاستبانة الأداء الوظيفي |                |
|------------------|-----------------------------------------|----------------|
|                  | عدد العبارات                            | أرقام العبارات |
| 1                | 11                                      | 11---1         |
| 2                | 12                                      | 23---12        |
| 3                | 10                                      | 33---24        |
| 4                | 9                                       | 42---34        |
|                  | الاستبانة ككل                           | عبارة 42       |

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من بعض مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وذلك لاستكمال دراسة الخصائص السيكومترية للاستبانة، وتم استكمال دراسة صدق الاستبانة على النحو الآتي:

### 2-1-3- صدق الاتساق الداخلي (Internal validity):

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه. والجدول (16) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (16) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبانة الأداء الوظيفي مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

| التخطيط |                | تنفيذ الدروس |                | التقويم |                | العلاقات الإنسانية |                |
|---------|----------------|--------------|----------------|---------|----------------|--------------------|----------------|
| العبارة | معامل الارتباط | العبارة      | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة            | معامل الارتباط |
| 1       | 0.728*         | 12           | 0.875*         | 24      | 0.651*         | 34                 | 0.581*         |

|        |    |        |    |        |    |        |    |
|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|
| 0.705* | 35 | 0.742* | 25 | 0.819* | 13 | 0.866* | 2  |
| 0.688* | 36 | 0.870* | 26 | 0.927* | 14 | 0.815* | 3  |
| 0.819* | 37 | 0.768* | 27 | 0.855* | 15 | 0.626* | 4  |
| 0.738* | 38 | 0.819* | 28 | 0.739* | 16 | 0.781* | 5  |
| 0.897* | 39 | 0.696* | 29 | 0.882* | 17 | 0.730* | 6  |
| 0.806* | 40 | 0.531* | 30 | 0.842* | 18 | 0.810* | 7  |
| 0.659* | 41 | 0.543* | 31 | 0.913* | 19 | 0.673* | 8  |
| 0.730* | 42 | 0.780* | 32 | 0.869* | 20 | 0.776* | 9  |
|        |    | 0.526* | 33 | 0.883* | 21 | 0.767* | 10 |
|        |    |        |    | 0.918* | 22 | 0.637* | 11 |
|        |    |        |    | 0.940* | 23 |        |    |

(\*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يُلاحظ من الجدول (16) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجال الذي تنتمي إليه هذه العبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، مما يشير إلى وجود تجانس داخلي لعبارات الاستبانة، وأن العبارات تقيس ما وضعت لقياسه.

### 3-1-3- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) "Discrimination validity":

لحساب هذا الصدق بدلالة الفرق الطرفية، قامت الباحثة بالكشف عن الفروق بين منخفضي التقدير ومرتفعي التقدير بين أفراد العينة الاستطلاعية على استبانة الأداء الوظيفي، وذلك بالاعتماد على اختبار (T) للفروق بين مجموعتين مستقلتين (Independent samples T-test). والجدول (17) يبين النتائج.

جدول (17) يبين المتوسط الحسابي وقيمة (T) لعينتين مستقلتين لحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية

| المجموعة الطرفية | المتوسط الحسابي | قيمة T المحسوبة | مستوى الدلالة |
|------------------|-----------------|-----------------|---------------|
|------------------|-----------------|-----------------|---------------|

|      |       |        |               |        |
|------|-------|--------|---------------|--------|
| 0,00 |       | 197,89 | الدرجة العليا | الدرجة |
| دالة | 10,27 | 172,75 | الدرجة الدنيا |        |

يُلاحظ من الجدول (17) أن قيمة مستوى الدلالة (0.00)، وهي بذلك أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق بين منخفضي التقدير ومرتفعي التقدير بين أفراد العينة الاستطلاعية، فالعبارات تقيس ما وضعت لقياسه.

### 2-3- ثبات الاستبانة:

ويُقصد به أن يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيق الاستبانة على العينة نفسها في الظروف نفسها، وتم قياسه بالطرائق الآتية:

#### 1-2-3- الثبات بالإعادة (Test-Retest Method):

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، وبعد مُضيّ أسبوعين، أعيد تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم، ثم تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين إجابات أفراد العينة في التطبيقين، كما في الجدول (18).

#### 2-2-3- الثبات بالتجزئة النصفية (Split-Half):

وذلك بتقسيم عبارات الاستبانة إلى جزأين، وحساب معامل الارتباط بينهما، ثم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان-براون (Spearman-Brown).

#### 3-2-3- الثبات بمعامل ألفا كرونباخ (Cronbach-alpha):

وكذلك تم التحقق من ثبات الاستبانة على العينة نفسها باستخدام معامل "ألفا-كرونباخ" (Cronbach-alpha)، وفيما يلي الجدول (18) يبين نتائج معاملات الثبات:

جدول (18) الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لاستبانة الأداء الوظيفي

| المجال       | الثبات بالإعادة | الثبات بالتجزئة النصفية | معامل ألفا كرونباخ |
|--------------|-----------------|-------------------------|--------------------|
| التخطيط      | 0.726*          | 0,813                   | 0,852              |
| تنفيذ الدروس | 0.882*          | 0,939                   | 0,936              |
| التقويم      | 0.640*          | 0,693                   | 0,767              |

|                    |        |       |       |
|--------------------|--------|-------|-------|
| العلاقات الإنسانية | 0.754° | 0,769 | 0,808 |
| الدرجة الكلية      | 0.817° | 0,830 | 0,886 |

(\*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يُلاحظ من الجدول (18) أن معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار تراوحت بين (0.640) في مجال التقويم إلى (0.882) في مجال تنفيذ الدروس، وهذه المعاملات تُعد جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. كما أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية، تراوحت بين (0,693) في مجال التقويم إلى (0.939) في مجال تنفيذ الدروس، وتُعد معاملات ثبات طريقة التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، فقد تراوحت ما بين (0.767) في مجال التقويم إلى (0.936) في مجال تنفيذ الدروس، وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق 3) قابلة للتوزيع بعد التأكد من صدقها وثباتها، مما يجعل الباحثة على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

#### - معيار تصحيح استبانة الأداء الوظيفي:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تحديد درجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي، تم إعطاء إجابات المعلمين (أفراد عينة الدراسة) عن استبانة الأداء الوظيفي المتضمنة (42) عبارة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس خماسي (غير موافق بشدة=1، غير موافق=2، محايد=3، موافق=4، موافق بشدة=5)، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المعلم بين (42) درجة كحد أدنى، و(210) درجة كحد أقصى. والجدول (19) يوضح فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير الموافقة لها.

جدول (19) فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة التقدير الموافقة لها

| فئات قيم المتوسط الحسابي | التقدير في الأداة | معيار التصحيح | درجة الأداء الوظيفي |
|--------------------------|-------------------|---------------|---------------------|
| 1 - 1,8                  | غير موافق بشدة    | 75 - 42       | منخفضة جداً         |
| 1,81 - 2,60              | غير موافق         | 109 - 76      | منخفضة              |
| 2,61 - 3,40              | محايد             | 143 - 110     | متوسطة              |
| 3,41 - 4,20              | موافق             | 176 - 144     | مرتفعة              |

|             |           |            |          |
|-------------|-----------|------------|----------|
| مرتفعة جداً | 210 - 177 | موافق بشدة | 5 - 4,21 |
|-------------|-----------|------------|----------|

#### خامساً- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد أداتي الدراسة بصورتها النهائية، وبعد الحصول على الموافقة من قبل كلية التربية في جامعة دمشق، ومن ثم الموافقة الرسمية من قبل مديرية التربية ملحق (4) لتطبيق أداتي الدراسة في مدارسها، قامت الباحثة بزيارة أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (646) معلماً ومعلمة، وتوزيع الاستبانات عليهم بعد توضيح أهداف الاستبانتين وكيفية الإجابة عن عبارتهما، وقد تركت الباحثة المجال لأفراد العينة الإجابة عنها بشكل منفرد خلال ثلاثة أيام، وبعد ذلك تم جمع الاستبانات، واستُردَّ منهم (623) استبانة واستُبعدت (3) استبانات لعدم اكتمالها، ليلغى العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة (620) معلماً ومعلمة، حيث تم توزيع استبانتي الدراسة على أفراد العينة بتاريخ 2020/1/12، وتم الانتهاء من جمعها بتاريخ 2020/3/9، وبعدها تم إدخال البيانات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للوصول إلى النتائج ومناقشتها، والتوصل إلى عدد من المقترحات بناءً على نتائج الدراسة.

#### سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تفرغ وتحليل أدوات الدراسة من خلال برنامج التحليل الإحصائي النسخة (19) (spss) Statistical package for the social sciences، وقد تمّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- النسبة المئوية (Percentage).
- المتوسط الحسابي (Mean).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- معامل ألفا كرونباخ (Cronback-alfa)، ومعامل سبيرمان- براون (Spearman-Brown)، ومعامل غاتمان (Guttman)، لحساب ثبات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، لحساب معامل الارتباط بين المتغيرات.
- اختبار (T.test) ستيودنت، لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.

والفصل التالي يبيّن النتائج التي تمّ التوصل إليها وتحليلها وتفسيرها.

## الفصل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية : تحليلها وتفسيرها .

أولاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة فرضيات الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها.

ثالثاً - النتائج العامة للدراسة.

رابعاً - مقترحات الدراسة.

## نتائج الدراسة الميدانية - تحليلها وتفسيرها -

سيُعرض في هذا الفصل النتائج التي تمّ التوصل إليها وتحليلها وتفسيرها للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار كل فرضية من فرضيات الدراسة، كما سيتم عرض النتائج العامة للدراسة وعدد من المقترحات المناسبة في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها. وفيما يلي وصف وتفسير لهذه النتائج والبيانات الإحصائية، وذلك على النحو الآتي:

### أولاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها:

#### 1- نتائج السؤال الأول: ما درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبانة الممارسات التأملية، ومن ثم تحديد درجة الممارسة التأملية لدى معلّمي التعليم الأساسي من وجهة نظرهم فيها على الدرجة الكلية للاستبانة وفي مجالاتها الفرعية من خلال الرجوع إلى المعيار الذي وضع في الجدول (12) في الفصل (الرابع)، ثم ترتيب مجالات الاستبانة من الأكثر درجة للممارسة التأملية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (20). حيث يُلاحظ أن درجات جميع مجالات استبانة الممارسات التأملية كانت ضمن الدرجة المتوسطة (باستثناء المجالين الأخلاقي والعاطفي) فقد جاءا بدرجة مرتفعة، حسب إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين، إذ بلغ متوسط الدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة (3.2852)، أما بالنسبة لترتيب مجالات الاستبانة فقد كان أعلى مجال وفق إجابات أفراد عينة الدراسة هو المجال الأخلاقي الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (3.6783)، وجاء في المرتبة الثانية مجال المتعلم (العاطفي) بمتوسط بلغ (3.4233)، يليه في المرتبة الثالثة المجال المعرفي بمتوسط بلغ (3.3783)، و جاء في المرتبة الرابعة المجال العملي بمتوسط بلغ (3.3216)، وجاء في المرتبة الخامسة مجال ما وراء- المعرفي بمتوسط بلغ (3.1383)، وأخيراً جاء في المرتبة السادسة المجال النقدي بمتوسط بلغ (2.7716).

جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجات الممارسة التأملية لمعلمي مرحلة التعليم

الأساسي من وجهة نظر المعلمين من الأكثر درجة للممارسة التأملية إلى الأقل

| الاستبانة ومجالاتها الفرعية | عدد العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة التأملية | الرتبة |
|-----------------------------|--------------|-----------------|-------------------|------------------------|--------|
| الجانب الأخلاقي             | 7            | 3,6783          | 0,75133           | مرتفعة                 | 1      |
| جانب المتعلم (العاطفي)      | 6            | 3,4233          | 0,94216           | مرتفعة                 | 2      |
| الجانب المعرفي              | 6            | 3,3783          | 0,95783           | متوسطة                 | 3      |
| الجانب العملي               | 6            | 3,3216          | 0,77366           | متوسطة                 | 4      |
| الجانب ما وراء - المعرفي    | 6            | 3,1383          | 0,57402           | متوسطة                 | 5      |
| الجانب النقدي               | 6            | 2,7716          | 0,61953           | متوسطة                 | 6      |
| الاستبانة ككل               | 37           | 3,28523         | 0,739755          | متوسطة                 | —      |

أظهرت نتائج السؤال الأول أن الدرجة الكلية للممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية جاءت بدرجة متوسطة، (باستثناء المجالين الأخلاقي والعاطفي) وترى الباحثة، أنه على الرغم من تحقيق المعلمين لدرجة متوسطة في الممارسات التأملية، إلا أنها ليست في مستوى الطموح الذي يجب أن يكون عليه معلم مرحلة التعليم الأساسي. وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف ثقافة التأمل والتقييم الذاتي، فبعض المعلمين يعتمدون على التقييم الخارجي، فلا نكاد نجد اهتماماً كافياً بالتقييم الذاتي. إضافة إلى أن الصفوف الدراسية مازالت تقليدية، يستخدم فيها المعلم الطريقة الإلقائية التي تعتمد على مجرد شرحه للدرس، دون إتاحة فرصة أمام الطلبة لمناقشة المفاهيم والتأمل فيها. وربما يُعزى ذلك إلى قلة دافعية بعض المعلمين نحو تطوير أدائهم، وقناعتهم بكفاية إعدادهم في كليات التربية وبعض الدورات التدريبية أثناء الخدمة. كما تعزو الباحثة ذلك، إلى قلة اهتمام برامج إعداد وتدريب المعلمين بالتدريس التأملي سواء قبل الخدمة أو في أثناءها، إذ أنها تركز على الجوانب النظرية وتهمل أو لا تعطي الجوانب العملية الاهتمام الكافي. فهي تزود المعلمين بثروة كبيرة من المعارف والمعلومات عن الأمور التربوية المختلفة، إلا أنها لا تزوده بالطرق والوسائل العملية والإجرائية التي تساعد في ترجمة هذه الأمور إلى واقع وممارسة عملية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (أبو سلطان وأبو عسكر، 2017)، (بوقحوص، 2017)، (خلف، 2017)، (علي، 2018)، و(التركي والنسيان، 2021)، التي بينت أن

درجة الممارسات التأملية للمعلمين كانت بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (بلجون، 2010)، (ريان، 2014)، (Demir, 2015)، (Sivaci, 2017)، (Yildirim, 2017)، (الحربي، 2018)، و(السيلاوي، 2019)، التي بينت أن درجة الممارسات التأملية للمعلمين كانت بدرجة مرتفعة، ومع دراسات كل من (Seng, 2002)، (بابكر، 2012)، (Choy & Oo, 2012)، التي بينت أن درجة الممارسات التأملية للمعلمين كانت بدرجة منخفضة.

في حين جاء المجالان (الأخلاقي) و(العاطفي) بدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلم المتأمل والملتزم أخلاقياً تجاه تلاميذه هو المعلم الذي عندما يطرح سؤالاً في غرفة الصف، ويستجيب أحد طلبته للسؤال، لا يستقبل الإجابة فقط بل يستقبل الطالب نفسه. ومهما تكن استجابة الطالب، فهو يستقبل هذه الاستجابة ويفكر فيها ملياً ويستوضح، ويفسر ويضيف. فعندما تقوى الثقة بين شخصين لا أحد منهما يراقب أقوال الآخر، وبذلك يستطيع الفرد أن يتكلم بحرية وانفتاح، وأن يفصح عما تكنه ذاته من اهتمامات وأفكار وأسرار. فالعملية التربوية لا تكون ناجحة إلا إذا كانت العلاقة التربوية بين المعلم والطالب داخل مناخ صفّي منتظم، ويتميز بالسكينة والثقة المتبادلة بين العنصرين، مما يكفل التعاون المشترك بين المعلم والطالب، والعمل على السير الجيد للدرس، مما يساعد على تحقيق تحصيل دراسي جيد للطلبة من جهة، وتحقيق الأهداف التربوية المسطرة من طرف المعلم والمنظومة التربوية من جهة ثانية.

ولمعرفة درجة الممارسات التأملية على كل عبارة من عبارات المجالات الستة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجالات الاستبانة، ثم تحديد درجة الممارسة التأملية وترتيبها تنازلياً على النحو الآتي:

### 1-1- المجال العملي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات الجانب العملي وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم ترتيب عبارات المجال من الأكثر درجة للممارسة التأملية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (21). حيث يُلاحظ أن جميع عبارات الجانب العملي كانت درجة الممارسة التأملية عليها متوسطة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، باستثناء العبارة (6) التي كانت درجة الممارسة التأملية عليها مرتفعة، والعبارة (2) التي كانت درجة الممارسة التأملية عليها منخفضة. حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (6) التي تنص على: "أطلب

من زملائي ملاحظة تدريسي والتعليق على أدائي التدريسي" بمتوسط حسابي قدره (4.18)، وبانحراف معياري قدره (0.714)، في حين احتلت المرتبة الأخيرة العبارة (2) التي تنص على: "لدي ملف أحتفظ فيه بحساباتي الخاصة بالتدريس من أجل مراجعة الأغراض" بمتوسط حسابي قدره (2.29)، وبانحراف معياري قدره (0.872).

جدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المجال العملي ودرجة الممارسة التأملية عليها وترتيبها

| الترتيب | درجة الممارسة التأملية | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عبارات الجانب العملي                                                 |
|---------|------------------------|-------------------|-----------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1       | مرتفعة                 | 0,714             | 4,18            | 6- أطلب من زملائي ملاحظة تدريسي والتعليق على أدائي التدريسي          |
| 2       | متوسطة                 | 0,761             | 3,38            | 5- ألاحظ صفوف المعلمين الآخرين للتعرف على ممارساتهم الفعالة          |
| 3       | متوسطة                 | 0,766             | 3,38            | 3- أتحدث عن تجاربي الصفية مع زملائي وأطلب نصائحهم وتغذيتهم الراجعة   |
| 4       | متوسطة                 | 0,963             | 3,37            | 4- بعد كل درس، أكتب عن إنجازات/ إخفاقات هذا الدرس أو أتحدث عنه لزميل |
| 5       | متوسطة                 | 0,746             | 3,33            | 1- أكتب عن خبراتي في التدريس في يوميات أو دفتر ملاحظات               |
| 6       | منخفضة                 | 0,872             | 2,29            | 2- لدي ملف أحتفظ فيه بحساباتي الخاصة بالتدريس من أجل مراجعة الأغراض  |
| —       | متوسطة                 | 0,77366           | 3,3216          | الاستبانة ككل                                                        |

يُلاحظ من الجدول (21)، أنّ عبارة أطلب من زملائي ملاحظة تدريسي والتعليق على أدائي التدريسي جاءت في المرتبة الأولى، وتغزو الباحثة ذلك إلى أن المعلم يستطيع تطوير أدائه بالاستفادة من زملائه عند مشاهدة درسه حين يتعلّم منهم ويتعلّمون منه. بحيث يمكن الاستفادة من زملاء

مهنته للمناقشة والمساعدة في تخطيط وتنفيذ الدروس وذلك من خلال التفكير والتأمل ودراسة الصعوبات التي تعترضهم، وتقديم المقترحات والتغذية الراجعة الفورية والمستمرة، معتمدين في ذلك على استثمار خبراتهم الذاتية، وتبادل هذه الخبرات بصورة تعاونية فيما بينهم. كما أن عامل القلق والخوف من التقرير ينتفي هنا، لأن الزائر هو معلّم زميل وليس مشرفاً تربوياً، فالمعلّم يشاهد دروساً طبيعية إلى حد كبير، ويحاور زميله في جوّ أكثر ودية، وقد لا يخجل من الاستفسار عن بعض الجوانب التي تدور في ذهنه.

في حين أكد أفراد عينة الدراسة أن عبارة "الذي ملف أحتفظ فيه بحساباتي الخاصة بالتدريس من أجل مراجعة الأغراض" قد جاءت في المرتبة الأخيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عملية تطوير ملف الإنجاز تتطلب الكثير من العمل المكثف والوقت والجهد، وربما يشعر المعلم بالارتباك بمجرد التفكير بالبدء في تجميع الملف. كما تعزو الباحثة ذلك إلى ضعف إلمام بعض المعلمين بمفهوم ملف الإنجاز، وأهميته واستخدامه في التدريس. كما أن عدم توفر الحوافز المشجعة للمعلم، وتحمله أعباء إضافية لا علاقة لها بالعملية التعليمية، وكثافة المنهاج، كل هذا يمكن أن يحول دون استخدام المعلم الكافي لملف الإنجاز.

## 2-1- المجال المعرفي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات الجانب المعرفي وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم ترتيب عبارات المجال من الأكثر درجة للممارسة التأملية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (22). حيث يُلاحظ أن جميع عبارات الجانب المعرفي كانت درجة الممارسة التأملية عليها متوسطة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، باستثناء العبارتين (7-8) التي كانت درجة الممارسة التأملية عليها مرتفعة. حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (8) التي تنص على: "أطالع المقالات والكتب المتعلقة بالتدريس الفعال لتحسين أدائي الصفّي" بمتوسط حسابي قدره (3.44)، وانحراف معياري قدره (0.964)، في حين احتلت المرتبة الأخيرة العبارة (11) التي تنص على: "أمارس بحثاً إجرائية صغيرة الحجم في صفوفتي لأكون أكثر اطلاعاً على عمليات التعليم والتعلم" بمتوسط حسابي قدره (3.31)، وانحراف معياري قدره (1.025).

جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المجال المعرفي ودرجة الممارسة التأملية عليها وترتيبها

| الترتيب | درجة الممارسة التأملية | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عبارات الجانب المعرفي                                                                      |
|---------|------------------------|-------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | مرتفعة                 | 0,964             | 3,44            | 8- أطلع المقالات والكتب المتعلقة بالتدريس الفعال لتحسين أدائي الصفي                        |
| 2       | مرتفعة                 | 0,976             | 3,41            | 7- أفكر في استخدام تقنيات تدريس جديدة في صفي                                               |
| 3       | متوسطة                 | 0,974             | 3,39            | 12- أفكر في أحداث الصف كموضوعات بحثية محتملة وأفكر في إيجاد طريقة لدراساتها                |
| 4       | متوسطة                 | 0,989             | 3,37            | 10- أفكر في كتابة المقالات بناءً على تجاربي الصفية                                         |
| 5       | متوسطة                 | 0,999             | 3,35            | 9- أشارك في ورش عمل ومؤتمرات ذات علاقة بقضايا التدريس                                      |
| 6       | متوسطة                 | 1,025             | 3,31            | 11- أمارس بحثاً إجرائية صغيرة الحجم في صفوفي لأكون أكثر اطلاعاً على عمليات التعليم والتعلم |
| —       | متوسطة                 | 0,95783           | 3,3783          | الاستبانة ككل                                                                              |

يُلاحظ من الجدول (22)، أن عبارة "أطلع المقالات والكتب المتعلقة بالتدريس الفعال لتحسين أدائي الصفي" جاءت في المرتبة الأولى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن بعض المعلمين لديهم اهتمام في توفير المعارف التي تهمهم لعملهم ذاتياً بشكل مناسب تسمح لهم بالتطور والتقدم في مجالهم المهني بالتواصل الفعال مع مصادر المعلومات التي تزودهم بالمعرفة المتعمقة بتخصّصهم والمادة التي يدرّسونها، فتصنع منهم معلّمين جيدين، كما تزودهم بالمعرفة المتعلقة بمجالات التربية والعلوم المتصلة بها لتصنع منهم تربويين جيدين عارفين بطرائق التدريس وما يستجد فيها، مطلّعين على الجديد في الأصول التربوية والعلوم القائمة عليها ليجيدوا التعامل بعد ذلك مع طلبتهم.

في حين أكد أفراد عينة الدراسة أن عبارة "أمارس بحثاً إجرائية صغيرة الحجم في صفوفي لأكون أكثر اطلاعاً على عمليات التعليم والتعلم" قد جاءت في المرتبة الأخيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف

ثقافة ممارسة البحوث الإجرائية، وعدم حصول المعلم على دورات تأهيلية أو تثقيفية في هذا المجال، كل هذا يمكن أن يحول دون ممارسة المعلم الكافية للبحوث الإجرائية.

### 3-1- مجال المتعلم (العاطفي):

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات جانب المتعلم (العاطفي) وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم ترتيب عبارات المجال من الأكثر درجة للممارسة التأملية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (23). حيث يُلاحظ أن العبارات (13-14-16-18) كانت درجة الممارسات التأملية عليها مرتفعة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، والعبارتين (15-17) كانت درجة الممارسة التأملية عليها متوسطة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة. حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (14) التي تنص على: "عندما يواجه الطالب مشكلة عاطفية أو يتم إهماله من قبل أقرانه، أحاول قضاء المزيد من الوقت معه" بمتوسط حسابي قدره (3.47)، وبانحراف معياري قدره (0.957)، في حين احتلت المرتبة الأخيرة العبارة (17) التي تنص على: "أتحدث مع طلابي للتعرف على خلفيات أسرهم وهواياتهم واهتماماتهم وقدراتهم" بمتوسط حسابي قدره (3.38)، وبانحراف معياري قدره (0.995).

جدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال المتعلم (العاطفي) ودرجة الممارسة التأملية عليها وترتيبها

| الترتيب | درجة الممارسة التأملية | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عبارات جانب المتعلم (العاطفي)                                                                   |
|---------|------------------------|-------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | مرتفعة                 | 0,957             | 3,47            | 14- عندما يواجه الطالب مشكلة عاطفية أو يتم إهماله من قبل أقرانه، أحاول قضاء المزيد من الوقت معه |
| 2       | مرتفعة                 | 0,956             | 3,45            | 13- أفكر في ردود فعل الطلاب العاطفية على إرشاداتي/ تعليماتي                                     |
| 3       | مرتفعة                 | 0,976             | 3,43            | 18- أسأل طلابي عما إذا كانوا يحبون مهمة التدريس أم لا                                           |

|   |        |         |        |                                                                                   |
|---|--------|---------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | مرتفعة | 0,972   | 3,41   | 16- أطلب من طلابي أن يتحدثوا عن تصوراتهم لصفوفي والأشياء التي يحبونها/ لا يحبونها |
| 5 | متوسطة | 0,977   | 3,40   | 15- قبل التدريس وبعده، أفكر في جوانب من دروسي التي أحبها/ لم يحبها طلابي          |
| 6 | متوسطة | 0,995   | 3,38   | 17- أتحدث مع طلابي للتعرف على خلفيات أسرهم وهواياتهم واهتماماتهم وقدراتهم         |
| — | مرتفعة | 0,94216 | 3,4233 | الاستبانة ككل                                                                     |

يُلاحظ من الجدول (23)، أن عبارة "عندما يواجه الطالب مشكلة عاطفية أو يتم إهماله من قبل أقرانه، أحاول قضاء المزيد من الوقت معه" جاءت في المرتبة الأولى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مهنة التعليم مهنة إنسانية اجتماعية، وهي مهنة اتصال وتفاعل بين المعلم والمتعلم، ولكي يتعامل المعلم بحساسية وشفافية مع الذات الفضلى لكل طالب، عليه أن يقضي وقتاً كافياً مع كل واحد منهم، ويصغي له بعناية حتى يستطيع أن يكشف عن أفضل ما يملك من نوازع وميول ورغبات واتجاهات وتفضيلات، وذلك للعمل على استثمارها.

في حين جاءت عبارة "أتحدث مع طلابي للتعرف على خلفيات أسرهم وهواياتهم واهتماماتهم وقدراتهم" في المرتبة الأخيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلم يواجه يومياً تحدياً قوياً في مجال عمله، حيث يتعامل مع عدد كبير من الطلاب يأتون من بيئات مختلفة، محمّلين بخبرات واهتمامات وثقافات متنوعة، والتي تُعدّ ركيزة هامة يستند عليها الطلاب لتطوير ذواتهم وتعزيز ما تعلّموه خلال اليوم الدراسي، للوصول إلى غايتهم ومساعدتهم على استمرارية عملية التعلم. ولهذا، اختلاف قدرات الطلاب وإمكاناتهم أمر حتمي يجب على المعلم التعامل معه وتقديره، والعمل على الوصول بالجميع لتحقيق الأهداف التربوية والمعرفية باستخدام أساليب متنوعة تناسب كل خبرة على حدة.

#### 4-1- المجال ما وراء - المعرفي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات الجانب ما وراء - المعرفي وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم ترتيب عبارات المجال من الأكثر درجة للممارسة التأملية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (24). حيث

يُلاحظ أن جميع عبارات الجانب ما وراء - المعرفي كانت درجة الممارسة التأملية عليها متوسطة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، باستثناء العبارة (22) التي كانت درجة الممارسة التأملية عليها منخفضة. حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (21) التي تنص على: "أحاول أن أجد جوانب من تدريسي توفر لي شعوراً بالرضا" بمتوسط حسابي قدره (3.40)، وبانحراف معياري قدره (0.883)، في حين احتلت المرتبة الأخيرة العبارة (22) التي تنص على: "أفكر في نقاط القوة والضعف لدي كمدرّس" بمتوسط حسابي قدره (2.34)، وبانحراف معياري قدره (0.592).

جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المجال ما وراء - المعرفي ودرجة الممارسة التأملية عليها وترتيبها

| الترتيب | درجة الممارسة التأملية | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عبارات الجانب ما وراء - المعرفي                                                               |
|---------|------------------------|-------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | متوسطة                 | 0,883             | 3,40            | 21- أحاول أن أجد جوانب من تدريسي توفر لي شعوراً بالرضا                                        |
| 2       | متوسطة                 | 0,755             | 3,35            | 20- أفكر في أهمية أو معنى عملي كمدرس                                                          |
| 3       | متوسطة                 | 0,136             | 3,32            | 23- أفكر في نماذج الأدوار الإيجابية التي كنت أمتلكها كطالب والطريقة التي أثرت بها في ممارساتي |
| 4       | متوسطة                 | 0,547             | 3,24            | 24- أفكر في التناقضات التي تحدث في ممارساتي التدريسية                                         |
| 5       | متوسطة                 | 0,714             | 3,18            | 19- أفكر في فلسفتي التدريسية وكيف تؤثر في تدريسي                                              |
| 6       | منخفضة                 | 0,592             | 2,34            | 22- أفكر في نقاط القوة والضعف لدي كمدرس                                                       |
| —       | متوسطة                 | 0,57402           | 3,1383          | الاستبانة ككل                                                                                 |

يُلاحظ من الجدول (24)، أن عبارة "أحاول أن أجد جوانب من تدريسي توفر لي شعوراً بالرضا" جاءت في المرتبة الأولى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن رضا المعلم عن أدائه التدريسي من أهم عوامل نجاحه في العمل، لما له من أثر إيجابي في رفع الروح المعنوية وتحقيق التوافق النفسي للمعلمين،

وارتفاع مستوى إنتاجهم. فرضا المعلم عن أدائه من أهم العوامل الإيجابية نحو بذل المزيد من الجهود باتجاه تحسين وتطوير أدائه، وبالتالي تطوير العملية التعليمية.

في حين جاءت عبارة "أفكر في نقاط القوة والضعف لدي كمدّرس" في المرتبة الأخيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وعي المعلم بجوانب القوة والضعف لديه ليس بالأمر السهل، لكنه أمر ضروري جداً للنجاح في العمل، وتتفاوت سهولة تحديد نقاط الضعف والتغلب عليها من معلم لآخر، لكن العامل الأهم في تحديدها هو مقدار صدق المعلم مع نفسه فيما يخصّ اعترافه بأخطائه أحياناً، وهذا من شأنه أن يُساعد المعلم على إصلاح نفسه وتجاوز نقاط ضعفه، ثم القيام بتحويلها إلى نقاط قوة ونجاح، كي لا تُصبح عائقاً أمام تطوير أدائه.

#### 5-1- المجال النقدي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات الجانب النقدي وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم ترتيب عبارات المجال من الأكثر درجة للممارسة التأملية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (25). حيث يُلاحظ أن جميع عبارات الجانب النقدي كانت درجة الممارسة التأملية عليها متوسطة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، باستثناء العبارتين (27-30) التي كانت درجة الممارسة التأملية عليها منخفضة. حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (29) التي تنص على: "أفكر في الطرق التي يمكنني من خلالها تشجيع التسامح والديمقراطية في صفوف وفي المجتمع بشكل عام" بمتوسط حسابي قدره (3.06)، وبانحراف معياري قدره (0.583)، في حين احتلت المرتبة الأخيرة العبارة (30) التي تنص على: "أفكر في الأحداث الاجتماعية الخارجية التي يمكن أن تؤثر على تدريسي داخل الصف" بمتوسط حسابي قدره (2.29)، وبانحراف معياري قدره (0.872).

جدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المجال النقدي ودرجة

الممارسة التأملية عليها وترتيبها

| عبارات الجانب النقدي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة التأملية | الترتيب |
|----------------------|-----------------|-------------------|------------------------|---------|
|----------------------|-----------------|-------------------|------------------------|---------|

|   |        |         |        |                                                                                                 |
|---|--------|---------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | متوسطة | 0,583   | 3,06   | 29- أفكر في الطرق التي يمكنني من خلالها تشجيع التسامح والديمقراطية في صفوف وفي المجتمع بشكل عام |
| 2 | متوسطة | 0,590   | 3,03   | 25- أفكر في حالات الظلم الاجتماعي في محيطي و محاولة مناقشتها في صفوفي                           |
| 3 | متوسطة | 0,622   | 2,98   | 28- أفكر في الجوانب السياسية لتدريسي، والطريقة التي قد تؤثر بها على وجهات نظر طلابي السياسية    |
| 4 | متوسطة | 0,638   | 2,93   | 26- أفكر في طرق لتمكين طلابي من تغيير حياتهم الاجتماعية في مكافحة الفقر والتمييز والتحيز الجنسي |
| 5 | منخفضة | 0,592   | 2,34   | 27- في تدريسي، أقوم بتضمين مواضيع أقل مناقشة مثل الشيخوخة، والأقليات، والفقر                    |
| 6 | منخفضة | 0,872   | 2,29   | 30- أفكر في الأحداث الاجتماعية الخارجية التي يمكن أن تؤثر على تدريسي داخل الصف                  |
| — | متوسطة | 0,61953 | 2,7716 | الاستبانة ككل                                                                                   |

يُلاحظ من الجدول (25)، أن عبارة "أفكر في الطرق التي يمكنني من خلالها تشجيع التسامح والديمقراطية في صفوف وفي المجتمع بشكل عام" جاءت في المرتبة الأولى، وتغزو الباحثة ذلك إلى أن المعلم لديه الوعي بهذه المفاهيم ويكون باستطاعته إعداد متعلم قادر على مواجهة المشكلات والتحديات محباً للتسامح، ويحترم ثقافة الاختلاف. فالتسامح يعني في نهاية المطاف الديمقراطية وحرية الرأي والرأي الآخر، وتقبل الآخر كما هو، واحترامه، واحترام تفكيره ومعتقداته وحرية. فالمعلم يساهم في غرس أخلاقيات تدعم التسامح والديمقراطية والتفاهم المتبادل، من خلال إشراكه للطلبة في نقاشات هادفة محورها القضايا التي تقسم المجتمع، ومساعدة الطلبة على استكشاف وفهم قيمهم وقيم الآخرين.

في حين جاءت عبارة "أفكر في الأحداث الاجتماعية الخارجية التي يمكن أن تؤثر على تدريسي داخل الصف" في المرتبة الأخيرة، وتقول الباحثة في ذلك أن طبيعة كل مجتمع وأهدافه وظروفه ومشكلاته وأحداثه وأنظمتها تُبرز بطريقة واضحة جلية في نظامه التعليمي ومناهجه الدراسية. فالعملية

التعليمية والتربوية لا يمكن فصلها عن المجتمع الذي تتم فيه، فهي تتأثر بهذا المجتمع وتؤثر فيه، والمعلّم والمتعلّم أعضاء في المجتمع يؤثرون فيه ويتأثرون به. ولكي يتعامل المعلم مع تلك الظروف والأحداث بشكل إيجابي، لابد له من معرفة وإدراك مجريات الأحداث في المجتمع وأسبابها ونتائجها مما يمكنه من مناقشتها ومعالجتها في مادته ومع طلابه في الصف. وبذلك المعرفة يستطيع المعلم أن يوجه ويرشد طلابه من خلال ربط ما يدرسه من موضوعات منهجية بما يجري في الواقع، وإسدائه النصح لهم والتوجيه اللازم في أمورهم الواقعية، ومن شأن ذلك أيضاً أن يُشعر المتعلّم بأنّ ما يتعلّمه له فائدة في حياته وحياة أسرته ومجتمعه، وهو ذو ارتباط بها.

#### 6-1- المجال الأخلاقي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات الجانب الأخلاقي وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم ترتيب عبارات المجال من الأكثر درجة للممارسة التأملية إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (26). حيث يُلاحظ أن العبارات (35-36-37) كانت درجة الممارسة التأملية عليها متوسطة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، والعبارات (31-33-34) كانت درجة الممارسة التأملية عليها مرتفعة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، والعبارة (32) كانت درجة الممارسة التأملية عليها مرتفعة جداً. حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (32) التي تنص على: "أحاول أن أكون مثلاً أخلاقياً لطلابي" بمتوسط حسابي قدره (4.23)، وبانحراف معياري قدره (0.899)، في حين احتلت المرتبة الأخيرة العبارة (35) التي تنص على: "أضع مجموعة واضحة من القواعد ليتبعها طلابي فيما يتعلق بحضورهم للصف، وطريقة تقييمهم في نهاية الحصة" بمتوسط حسابي قدره (3.19)، وبانحراف معياري قدره (0.547).

جدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات المجال الأخلاقي ودرجة الممارسة التأملية عليها وترتيبها

| الترتيب | درجة الممارسة التأملية | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عبارات الجانب الأخلاقي                     |
|---------|------------------------|-------------------|-----------------|--------------------------------------------|
| 1       | مرتفعة جداً            | 0,899             | 4,23            | 32- أحاول أن أكون مثلاً أخلاقياً لطلابي    |
| 2       | مرتفعة                 | 0,818             | 4,08            | 34- أتحدث عن معايير وقيمي الأخلاقية لطلابي |

|   |        |         |        |                                                                                                      |
|---|--------|---------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | مرتفعة | 0,997   | 3,92   | 31- أفكر في عملي كإظهار الرعاية والتعاطف مع الآخرين                                                  |
| 4 | مرتفعة | 0,772   | 0,67   | 33- أؤمن بمفهوم العدالة وأحاول إظهاره في الممارسة الصفية                                             |
| 5 | متوسطة | 0,830   | 3,40   | 36- أقدم فرصاً متساوية لجميع طلابي في الصف بغض النظر عن قدراتهم                                      |
| 6 | متوسطة | 0,597   | 3,25   | 37- لدي مجموعة واضحة من قواعد الصف العامة، وما يشكل سلوكاً مقبولاً لطلابي ليتبعوه                    |
| 7 | متوسطة | 0,547   | 3,19   | 35- أضع مجموعة واضحة من القواعد ليتبعها طلابي فيما يتعلق بحضورهم للصف، وطريقة تقييمهم في نهاية الحصة |
| — | مرتفعة | 0,75133 | 3,6783 | الاستبانة ككل                                                                                        |

يُلاحظ من الجدول (26)، أن عبارة "أحاول أن أكون مثلاً أخلاقياً لطلابي" جاءت في المرتبة الأولى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلم هو العامل الأساسي في عملية تكوين وترسيخ القيم الصحيحة، وهذا من خلال تأثيره في طلبته بأقواله وأفعاله، ويؤثر بتصرفاته التي يمتصها الطلبة عنه بطريقة شعورية ولا شعورية، مما يوجب عليه التحلي بالأخلاق الطيبة والسمات الحسنة والقيم الإيجابية، لأن الطلبة يرون فيه المثل الأعلى فيقومون بتقليده.

في حين جاءت عبارة "أضع مجموعة واضحة من القواعد ليتبعها طلابي فيما يتعلق بحضورهم للصف، وطريقة تقييمهم في نهاية الحصة" في المرتبة الأخيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى حزم المعلمين ووعيهم بأهمية إدارة الصف وأثرها في تحقيق المعلم لأهداف درسه، وإنجاز ما خطّط له من إجراءات. فالقواعد الصفية سواء أكانت مكتوبة أم شفوية تحدد قواعد الانضباط الصفية وتشير إلى ضرورة الالتزام بها، بغية توفير جوّ دراسي مواتٍ للتعليم والتعلم.

2- نتائج السؤال الثاني: ما معوقات الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم توجيه سؤال مفتوح في نهاية الاستبانة إلى أفراد عينة الدراسة، وبتقخص إجاباتهم تم التعرف على آرائهم في معوقات الممارسات التأملية وفق ما يلي:

قامت الباحثة بإيجاد التكرارات والنسب المئوية لكل إجابة من إجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (27). حيث يُلاحظ أن المعوق الذي ينص على "زيادة أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية" احتل المرتبة الأولى بنسبة مئوية (70%)، واحتل المرتبة الثانية المعوق الذي ينص على تحميل المعلم أعباء إضافية لا علاقة لها بالعملية التعليمية بنسبة مئوية (69%)، واحتل المرتبة الثالثة المعوق الذي ينص على "كثافة المنهاج وازدحام الجدول الدراسي وكثرة عدد الحصص الأسبوعية" بنسبة مئوية (66%). أما بالنسبة لأقل المعوقات فقد جاء في المرتبة الأخيرة المعوق الذي ينص على "انشغال المديرين بالأعباء الإدارية عن متابعة أداء المعلمين داخل صفوفهم" بنسبة مئوية (2%)، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة المعوق الذي ينص على "تدخل أولياء أمور الطلبة في العملية التعليمية بشكل سلبي" بنسبة مئوية (4%).

جدول (27) التكرارات والنسب المئوية لمعوقات الممارسات التأملية من وجهة نظر المعلمين

| النسبة المئوية | التكرار | الإجابات                                                       |
|----------------|---------|----------------------------------------------------------------|
| 70%            | 432     | زيادة أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية                          |
| 69%            | 425     | تحميل المعلم أعباء إضافية لا علاقة لها بالعملية التعليمية      |
| 66%            | 411     | كثافة المنهاج وازدحام الجدول الدراسي وكثرة عدد الحصص الأسبوعية |
| 61%            | 379     | ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية                                |
| 56%            | 350     | نقص الوسائل التعليمية المعززة للتعلم                           |
| 45%            | 281     | عدم توفر الحوافز المشجعة للمعلم                                |
| 36%            | 225     | عدم إتقان العمل على التقنيات الحديثة                           |
| 32%            | 201     | عدم توافر الدورات التدريبية                                    |
| 30%            | 185     | مساحة الصفوف الصغيرة                                           |

|     |     |                                                                        |
|-----|-----|------------------------------------------------------------------------|
| 28% | 173 | عدم توفر المناخ الصفّي المناسب للتعليم                                 |
| 22% | 134 | افتقار المعلمين للخلفية النظرية عن الممارسات التأملية                  |
| 18% | 112 | إثارة بعض الطلبة للشغب                                                 |
| 10% | 62  | قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير التأملي |
| 5%  | 32  | تطور المناهج وعدم توفر الأدوات الملائمة لهذا التطور                    |
| 4%  | 25  | تدخل أولياء أمور الطلبة في العملية التعليمية بشكل سلبي                 |
| 2%  | 14  | انشغال المديرين بالأعباء الإدارية عن متابعة أداء المعلمين داخل صفوفهم  |

يتضح من الجدول (27) أنّ أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق الممارسات التأملية المعوق الذي ينص على "زيادة أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية" الذي احتل المرتبة الأولى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن زيادة أعداد الطلبة يزيد العبء النفسي على المعلم، فيبذل جهداً كبيراً داخل الحصّة سواء على المستوى التعليمي أو التنظيمي، وتتخفّض إنتاجيته ودافعيته للإبداع، مما يجعله يسعى إلى إنهاء الحصّة بأي شكل كان بغض النظر عن النتيجة. فالكثافة الفصلية لا يمكن أن تلتقي مع متطلبات التطوير والارتقاء في الأداء. كما حصل المعوق الذي ينص على "تحميل المعلم أعباء إضافية لا علاقة لها بالعملية التعليمية" على المرتبة الثانية، والمعوق الذي ينص على "كثافة المنهاج وازدحام الجدول الدراسي وكثرة عدد الحصّة الأسبوعية" على المرتبة الثالثة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الواقع الوظيفي الحالي للمعلم يجعله لا يفكر في استخدام مهارات التفكير التأملي في تدريسه حتى لو امتلكها، فهمّه الأكبر يرتكز على أعبائه الوظيفية الإضافية، وجدول حصصه المزدحم، وبالتالي ليس لديه دافعية لتجربة جديدة تتمثل في تغيير فعاليات الموقف التعليمي التقليدي لموقف جديد مقترح لا يملك خبرة كافية فيه، ويخشى من الإخفاق في حال تجربته.

أما بالنسبة لأقل المعوقات فقد جاء المعوق الذي ينص على "انشغال المديرين بالأعباء الإدارية عن متابعة أداء المعلمين داخل صفوفهم" في المرتبة الأخيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الإدارة المدرسية تدرك دورها في الارتقاء بأداء معلمها، لكن انشغالها ببعض المجالات الأخرى قد يؤدي إلى تقصير في متابعة أداء معلمها. في حين جاء في المرتبة قبل الأخيرة المعوق الذي ينص على "تدخل أولياء أمور

الطلبة في العملية التعليمية بشكل سلبي"، وترى الباحثة أن التعاون بين الأسرة والمدرسة بات أمراً ضرورياً من أجل النجاح والنهوض بالعملية التربوية والتعليمية، إلا أن تدخلات بعض أولياء الأمور في العملية التعليمية بات أمراً مبالغاً فيه، إذ يؤثر سلباً في أداء المعلم. لذا يجب إعطاء المعلم فرصة لكي يقدم دروسه حسب الخطة الموضوعية دون إرباكه.

### 3- نتائج السؤال الثالث: ما درجة الأداء الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبانة الأداء الوظيفي، ومن ثم تحديد درجة الأداء الوظيفي لدى معلمي التعليم الأساسي من وجهة نظرهم فيها على الدرجة الكلية للاستبانة وفي مجالاتها الفرعية من خلال الرجوع إلى المعيار الذي وضع في الجدول (19) في الفصل (الرابع)، ثم ترتيب مجالات الاستبانة من الأكثر درجة للأداء الوظيفي إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (28). حيث يُلاحظ أن درجات جميع مجالات استبانة الأداء الوظيفي كانت مرتفعة حسب إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين، إذ بلغ متوسط الدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة (3.7361)، أما بالنسبة لترتيب مجالات الاستبانة فقد كان أعلى مجال وفق إجابات أفراد عينة الدراسة هو مجال تنفيذ الدروس الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (3.8141)، وجاء في المرتبة الثانية مجال العلاقات الإنسانية بمتوسط بلغ (3.7888)، يليه في المرتبة الثالثة مجال التخطيط بمتوسط بلغ (3.6818)، وأخيراً جاء في المرتبة الرابعة مجال التقويم بمتوسط بلغ (3.6652).

جدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجات الأداء الوظيفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي من الأكثر درجة للأداء الوظيفي إلى الأقل

| الاستبانة ومجالاتها الفرعية | عدد العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الأداء الوظيفي | الرتبة |
|-----------------------------|--------------|-----------------|-------------------|---------------------|--------|
| تنفيذ الدروس                | 12           | 3,8141          | 0,65683           | مرتفعة              | 1      |
| العلاقات الإنسانية          | 9            | 3,7888          | 0,65377           | مرتفعة              | 2      |
| التخطيط                     | 11           | 3,6818          | 0,77945           | مرتفعة              | 3      |

|   |        |           |          |    |               |
|---|--------|-----------|----------|----|---------------|
| 4 | مرتفعة | 0,79163   | 3,6652   | 10 | التقويم       |
| — | مرتفعة | 0,6904125 | 3,736175 | 42 | الاستبانة ككل |

يتبين من الجدول (28) أن مجال تنفيذ الدروس حصل على المرتبة الأولى وبمتوسط قدره (3.8141)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلم في المدرسة يقوم بأداء المهام الموكلة إليه في المجالات التعليمية ضمن الإمكانيات المتاحة التي توفرها المدرسة، وإلى التجهيزات التي تتوافر في الغرف الصفية والمختبرات، فالمعلم اعتاد على الاستراتيجيات والفنيات الخاصة بالمبحث الذي يدرّسه، فكانت الممارسة اليومية من المعلم الذي أكسبته الخبرة في مجال التنفيذ مَنَحَهُ الأداء المتميز، من هنا جاء حصول مجال التنفيذ على المرتبة الأولى.

وقد حصل مجال العلاقات الإنسانية على المرتبة الثانية وبمتوسط قدره (3.7888). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن العلاقة الجيدة مع جميع أطراف العملية التعليمية تولد بيئة عمل مناسبة وتتيح فرص التفاعل الاجتماعي بين المعلمين في البيئة المدرسية وخارجها، وتجعلهم يبلون بلاءً حسناً في مواجهة المشكلات التي تعترض مسارهم المهني، فالتعليم لا يمكن أن يسير بنجاح إلا إذا امتلك المعلم حسن التفاعل والتعاون مع الجميع، فهو يصب بنهايته في مصلحة رفع مستوى الطلبة، من هنا جاء مجال العلاقات الإنسانية في المرتبة الثانية.

كما حصل مجال التخطيط على المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (3.6818)، بينما حصل مجال التقويم على المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط قدره (3.6652). وتعزو الباحثة ذلك إلى قلة وجود البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين في مجالي التخطيط والتقويم، وهذا ما يجعل مهاراتهم التخطيطية والتقويمية ضعيفة.

أما الدرجة الكلية للأداء الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي جاءت ذات درجة مرتفعة وبمتوسط قدره (3.7361). وتعزو الباحثة ذلك، إلى أن الأداء الوظيفي للمعلمين ينطلق من شعور بالمسؤولية الأخلاقية والوطنية يحثهم على تقديم هذا الأداء بمستوى يليق بالأمانة الإنسانية التي حملهم المجتمع إياها، كما أن المتابعة الحثيثة التي يتلقاها المعلمون من قبل المدير والمشرف التربوي لأدائهم الوظيفي، واهتمام وزارة التربية بمتابعة أداء المعلمين، وعلاج مواطن الضعف، وتعزيز مواطن القوة، ومتابعة النمو المهني للمعلم والعمل على تطوير أدائه بشتى جوانبه، له أكبر الأثر في رفع درجة الأداء الوظيفي للمعلمين.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Khurshid & Others, 2012)، التي بينت أن درجة الأداء الوظيفي للمعلمين كانت بدرجة مرتفعة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (خليف، 2007)، التي بينت أن درجة الأداء الوظيفي للمعلمين كانت بدرجة منخفضة .

ولمعرفة درجة الأداء الوظيفي على كل عبارة من عبارات المجالات الأربعة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجالات الاستبانة، ثم تحديد درجة الأداء الوظيفي وترتيبها تنازلياً على النحو الآتي:

### 1-3- مجال التخطيط:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات مجال التخطيط وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم ترتيب عبارات المجال من الأكثر درجة للأداء الوظيفي إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (29). حيث يُلاحظ أن جميع عبارات مجال التخطيط كانت درجة الأداء الوظيفي عليها مرتفعة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (7) التي تنص على: "اختيار أوجه النشاط الملائمة للدرس" بمتوسط حسابي قدره (3.74)، وبانحراف معياري قدره (0.752)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (6) التي تنص على: "الحرص على تضمين الخطة بالوسائل المحفزة للطلبة" بمتوسط حسابي قدره (3.37)، وبانحراف معياري قدره (0.767)، في حين احتلت المرتبة الأخيرة العبارة (9) التي تنص على: "إعداد الخطط العلاجية للطلبة" بمتوسط حسابي قدره (3.61)، وبانحراف معياري قدره (0.842)، واحتلت المرتبة قبل الأخيرة العبارة (8) التي تنص على: "التخطيط لتنمية القدرات الإبداعية للطلبة بما يتفق ومواهبهم" بمتوسط حسابي قدره (3.62)، وبانحراف معياري قدره (0.843).

جدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور التخطيط ودرجة

الأداء الوظيفي عليها وترتيبها

| الترتيب | درجة الأداء الوظيفي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عبارات مجال التخطيط                  |
|---------|---------------------|-------------------|-----------------|--------------------------------------|
| 1       | مرتفعة              | 0,752             | 3,74            | 7- اختيار أوجه النشاط الملائمة للدرس |

|    |        |         |        |                                                                 |
|----|--------|---------|--------|-----------------------------------------------------------------|
| 2  | مرتفعة | 0,767   | 3,73   | 6- الحرص على تضمين الخطة بالوسائل المحفزة للطلبة                |
| 3  | مرتفعة | 0,783   | 3,72   | 10- تحديد النشاطات البيئية المناسبة لمستويات الطلبة             |
| 4  | مرتفعة | 0,801   | 3,71   | 1- تحليل محتوى الوحدة الدراسية إلى مكوناتها الأساسية            |
| 5  | مرتفعة | 0,814   | 3,70   | 2- صياغة أهداف واضحة قابلة للقياس بمستويات مختلفة               |
| 6  | مرتفعة | 0,819   | 3,68   | 3- مراعاة المرونة عند وضع الأهداف التعليمية في الخطة            |
| 7  | مرتفعة | 0,825   | 3,68   | 11- الالتزام بتطبيق الخطة الفصلية في وقتها المحدد               |
| 8  | مرتفعة | 0,822   | 3,66   | 5- مراعاة تكامل مستويات الأهداف (المعرفية- الوجدانية- المهارية) |
| 9  | مرتفعة | 0,836   | 3,65   | 4- تحديد المدة الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف                   |
| 10 | مرتفعة | 0,843   | 3,62   | 8- التخطيط لتنمية القدرات الإبداعية للطلبة بما يتفق ومواهبهم    |
| 11 | مرتفعة | 0,842   | 3,61   | 9- إعداد الخطط العلاجية للطلبة                                  |
| —  | مرتفعة | 0,77945 | 3,6818 | الدرجة الكلية لمجال التخطيط                                     |

يلاحظ من الجدول (29)، أن عبارة "اختيار أوجه النشاط الملائمة للدرس" جاءت في المرتبة الأولى ، وعبارة "الحرص على تضمين الخطة بالوسائل المحفزة للطلبة" جاءت في المرتبة الثانية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلم الناجح هو الذي يرسم خطته على أساس استخدام عدد من الأنشطة التعليمية الهادفة ليس فقط في تدريس وحدة معينة أو موضوع معين ولكن في كل حصة يدرّسها كلما كانت هناك إمكانية استخدام أكثر من نشاط، كما تعزو الباحثة حرص المعلم على تضمين الخطة بالوسائل المحفزة للطلبة،

كونها تغني المعلم عن الشرح المستفيض الشاق، وتخفف من جفاف الدروس النظرية، كما أنها تبعث التشويق والرغبة في نفوس الطلبة وتحفزهم على التعلم وتساعد على تثبيته. في حين جاءت عبارة "إعداد الخطط العلاجية للطلبة" في المرتبة الأخيرة، وعبارة "التخطيط لتنمية القدرات الإبداعية للطلبة بما يتفق ومواهبهم" في المرتبة قبل الأخيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى العبء التدريسي الملقى على كاهل المعلم، بالإضافة إلى أن زيادة أعداد الطلبة في الصف تدفع المعلم إلى التركيز على الطلبة المتفوقين فقط دون النظر إلى أقرانهم، وبالتالي يضيع حق من هم دون المستوى. كما وترى الباحثة أن الاتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية الحالية، مازال يعتمد على طرق التلقين والتعليم التقليدية، التي تقلل من شأن الطالب، وتصنع منه متعلماً اتكالياً سلبياً، ينتظر دوره للمشاركة، وفي الوقت الذي يحدده المعلم، ووفقاً لما يراه، وقد يؤدي هذا إلى كبت مواهبه، وإطفاء الشعلة الإبداعية لديه.

## 2-3- مجال تنفيذ الدروس:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات مجال تنفيذ الدروس وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم ترتيب عبارات المجال من الأكثر درجة للأداء الوظيفي إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (30). حيث يُلاحظ أن جميع عبارات مجال تنفيذ الدروس كانت درجة الأداء الوظيفي عليها مرتفعة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (12) التي تنص على: "الالتزام بوقت بداية الحصة ونهايتها" بمتوسط حسابي قدره (3.91)، وانحراف معياري قدره (0.682)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (18) التي تنص على: "التنوع في أساليب التعزيز أثناء الحصة الدراسية" بمتوسط حسابي قدره (3.88)، وانحراف معياري قدره (0.704)، في حين احتلت المرتبة الأخيرة العبارة (16) التي تنص على: "ربط محتوى الدرس بواقع الحياة" بمتوسط حسابي قدره (3.74)، وانحراف معياري قدره (0.684)، واحتلت المرتبة قبل الأخيرة العبارة (23) التي تنص على: "إنهاء الموقف التعليمي بما يثير اهتمام الطلبة" بمتوسط حسابي قدره (3.76)، وانحراف معياري قدره (0.713).

جدول (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال تنفيذ الدروس ودرجة الأداء الوظيفي عليها وترتيبها

| عبارات مجال تنفيذ الدروس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الأداء الوظيفي | الترتيب |
|--------------------------|-----------------|-------------------|---------------------|---------|
|--------------------------|-----------------|-------------------|---------------------|---------|

|    |        |         |        |                                                                   |
|----|--------|---------|--------|-------------------------------------------------------------------|
| 1  | مرتفعة | 0,682   | 3,91   | 12- الالتزام بوقت بداية الحصة ونهايتها                            |
| 2  | مرتفعة | 0,704   | 3,88   | 18- التنوع في أساليب التعزيز أثناء الحصة الدراسية                 |
| 3  | مرتفعة | 0,661   | 3,85   | 15- توظيف طرائق التدريس المناسبة للمحتوى                          |
| 4  | مرتفعة | 0,657   | 3,84   | 17- تشجيع الطلبة على المشاركة في الصف الدراسي                     |
| 5  | مرتفعة | 0,723   | 3,82   | 19- توظيف مهارات الاتصال الفعال في الحصة (نبرة الصوت - لغة الجسد) |
| 6  | مرتفعة | 0,665   | 3,81   | 20- استخدام الوسائل المشوقة أثناء شرح الدرس                       |
| 7  | مرتفعة | 0,682   | 3,81   | 13- تنفيذ خطوات الدرس بشكل تكاملي                                 |
| 8  | مرتفعة | 0,644   | 3,79   | 21- توفير المناخ الصفّي المناسب للتعليم                           |
| 9  | مرتفعة | 0,768   | 3,79   | 14- إثارة اهتمام الطلبة بالموضوع الجديد                           |
| 10 | مرتفعة | 0,659   | 3,77   | 22- تقبّل آراء الطلبة واقتراحاتهم                                 |
| 11 | مرتفعة | 0,713   | 3,76   | 23- إنهاء الموقف التعليمي بما يثير اهتمام الطلبة                  |
| 12 | مرتفعة | 0,684   | 3,74   | 16- ربط محتوى الدرس بواقع الحياة                                  |
| -  | مرتفعة | 0,65683 | 3,8141 | الدرجة الكلية لمحور تنفيذ الدروس                                  |

يُلاحظ من الجدول (30)، أن عبارة "الالتزام بوقت بداية الحصة ونهايتها" جاءت في المرتبة الأولى، وعبارة "التنوع في أساليب التعزيز أثناء الحصة الدراسية" جاءت في المرتبة الثانية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلم عندما يضبط موعد حضوره للفصل ويُعدّ للدرس مقدماً قبل حضور الطلبة، فإنه يحول دون حدوث كثير من مشكلات النظام في الفصل. كما أن ضبط الميعاد في نهاية الدرس لا يقل أهمية عن بدايته، كما تعزو الباحثة تنوع المعلم في أساليب التعزيز أثناء الحصة، لما له من فوائد كثيرة في زيادة

دافعية الطلبة نحو التعلم، بصفته أحد المثيرات الهامة، وبالتالي زيادة مشاركة الطلبة في مختلف الأنشطة التعليمية، كما يساعد على حفظ النظام، وتحقيق الانضباط والهدوء والطمأنينة.

في حين جاءت عبارة "ربط محتوى الدرس بواقع الحياة" في المرتبة الأخيرة، وعبارة "إنهاء الموقف التعليمي بما يثير اهتمام الطلبة" في المرتبة قبل الأخيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن محتوى المناهج الدراسية نقل فيها التطبيقات والأمثلة التي تربط المادة العلمية بحياة الطلبة، وهذا مما يؤدي إلى شعور الطلبة بأن ما يدرسه يتصف بالتجريد وجفاف المادة العلمية علاوة على عدم جدوى ما يتعلمونه، كما ترى الباحثة أن مهارة إنهاء الموقف التعليمي هي إحدى أهم المهارات التي لا يجيدها بعض المعلمين، وربما يكون السبب في ذلك عائد إلى عدم وجود التخطيط اللازم من المعلم لمهارة إنهاء الموقف التعليمي أثناء إعداده لخطة الدرس.

### 3-3- مجال التقويم:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات مجال التقويم وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم ترتيب عبارات المجال من الأكثر درجة للأداء الوظيفي إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (31). حيث يلاحظ أن جميع عبارات مجال التخطيط كانت درجة الأداء الوظيفي عليها مرتفعة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (27) التي تنص على: "تشجيع استخدام أسلوب التقويم الذاتي لدى الطلبة" بمتوسط حسابي قدره (3.77)، وبانحراف معياري قدره (0.735)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (29) التي تنص على: "استخدام أنواع التقويم المختلفة (القبلي - المرحلي - النهائي)" بمتوسط حسابي قدره (3.73)، وبانحراف معياري قدره (0.774)، في حين احتلت المرتبة الأخيرة العبارة (31) التي تنص على: "مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في عملية التقويم" بمتوسط حسابي قدره (3.49)، وبانحراف معياري قدره (0.934)، واحتلت المرتبة قبل الأخيرة العبارة (26) التي تنص على: "مراعاة جميع مستويات الأهداف التربوية عند إعداد الاختبارات" بمتوسط حسابي قدره (3.59)، وبانحراف معياري قدره (0.843).

جدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال التقويم ودرجة الأداء الوظيفي عليها وترتيبها

| الترتيب | درجة الأداء الوظيفي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عبارات مجال التقويم                                              |
|---------|---------------------|-------------------|-----------------|------------------------------------------------------------------|
| 1       | مرتفعة              | 0,735             | 3,77            | 27- تشجيع استخدام أسلوب التقويم الذاتي لدى الطلبة                |
| 2       | مرتفعة              | 0,774             | 3,73            | 29- استخدام أنواع التقويم المختلفة (القبلي-<br>المرحلي- النهائي) |
| 3       | مرتفعة              | 0,792             | 3,72            | 28- إعداد اختبارات تثير دافعية التعلم لدى الطلبة                 |
| 4       | مرتفعة              | 0,806             | 3,70            | 25- الاستفادة من نتائج الاختبارات في تصميم خطة علاجية            |
| 5       | مرتفعة              | 0,818             | 3,68            | 24- إعداد اختبارات تشخيصية لتعرف مستوى الطلبة                    |
| 6       | مرتفعة              | 0,822             | 3,67            | 33- تقييم الطلبة بطريقة موضوعية                                  |
| 7       | مرتفعة              | 0,845             | 3,63            | 32- تقديم تغذية راجعة للإدارة حول وضع الصف                       |
| 8       | مرتفعة              | 0,847             | 3,62            | 30- إعداد سجلات لمتابعة تقدم الطلبة                              |
| 9       | مرتفعة              | 0,843             | 3,59            | 26- مراعاة جميع مستويات الأهداف التربوية عند إعداد الاختبارات    |
| 10      | مرتفعة              | 0,934             | 3,49            | 31- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في عملية التقويم            |
| -       | مرتفعة              | 0,7916            | 3,66            | الدرجة الكلية لمحور التقويم                                      |

يُلاحظ من الجدول (31)، أن عبارة "تشجيع استخدام أسلوب التقويم الذاتي لدى الطلبة" جاءت في المرتبة الأولى، وعبارة "استخدام أنواع التقويم المختلفة (القبلي- المرحلي- النهائي)" جاءت في المرتبة الثانية. وتعزو الباحثة ذلك أن المعلمين إن شجعوا طلبتهم على استخدام أسلوب التقويم الذاتي، ووضعهم الطلبة أمام مسؤولياتهم الأخلاقية موجهين لهم ودافعين لهم ليكونوا أصحاب قرار، فسيكون لدى المعلمين في المحصلة طلاب قادرين على أن يحكموا على أدائهم في أعمالهم في كل الظروف، وستكون قراراتهم

أكثر حكمة، وأعمالهم أكثر إتقاناً. كما تفسر الباحثة النتيجة، أن طبيعة التدريس تستلزم من المعلم استخدام أنواع التقويم كافةً حسب الموقف التعليمي، وعلى المعلم أن يكون على دراية كافية في وقت وطريقة استخدام كل نوع، حتى يتمكن من معرفة مدى تحقق الأهداف، ولمساعدة الطلبة على الوصول إلى مستويات عالية من التعلم.

في حين جاءت عبارة "مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في عملية التقويم" في المرتبة الأخيرة، وعبارة "مراعاة جميع مستويات الأهداف المعرفية عند إعداد الاختبارات" في المرتبة قبل الأخيرة، وتعزو الباحثة ذلك أن المعلمين في مدارسهم لم يتهيؤوا بعد للتعامل مع الفروق الفردية، فالطلاب في الصف الواحد كلهم عندهم سواسية في التعامل والتذكر والحفظ والفهم، لا يفرقون بينهم في النواحي الجسمية والعقلية، اعتقاداً منهم أن هذا هو العدل بعينه، فالتقويم الجيد هو الذي يميز بين الطلبة، فلا يسير على وتيرة واحدة من الصعوبة فلا يجب عليه إلا القليل، ولا من السهولة بحيث يجب عليه كل الطلبة. كما تفسر الباحثة النتيجة أن الاختصار على الحفظ والتذكر لا يحقق أهداف التعليم، لأن ثقافة الذاكرة معرضة للنسيان وسرعان ما تتطاير وتقضي على صفة الإبداع المخزونة، وتعطل تطوير جوانب العملية التربوية الأخرى.

#### 4-3- مجال العلاقات الإنسانية:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات مجال العلاقات الإنسانية وتحديد درجتها من خلال الرجوع إلى معيار التصحيح، ثم ترتيب عبارات المجال من الأكثر درجة للأداء الوظيفي إلى الأقل، كما هو موضح في الجدول (32). حيث يُلاحظ أن جميع عبارات مجال العلاقات الإنسانية كانت درجة الأداء الوظيفي عليها مرتفعة وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (35) التي تنص على: تقبل النقد البناء من زملائي المعلمين" بمتوسط حسابي قدره (3.83)، وانحراف معياري قدره (0.682)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (39) التي تنص على: "قيام علاقتي مع الطلبة على الاحترام المتبادل" بمتوسط حسابي قدره (3.83)، وانحراف معياري قدره (0.674)، في حين احتلت المرتبة الأخيرة العبارة (40) التي تنص على: "التعاون مع الإدارة المدرسية في جميع الأنشطة والفعاليات" بمتوسط حسابي قدره (3.75)، وانحراف معياري قدره (0.768)، واحتلت المرتبة قبل الأخيرة العبارة (42) التي تنص على: "مساعدة

المرشد التربوي في حل مشكلات الطلبة" بمتوسط حسابي قدره (3.76)، وبانحراف معياري قدره (0.701).

جدول (32) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال العلاقات الإنسانية ودرجة الأداء الوظيفي عليها وترتيبها

| الترتيب | درجة الأداء الوظيفي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عبارات مجال العلاقات الإنسانية                                       |
|---------|---------------------|-------------------|-----------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1       | مرتفعة              | 0,682             | 3,83            | 35- تقبل النقد البناء من زملائي المعلمين                             |
| 2       | مرتفعة              | 0,674             | 3,83            | 39- قيام علاقتي مع الطلبة على الاحترام المتبادل                      |
| 3       | مرتفعة              | 0,676             | 3,82            | 41- السعي لزرع روح المحبة والتسامح بين الطلبة                        |
| 4       | مرتفعة              | 0,653             | 3,79            | 37- إشراك أولياء الأمور في صنع بعض القرارات التي تصب في مصلحة الطلبة |
| 5       | مرتفعة              | 0,695             | 3,78            | 38- المشاركة في الزيارات الاجتماعية مع المعلمين                      |
| 6       | مرتفعة              | 0,613             | 3,78            | 34- التعامل مع مدير المدرسة بثقة واحترام                             |
| 7       | مرتفعة              | 0,692             | 3,76            | 36- إطلاع أولياء الأمور على مستوى تحصيل أبنائهم                      |
| 8       | مرتفعة              | 0,701             | 3,76            | 42- مساندة المرشد التربوي في حل مشكلات الطلبة                        |
| 9       | مرتفعة              | 0,768             | 3,75            | 40- التعاون مع الإدارة المدرسية في جميع الأنشطة والفعاليات           |
| —       | مرتفعة              | 0,65377           | 3,7888          | الدرجة الكلية لمحور العلاقات الإنسانية                               |

يُلاحظ من الجدول (32)، أن عبارة "تقبل النقد البناء من زملائي المعلمين" جاءت في المرتبة الأولى، وعبارة "قيام علاقتي مع الطلبة على الاحترام المتبادل" جاءت في المرتبة الثانية، وتعزو الباحثة ذلك أن مشاهدة المعلم لزميله أثناء تجربة الأفكار والاستراتيجيات الجديدة من الطرق الهامة لمساعدة بعضهم الآخر وتقديم نقد بناء لتطوير أساليب كل واحد منهم في الغرفة الصفية، حيث يشعر المعلم

بالحرية والدعم من الآخرين للاكتشاف والاستفسار ومناقشة العمل بطرق مختلفة داخل الغرفة الصفية. كما تفسر الباحثة النتيجة، أن تبادل الاحترام يضيف جواً من الألفة في علاقة الطالب والمعلم، فيتلاشى الضغط النفسي الواقع على كل منهما طوال اليوم الدراسي والذي بسببه تسوء العلاقة بينهما ويتناقص مستوى الطالب ويشعر المعلم بعدم القدرة على توصيل المعلومة بشكل جيد لكل الطلاب، فالعلاقة بين الطالب والمعلم هي حجر الأساس في العملية التعليمية بالكامل.

في حين جاءت عبارة "التعاون مع الإدارة المدرسية في جميع الأنشطة والفعاليات" في المرتبة الأخيرة، وجاءت عبارة "مساندة المرشد التربوي في حل مشكلات الطلبة" في المرتبة قبل الأخيرة، وتغزو الباحثة قصور المعلم عن تنظيم الأنشطة وريادتها بسبب انشغاله بجداول دراسية كثيرة وتكليفه بأعمال أخرى داخل المدرسة، مما يشكل عبئاً على كاهل المعلم المشرف على مجال النشاط. كما تفسر الباحثة قلة مساندة المعلم للمرشد في حل مشكلات طلبته، خشية المعلمين من أن ينزع المرشد منهم بعض صلاحياتهم.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة فرضيات الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

للتحقق من صحة الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس، ومن ثم استخدام اختبار (T.test) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الجنس، وجاءت نتائج الدراسة كما هو موضح في الجدول (33).

جدول (33) نتائج اختبار (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

| الاستبانة ومجالاتها | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (T.test) | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---------------------|-------|-------|-----------------|-------------------|---------------|-------------|---------------|--------|
|---------------------|-------|-------|-----------------|-------------------|---------------|-------------|---------------|--------|

|            |       |     |             |         |      |     |      |                             |
|------------|-------|-----|-------------|---------|------|-----|------|-----------------------------|
| غير<br>دال | 0,865 | 618 | 0,170       | 0,72321 | 3,31 | 141 | ذكور | الجانب العملي               |
|            |       |     |             | 0,75143 | 3,34 | 479 | إناث |                             |
| غير<br>دال | 0,909 | 618 | 0,115       | 0,74262 | 3,36 | 141 | ذكور | الجانب المعرفي              |
|            |       |     |             | 0,76328 | 3,38 | 479 | إناث |                             |
| غير<br>دال | 0,343 | 618 | 0,949       | 0,88260 | 3,39 | 141 | ذكور | جانب المتعلم (العاطفي)      |
|            |       |     |             | 0,94427 | 3,44 | 479 | إناث |                             |
| غير<br>دال | 0,433 | 618 | 0,784       | 0,56153 | 3,11 | 141 | ذكور | الجانب ما وراء -<br>المعرفي |
|            |       |     |             | 0,52412 | 3,15 | 479 | إناث |                             |
| غير<br>دال | 0,271 | 618 | 1,102       | 0,53584 | 2,74 | 141 | ذكور | الجانب النقدي               |
|            |       |     |             | 0,51838 | 2,80 | 479 | إناث |                             |
| غير<br>دال | 0,914 | 618 | -0,108<br>- | 0,69337 | 3,66 | 141 | ذكور | الجانب الأخلاقي             |
|            |       |     |             | 0,74021 | 3,69 | 479 | إناث |                             |
| غير<br>دال | 0,462 | 618 | 0,763       | 0,65862 | 3,26 | 141 | ذكور | الدرجة الكلية               |
|            |       |     |             | 0,67743 | 3,30 | 479 | إناث |                             |

يُلاحظ من الجدول (33) بأن قيمة مستوى الدلالة في الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية وفي مجالاتها الفرعية تراوحت بين (0,271 و 0,914)، وهي بذلك أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية، التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية وفي مجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس، إلى أن المعلمين والمعلمات يرون أن موضوع الممارسات التأملية من المفاهيم الحديثة نسبياً، حيث إن حداثة المفهوم كان سبباً أساسياً في أن تكون استجابات المعلمين والمعلمات متوافقة. كما يمكن تفسير ذلك بأن الجنسين نتاج

المجتمع نفسه وتركيبته الاجتماعية والثقافية، وكلا الجنسين تعرضوا للمواقف التعليمية ذاتها، وتعاملوا مع المنهاج نفسه والعوامل ذاتها من حيث الوقت المخصص للحصة الدراسية وأساليب التدريس المتبعة وبرامج الإعداد والتأهيل، مما يجعل درجاتهم متقاربة ومتشابهة في الممارسة التأملية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (الأستاذ، 2011)، (ريان، 2014)، و(السيلاوي، 2019)، التي بينت عدم وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للتأمل وفقاً لمتغير الجنس، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (بلجون، 2010)، (أبو سلطان وأبو عسكر، 2017)، (عبيدات، 2017)، التي بينت وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للتأمل وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما تختلف مع دراسة (خلف، 2017)، التي بينت وجود فروق بين المعلمين، ولصالح الذكور.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بواقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد فما دون/ إجازة جامعية/ دراسات عليا (دبلوم - ماجستير).

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية، كما هو موضح في الجدول (34).

جدول (34) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية.

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | المؤهل العلمي               | الاستبانة ومجالاتها |
|-------------------|-----------------|-------|-----------------------------|---------------------|
| 0,75256           | 3,29            | 194   | معهد فما دون                | الجانب العلمي       |
| 0,68031           | 3,32            | 361   | إجازة جامعية                |                     |
| 0,76842           | 3,35            | 65    | دراسات عليا /دبلوم-ماجستير/ |                     |
| 0,77366           | 3,3216          | 620   | المجموع                     |                     |

|         |        |     |                                 |                          |
|---------|--------|-----|---------------------------------|--------------------------|
| 0,84250 | 3,36   | 194 | معهد فما دون                    | الجانب المعرفي           |
| 0,93742 | 3,37   | 361 | إجازة جامعية                    |                          |
| 0,85766 | 3,40   | 65  | دراسات عليا / دبلوم - ماجستير / |                          |
| 0,95783 | 3,3783 | 620 | المجموع                         |                          |
| 0,78662 | 3,40   | 194 | معهد فما دون                    | جانب المتعلم (العاطفي)   |
| 0,82570 | 3,41   | 361 | إجازة جامعية                    |                          |
| 0,91354 | 3,45   | 65  | دراسات عليا / دبلوم - ماجستير / |                          |
| 0,94216 | 3,4233 | 620 | المجموع                         |                          |
| 0,57413 | 3,12   | 194 | معهد فما دون                    | الجانب ما وراء - المعرفي |
| 0,52651 | 3,14   | 361 | إجازة جامعية                    |                          |
| 0,56744 | 3,15   | 65  | دراسات عليا / دبلوم - ماجستير / |                          |
| 0,57402 | 3,1383 | 620 | المجموع                         |                          |
| 0,53754 | 2,75   | 194 | معهد فما دون                    | الجانب النقدي            |
| 0,57898 | 2,77   | 361 | إجازة جامعية                    |                          |
| 0,71732 | 2,79   | 65  | دراسات عليا / دبلوم - ماجستير / |                          |
| 0,61953 | 2,7716 | 620 | المجموع                         |                          |
| 0,76322 | 3,66   | 194 | معهد فما دون                    | الجانب الأخلاقي          |
| 0,72542 | 3,67   | 361 | إجازة جامعية                    |                          |
| 0,59337 | 3,70   | 65  | دراسات عليا / دبلوم - ماجستير / |                          |
| 0,75133 | 3,6783 | 620 | المجموع                         |                          |

|         |        |     |                                 |               |
|---------|--------|-----|---------------------------------|---------------|
| 0,67942 | 3,26   | 194 | معهد فما دون                    | الدرجة الكلية |
| 0,68239 | 3,28   | 361 | إجازة جامعية                    |               |
| 0,70621 | 3,31   | 65  | دراسات عليا / دبلوم - ماجستير / |               |
| 0,73975 | 3,2852 | 620 | المجموع                         |               |

يتضح من الجدول (34) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية، ولمعرفة فيما إذا هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (35) يوضح ذلك.

الجدول (35) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة

الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| القرار  | الدلالة | قيمة F | متوسط المربعات | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين   | الاستبانة ومجالاتها    |
|---------|---------|--------|----------------|-------------|----------------|----------------|------------------------|
| غير دال | 0,320   | 1,063  | 0,143          | 2           | 0,285          | بين المجموعات  | الجانب العملي          |
|         |         |        | 0,133          | 617         | 82,443         | داخل المجموعات |                        |
|         |         |        |                | 619         | 82,728         | الكلية         |                        |
| غير دال | 0,560   | 0,580  | 0,082          | 2           | 0,163          | بين المجموعات  | الجانب المعرفي         |
|         |         |        | 0,141          | 617         | 86,750         | داخل المجموعات |                        |
|         |         |        |                | 619         | 86,913         | الكلية         |                        |
| غير دال | 0,368   | 1,083  | 0,162          | 2           | 0,324          | بين المجموعات  | جانب المتعلم (العاطفي) |
|         |         |        | 0,115          | 617         | 70,862         | داخل المجموعات |                        |
|         |         |        |                | 619         | 71,186         | الكلية         |                        |

|            |       |       |       |     |        |                |                          |
|------------|-------|-------|-------|-----|--------|----------------|--------------------------|
| غير<br>دال | 0,767 | 0,266 | 0,039 | 2   | 0,079  | بين المجموعات  | الجانب ما وراء - المعرفي |
|            |       |       | 0,148 | 617 | 91,492 | داخل المجموعات |                          |
|            |       |       |       | 619 | 91,571 | الكلي          |                          |
| غير<br>دال | 0,482 | 0,714 | 0,106 | 2   | 0,212  | بين المجموعات  | الجانب النقدي            |
|            |       |       | 0,148 | 617 | 91,352 | داخل المجموعات |                          |
|            |       |       |       | 619 | 91,571 | الكلي          |                          |
| غير<br>دال | 0,457 | 0,652 | 0,153 | 2   | 0,305  | بين المجموعات  | الجانب الأخلاقي          |
|            |       |       | 0,143 | 617 | 88,433 | داخل المجموعات |                          |
|            |       |       |       | 619 | 88,738 | الكلي          |                          |
| غير<br>دال | 0,393 | 1,021 | 0,107 | 2   | 0,213  | بين المجموعات  | الدرجة الكلية            |
|            |       |       | 0,059 | 617 | 36,741 | داخل المجموعات |                          |
|            |       |       |       | 619 | 36,954 | الكلي          |                          |

يتبين من الجدول (35) أن قيمة (F) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة وجميع مجالاتها غير دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استبانة الممارسات التأملية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية وعلى جميع مجالاتها الفرعية .

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، إلى أن التأمل منحى جديد في إعداد المعلم، فالمعلمون باختلاف مؤهلهم العلمي لا يحصلون على المعلومات الكافية عن الممارسات التأملية وكيفية استخدامها وتنميتها داخل غرفة الصف، كما أن برامج الإعداد والتأهيل التربوي لا تركز على الممارسات التأملية، فلا تهتم بتدريب المعلمين على استخدام التأمل أثناء تدريسهم، حيث يتم التركيز على التدريس الروتيني الذي يقوم على تزويد الطلبة بالمعلومات وتقويم ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (الأستاذ، 2011)، (ريان، 2014)، (أبو سلطان وأبو عسكر، 2017)، و(المقوسي، 2019)، التي بينت عدم وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للتأمل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (خلف، 2017)، (الحموري، 2018)، و(الخلف، 2020)، التي بينت وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للتأمل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المؤهل الأعلى.

**3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات/ من 5 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).**

للتحقق من صحة الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية، كما هو موضح في الجدول (36).

**جدول (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية.**

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | سنوات الخبرة     | الاستبانة ومجالاتها |
|-------------------|-----------------|-------|------------------|---------------------|
| 0,69243           | 3,33            | 121   | أقل من 5 سنوات   | الجانب العملي       |
| 0,71763           | 3,32            | 263   | من 5 _ 10 سنوات  |                     |
| 0,76801           | 3,30            | 236   | أكثر من 10 سنوات |                     |
| 0,77366           | 3,3216          | 620   | المجموع          |                     |
| 0,85320           | 3,41            | 121   | أقل من 5 سنوات   | الجانب المعرفي      |
| 0,94702           | 3,38            | 263   | من 5 _ 10 سنوات  |                     |
| 0,86243           | 3,34            | 236   | أكثر من 10 سنوات |                     |
| 0,95783           | 3,3783          | 620   | المجموع          |                     |

|         |        |     |                  |                          |
|---------|--------|-----|------------------|--------------------------|
| 0,81825 | 3,44   | 121 | أقل من 5 سنوات   | جانب المتعلم (العاطفي)   |
| 0,76434 | 3,43   | 263 | من 5 _ 10 سنوات  |                          |
| 0,92722 | 3,39   | 236 | أكثر من 10 سنوات |                          |
| 0,94216 | 3,4233 | 620 | المجموع          |                          |
| 0,54632 | 3,17   | 121 | أقل من 5 سنوات   | الجانب ما وراء - المعرفي |
| 0,46520 | 3,13   | 263 | من 5 _ 10 سنوات  |                          |
| 0,67137 | 3,11   | 236 | أكثر من 10 سنوات |                          |
| 0,57402 | 3,1383 | 620 | المجموع          |                          |
| 0,61243 | 2,79   | 121 | أقل من 5 سنوات   | الجانب النقدي            |
| 0,60476 | 2,78   | 263 | من 5 _ 10 سنوات  |                          |
| 0,52802 | 2,73   | 236 | أكثر من 10 سنوات |                          |
| 0,61953 | 2,7716 | 620 | المجموع          |                          |
| 0,72534 | 3,70   | 121 | أقل من 5 سنوات   | الجانب الأخلاقي          |
| 0,64212 | 3,69   | 263 | من 5 _ 10 سنوات  |                          |
| 0,71259 | 3,63   | 236 | أكثر من 10 سنوات |                          |
| 0,75133 | 3,6783 | 620 | المجموع          |                          |
| 0,70799 | 3,31   | 121 | أقل من 5 سنوات   | الدرجة الكلية            |
| 0,69017 | 3,29   | 263 | من 5 _ 10 سنوات  |                          |
| 0,62617 | 3,25   | 236 | أكثر من 10 سنوات |                          |
| 0,73975 | 3,2852 | 620 | المجموع          |                          |

يتضح من الجدول (36) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية، ولمعرفة فيما

إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (37) يوضح ذلك.

الجدول (37) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

| الاستبانة ومجالاتها      | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة | القرار  |
|--------------------------|----------------|----------------|-------------|----------------|--------|---------|---------|
| الجانب العملي            | بين المجموعات  | 0,062          | 2           | 0,031          | 0,221  | 0,802   | غير دال |
|                          | داخل المجموعات | 86,851         | 617         | 0,141          |        |         |         |
|                          | الكلية         | 86,913         | 619         |                |        |         |         |
| الجانب المعرفي           | بين المجموعات  | 0,654          | 2           | 0,327          | 2,463  | 0,086   | غير دال |
|                          | داخل المجموعات | 81,839         | 617         | 0,133          |        |         |         |
|                          | الكلية         | 82,493         | 619         |                |        |         |         |
| جانب المتعلم (العاطفي)   | بين المجموعات  | 0,307          | 2           | 0,154          | 1,072  | 0,343   | غير دال |
|                          | داخل المجموعات | 88,343         | 617         | 0,143          |        |         |         |
|                          | الكلية         | 88,650         | 619         |                |        |         |         |
| الجانب ما وراء - المعرفي | بين المجموعات  | 0,211          | 2           | 0,106          | 0,713  | 0,490   | غير دال |
|                          | داخل المجموعات | 91,360         | 617         | 0,148          |        |         |         |
|                          | الكلية         | 91,571         | 619         |                |        |         |         |
| الجانب النقدي            | بين المجموعات  | 0,440          | 2           | 0,220          | 1,917  | 0,148   | غير دال |
|                          | داخل المجموعات | 70,854         | 617         | 0,115          |        |         |         |
|                          | الكلية         | 71,294         | 619         |                |        |         |         |

|            |       |       |       |     |        |                |                 |
|------------|-------|-------|-------|-----|--------|----------------|-----------------|
| غير<br>دال | 0,056 | 2,892 | 0,423 | 2   | 0,846  | بين المجموعات  | الجانب الأخلاقي |
|            |       |       | 0,146 | 617 | 90,185 | داخل المجموعات |                 |
|            |       |       |       | 619 | 91,031 | الكلي          |                 |
| غير<br>دال | 0,839 | 0,175 | 0,010 | 2   | 0,020  | بين المجموعات  | الدرجة الكلية   |
|            |       |       | 0,058 | 617 | 36,032 | داخل المجموعات |                 |
|            |       |       |       | 619 | 36,052 | الكلي          |                 |

يتبين من الجدول (37) أن قيمة (F) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة وجميع مجالاتها غير دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استبانة الممارسات التأملية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية وعلى جميع مجالاتها الفرعية.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، إلى ضعف ثقافة التأمل وانتشارها في السياقات الاجتماعية، وعدم اطلاع المعلمين الكافي على استراتيجية التفكير التأملي قبل الخدمة وأثناءها، مما يدل على أن عدد سنوات الخبرة التي قضاها المعلم في التدريس لم تؤثر على نموه المهني بل اكتفى بما اكتسبه في برامج الإعداد والتأهيل، وأصبح يمارس مهنته بالشكل نفسه والأسلوب والطريقة نفسها من سنة لأخرى، وهذا ما أدى إلى تساوي تقديراتهم بغض النظر عن سنوات خبرتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (أبو سلطان وأبو عسكر، 2017)، (الحربي، 2018)، (العمرى وآخرون، 2018)، و(السيلاوي، 2019)، التي بينت عدم وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للتأمل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (الأستاذ، 2011)، (خلف، 2017)، (Yildirim, 2017)، و(الخلف، 2020)، التي بينت وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للتأمل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح من لديه خبرة (أكثر

من 10 سنوات). كما تختلف مع دراسة (المقوسي، 2019)، التي بينت وجود فروق بين المعلمين، ولصالح من لديهم خبرة (من 5-10 سنوات). ومع دراسة (ريان، 2014)، التي بينت وجود فروق بين المعلمين، ولصالح من لديه خبرة (أقل من 5 سنوات).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

للتحقق من صحة الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس، ومن ثم استخدام اختبار (T.test) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الجنس، وجاءت نتائج الدراسة كما هو موضح في الجدول (38).

جدول (38) نتائج اختبار (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

| الاستبانة ومجالاتها | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (T.test) | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار  |
|---------------------|-------|-------|-----------------|-------------------|---------------|-------------|---------------|---------|
| التخطيط             | ذكور  | 141   | 3,64            | 0,66502           | 1,188         | 618         | 0,272         | غير دال |
|                     | إناث  | 479   | 3,72            | 0,69521           |               |             |               |         |
| تنفيذ الدروس        | ذكور  | 141   | 3,80            | 0,78702           | 0,316         | 618         | 0,752         | غير دال |
|                     | إناث  | 479   | 3,83            | 0,79639           |               |             |               |         |
| التقويم             | ذكور  | 141   | 3,63            | 0,68235           | 0,773         | 618         | 0,440         | غير دال |
|                     | إناث  | 479   | 3,70            | 0,74403           |               |             |               |         |
| العلاقات الإنسانية  | ذكور  | 141   | 3,76            | 0,75113           | 0,891         | 618         | 0,373         | غير دال |
|                     | إناث  | 479   | 3,81            | 0,75724           |               |             |               |         |

|     |       |     |       |         |      |     |      |               |
|-----|-------|-----|-------|---------|------|-----|------|---------------|
| غير |       |     |       | 0,69212 | 3,71 | 141 | ذكور | الدرجة الكلية |
| دال | 0,382 | 618 | 0,874 | 0,70523 | 3,76 | 479 | إناث |               |

يلاحظ من الجدول (38) بأن قيمة مستوى الدلالة في الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي وفي مجالاتها الفرعية تراوحت بين (0,272 و 0,752)، وهي بذلك أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية، التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي وفي مجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس، إلى أن كلا الجنسين قد تعرضوا للمواقف التعليمية ذاتها من حيث المنهاج، وطبيعة عرض المحتوى، والوقت المخصص للحصة الدراسية، وأساليب وطرائق التدريس المتبعة والأنشطة المصاحبة، وبرامج الإعداد والتأهيل، لذا جاءت درجاتهم متقاربة ومتشابهة إلى حد ما في أدائهم الوظيفي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Khurshid & Others, 2012)، التي بينت وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بدرجة أدائهم الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد فما دون/ إجازة جامعية/ دراسات عليا (دبلوم - ماجستير).

للتحقق من صحة الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية، كما هو موضح في الجدول (39).

جدول (39) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية.

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | المؤهل العلمي | الاستبانة ومجالاتها |
|-------------------|-----------------|-------|---------------|---------------------|
|-------------------|-----------------|-------|---------------|---------------------|

|          |          |     |                             |                    |
|----------|----------|-----|-----------------------------|--------------------|
| 0,74721  | 3,37     | 194 | معهد فما دون                | التخطيط            |
| 0,69502  | 3,80     | 361 | إجازة جامعية                |                    |
| 0,67123  | 3,86     | 65  | دراسات عليا /دبلوم-ماجستير/ |                    |
| 0,77945  | 3,6818   | 620 | المجموع                     |                    |
| 0,91275  | 3,45     | 194 | معهد فما دون                | تنفيذ الدروس       |
| 0,66052  | 3,96     | 361 | إجازة جامعية                |                    |
| 0,65543  | 4,02     | 65  | دراسات عليا /دبلوم-ماجستير/ |                    |
| 0,65683  | 3,8141   | 620 | المجموع                     |                    |
| 0,75752  | 3,24     | 194 | معهد فما دون                | التقويم            |
| 0,72932  | 3,85     | 361 | إجازة جامعية                |                    |
| 0,65742  | 3,90     | 65  | دراسات عليا /دبلوم-ماجستير/ |                    |
| 0,79163  | 3,6652   | 620 | المجموع                     |                    |
| 0,88245  | 3,50     | 194 | معهد فما دون                | العلاقات الإنسانية |
| 0,70521  | 3,88     | 361 | إجازة جامعية                |                    |
| 0,67579  | 3,97     | 65  | دراسات عليا /دبلوم-ماجستير/ |                    |
| 0,65377  | 3,7888   | 620 | المجموع                     |                    |
| 0,55337  | 3,39     | 194 | معهد فما دون                | الدرجة الكلية      |
| 0,67902  | 3,87     | 361 | إجازة جامعية                |                    |
| 0,65820  | 3,94     | 65  | دراسات عليا /دبلوم-ماجستير/ |                    |
| 0,690412 | 3,736175 | 620 | المجموع                     |                    |

يتضح من الجدول (39) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية، ولمعرفة فيما إذا

كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (40) يوضح ذلك.

جدول (40) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء

الوظيفي ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| القرار | الدالة | قيمة F | متوسط المربعات | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين   | الاستبانة ومجالاتها |
|--------|--------|--------|----------------|-------------|----------------|----------------|---------------------|
| دال    | 0,000  | 16,271 | 7,018          | 2           | 14,035         | بين المجموعات  | التخطيط             |
|        |        |        | 0,217          | 617         | 134,045        | داخل المجموعات |                     |
|        |        |        |                | 619         | 148,08         | الكلية         |                     |
| دال    | 0,000  | 18,125 | 8,647          | 2           | 17,294         | بين المجموعات  | تنفيذ الدروس        |
|        |        |        | 0,224          | 617         | 138,334        | داخل المجموعات |                     |
|        |        |        |                | 619         | 155,628        | الكلية         |                     |
| دال    | 0,000  | 29,337 | 12,162         | 2           | 24,324         | بين المجموعات  | التقويم             |
|        |        |        | 0,233          | 617         | 143,752        | داخل المجموعات |                     |
|        |        |        |                | 619         | 168,076        | الكلية         |                     |
| دال    | 0,000  | 15,192 | 6,329          | 2           | 12,657         | بين المجموعات  | العلاقات الإنسانية  |
|        |        |        | 0,209          | 617         | 129,252        | داخل المجموعات |                     |
|        |        |        |                | 619         | 141,909        | الكلية         |                     |
| دال    | 0,000  | 16,542 | 7,463          | 2           | 14,925         | بين المجموعات  | الدرجة الكلية       |
|        |        |        | 0,221          | 617         | 136,483        | داخل المجموعات |                     |
|        |        |        |                | 619         | 151,408        | الكلية         |                     |

يتبين من الجدول (40) أن قيمة (F) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة وجميع مجالاتها دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استبانة الأداء الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها، التي

نقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي وعلى جميع مجالاتها الفرعية.

ولمعرفة جهة الفرق بين المتوسطات (لصالح من) ومستوى دلالتها، استخدمت الباحثة اختبار "شيفيه (Sheffe)" للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية، والجدول (41) يبين النتائج.

الجدول (41) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية

| الاستبانة ومجالاتها | المؤهل العلمي | الفرق بين المتوسطات | الدلالة    | القرار        |
|---------------------|---------------|---------------------|------------|---------------|
| التخطيط             | معهد فما دون  | إجازة جامعية        | * - 0,43 - | 0,000 دال     |
|                     | معهد فما دون  | دراسات عليا         | * - 0,49 - | 0,000 دال     |
|                     | إجازة جامعية  | دراسات عليا         | - 0,06 -   | 0,761 غير دال |
| تنفيذ الدروس        | معهد فما دون  | إجازة جامعية        | * - 0,51 - | 0,000 دال     |
|                     | معهد فما دون  | دراسات عليا         | * - 0,57 - | 0,000 دال     |
|                     | إجازة جامعية  | دراسات عليا         | - 0,06 -   | 0,742 غير دال |
| التقويم             | معهد فما دون  | إجازة جامعية        | * - 0,61 - | 0,000 دال     |
|                     | معهد فما دون  | دراسات عليا         | * - 0,66 - | 0,000 دال     |
|                     | إجازة جامعية  | دراسات عليا         | - 0,05 -   | 0,863 غير دال |
| العلاقات الإنسانية  | معهد فما دون  | إجازة جامعية        | * - 0,38 - | 0,000 دال     |
|                     | معهد فما دون  | دراسات عليا         | * - 0,47 - | 0,000 دال     |
|                     | إجازة جامعية  | دراسات عليا         | - 0,09 -   | 0,684 غير دال |

|               |              |              |         |       |         |
|---------------|--------------|--------------|---------|-------|---------|
| الدرجة الكلية | معهد فما دون | إجازة جامعية | * -0,48 | 0,000 | دال     |
|               |              | دراسات عليا  | * -0,55 | 0,000 | دال     |
|               | إجازة جامعية | دراسات عليا  | -0,07   | 0,735 | غير دال |

(\*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يلاحظ من الجدول (41) ما يلي:

- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمؤهلهم العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا /دبلوم- ماجستير/)، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية، على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية، وذلك بالمقارنة مع المعلمين ذوي المؤهل العلمي (معهد فما دون).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا /دبلوم- ماجستير/)، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية أكثر قدرة على التحكم بمعارفهم وطرق اكتسابها، إذ أنهم يتميزون بقدرة عالية على تفهم وتنوع ومواكبة الأحداث والاستفادة من المعلومات المتاحة، كما أنهم أكثر قدرة على التفكير المنطوق والإبداعي، مما يجعلهم قادرين على تنويع مصادر معارفهم بالمقارنة مع المعلمين ذوي المؤهل العلمي (معهد فما دون).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العاجز ونشوان، 2005)، التي بينت وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بدرجة أدائهم الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل الأعلى. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (مزيد، 2017)، ودراسة (البلوي، 2008)، التي بينت عدم وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بدرجة أدائهم الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمؤهلهم العلمي بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي (إجازة جامعية) وبين المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا /دبلوم- ماجستير/)، وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المقررات الدراسية المقدمة لطلبة الدراسات العليا متشابهة إلى حد ما مع المقررات الدراسية المقدمة لطلبة الإجازة، وربما تم تدريسها بالطرائق والأساليب نفسها، وهذا ما أدى إلى تساوي تقديراتهم بغض النظر عن مؤهلهم العلمي.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات/ من 5 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات). للتحقق من صحة الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية، كما هو موضح في الجدول (42).

جدول (42) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية.

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | سنوات الخبرة     | الاستبانة ومجالاتها |
|-------------------|-----------------|-------|------------------|---------------------|
| 0,76232           | 3,69            | 121   | أقل من 5 سنوات   | التخطيط             |
| 0,7735            | 3,68            | 263   | من 5 _ 10 سنوات  |                     |
| 0,79262           | 3,65            | 236   | أكثر من 10 سنوات |                     |
| 0,77945           | 3,6818          | 620   | المجموع          |                     |
| 0,6472            | 3,82            | 121   | أقل من 5 سنوات   | تنفيذ الدروس        |
| 0,6544            | 3,82            | 263   | من 5 _ 10 سنوات  |                     |
| 0,66712           | 3,78            | 236   | أكثر من 10 سنوات |                     |
| 0,65683           | 3,8141          | 620   | المجموع          |                     |
| 0,7644            | 3,68            | 121   | أقل من 5 سنوات   | التقويم             |
| 0,7794            | 3,66            | 263   | من 5 _ 10 سنوات  |                     |
| 0,7875            | 3,65            | 236   | أكثر من 10 سنوات |                     |
| 0,79163           | 3,6652          | 620   | المجموع          |                     |

|          |         |     |                  |                    |
|----------|---------|-----|------------------|--------------------|
| 0,66421  | 3,79    | 121 | أقل من 5 سنوات   | العلاقات الإنسانية |
| 0,65152  | 3,78    | 263 | من 5 _ 10 سنوات  |                    |
| 0,6927   | 3,76    | 236 | أكثر من 10 سنوات |                    |
| 0,65377  | 3,7888  | 620 | المجموع          |                    |
| 0,7025   | 3,74    | 121 | أقل من 5 سنوات   | الدرجة الكلية      |
| 0,7221   | 3,72    | 263 | من 5 _ 10 سنوات  |                    |
| 0,7374   | 3,72    | 236 | أكثر من 10 سنوات |                    |
| 0,690412 | 3,73617 | 620 | المجموع          |                    |

يتضح من الجدول (42) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (43) يوضح ذلك.

الجدول (43) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

| القرار  | الدلالة | قيمة F | متوسط المربعات | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين   | الاستبانة ومجالاتها |
|---------|---------|--------|----------------|-------------|----------------|----------------|---------------------|
| غير دال | 0,365   | 1,008  | 0,062          | 2           | 0,124          | بين المجموعات  | التخطيط             |
|         |         |        | 0,0616         | 617         | 38,062         | داخل المجموعات |                     |
|         |         |        |                | 619         | 38,186         | الكلي          |                     |
| غير دال | 0,370   | 0,996  | 0,063          | 2           | 0,125          | بين المجموعات  | تنفيذ الدروس        |
|         |         |        | 0,0629         | 617         | 38,839         | داخل المجموعات |                     |
|         |         |        |                | 619         | 38,964         | الكلي          |                     |

|            |       |       |        |     |        |                |                    |
|------------|-------|-------|--------|-----|--------|----------------|--------------------|
| غير<br>دال | 0,559 | 0,583 | 0,037  | 2   | 0,073  | بين المجموعات  | التقويم            |
|            |       |       | 0,0622 | 617 | 38,428 | داخل المجموعات |                    |
|            |       |       |        | 619 | 38,501 | الكلي          |                    |
| غير<br>دال | 0,463 | 0,771 | 0,034  | 2   | 0,068  | بين المجموعات  | العلاقات الإنسانية |
|            |       |       | 0,0444 | 617 | 27,371 | داخل المجموعات |                    |
|            |       |       |        | 619 | 27,439 | الكلي          |                    |
| غير<br>دال | 0,675 | 0,393 | 0,023  | 2   | 0,046  | بين المجموعات  | الدرجة الكلية      |
|            |       |       | 0,0581 | 617 | 35,817 | داخل المجموعات |                    |
|            |       |       |        | 619 | 35,863 | الكلي          |                    |

يتبين من الجدول (43) أن قيمة (F) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة وجميع مجالاتها غير دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استبانة الأداء الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي نقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي وعلى جميع مجالاتها الفرعية.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، إلى تقارب الخبرات لديهم بسبب نوعية ومحتوى الدورات التدريبية التي خضعوا لها أثناء الخدمة والتي هدفت إلى إكسابهم الأساليب والمهارات الضرورية للقيام بعملية التدريس الصفي، فالأداء الوظيفي يجب أن يتم على الوجه الأكمل، ومنذ البدء والمباشرة بالعمل دون النظر إلى سنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البلوي، 2008)، ودراسة (مزيد، 2017)، التي بينت عدم وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بدرجة أدائهم الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (العاجز ونشوان، 2005)، ودراسة (Khurshid & Others, 2012)، التي بينت وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بدرجة أدائهم الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

7- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق ودرجة الأداء الوظيفي لديهم.

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الممارسات التأملية ودرجات إجاباتهم على استبانة الأداء الوظيفي ، وجاءت نتائج الدراسة كما هو موضح في الجدول (44)

جدول (44) يبين الارتباط بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة

| المتغير                  | التخطيط        | تنفيذ الدروس | التقويم | العلاقات الإنسانية | الأداء الوظيفي |
|--------------------------|----------------|--------------|---------|--------------------|----------------|
| الجانب العملي            | معامل الارتباط | 0,21*        | 0,55*   | 0,34*              | 0,57*          |
|                          | الدلالة        | 0,00         | 0,00    | 0,00               | 0,00           |
| الجانب المعرفي           | معامل الارتباط | 0,30*        | 0,52*   | 0,42*              | 0,56*          |
|                          | الدلالة        | 0,00         | 0,00    | 0,00               | 0,00           |
| جانب المتعلم (العاطفي)   | معامل الارتباط | 0,23*        | 0,40*   | 0,30*              | 0,43*          |
|                          | الدلالة        | 0,00         | 0,00    | 0,00               | 0,00           |
| الجانب ما وراء - المعرفي | معامل الارتباط | 0,28*        | 0,49*   | 0,41*              | 0,51*          |
|                          | الدلالة        | 0,00         | 0,00    | 0,00               | 0,00           |
| الجانب النقدي            | معامل الارتباط | 0,24*        | 0,44*   | 0,35*              | 0,52*          |
|                          | الدلالة        | 0,00         | 0,00    | 0,00               | 0,00           |
| الجانب الأخلاقي          | معامل الارتباط | 0,32*        | 0,57*   | 0,45*              | 0,60*          |
|                          | الدلالة        | 0,00         | 0,00    | 0,00               | 0,00           |
| الممارسات التأملية       | معامل الارتباط | 0,33*        | 0,62*   | 0,47*              | 0,63*          |
|                          | الدلالة        | 0,00         | 0,00    | 0,00               | 0,00           |

(\*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)

يتبين من الجدول (44) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) بين الممارسات التأملية ومجالاتها، والأداء الوظيفي ومجالاته، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي (0.63)، في حين كان أدنى معامل ارتباط بين المجال العملي من مجالات الممارسات التأملية ومجال التخطيط من مجالات الأداء الوظيفي، حيث بلغت قيمته (0,21).

وتعزو الباحثة وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين إلى أن المعلم المتأمل يستغرق في التفكير بعمله بهدف التعرّف على مواطن قوته ويعمل على تعزيزها، أو يتعرّف على مواطن الضعف والقصور فيعمل على علاجها من أجل رفع جودة أدائه وزيادة نضجه المهني والاجتماعي، وهو ما يكسبه القدرة على التكيف ومواجهة التغييرات. وللتأمل أهمية بالغة في العملية التعليمية، فهي تساهم في تحسين أداء المعلم، وتزيد من كفاءته، مما ينعكس إيجاباً على مصلحة الطلبة. كما أنها تلعب دوراً في نماء الخبرات التعليمية وتنوعها، وتعطي المعلم القدرة على اتخاذ القرار المناسب دون الحاجة إلى انتظار المساعدات الخارجية. كما وتعمل ممارسة التأمل على التجديد المتواصل في عملية التعليم والتعلم نتيجة تعديل المعلم لمسار عمله أو تفكيره، إضافة إلى أنها تعطي المعلم مساحة جيدة من الحرية الأكاديمية في ممارساته التدريسية والبعد عن السلوكيات الروتينية الرتيبة. كما تعزز لديه الوعي والإحساس بالمسؤولية تجاه تطوير أدائه ونموه المهني. وكل ذلك ينعكس إيجاباً على أدائه الوظيفي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ريان، 2014)، التي أظهرت أن ممارسات المعلمين التأملية تجعل المعلمين أكثر وعياً بمعتقداتهم وقيمهم التي يحملونها نحو التدريس، كما أن لديهم القدرة على تحمل مسؤولية شخصية من أجل تطوير أدائهم المهني، وكل ذلك ينعكس إيجاباً على معتقدات فاعليتهم التدريسية، وفي المقابل فإن المعلمين ذوي فاعلية التدريس المرتفعة يتجهون نحو تبني ممارسات ناقدة في سلوكهم التدريسي، ويوظفون استراتيجيات فعالة، ويحرصون على مراعاة احتياجات طلبتهم. كما وتتفق مع دراسات كل من (بلجون، 2010)، (خلف، 2017)، و(العيصرة وآخرون، 2018) التي بينت وجود علاقة إيجابية بين الممارسات التأملية والأداء الوظيفي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (بوقحوص، 2017)، التي بينت عدم وجود علاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي

ثالثاً - النتائج العامة للدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1- جاءت درجة الممارسات التأملية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها (المعرفي، والعملية، وما وراء - المعرفي، والنقدي) بدرجة متوسطة.
- 2- جاءت درجة الممارسات التأملية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في المجالين (الأخلاقي) و(العاطفي) بدرجة مرتفعة.
- 3- جاءت درجة الأداء الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية بدرجة مرتفعة.
- 4- يعاني واقع الممارسات التأملية لدى معلمي التعليم الأساسي من العديد من المعوقات التي تحول دون استخدام التأمل في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين، ومن أبرزها: (زيادة أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية، وتحميل المعلم أعباء إضافية لا علاقة لها بالعملية التعليمية، وكثافة المنهاج وازدحام الجدول الدراسي وكثرة عدد الحصص الأسبوعية).
- 5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس.
- 6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- 7- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
- 8- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس.
- 9- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمؤهلهم العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا /دبلوم - ماجستير/)، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي (إجازة جامعية)، على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية، وذلك بالمقارنة مع المعلمين ذوي المؤهل العلمي (معهد فما دون).

10- عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمؤهلهم العلمي بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي (إجازة جامعية)، وبين المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا /دبلوم- ماجستير/)، وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية.

11- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

12- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي، ودرجة الأداء الوظيفي لديهم.

#### رابعاً- مقترحات الدراسة:

بناءً على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها وتفسيرها يمكن تقديم عدد من المقترحات، وهي وفق الآتي:

- ❖ نشر ثقافة التأمل لدى الهيئة الإدارية والتعليمية والإشراف التربوي، من خلال توفير الكتب والمراجع والدراسات المتعلقة بها، بوصفها إحدى المستجدات في الحقل التربوي وأصبحت مجال اهتمام غير مسبوق لدورها في تطوير أداء المعلم وتشجيعه على النمو المهني.
- ❖ عقد دورات تدريبية لمعلّمي التعليم الأساسي، لتزويدهم بمفهوم الممارسات التأملية ومجالات تطبيقها في غرفة الصف، وأن تُربط هذه الدورات بحوافز مادية ومعنوية.
- ❖ تضمين برامج إعداد المعلمين بالخبرات التربوية الحديثة المتصلة بالتدريس التأملي ومتطلباته.
- ❖ العمل على إيجاد مناخ صفي جيد يشجع على تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للمعلم، ويساعد على إتاحة الفرصة لإبراز القدرات والمواهب الإبداعية المتميزة، بالإضافة إلى تطوير مهارات التقييم الذاتي لديه.
- ❖ تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلم تشجعه على القيام بالبحوث الإجرائية في صفه.

واستكمالاً لجوانب الدراسة وفي ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها، تقترح الباحثة إجراء عدد من البحوث والدراسات الوصفية التجريبية التي أبانت الدراسة أهميتها، منها:

- دراسة واقع الممارسات التأملية لدى مدرّسي مرحلة التعليم الثانوي.

- دراسة مقارنة بين واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق وبين المدارس في المحافظات الأخرى.
- دراسة فاعلية برنامج مقترح قائم على الممارسات التأملية في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى معلّمي التعليم الأساسي.

## المراجع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

## المراجع العربية:

- ابن منظور، أبي الفضل محمد جمال الدين. (1993). لسان العرب. ط: 3. بيروت: لبنان. دار صادر . ج: 15.
- الأسطل، إبراهيم حامد والخالدي، فريال يونس. (2008). مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل. ط: 2. العين: الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي. ص: 291.
- أبو بشير، أسماء عاطف. (2012). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة: فلسطين. ص: 177.
- أبو سلطان، عبد النبي فتحي وأبو عسكر، محمد فؤاد. (2017). الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. مج: 7. عدد: 1. ص-ص: 2-27.
- أبو موسى، أنور وكلاب، يحيى. (2011). الاحتراق الوظيفي وتأثيره على أداء العاملين "دراسة تطبيقية على الإداريين العاملين في جمعية إعمار للتنمية والتأهيل". الدبلوم المهني المتخصص في إدارة منظمات المجتمع المدني. التنمية المجتمعية. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين. ص: 61.
- أبو النجا، عبد الله عبد الغني. (2008، نيسان). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات الذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. الثقافة والتنمية. مج: 8. عدد: 26. ص-ص: 180-250. مصر.
- الأستاذ، محمود حسن. (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة. مج: 13. عدد: 1. ص-ص: 1329-1370. غزة. فلسطين.
- امبيض، يسرى زياد صالح. (2014). دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير. جامعة بيرزيت. فلسطين. ص: 127.

- بابكر، عبد المعروف أحمد. (2012). التحقيق في ممارسة التدريس التأملي في المدارس الثانوية السودانية: دراسة حالة لمعلمي اللغة الإنجليزية بولاية نهر النيل. رسالة دكتوراه. قسم اللغة الإنكليزية. كلية التربية. جامعة شندي. شندي: السودان. ص: 196.
- بركات، نافذ محمد. (2013). التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الإحصائي Spss. غزة: فلسطين. الجامعة الإسلامية. ص: 188.
- بركات، زياد. (2005، كانون الأول). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. عدد: 4. مجلد: 6. ص-ص: 98-126. غزة: فلسطين. المركز القومي للبحوث.
- بلجون، كوثر جميل سالم. (2010). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). كلية التربية. جامعة الملك سعود. اللقاء السنوي الخامس عشر. ص-ص: 707-732.
- بلخيري، سهام وعشيط، حنان. (2011). أثر الرضا الوظيفي على أداء الموظفين في المؤسسات الجامعية. رسالة ماجستير. قسم علوم التسيير. كلية العلوم الاقتصادية التجارية وعلوم التسيير. جامعة البويرة. البويرة: الجزائر. ص: 233.
- البلوي، محمد سليمان. (2008). التمكين الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الوجه. رسالة ماجستير. قسم الأصول والإدارة التربوية. كلية الإدارة التربوية. جامعة مؤتة. مؤتة: الأردن. ص: 106.
- بوقحوص، خالد أحمد. (2017، آذار). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. المجلة الدولية للبحوث التربوية. مج: 4. عدد: 1. ص-ص: 39-65. جامعة الإمارات.
- التركي، عبد الله منصور والنصيان، عبد الرحمن محمد. (2021، 30، أيار). الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلّمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج: 5. عدد: 18. ص-ص: 111-128.

- الجبر، جبر محمد داود. (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. عدد: 33. ص-ص: 92-128. جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- حاجي، خير الدين. (2012). ضغوط العمل وتأثيرها على أداء العمال. رسالة ماجستير. قسم علم الاجتماع والديموغرافيا. كلية الآداب والعلوم الاجتماعية. جامعة سعد دحلب - البليدة. الجزائر. ص: 205.
- الحارثي، حصة حسن. (2011). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة: السعودية. ص: 239.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (1995). دراسات في أساليب التفكير. ط: 1. القاهرة. مصر. مكتبة النهضة المصرية. ص: 303.
- الحربي، نجلاء مرزوق محمد. (2018). الممارسات التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلمات العوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية. عدد: 19. ص-ص: 474-496.
- حسن، سعاد جابر محمود. (2013، تموز). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. عدد: 7. مجلد: 2. ص-ص: 659-282. عمان: الأردن. دار سمات للدراسات والأبحاث.
- الحفناوي، عطية السيد عطية، أبو الخير، عصام أحمد محمد وسليمان، علي محمد حسين. (2015). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. عدد: 186. ص-ص: 1-65. بنها: مصر. رابطة التربويين العرب.

- الحمد، مشاعل جاسم. (2015). ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس المستقلة في قطر. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية. كلية الدراسات العليا. عمان. الأردن. ص: 115.
- الحموري، خالد عبد الله. (2018). مستوى الممارسات التأملية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن: دراسة تقييمية. المجلة التربوية. عدد: 53. ص- ص: 546-570. كلية التربية. جامعة سوهاج.
- خلف، إبراهيم حمد. (2017، آذار). مدى إتقان مدرسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية لديهم. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. عدد: 13. ص-ص: 180-200.
- الخلف، جواهر سعد عبد الله. (2020). واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة البحث العلمي في التربية. عدد: 21. ص- ص: 442-469.
- خليف، نبيل أمين. (2007). أنموذج مقترح لتطوير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه. قسم الأصول والإدارة التربوية. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن. ص: 182.
- الخليف، فهد عبد الرحمن. (2020). بناء برنامج تدريبي قائم على التجربة اليابانية في التدريس التأملي وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الرس. مجلة كلية التربية. جزء: 2. عدد: 185. ص-ص: 467-504. القاهرة. مصر. جامعة الأزهر.
- خوني، صليحة. (2015). دور الإشراف التربوي المتنوع في تنمية الأداء الوظيفي لدى معلمي التعليم الابتدائي الجدد. رسالة ماجستير. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف المسيلة. المسيلة: الجزائر. ص: 161.

- الدهدار، أنيسة حسن سيد. (2016). درجة تقبل معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة التربوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لديهم. رسالة ماجستير. قسم أصول التربية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين. ص: 164.
- دواني، كمال سليم. (2003). الإشراف التربوي مفاهيم وآفاق. ط: 1. عمان: الأردن. الجامعة الأردنية.
- الرشدي، فاطمة سحاب. (2018، نيسان). تقدير درجة استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة بريدة من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. عدد: 38. ص-ص: 284-294. جامعة بابل.
- ريان، عادل عطية. (2014). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. مجلة المنارة. مج: 20. عدد: 1. ص-ص: 143-173.
- الريح، غيداء الفكي. (2018). الرضا الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي وأثره في تحسين الأداء المهني. رسالة ماجستير. قسم أصول التربية. كلية الدراسات العليا. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. الخرطوم: السودان. ص: 98.
- الزبيري، شريفة عبد الله. (2014، كانون الأول). فاعلية استخدام حافظة "عينات عمل المعلم" في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات الملمات بقسم التربية الخاصة. المجلة الدولية للتربية المتخصصة. مجلد: 3. عدد: 12. ص-ص: 96-113. عمان: الأردن. دار سمات للدراسات والأبحاث.
- سكر، ناجي رجب. (2005). تقويم أداء الطلاب المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء كفايات لازمة لمعلم المستقبل. المجلة المصرية للتربية العلمية. مجلد: 8. عدد: 4. ص-ص: 123-157. القاهرة: مصر. جامعة عين شمس.
- السلامي، شمس علي. (2018، آذار). أثر الاغتراب النفسي على مستوى أداء الملمات من وجهة نظرهن بمكتب التعليم بالبرك في محایل عسير. المجلة العلمية لكلية التربية. مجلد: 34. عدد: 3. ص-ص: 422-459. أسيوط: مصر. جامعة أسيوط.

- السليمان، آلاء توفيق. (2017). دور مديري المدارس الثانوية الحكومية في رفع الروح المعنوية لدى معلمهم وعلاقته بالأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث. مجلد: 1. عدد: 1. ص-ص: 73-92. عمان: الأردن. جامعة عمان العربية.
- سلطان، محمد سعيد أنور. (2003). إدارة الموارد البشرية. الإسكندرية: مصر. دار الجامعة الجديدة للنشر. ص: 526.
- السيادية، وداد أحمد وأمبوسعيد، محمد عبد الله خميس. (2018). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. مجلد (6). عدد (2). ص-ص: 103-132. دمشق: سورية. الجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية.
- شاهين، محمد عبد الفتاح. (2012). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر بغزة. مج: 14. عدد: 2. ص-ص: 181-208. غزة: فلسطين.
- الشامخ، نورا. (2018). التقويم في التعليم. الرياض: السعودية. شبكة الألوكة.
- صالحة، مؤمن عبد العزيز. (2015). درجة ممارسة مدراء مدارس وكالة الغوث للإدارة بالتحوّل وأثر تطبيقه على الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير. قسم إدارة الأعمال. كلية التجارة. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين. ص: 154.
- الصرايرة، خالد أحمد. (2011). الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. مجلة جامعة دمشق. مجلد: 27. عدد: 1+2. ص-ص: 601-652. مؤتة: الأردن. جامعة مؤتة.
- صوالي، فاطمة جمال رمضان. (2020). تصور مقترح لتطوير مهارات التفكير التأملي لدى معلّمي المرحلة الأساسية الدنيا اللازمة للحد من المشكلات الصفية. رسالة ماجستير. قسم أصول التربية والإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة الأقصى. غزة: فلسطين. ص: 152.

- طاشمان، غازي، الخريش، سعود، المساعيد، مفضي، والمقصص، محمد. (2012، كانون الثاني). أثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مجلد: 20. عدد: 1. ص-ص: 243-281. عمان: الأردن. جامعة الإسراء.
- الطناوي، عفت مصطفى. (2009). التدريس الفعال تخطيطه -مهاراته-استراتيجياته- تقويمه. ط: 1. عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص: 260.
- العاجز، فؤاد ونشوان، جميل. (23-24 نيسان، 2005). تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز تطوير التابع لوكالة الغوث الولية بغزة. المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بجامعة القاهرة، مصر.
- العارضة، محمد، الصرايرة، خالد، والجعفر، أسماء. (2009، أيار). أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة بحوث التربية النوعية. عدد: 14. ص-ص: 458-479. المنصورة: مصر. جامعة المنصورة.
- عباس، محمد خليل، نوفل، محمد بكر، العبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط: 1. عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص: 430.
- عبد الناصر، جمال وأبو نحل، محمد عبد الله. (2010). مهارات التفكير التأملي في محتوى مناهج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين. ص: 163.
- عبيدات، لمياء. (2017). واقع استخدام الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية. مجلد: 31. عدد: 12. ص-ص: 2276-2300. نابلس: فلسطين. جامعة النجاح الوطنية.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2007). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. ط: 1. عمان: الأردن. دار الفكر.

- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2007). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي. ط: 1. عمان: الأردن. دار الفكر.
- العتيبي، محمد عبد المحسن ضبيب. (2007). المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام. رسالة ماجستير. قسم العلوم الاجتماعية. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض: السعودية. ص: 167.
- عطا الله، فطيمة وبن وحدة، أم الخير. (2017). العوامل الاجتماعية للمعلم وأثرها على الأداء الوظيفي. رسالة ماجستير. قسم العلوم الاجتماعية والديموغرافيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة زيان عاشور الجلفة. الجلفة: الجزائر. ص: 182.
- علي، فاطمة أحمد. (2018). الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت ودرجة استخدام الطالبات المعلمات لها في التدريس. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية الدراسات العليا. جامعة الكويت. ص: 110.
- علي، مرح طاهر شكري. (2016). الرقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. رسالة ماجستير. قسم الإدارة التربوية. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين. ص: 216.
- عمر، سعاد محمد. (2009، حزيران). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. عدد: 147. ص-ص: 15-65. القاهرة: مصر. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- العمري، ناعم محمد، الدهمش، عبد الولي حسين، علي، علي طاهر عثمان والسليمي، حمود سعيد مسلم. (2018). طبيعة الممارسات التأملية لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج: 19. عدد: 3. ص-ص: 315-341. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. جامعة الملك سعود.

- عودات، ميسر حمدان. (2006). أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقيعات الست والمحاضرة المفعلّة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن. رسالة دكتوراه. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة اليرموك. إربد: الأردن. ص: 281.
- العياصرة، محمد عبد الكريم، الفارسي، عائشة ناصر، ومحمد، عبد المجيد عبد الكريم. (2018، أيلول). أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان. المجلة التربوية. مج: 32. عدد: 128. ص-ص: 135-181. جامعة الكويت.
- عيسى، خليل عبد القادر وطوباسي، نتالي نبيل. (2018، تشرين الأول). تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقى التربية العملية تر 359 وتر 369 في كلية التربية بجامعة بيت لحم. مجلة العلوم التربوية والنفسية. . مجلد: 2. عدد: 24. ص-ص: 87-106. بيت لحم: فلسطين. جامعة بيت لحم.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2004). كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. ط: 1. عمان: الأردن. دار الشروق للنشر. ص: 287.
- فروانة، ممدوح خضر. (2006). مستوى التدريس التأملي لدى الطلبة معلمي اللغة الإنجليزية في جامعات غزة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين. ص: 151.
- فضل الله، محمد رجب، قناوي، شاكراً عبد العظيم، وطه، شحاتة محروس. (2011). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. عدد: 29. ص-ص: 50-76. العين: الإمارات العربية المتحدة. جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- كشكو، عماد جميل حمدان. (2005). أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين. ص: 175.
- مجمع اللغة العربية. (د. ت). المعجم الوسيط. إخراج: مصطفى، إبراهيم، الزياد، أحمد حسن، عبد القادر، حامد، والنجار، محمد علي. ط: 3. دمشق: سورية. مكتبة النوري. ص: 568.

- المحاسنة، إبراهيم محمد. (2013). إدارة وتقييم الأداء الوظيفي: بين النظرية والتطبيق. ط:1. عمان: الأردن. دار جرير للنشر والتوزيع. ص: 488.
- مدبولي، محمد عبد الخالق. (2002). التربية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة - المداخل - الاستراتيجيات. العين: الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي. ص: 207.
- مراد، محمود عبد اللطيف. (2007). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالزقازيق. عدد: 58. ص-ص: 1-42. الزقازيق: مصر. جامعة الزقازيق.
- المرشد، يوسف عقلا. (2014). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. مجلد: 9. عدد: 2. ص-ص: 163-184. المدينة المنورة: السعودية. جامعة طيبة.
- مزيد، صابرين سلمان أحمد. (2017). درجة ممارسة مشرفي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة لمهامهم وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لمعلميهم. رسالة ماجستير. قسم أصول التربية والإدارة التربوية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين. ص: 135.
- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (د. ت). دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال. ص: 192.
- مشري، زبيدة. (2018). الضغوط المهنية لدى المعلمين وعلاقتها بالأداء الوظيفي - دراسة ميدانية بمجموعة ابتدائيات في ولاية جيجل. رسالة ماجستير. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل - الجزائر. ص: 131.
- مصطفى، شريف محمد (1992). أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية. رسالة دكتوراه. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. عمان: الأردن. ص: 196.
- المقوسي، ياسين علي. (2019). درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. مجلة دراسات. العلوم التربوية. مج: 46. عدد: 2. ص-ص: 473-456.

- نصر الله، سهى صبحي. (2020). الكفاءة الذاتية المدركة لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لمعلميهم. رسالة ماجستير. قسم أصول التربية والإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة الأقصى. غزة: فلسطين. ص: 196.

## المراجع الأجنبية:

- Afshar, H. & Doosti, M. (2016, January). Investigating The impact of job satisfaction on Iranian English teachers' job performance Iranian. **Journal of language teaching research**. Vol. 4. No. 1. pp. 97-115. Urmia University.
- Choy, S. & Oo, P. (2012, January). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom. **International Journal of Instruction**. Vol. 5. No. 1. pp. 167-182.
- Decramer, A, Audenaert, M, Lange, T, & Vanderstraeten, A. (2016, August). Setting high expectations is not enough: linkages between expectation climate strength, trust, and employee performance. **International journal of manpower**. Vol. 37. No. 6. pp.1024-1041.
- Demir, S. (2015, December). Evaluation of critical thinking and reflective thinking skills among science teacher candidates. **Journal of Education and Practice**. Vol. 6. No. 18. pp. 17-21.
- Finlay, L. (2008). **Reflecting on 'Reflective practice'**. Practice- based Professional Learning Center. The Open University. P. 27.
- Farrell, T., (2008, October). **Reflective practice in the professional Development of teachers of Adult English language learners**. CAELA- Network Brief, Brock University, Ontario, Canada. pp. 1-4.
- Farrell, T. (2012, March). Reflecting on Reflective practice: (Re) visiting Dewey and schon. **TESOL Journal**. Vol. 3. No. 1. pp. 7- 16.
- Farrell, T. (2016). TESOL, a profession that eats its young! The importance of reflective practice in language teacher education. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. Vol. 4. No. 3. pp. 97-107.
- Fox, K., Campbell, M., & Hargrove, T. (2011). Examining reflective Practice: Insights from pre-service teachers, in-service teachers and faculty. **Journal of Research in Education**. Vol. 21. No. 2. pp. 37-54.
- Griffith, B. & Frieden, G. (2000, December). Facilitating reflective thinking in counselor education. **Counselor Education and Supervision**. Vol. 40. No. 2. pp. 82-93.
- Impedovo, M & Malik, S. (2016). Becoming a reflective in- service teacher: Role of Research Attitude. **Australian Journal of Teacher Education**. Vol. 41 No. 1. pp. 100-112.

- Jay, J.K., & Johnson, K.L.(2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. **Teaching and Teacher Education**. No. 18. pp. 73-85.
- Khurshid, F., Qasmi, F., & Ashraf, N. (2012, February). The relationship between teachers' self- efficacy and their perceived job performance. **Interdisciplinary Journal of contemporary Research in Business**. Vol. 3. No . 10. pp. 204- 223.
- Kim, Y. (2005). **Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on- line learning**. Doctoral thesis. The Graduate School College of Education. The Pennsylvania state University. USA. P.25.
- Larrive, B. (2008). Development A toll to Assess teacher level of reflective practice. **Reflective Practice**. Vol. 9. No. 3. pp. 341-360.
- Lupinski, K ., Jenkins, P., Beard, A., & Jones, L. (2012). Reflective practice in teacher education programs at a HBCU. **Educational foundations**. pp. 81 - 92.
- Minott, M. (2007). **The extent to which seasoned teachers in the cayman Islands use elements of reflective teaching in their lesson planning, implementation and evaluation: Implication for teacher Education and training globally and locally**. International University of the Caribbean. P. 12.
- Norton, J. (1994, February). Locus of control and reflective thinking in pre service teachers. **Education**. Vol. 117. No. 3. pp. 1-36.
- Ogonor, B. & Badmus, M. (2006, September). Reflective teaching practice among student teachers: The case in a Tertiary Institution in Nigeria, **Australian journal of Teacher Education**. Vol. 31. No. 2. pp. 1-11.
- Pawan, F. (2003, July). Reflective teaching online. **Tech Trends**. Vol. 47. No. 4. pp. 30-34.
- Pollard, A. (2002). **Reading for reflective teaching**. Continuum. London. New York. Bloomsbury publishing. p. 504.
- Seng, T. (2001). **Measuring practicum student teachers' Reflectivity: The Reflective pedagogical thinking scale**. Maktab perguruan Batu Lintang. P11.

- Shohib, M (2014). **Study of the relationship between methods of teachers' performance Appraisal and teachers' job performance at Daru ssalam Islamic Boarding School Gontor East java Indonesia**. Master's thesis. International Islamic University Malaysia. P. 11.
- Sivaci, S. (2017). The relationship between reflective thinking tendencies and social problem solving abilities of pre- service teachers. **Journal of Education and Training Studies**. Vol. 5. No. 11. pp. 21-31.
- Taggart, G & Wilson, A. (2005). **Promoting reflective thinking in teachers : 50 Action strategies**. California: Corwin press. p. 257.
- Thoroton, B & Maher, D. (2001, July). Reflective Teaching. **Reflective teaching**. Vol. 5. No. 3. pp. 1- 25.
- Vidmar, D (2005). Reflective peer coaching: crafting collaborative self assessment in teaching. **Research strategies**. Vol. 20. No. 3. pp. 135-148.
- Vratshikh, I ., Masadeh, R., AL- Lozi, M., & Maqableh, M. (2016, January). The impact of emotional intelligence on job performance. **International Journal of Business and Management**. Vol. 11. No. 2. pp. 1-69. Canadian center of Science and Education.
- Webb, P. (2001). Reflection and Reflective teaching: ways to improve pedagogy or ways to remain racist?. **Race Ethnicity and education**. Vol. 4. No. 3. pp. 245-252.
- Yildirm, T. (2017,27, November). An Examination of Geography Teachers' Reflective Thinking. **International Journal of Higher Education**. Vol. 6. No. 6. pp. 78-90

الملاحق

## ملحق (1)

### استبانة واقع الممارسات التأملية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بصورتها الأولية

السيد الدكتور/ة.....المحترم/ة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم). وذلك للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية.

وتعرّف الباحثة الممارسات التأملية في هذه الدراسة بأنها "قدرة المعلم على تبصّر الأحداث والمواقف التعليمية التي تتم داخل الصف، وتحديد نقاط القوة والضعف في هذه المواقف، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة لكل موقف تعليمي، مما يؤدي إلى تحسين مستوى أدائه وتعلّم أفضل لطلابه، ويساعد بالتالي على تحقيق أهداف الدرس".

ولتحقيق أهداف الدراسة، عملت الباحثة على الاستعانة باستبانة أكباري وآخرون (Akbari et al., 2010)، البالغ معامل ثباتها (0.95) كما ورد في (Babker, 2012). حيث قامت الباحثة بترجمة الاستبانة، وتعديلها، وعرضها على مترجم متخصص لمطابقة النسخة الإنكليزية مع النسخة العربية.

وتكونت الاستبانة من (42) عبارة موزعة على ستة مجالات تناولتها الدراسة على النحو الآتي:

أولاً- الجانب العملي، ثانياً- الجانب المعرفي، ثالثاً- جانب المتعلم (العاطفي)،

رابعاً- الجانب ما وراء - المعرفي، خامساً- الجانب النقدي، سادساً- الجانب الأخلاقي.

وقد تم تخصيص (7) عبارات لكل مجال، وعلى سلم خماسي الإجابات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وأضافت الباحثة سؤال مفتوح يتعلق بالمعوقات التي تعترض واقع الممارسة التأملية لدى المعلمين.

لذا نرجو من سيادتكم إبداء آرائكم حول مدى انتماء كل عبارة من عبارات الاستبانة للمجالات المذكورة، ومدى وضوحها ودقة صياغتها.

شكراً لتعاونكم

الباحثة

**البيانات الذاتية:**

**الجنس :** ذكر ----- ، أنثى -----

**المؤهل العلمي:** معهد فما دون ---، إجازة جامعية --- ، دراسات عليا (دبلوم - ماجستير) ---

**سنوات الخبرة:** أقل من 5 سنوات --- ، من 5 إلى 10 سنوات --- ، أكثر من 10 سنوات ---

| الرقم                                  | العبارة                                                                                     | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|-------|-----------|----------------|
| <b>أولاً- الجانب العملي:</b>           |                                                                                             |            |       |       |           |                |
| 1                                      | أكتب عن خبراتي في التدريس في يوميات أو دفتر ملاحظات                                         |            |       |       |           |                |
| 2                                      | لدي ملف أحتفظ فيه بحساباتي الخاصة بالتدريس من أجل مراجعة الأغراض                            |            |       |       |           |                |
| 3                                      | أتحدث عن تجاربي الصفية مع زملائي وأطلب نصائحهم وتغذيتهم الراجعة                             |            |       |       |           |                |
| 4                                      | بعد كل درس، أكتب عن إنجازات/ إخفاقات هذا الدرس أو أتحدث عنه لزميل                           |            |       |       |           |                |
| 5                                      | أناقش القضايا النظرية والعملية مع زملائي                                                    |            |       |       |           |                |
| 6                                      | ألاحظ صفوف المعلمين الآخرين للتعرف على ممارساتهم الفعالة                                    |            |       |       |           |                |
| 7                                      | أطلب من زملائي ملاحظة تدريسي والتعليق على أدائي التدريسي                                    |            |       |       |           |                |
| <b>ثانياً- الجانب المعرفي:</b>         |                                                                                             |            |       |       |           |                |
| 8                                      | أفكر في استخدام تقنيات تدريس جديدة في صفّي                                                  |            |       |       |           |                |
| 9                                      | أطالع المقالات والكتب المتعلقة بالتدريس الفعال لتحسين أدائي الصفّي                          |            |       |       |           |                |
| 10                                     | أشارك في ورش عمل ومؤتمرات ذات علاقة بقضايا التدريس                                          |            |       |       |           |                |
| 11                                     | أفكر في كتابة المقالات بناءً على تجاربي الصفية                                              |            |       |       |           |                |
| 12                                     | أنظر إلى مقالات المجلات أو أبحث في الإنترنت لأرى ما هي التطورات الأخيرة في مهنتي            |            |       |       |           |                |
| 13                                     | أمارس أنشطة إجرائية صغيرة الحجم في صفوفي لأكون أكثر اطلاعاً على عمليات التعلم والتعليم      |            |       |       |           |                |
| 14                                     | أفكر في أحداث الصف كموضوعات بحثية محتملة وأفكر في إيجاد طريقة لدراستها                      |            |       |       |           |                |
| <b>ثالثاً- جانب المتعلم (العاطفي):</b> |                                                                                             |            |       |       |           |                |
| 15                                     | أفكر في ردود فعل الطلاب العاطفية على إرشاداتي/ تعليماتي                                     |            |       |       |           |                |
| 16                                     | عندما يواجه الطالب مشكلة عاطفية أو يتم إهماله من قبل أقرانه، أحاول قضاء المزيد من الوقت معه |            |       |       |           |                |
| 17                                     | قبل التدريس وبعده، أفكر في جوانب من دروسي التي أحبها / لم يحبها طلابي                       |            |       |       |           |                |
| 18                                     | أطلب من طلابي أن يتحدثوا عن تصوراتهم لصفوفي والأشياء التي يحبونها / لا يحبونها              |            |       |       |           |                |
| 19                                     | أتحدث مع طلابي للتعرف على أنماط تعلمهم وتفضيلاتهم                                           |            |       |       |           |                |

|                                           |                                                                                             |  |  |  |  |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 20                                        | أتحدث مع طلابي للتعرف على خلفيات أسرهم وهواياتهم واهتماماتهم وقدراتهم                       |  |  |  |  |
| 21                                        | أسأل طلابي عما إذا كانوا يحبون مهمة التدريس أم لا                                           |  |  |  |  |
| <b>رابعاً - الجانب ما وراء - المعرفي:</b> |                                                                                             |  |  |  |  |
| 22                                        | كمدرس، أفكر في فلسفتي التدريسية وكيف تؤثر في تدريسي                                         |  |  |  |  |
| 23                                        | أفكر في الطرق التي تؤثر بها سيرتي الذاتية أو خلفيتي التدريسية على طريقة تعريف نفسي كمدرس    |  |  |  |  |
| 24                                        | أفكر في أهمية أو معنى عملي كمدرس                                                            |  |  |  |  |
| 25                                        | أحاول أن أجد جوانب من تدريسي توفر لي شعوراً بالرضا                                          |  |  |  |  |
| 26                                        | أفكر في نقاط القوة والضعف لدي كمدرس                                                         |  |  |  |  |
| 27                                        | أفكر في نماذج الأدوار الإيجابية التي كنت أمتلكها كطالب و الطريقة التي أثرت بها في ممارساتي  |  |  |  |  |
| 28                                        | أفكر في التناقضات التي تحدث في ممارساتي التدريسية                                           |  |  |  |  |
| <b>خامساً - الجانب النقدي:</b>            |                                                                                             |  |  |  |  |
| 29                                        | أفكر في حالات الظلم الاجتماعي في محيطي ومحاولة مناقشتها في صفوف                             |  |  |  |  |
| 30                                        | أفكر في طرق لتمكين طلابي من تغيير حياتهم الاجتماعية في مكافحة الفقر والتمييز والتحيز الجنسي |  |  |  |  |
| 31                                        | في تدريسي، أقوم بتضمين مواضيع أقل مناقشة مثل الشيخوخة، والأقليات، والفقر                    |  |  |  |  |
| 32                                        | أفكر في الجوانب السياسية لتدريسي، والطريقة التي قد تؤثر بها على وجهات نظر طلابي السياسية    |  |  |  |  |
| 33                                        | أفكر في الطرق التي يمكنني من خلالها تشجيع التسامح والديمقراطية في صفوف وفي المجتمع بشكل عام |  |  |  |  |
| 34                                        | أفكر في الطرق التي يؤثر بها الجنس والطبقة الاجتماعية والعرق على إنجازات طلبتي               |  |  |  |  |
| 35                                        | أفكر في الأحداث الاجتماعية الخارجية التي يمكن أن تؤثر على تدريسي داخل الصف                  |  |  |  |  |
| <b>سادساً - الجانب الأخلاقي:</b>          |                                                                                             |  |  |  |  |
| 36                                        | أفكر في عملي كإظهار الرعاية والتعاطف مع الآخرين                                             |  |  |  |  |
| 37                                        | أعتبر نفسي نموذجاً أخلاقياً لطلابي، ونتيجة لذلك أحاول أن أكون مثلاً أخلاقياً                |  |  |  |  |
| 38                                        | أؤمن بمفهوم العدالة وأحاول إظهاره في الممارسة الصفية                                        |  |  |  |  |

|    |                                                                                                  |  |  |  |  |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 39 | أتحدث عن معايير وقيمي الأخلاقية لطلابي                                                           |  |  |  |  |
| 40 | أضع مجموعة واضحة من القواعد ليتبعها طلابي فيما يتعلق بحضورهم للصف، وطريقة تقييمهم في نهاية الحصة |  |  |  |  |
| 41 | أقدم فرصاً متساوية لجميع طلابي في الصف بغض النظر عن قدراتهم                                      |  |  |  |  |
| 42 | لدي مجموعة واضحة من قواعد الصف العامة، وما يشكل سلوكاً مقبولاً لطلابي ليتبعوه                    |  |  |  |  |

سؤال مفتوح:

ما المعوقات التي تحول دون استخدام الممارسة التأملية في العملية التعليمية؟

---



---



---

والخروج من المصير

الباقية

## استبانة الأداء الوظيفي لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسي بصورتها الأولية

السيد الدكتور/ة.....المحترم/ة

هذه الاستبانة جزء من دراسة علمية تقوم بها الباحثة، والتي تهدف إلى تعرّف درجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق، ويقصد بالأداء الوظيفي في هذه الدراسة بأنه "الأنشطة والممارسات التي يقوم بها معلّم مرحلة التعليم الأساسي الموكلة إليه في المدرسة، والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية". وتمّ تقسيم الاستبانة إلى المجالات الآتية:

1- مجال التخطيط، 2- مجال تنفيذ الدروس، 3- مجال التقويم، 4- مجال العلاقات الإنسانية.

لذا نرجو من سيادتكم إبداء آرائكم حول مدى انتماء كل عبارة من عبارات الاستبانة للمجالات المذكورة، ومدى وضوحها ودقة صياغتها.

شكراً لتعاونكم

الهاجئة

البيانات الذاتية:

الجنس : ذكر ---- ، أنثى -----

المؤهل العلمي: معهد فما دون --- ، إجازة جامعية --- ، دراسات عليا (دبلوم - ماجستير) ---

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات --- ، من 5 إلى 10 سنوات --- ، أكثر من 10 سنوات ---

| العبارة                                                  |           |       |       |            |                                                                             |
|----------------------------------------------------------|-----------|-------|-------|------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| غير موافق بشدة                                           | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |                                                                             |
| <b>أولاً- التخطيط: ويكون من خلال قيامي بالآتي:</b>       |           |       |       |            |                                                                             |
|                                                          |           |       |       |            | 1- بذل جهد كبير في إعداد خططي الدراسية                                      |
|                                                          |           |       |       |            | 2- تحليل محتوى الوحدة الدراسية إلى مكوناتها الأساسية                        |
|                                                          |           |       |       |            | 3- تهيئة الطلبة للدرس الجديد                                                |
|                                                          |           |       |       |            | 4- صياغة أهداف واضحة قابلة للقياس بمستويات مختلفة                           |
|                                                          |           |       |       |            | 5- مراعاة المرونة عند وضع الأهداف التعليمية في الخطة.                       |
|                                                          |           |       |       |            | 6- تحديد المدة الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف                               |
|                                                          |           |       |       |            | 7- مراعاة تكامل مستويات الأهداف (المعرفية- الوجدانية-المهارية)              |
|                                                          |           |       |       |            | 8- الحرص على تضمين الخطة بالوسائل المحفزة للطلبة                            |
|                                                          |           |       |       |            | 9- اختيار أوجه النشاط الملائمة للدرس                                        |
|                                                          |           |       |       |            | 10- التخطيط لتتمية القدرات الإبداعية للطلبة بما يتفق ومواهبهم               |
|                                                          |           |       |       |            | 11- إعداد الخطط العلاجية للطلبة                                             |
|                                                          |           |       |       |            | 12- تحديد الواجبات البيتية المناسبة لمستويات الطلبة                         |
|                                                          |           |       |       |            | 13- الالتزام بتطبيق الخطة الفصلية في وقتها المحدد                           |
| <b>ثانياً- تنفيذ الدروس، ويكون من خلال قيامي بالآتي:</b> |           |       |       |            |                                                                             |
|                                                          |           |       |       |            | 14- الالتزام بوقت بداية الحصة ونهايتها                                      |
|                                                          |           |       |       |            | 15- تنفيذ خطوات الدرس بشكل تكاملي                                           |
|                                                          |           |       |       |            | 16- إثارة اهتمام الطلبة بالموضوع الجديد                                     |
|                                                          |           |       |       |            | 17- توظيف طرائق التدريس المناسبة للمحتوى                                    |
|                                                          |           |       |       |            | 18- ربط محتوى الدرس بواقع الحياة                                            |
|                                                          |           |       |       |            | 19- تشجيع الطلبة على المشاركة في الصف الدراسي                               |
|                                                          |           |       |       |            | 20- التنويع في أساليب التعزيز أثناء الحصة الدرسية                           |
|                                                          |           |       |       |            | 21- إعطاء الطالب دوراً في عملية التعلم باعتباره محور عمليتي التعليم والتعلم |
|                                                          |           |       |       |            | 22- توظيف مهارات الاتصال الفعال في الحصة (نبرة الصوت، لغة الجسد)            |
|                                                          |           |       |       |            | 23- استخدام الوسائل المشوقة أثناء شرح الدرس                                 |
|                                                          |           |       |       |            | 24- توفير المناخ الصفّي المناسب للتعليم                                     |
|                                                          |           |       |       |            | 25- استخدام أساليب التحفيز والدعم للطلبة                                    |
|                                                          |           |       |       |            | 26- تقبل آراء الطلبة واقتراحاتهم                                            |
|                                                          |           |       |       |            | 27- إنهاء الموقف التعليمي بما يثير اهتمام الطلبة                            |
| <b>ثالثاً- التقويم، ويكون من خلال قيامي بالآتي:</b>      |           |       |       |            |                                                                             |
|                                                          |           |       |       |            | 28- إعداد اختبارات تشخيصية لتعرف مستوى الطلبة                               |
|                                                          |           |       |       |            | 29- الاستفادة من نتائج الاختبارات في تصميم خطة علاجية                       |
|                                                          |           |       |       |            | 30- مراعاة جميع مستويات الأهداف التربوية عند إعداد الاختبارات               |
|                                                          |           |       |       |            | 31- تشجيع استخدام أسلوب التقويم الذاتي لدى الطلبة                           |

|                                                         |  |  |  |  |                                                                      |
|---------------------------------------------------------|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------------|
|                                                         |  |  |  |  | 32- إعداد اختبارات تثير دافعية التعلم لدى الطلبة                     |
|                                                         |  |  |  |  | 33- استخدام استراتيجيات متنوعة لتقويم الطلبة                         |
|                                                         |  |  |  |  | 34- استخدام أنواع التقويم المختلفة (القبلي - المرحلي - النهائي)      |
|                                                         |  |  |  |  | 35- إعداد سجلات لمتابعة تقدم الطلبة                                  |
|                                                         |  |  |  |  | 36- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في عملية التقويم                |
|                                                         |  |  |  |  | 37- تكليف التلاميذ بواجبات تراعي مستوياتهم                           |
|                                                         |  |  |  |  | 38- تقديم تغذية راجعة للإدارة حول وضع الصف                           |
|                                                         |  |  |  |  | 39- تقييم الطلبة بطريقة موضوعية                                      |
| رابعاً-العلاقات الإنسانية ، وتكون من خلال قياسي بالآتي: |  |  |  |  |                                                                      |
|                                                         |  |  |  |  | 40- التعامل مع مدير المدرسة بثقة واحترام                             |
|                                                         |  |  |  |  | 41- تقبل النقد البناء من زملائي المعلمين                             |
|                                                         |  |  |  |  | 42- إطلاع أولياء الأمور على مستوى تحصيل أبنائهم                      |
|                                                         |  |  |  |  | 43- إشراك أولياء الأمور في صنع بعض القرارات التي تصب في مصلحة الطلبة |
|                                                         |  |  |  |  | 44- المشاركة في الزيارات الاجتماعية مع المعلمين                      |
|                                                         |  |  |  |  | 45- قيام علاقتي مع الطلبة على الاحترام المتبادل                      |
|                                                         |  |  |  |  | 46- التعاون مع الإدارة المدرسية في جميع الأنشطة والفعاليات           |
|                                                         |  |  |  |  | 47- تقدير آراء أولياء الأمور واقتراحاتهم                             |
|                                                         |  |  |  |  | 48- السعي لزرع روح المحبة والتسامح بين الطلبة                        |
|                                                         |  |  |  |  | 49- مساندة المرشد التربوي في حل مشكلات الطلبة                        |

ولكم جزيل الشكر

الهاجئة

## ملحق (2) أسماء السادة محكمي أداتي الدراسة حسب المرتبة العلمية

| م  | الاسم               | الاختصاص العام                     | الرتبة الوظيفية                 | المؤسسة الأكاديمية |
|----|---------------------|------------------------------------|---------------------------------|--------------------|
| 1  | أ. د. زينب زيود     | تربية عامة وفلسفة التربية          | أستاذ في قسم أصول التربية       | جامعة دمشق         |
| 2  | أ. د. عيسى الشماس   | تربية عامة                         | أستاذ في قسم أصول التربية       | جامعة دمشق         |
| 3  | أ. د. جلال السناد   | علم اجتماع تربوي                   | أستاذ في قسم أصول التربية       | جامعة دمشق         |
| 4  | أ. د. غسان منصور    | علم نفس عام                        | أستاذ في قسم علم النفس          | جامعة دمشق         |
| 5  | د. إبراهيم المصري   | فلسفة التربية                      | أستاذ مساعد في قسم أصول التربية | جامعة دمشق         |
| 6  | د. غسان الخلف       | علم اجتماع تربوي                   | أستاذ مساعد في قسم أصول التربية | جامعة دمشق         |
| 7  | د. منذر الخوري      | تربية بيئية وسكانية                | أستاذ مساعد في قسم أصول التربية | جامعة دمشق         |
| 8  | د. اعتدال العبد لله | القياس والتقويم (قياس نفسي)        | مدرّسة في قسم القياس والتقويم   | جامعة دمشق         |
| 9  | د. حسن عماد         | علم نفس تربوي                      | مدرّس في قسم علم النفس          | جامعة دمشق         |
| 10 | د. رنا قوشحة        | القياس والتقويم (قياس قدرات عقلية) | مدرّسة في قسم القياس والتقويم   | جامعة دمشق         |

## ملحق (3)

## استبانة الممارسات التأملية لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسي بصورتها النهائية

المعلم/ة.....المحترم/ة

تحية طيبة:

هذه الاستبانة جزء من دراسة علمية تقوم بها الباحثة، بهدف التعرف على واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي. ويقصد بالممارسة التأملية في هذه الدراسة بأنها " قدرة المعلم على تبصّر الأحداث والمواقف التعليمية التي تتم داخل الصف، وتحديد نقاط القوة والضعف في هذه المواقف، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة لكل موقف تعليمي، مما يؤدي إلى تحسين مستوى أدائه وتعلّم أفضل لطلابه، ويساعد بالتالي على تحقيق أهداف الدرس". وتحتوي الاستبانة على ستة مجالات هي: 1- الجانب العملي، 2- الجانب المعرفي، 3- جانب المتعلم (العاطفي)،

4- الجانب ما وراء - المعرفي، 5- الجانب النقدي، 6- الجانب الأخلاقي. وتتضمن (37) عبارة.

لذا نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل عبارة من عبارات الاستبانة والإجابة عنها بدقة وموضوعية، وذلك للوصول إلى نتائج صحيحة وصادقة، إضافة إلى تعبئة البيانات الأولية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها ستُستخدَم لأغراض البحث العلمي فقط.

(ولكم فائق الاحترام والتقدير)

الباحثة

البيانات الذاتية:

الجنس : ذكر ---- ، أنثى ----

المؤهل العلمي: معهد فما دون ---- ، إجازة جامعية ---- ، دراسات عليا (دبلوم - ماجستير) ---

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ---- ، من 5 إلى 10 سنوات ---- ، أكثر من 10 سنوات ----

[illegible]

|                                  |                                                                                                 |  |  |  |  |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 19                               | أفكر في فلسفتي التدريسية وكيف تؤثر في تدريسي                                                    |  |  |  |  |
| 20                               | أفكر في أهمية أو معنى عملي كمدرس                                                                |  |  |  |  |
| 21                               | أحاول أن أجد جوانب من تدريسي توفر لي شعوراً بالرضا                                              |  |  |  |  |
| 22                               | أفكر في نقاط القوة والضعف لدي كمدرس                                                             |  |  |  |  |
| 23                               | أفكر في نماذج الأورار الإيجابية التي كنت أمتلكها كطالب و الطريقة التي أثرت بها في ممارساتي      |  |  |  |  |
| 24                               | أفكر في التناقضات التي تحدث في ممارساتي التدريسية                                               |  |  |  |  |
| <b>خامساً - الجانب النقدي:</b>   |                                                                                                 |  |  |  |  |
| 25                               | أفكر في حالات الظلم الاجتماعي في محيطي ومحاولة مناقشتها في صفوفي                                |  |  |  |  |
| 26                               | أفكر في طرق لتمكين طلابي من تغيير حياتهم الاجتماعية في مكافحة الفقر والتمييز والتحيز الجنسي     |  |  |  |  |
| 27                               | في تدريسي، أقوم بتضمين مواضيع أقل مناقشة مثل الشيخوخة، والأقليات، والفقر                        |  |  |  |  |
| 28                               | أفكر في الجوانب السياسية لتدريسي، والطريقة التي قد تؤثر بها على وجهات نظر طلابي السياسية        |  |  |  |  |
| 29                               | أفكر في الطرق التي يمكنني من خلالها تشجيع التسامح والديمقراطية في صفوفي وفي المجتمع بشكل عام    |  |  |  |  |
| 30                               | أفكر في الأحداث الاجتماعية الخارجية التي يمكن أن تؤثر على تدريسي داخل الصف                      |  |  |  |  |
| <b>سادساً - الجانب الأخلاقي:</b> |                                                                                                 |  |  |  |  |
| 31                               | أفكر في عملي كإظهار الرعاية والتعاطف مع الآخرين                                                 |  |  |  |  |
| 32                               | أحاول أن أكون مثلاً أخلاقياً لطلابي                                                             |  |  |  |  |
| 33                               | أؤمن بمفهوم العدالة وأحاول إظهاره في الممارسة الصفية                                            |  |  |  |  |
| 34                               | أتحدث عن معايير وقيمي الأخلاقية لطلابي                                                          |  |  |  |  |
| 35                               | أضع مجموعة واضحة من القواعد لمتبعي طلابي فيما يتعلق بحضورهم للصف، وطريقة تقييمهم في نهاية الحصة |  |  |  |  |
| 36                               | أقدم فرصاً متساوية لجميع طلابي في الصف بغض النظر عن قدراتهم                                     |  |  |  |  |
| 37                               | لدي مجموعة واضحة من قواعد الصف العامة، وما يشكل سلوكاً مقبولاً لطلابي لمتبعوه                   |  |  |  |  |

**سؤال مفتوح:**

اذكر ثلاث من المعوقات التي تحول دون استخدام الممارسة التأملية في العملية التعليمية؟

ولله جليل الشكر

الباحثة

## استبانة الأداء الوظيفي لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسي بصورتها النهائية

المعلم/ة.....المحترمة/ة

تحية طيبة:

هذه الاستبانة جزء من دراسة علمية تقوم بها الباحثة، بهدف التعرف على درجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي. ويقصد بالأداء الوظيفي في هذه الدراسة بأنه " الأنشطة والممارسات التي يقوم بها معلّم مرحلة التعليم الأساسي الموكلة إليه في المدرسة، والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية". وتحتوي الاستبانة على أربعة مجالات هي: 1- مجال التخطيط، 2- مجال تنفيذ الدروس، 3- مجال التقويم، 4 - مجال العلاقات الإنسانية وتتضمن (42) عبارة.

لذا نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل عبارة من عبارات الاستبانة والإجابة عنها بدقة وموضوعية، وذلك للوصول إلى نتائج صحيحة وصادقة، إضافة إلى تعبئة البيانات الأولية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

(ولكم فائق الاحترام والتقدير)

الهاجعة

البيانات الذاتية:

الجنس : ذكر ----- ، أنثى -----

المؤهل العلمي: معهد فما دون --- ، إجازة جامعية --- ، دراسات عليا (دبلوم - ماجستير)---

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات --- ، من 5 إلى 10 سنوات --- ، أكثر من 10 سنوات ---

| العبارة                                                           | موافق<br>بشدة | موافق | محايد | غير<br>موافق | غير موافق<br>بشدة |
|-------------------------------------------------------------------|---------------|-------|-------|--------------|-------------------|
| <b>أولاً-التخطيط: ويكون من خلال قيامي بالآتي:</b>                 |               |       |       |              |                   |
| 1- تحليل محتوى الوحدة الدراسية إلى مكوناتها الأساسية              |               |       |       |              |                   |
| 2- صياغة أهداف واضحة قابلة للقياس بمستويات مختلفة                 |               |       |       |              |                   |
| 3- مراعاة المرونة عند وضع الأهداف التعليمية في الخطة.             |               |       |       |              |                   |
| 4- تحديد المدة الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف                     |               |       |       |              |                   |
| 5- مراعاة تكامل مستويات الأهداف (المعرفية- الوجدانية-المهارية)    |               |       |       |              |                   |
| 6- الحرص على تضمين الخطة بالوسائل المحفزة للطلبة                  |               |       |       |              |                   |
| 7- اختيار أوجه النشاط الملائمة للدرس                              |               |       |       |              |                   |
| 8- التخطيط لتنمية القدرات الإبداعية للطلبة بما يتفق ومواهبهم      |               |       |       |              |                   |
| 9- إعداد الخطط العلاجية للطلبة                                    |               |       |       |              |                   |
| 10- تحديد النشاطات البيتية المناسبة لمستويات الطلبة               |               |       |       |              |                   |
| 11- الالتزام بتطبيق الخطة الفصلية في وقتها المحدد                 |               |       |       |              |                   |
| <b>ثانياً- تنفيذ الدروس، ويكون من خلال قيامي بالآتي:</b>          |               |       |       |              |                   |
| 12- الالتزام بوقت بداية الحصّة ونهايتها                           |               |       |       |              |                   |
| 13- تنفيذ خطوات الدرس بشكل تكاملي                                 |               |       |       |              |                   |
| 14- إثارة اهتمام الطلبة بالموضوع الجديد                           |               |       |       |              |                   |
| 15- توظيف طرائق التدريس المناسبة للمحتوى                          |               |       |       |              |                   |
| 16- ربط محتوى الدرس بواقع الحياة                                  |               |       |       |              |                   |
| 17- تشجيع الطلبة على المشاركة في الصف الدراسي                     |               |       |       |              |                   |
| 18- التنويع في أساليب التعزيز أثناء الحصّة الدّرسية               |               |       |       |              |                   |
| 19- توظيف مهارات الاتصال الفعال في الحصّة (نبذة الصوت، لغة الجسد) |               |       |       |              |                   |
| 20- استخدام الوسائل المشوقة أثناء شرح الدرس                       |               |       |       |              |                   |
| 21- توفير المناخ الصفّي المناسب للتعليم                           |               |       |       |              |                   |
| 22- تقبل آراء الطلبة واقتراحاتهم                                  |               |       |       |              |                   |
| 23- إنهاء الموقف التعليمي بما يثير اهتمام الطلبة                  |               |       |       |              |                   |
| <b>ثالثاً- التقويم، ويكون من خلال قيامي بالآتي:</b>               |               |       |       |              |                   |
| 24- إعداد اختبارات تشخيصية لتعرف مستوى الطلبة                     |               |       |       |              |                   |
| 25- الاستفادة من نتائج الاختبارات في تصميم خطة علاجية             |               |       |       |              |                   |
| 26- مراعاة جميع مستويات الأهداف التربوية عند إعداد الاختبارات     |               |       |       |              |                   |
| 27- تشجيع استخدام أسلوب التقويم الذاتي لدى الطلبة                 |               |       |       |              |                   |
| 28- إعداد اختبارات تثير دافعية التعلم لدى الطلبة                  |               |       |       |              |                   |
| 29- استخدام أنواع التقويم المختلفة (القبلي- المرحلي- النهائي)     |               |       |       |              |                   |
| 30- إعداد سجلات لمتابعة تقدم الطلبة                               |               |       |       |              |                   |
| 31- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في عملية التقويم             |               |       |       |              |                   |

|                                                         |  |  |  |  |                                                                      |
|---------------------------------------------------------|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------------|
|                                                         |  |  |  |  | 32- تقديم تغذية راجعة للإدارة حول وضع الصف                           |
|                                                         |  |  |  |  | 33- تقييم الطلبة بطريقة موضوعية                                      |
| رابعاً-العلاقات الإنسانية ، وتكون من خلال قيامي بالآتي: |  |  |  |  |                                                                      |
|                                                         |  |  |  |  | 34- التعامل مع مدير المدرسة بثقة واحترام                             |
|                                                         |  |  |  |  | 35- تقبل النقد البناء من زملائي المعلمين                             |
|                                                         |  |  |  |  | 36- إطلاع أولياء الأمور على مستوى تحصيل أبنائهم                      |
|                                                         |  |  |  |  | 37- إشراك أولياء الأمور في صنع بعض القرارات التي تصب في مصلحة الطلبة |
|                                                         |  |  |  |  | 38- المشاركة في الزيارات الاجتماعية مع المعلمين                      |
|                                                         |  |  |  |  | 39- قيام علاقتي مع الطلبة على الاحترام المتبادل                      |
|                                                         |  |  |  |  | 40- التعاون مع الإدارة المدرسية في جميع الأنشطة والفعاليات           |
|                                                         |  |  |  |  | 41- السعي لزرع روح المحبة والتسامح بين الطلبة                        |
|                                                         |  |  |  |  | 42- مساندة المرشد التربوي في حل مشكلات الطلبة                        |

الباحثة

ولهم جزيل الشكر

## ملحق (4) تسهيل المهمة الخاصة بتطبيق أداتي الدراسة

الجمهورية العربية السورية  
جامعة دمشق  
كلية التربية  
الرقم: ٢٥ / ص  
تاريخ: ٢٠١٩/١/٧

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة " بتول صويّتي " طالبة ماجستير بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان " ( واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم ) " المتعلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / / ١٤٤٠ هـ و / / ٢٠١٩ م

عميد كلية التربية  
د . أمل الأحمد

الأستاذ المشرف  
د منى كشيك

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم: ٢٢٥  
٤

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / ٢٥ / ص تاريخ ١/٧ / ٢٠١٩ م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة " بتول صويّتي " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٤٠ هـ و / / ٢٠١٩ م

مدير التربية  
عسان اللحام



صورة إلى:

- مكتب السيد المدير
- معاون مدير التعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة مدارس التعليم الأساسي
- صاحب العلاقة

ملحق (5) عدد أفراد عينة الدراسة موزعين على المدارس التي سُحِبَتْ منها في المناطق التعليمية المسحوبة في مدينة دمشق

| الرقم | المنطقة التعليمية | عدد المدارس | المدارس المسحوبة         | عدد المعلمين والمعلمات (أفراد عينة الدراسة المسحوبة) |
|-------|-------------------|-------------|--------------------------|------------------------------------------------------|
| 1     | الشاغور           | 33          | مصطفى الترك              | 15                                                   |
|       |                   |             | زينب فواز                | 11                                                   |
|       |                   |             | إلياس فرحات              | 13                                                   |
|       |                   |             | وسام جرجي الجط           | 8                                                    |
|       |                   |             | رياض قصار                | 7                                                    |
|       |                   |             | أم عطية الأنصارية        | 8                                                    |
|       |                   |             | 16 تشرين                 | 7                                                    |
|       |                   |             | يونس العبد الله          | 8                                                    |
|       |                   |             | أم سلمة                  | 7                                                    |
|       |                   |             | حمزة بن عبد المطلب       | 6                                                    |
|       |                   |             | محمود عبد الكريم         | 10                                                   |
| 2     | المزة             | 30          | محمد النجدي البغدادي     | 12                                                   |
|       |                   |             | عز الدين التنوحي         | 10                                                   |
|       |                   |             | النيربين                 | 6                                                    |
|       |                   |             | الشريف الرضي             | 9                                                    |
|       |                   |             | عبد الرحمن الفرجلاني     | 9                                                    |
|       |                   |             | محمد ياسين النشار        | 15                                                   |
|       |                   |             | حافظ إبراهيم             | 18                                                   |
|       |                   |             | يوسف محمد (زيد بن حارثة) | 9                                                    |

|    |                          |    |           |   |
|----|--------------------------|----|-----------|---|
| 10 | محمد قاسم النقي          | 24 | المهاجرين | 3 |
| 7  | لبانة المحدث             |    |           |   |
| 6  | محمد أسامة البيروتي      |    |           |   |
| 13 | أحمد الصباغ              |    |           |   |
| 5  | نصوح بابل                |    |           |   |
| 11 | ساطع الحصري              |    |           |   |
| 7  | رشدي الشمعة              |    |           |   |
| 8  | نسبية الخزرجية           | 43 | الميدان   | 4 |
| 9  | نائلة الوفية             |    |           |   |
| 9  | عزة الحصرية              |    |           |   |
| 11 | اسكندرون                 |    |           |   |
| 9  | الربيع الأنصارية         |    |           |   |
| 9  | سعيد الحاج علي           |    |           |   |
| 9  | حسن عبد الرزاق الحكيم    |    |           |   |
| 7  | الحسن بن الهيثم          |    |           |   |
| 6  | سعد الدين القواص الرفاعي |    |           |   |
| 9  | حسان بن ثابت             |    |           |   |
| 5  | السمح بن مالك الخولاني   |    |           |   |
| 8  | عارف النكدي              |    |           |   |
| 8  | ياقوت الحموي             |    |           |   |

|    |                                       |    |           |   |
|----|---------------------------------------|----|-----------|---|
| 10 | عش الورور المحدثّة                    | 22 | برزة      | 5 |
| 13 | رشاد قصيباتي                          |    |           |   |
| 9  | ربيعة الأيوبية                        |    |           |   |
| 11 | آمنة الزهرية                          |    |           |   |
| 12 | مايا العلي                            |    |           |   |
| 9  | ابتسام حرب                            |    |           |   |
| 9  | مروان علي البارودي                    |    |           |   |
| 11 | صالح صالح (ضاحية دمر)                 | 22 | دمر       | 6 |
| 15 | غسان حمود                             |    |           |   |
| 11 | الشهيد ياسل الأسد                     |    |           |   |
| 11 | وسيم جاموس (العرين المحدثّة المختلطة) |    |           |   |
| 10 | دمر المحدثّة                          |    |           |   |
| 9  | المتنبي                               |    |           |   |
| 9  | محمد أمير الخطيب                      |    |           |   |
| 10 | محمد أحمد ناصيف                       | 33 | ركن الدين | 7 |
| 9  | صالح الشاطر                           |    |           |   |
| 13 | برهان الدين شمدين                     |    |           |   |
| 8  | ابن المعتر                            |    |           |   |
| 8  | محمد حسن الملا                        |    |           |   |
| 9  | سناء محيدلي                           |    |           |   |
| 6  | أحمد أومري                            |    |           |   |
| 8  | ابن المعتر                            |    |           |   |
| 6  | هالة بنت خويلد                        |    |           |   |
| 5  | محي الدين بن عربي                     |    |           |   |

|     |                    |     |         |   |
|-----|--------------------|-----|---------|---|
| 6   | عبد القادر أرناؤوط | 28  | ساروجا  | 8 |
| 6   | لبابة الهلالية     |     |         |   |
| 9   | أنور العطار        |     |         |   |
| 10  | إيليا أبو ماضي     |     |         |   |
| 9   | ابن خلدون          |     |         |   |
| 7   | مروان مرشدة        |     |         |   |
| 6   | الزهراء            |     |         |   |
| 8   | ماري العجمي        |     |         |   |
| 646 | 71                 | 313 | المجموع |   |

## The Abstract

The study aimed to know the reality of the contemplative practices of teachers of the basic education stage in the schools of the city of Damascus and its relationship to their job performance. To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical method was followed. The study population consisted of all the teacher of the basic education stage in the official schools of the Ministry of Education in the city of Damascus, (The sample did not include teachers in class B schools and proxy teachers) and their number was (4640) teachers. The study sample was withdrawn by random cluster method, as the percentage of sample withdrawal from the original population of the study was (13,36%), and thus the sample size amounted to (620) male and female teachers As for the study tools, the researcher used to identify the meditative practices of (Akbari et al, 2010) as mentioned in (Babiker, 2012), and after making sure of their validity and stability, it consisted of (37) phrases distributed over six areas covered by the study as follows: (cognitive, practical, emotional, metacognitive, critical, moral). The researcher also prepared a job performance questionnaire, where the number of phrases reached (42) phrases distributed over four areas: planning, implementation of lessons, evaluation, and human relations), each of the two tools' statements are answered according to a five-way likert correction criterion consisting of five possibilities (strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly disagree), and these answers correspond to scores (1,2,3,4,5) respectively. **The study reached the following results:**

- The degree of contemplative practices of basic education teachers on the total degree of the questionnaire and its fields (cognitive, practical, metacognitive, and critical) came to medium degree. While it came in the (moral and emotional) fields to a high degree.
- The degree of job performance of basic education teachers on the total score of the questionnaire and its sub- domains was high.
- The reality of the contemplative practices of basic education teachers suffers from many obstacles that prevent the use of meditation in the educational process from the teachers' point of view, the most important of which are: The increase in the number of students in the classroom, the teacher placing additional burdens unrelated to the educational process, the density of the curriculum and the overcrowding of the academic schedule and the large number of weekly classes.
- There are no statistically significant differences between the average scores of the teachers of the study sample on the total score for the identification of contemplative practices and their sub-domains according to the variables (gender, educational qualification, years of experience).

- There are no statistically significant differences between the average scores of teachers in the study sample on the total score of the job performance questionnaire and its sub- domains according to the variables (gender, years of experience).
- There are differences between the answers of the study sample members according to their academic qualifications in favor of teachers with scientific qualifications (postgraduate studies/diplomas-masters/). And teachers with scientific qualifications (university degrees), on the total score of the job performance questionnaire and its sub-domains, compared to teachers with qualifications scientific (institute or less).
- There are no differences between the answers of the study sample members according to their academic qualifications between teachers with academic qualifications (university degrees) and teachers with scientific qualifications (postgraduate studies /diploma-masters/), on the total score of the job performance questionnaire and its sub-domains.
- There is a positive, statistically significant relationship between the degree of contemplative practices of basic education teachers and the degree of their job performance.

**Based on the results of the study, the study came up with the following suggestions:**

- Spreading the culture of contemplation among the administrative and educational staff and educational supervision, by providing books, references and related studies, as it is one of the developments in the educational field and has become an unprecedented area of interest for its role in developing teacher performance and encouraging professional growth.
- Holding training courses for basic education teachers to provide them with the concept of contemplative practices and the areas of their application in the classroom, and that these courses are linked to material and moral incentives.
- Inclusion of teacher preparation programs with modern educational experiences related to reflective teaching and its requirements.
- Working to create a good classroom climate that encourages the achievement of the psychological and social needs of the teacher, and helps to provide the opportunity to highlight outstanding creative abilities and talents, in addition to developing his self-evaluation skills.

**Key words:** Contemplative Practices, Job Performance.

**Damascus university**

**Faculty of Education**

**Department of Education Foundations**



# **The Reality of the contemplative practices of primary school teachers and its relationship to their job performance**

**A Dissertation Submitted for a Master Degree in of Education Foundations**

**Prepared By**

**Batoul Jamal Swaiti**

**Supervised By**

**Dr. Mona Kishik**

**Professor in the Department of Education Foundations**

**2021-2022**



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم أصول التربية

واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته

بالأداء الوظيفي لديهم

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية

إعداد الطالبة

بتول جمال صويتي

إشراف الدكتورة

منى كشيك

الأستاذة في قسم أصول التربية

2021-2022 م

## ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية التابعة لوزارة التربية في مدينة دمشق (لم تشمل العينة المعلمين في مدارس الفئة ب والمعلمين الوكلاء)، والبالغ عددهم (4640) معلماً ومعلمة، وتمّ سحب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ بلغت نسبة سحب العينة من المجتمع الأصلي للدراسة (13,36%)، وبذلك فقد بلغ حجم العينة (620) معلماً ومعلمة. أما من حيث أدوات الدراسة، فقد استعانت الباحثة باستبانة الممارسات التأملية لأكباري وآخرون (Akbari et al, 2010)، كما ورد في (Babikir, 2012)، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تكونت من (37) عبارة موزعة على ستة مجالات تناولتها الدراسة على النحو الآتي: (الجانب العملي، الجانب المعرفي، جانب المتعلم (العاطفي)، الجانب ما وراء-المعرفي، الجانب النقدي، الجانب الأخلاقي). كما قامت الباحثة بإعداد استبانة الأداء الوظيفي، حيث بلغ عدد عباراتها (42) عبارة موزعة على أربعة مجالات هي: (التخطيط، تنفيذ الدروس، التقويم، العلاقات الإنسانية)، وتتم الإجابة عن كل عبارة من عبارات الأداتين وفق معيار تصحيح (ليكرت) الخماسي المكون من خمسة احتمالات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويقابل هذه الإجابات درجات (1, 2, 3, 4, 5) على الترتيب. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- جاءت درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي التعليم الأساسي على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها (المعرفي، والعملي، وما وراء-المعرفي، والنقدي) بدرجة متوسطة. في حين جاءت في المجالين (الأخلاقي) و(العاطفي) بدرجة مرتفعة.

2- جاءت درجة الأداء الوظيفي لدى معلّمي التعليم الأساسي على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية بدرجة مرتفعة.

3- يعاني واقع الممارسات التأملية لدى معلّمي التعليم الأساسي من العديد من المعوقات التي تحول دون الاستخدام الكافي للتأمل في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين، ومن أبرزها: (زيادة أعداد الطلبة

في الصفوف الدراسية، وتحميل المعلم أعباء إضافية لا علاقة لها بالعملية التعليمية، وكثافة المنهاج وازدحام الجدول الدراسي وكثرة عدد الحصص الأسبوعية).

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الممارسات التأملية ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).

6- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمؤهلهم العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا /دبلوم- ماجستير/)، والمعلمين ذوي المؤهل العلمي (إجازة جامعية)، على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية، وذلك بالمقارنة مع المعلمين ذوي المؤهل العلمي (معهد فما دون).

7- عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمؤهلهم العلمي بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي (إجازة جامعية)، وبين المعلمين ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا /دبلوم- ماجستير/)، وذلك على الدرجة الكلية لاستبانة الأداء الوظيفي ومجالاتها الفرعية.

8- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي ودرجة والأداء الوظيفي لديهم.

**وبناءً على نتائج الدراسة، توصلت الدراسة إلى المقترحات الآتية:**

- نشر ثقافة التأمل لدى الهيئة الإدارية والتعليمية والإشراف التربوي، من خلال توفير الكتب والمراجع والدراسات المتعلقة بها، بوصفها أحد المستجدات في الحقل التربوي وأصبحت مجال اهتمام غير مسبوق لدورها في تطوير أداء المعلم وتشجيعه على النمو المهني.

- عقد دورات تدريبية لمعلمي التعليم الأساسي، لتزويدهم بمفهوم الممارسات التأملية ومجالات تطبيقها في غرفة الصف، وأن تُربط هذه الدورات بجوافز مادية ومعنوية.

- تضمين برامج إعداد المعلم بالخبرات التربوية الحديثة المتصلة بالتدريس التأملي ومتطلباته.

- العمل على إيجاد مناخ صفي جيد يشجع على تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للمعلم، ويساعد على إتاحة الفرصة لإبراز القدرات والمواهب الإبداعية المتميزة، بالإضافة إلى تطوير مهارات التقويم الذاتي لديه.

- تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلم تشجعه على القيام بالبحوث الإجرائية في صفه.

**الكلمات الرئيسية:** الممارسات التأملية، الأداء الوظيفي.

## **The Abstract of research in English language**

The study aimed to know the reality of the contemplative practices of teachers of the basic education stage in the schools of the city of Damascus and its relationship to their job performance. To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical method was followed. The study population consisted of all the teacher of the basic education stage in the official schools of the Ministry of Education in the city of Damascus, (The sample did not include teachers in class B schools and proxy teachers) and their number was (4640) teachers. The study sample was withdrawn by random cluster method, as the percentage of sample withdrawal from the original population of the study was (13,36%), and thus the sample size amounted to (620) male and female teachers As for the study tools, the researcher used to identify the meditative practices of (Akbari et al, 2010) as mentioned in (Babiker, 2012), and after making sure of their validity and stability, it consisted of (37) phrases distributed over six areas covered by the study as follows: (cognitive, practical, emotional, metacognitive, critical, moral). The researcher also prepared a job performance questionnaire, where the number of phrases reached (42) phrases distributed over four areas: planning, implementation of lessons, evaluation, and human relations), each of the two tools' statements are answered according to a five-way likert correction criterion consisting of five possibilities (strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly disagree), and these answers correspond to scores (1,2,3,4,5) respectively. **The study reached the following results:**

- The degree of contemplative practices of basic education teachers on the total degree of the questionnaire and its fields (cognitive, practical, metacognitive, and critical) came to medium degree. While it came in the (moral and emotional) fields to a high degree.
- The degree of job performance of basic education teachers on the total score of the questionnaire and its sub- domains was high.
- The reality of the contemplative practices of basic education teachers suffers from many obstacles that prevent the use of meditation in the educational process from the teachers' point of view, the most important of which are: The increase in the number of students in the classroom, the teacher placing additional burdens unrelated to the educational process, the density of the curriculum and the overcrowding of the academic schedule and the large number of weekly classes.
- There are no statistically significant differences between the average scores of the teachers of the study sample on the total score for the identification of contemplative practices and their sub-domains according to the variables (gender, educational qualification, years of experience).

- There are no statistically significant differences between the average scores of teachers in the study sample on the total score of the job performance questionnaire and its sub- domains according to the variables (gender, years of experience).
- There are differences between the answers of the study sample members according to their academic qualifications in favor of teachers with scientific qualifications (postgraduate studies/diplomas-masters/). And teachers with scientific qualifications (university degrees), on the total score of the job performance questionnaire and its sub-domains, compared to teachers with qualifications scientific (institute or less).
- There are no differences between the answers of the study sample members according to their academic qualifications between teachers with academic qualifications (university degrees) and teachers with scientific qualifications (postgraduate studies /diploma-masters/), on the total score of the job performance questionnaire and its sub-domains.
- There is a positive, statistically significant relationship between the degree of contemplative practices of basic education teachers and the degree of their job performance.

**Based on the results of the study, the study came up with the following suggestions:**

- Spreading the culture of contemplation among the administrative and educational staff and educational supervision, by providing books, references and related studies, as it is one of the developments in the educational field and has become an unprecedented area of interest for its role in developing teacher performance and encouraging professional growth.
- Holding training courses for basic education teachers to provide them with the concept of contemplative practices and the areas of their application in the classroom, and that these courses are linked to material and moral incentives.
- Inclusion of teacher preparation programs with modern educational experiences related to reflective teaching and its requirements.
- Working to create a good classroom climate that encourages the achievement of the psychological and social needs of the teacher, and helps to provide the opportunity to highlight outstanding creative abilities and talents, in addition to developing his self-evaluation skills.

**Key words:** Contemplative Practices, Job Performance.