

واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد

## The reality of Contemplative Practices and its Impact on Achievement of High Basic Stage Teachers in Province of Irbid

لمياء عبيدات

Lamia Obidat

مديرية التربية والتعليم لمنطقة بني كنانة، وزارة التربية والتعليم، الأردن

بريد الكتروني: lamia.obidat@gmail.com

تاريخ التسليم: (2017/3/4)، تاريخ القبول: (2017/5/3)

### ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (650) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة اربد، وتم استخدام مقياس مستوى الممارسات التأملية ومقياس دافعية الانجاز لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة مرتفعة في مستوى الممارسات التأملية وفي دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الممارسات التأملية ودافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية ودافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وأوصت الباحثة بضرورة توجيه جميع المعلمين نحو توظيف التدريس التأملي، وتطوير قدراتهم على الممارسة.

**الكلمات المفتاحية:** الممارسات التأملية، دافعية الانجاز.

### Abstract

This study aimed at identifying the reality of reflective Practices and its Impact on Achievement Motivation of High Basic Stage Teachers in Irbid, the sample of the study consisted of (650) teachers (males and females) In Irbid Directorate of Education, whereas the Scale of reflective Practices and the Scale of Achievement Motivation were used to collect

data. The study results showed that there was the high degree in the level of reflective Practices and Achievement Motivation of High Basic Stage Teachers and there was significant statistical relationship between reflective Practices and Achievement Motivation of High Basic Stage Teachers and there was significant statistical relationship between the level of reflective Practices and Achievement Motivation of High Basic Stage Teachers in Irbid due to gender variable in favor of female, the research recommended to the importance guidance all the teachers forward employment reflective Teaching And develop their ability to practice.

**Keywords:** Reflective practices, Achievement motivation.

### المقدمة

إنَّ التطورات الحديثة للمنظومة التربوية، تتطلب من المعلمين إعادة تشكيل معارفهم ومعتقداتهم، لتطوير العملية التعليمية، والاستعانة بها في عمليات التعليم والتعلم، ومع تطور التقويم التربوي، ومرجعياته، ونماذجه، وأساليبه، وتقنياته، وممارساته الميدانية، أصبحت هذه المعرفة جزءاً لا يتجزأ من برامج إعداد المعلمين؛ فمسؤولية المعلمين حول إخضاع عمليتي التعليم والتعلم إلى التحليل الناقد يضع على عاتقهم تحسين ممارساتهم التدريسية باستمرار، وانطلاقاً من الاتجاهات المتنامية في التربية التي وجهت أنظار التربويين وبناء برامجها في ضوء السياسة التعليمية (Farrell, 2008).

وموضوع التأمل هو موضوع قديم حديث، ولكن التركيز عليه والاهتمام به بدأ يأخذ حيزاً أكبر من جهد الباحثين التربويين؛ نظراً لاهتمامهم بالنظرية البنائية في التعلم (Hassan, 2013). فالتأمل يمثل جهداً داخلياً للتعرف على الذات وعلى مكان الإنسان في العالم، فهو نشاط فعّال لعملية التعلم والتعليم وجمع المعلومات عن الحقائق وعلاقتها بعضها ببعض، وبالتالي فإنَّ الممارسة التأملية تعد المدخل المثالي لإعداد المعلم؛ حيث تضع المعلمين في مركز تطوير أنفسهم لأنهم يخللون ممارساتهم وقيمونها، وهي وسيلة يستطيع به الممارسون بموجبها تطوير مستوى أكبر من الوعي الذاتي الذي يحقق نمواً مهنيّاً، فالممارس التأملي يقوم بدافعية الإحساس من حيث الشك أو عدم الراحة وصولاً للملاحظة والتحليل والنقد، ويصبح باحثاً ومنهماكاً في عملية تعلم ذاتي مستمرة بحيث يتم التطوير أو التغيير السلوكي عن طريق التغيير الذي يتم من خلال الوعي الذاتي (Shaheen, 2012). وإنَّ الممارسة التأملية تنعكس على زيادة الدافعية نحو الإنجاز بشكل إيجابي لما لها دور في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات، وزيادة الوعي، والانفتاح على أفكار الآخرين وتحسين فهم الذات ومعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء، وتحسين قابلية الفرد للتعلم من أخطائه، وزيادة الميل نحو التأمل (Abu Amsha, 2006).

وأشار ولفولك (Woollfolk, 2004) إلى وجود علاقة بين التعلم ودافعية الانجاز، وأن دافعية الانجاز تكوين افتراضي يمثل الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين. وإن دافعية الانجاز للفرد تستثار من خلال عوامل داخلية تخص الفرد نفسه والأشياء التي يرغب بتحقيقها، أو عمل يسوده مناخ سيكولوجي ملائم يوفره له القائد عن طريق التعامل الجيد مع مواقف العمل المختلفة التي تواجهه يومياً، فالبيئة التنظيمية تقدم فرصاً لوضع الأهداف ممكنة التحقيق والمثيرة للتحدي وتقدم نمطاً قيادياً مسانداً تكون مهمة جداً في تنمية دافعية الانجاز لدى الفرد (AI- Bdour, 2007).

### مشكلة الدراسة

إن التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسات التعليمية يشكل عاملاً مهماً في تحسين التعليم والتعلم، وعلى أعضاء هيئة التدريس السعي لتطوير المعارف والمهارات في مجال عملهم، وإن التغييرات المتلاحقة في بيئات التعلم، والتطور التكنولوجي، والانفجار المعرفي تقتضي من عضو هيئة التدريس، ثم من المؤسسة التي يعمل بها أن يسعي لتحسين نوعية التعليم، بالعمل المشترك نحو تحقيق هذا التوجه، لذلك في السنوات الأخيرة تم الاعتماد على وسائل لتطوير أعضاء هيئة التدريس ومن بينها الممارسة التأملية، التي تنعكس على التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في مؤسسات التعليم، حيث يرى (Osterman, 2002) أن الممارسة التأملية تؤدي إلى تجويد الأداء، بحيث تصبح الدروس في الصف مركزاً لتطوير الممارسات التدريسية الجيدة، وكذلك يرى (Almazroa, 2005) أن الممارسة التأملية تؤدي إلى تغيير في أسلوب المعلمين للتدريس مما يؤدي إلى مستوى أداء أفضل عن طريق التوضيح والملاحظة وتحليل القناعات والمعتقدات التي يحملها المعلمون تجاه أدوارهم ومسؤولياتهم المهنية. ويوفر التأمل قاعدة لنمو الأفراد فكرياً ومهنياً، وهذا يقتضي من المعلمين والباحثين تقديم كل شيء يخص طبيعة التفكير والتعلم وتقديمها للتلاميذ لتحسين قدراتهم المعرفية، وتوفير لهم فرص التدريب والتعلم على أساليب التفكير الفعالة، وبذلك فإن التربية يجب أن تزود الجميع بالمهارات الفكرية المختلفة، حتى يتمكنوا من استعمال ذكائهم وقدراتهم في التأمل، والعمل على تنمية نماذجهم الخاصة في التعامل مع الظواهر المحيطة بهم، ونظراً لكون مؤسسات التعليم تسعى باستمرار لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس فيها بشتى الوسائل، جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر الممارسات التأملية على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا.

### أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد؟
2. ما مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد؟

3. ما أثر الممارسات التأملية على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)؟

#### فرضيات الدراسة

وينبثق عن أسئلة الدراسة الفرضيات التالية

1. يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) للممارسات التأملية على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد.
2. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص).
3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص).

#### أهداف الدراسة

تهدف الدراسة التعرف إلى مستوى الممارسات التأملية ومستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، الكشف عن أثر واقع الممارسات التأملية على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، كما تهدف إلى فحص دلالة الفروق في مستويات الممارسات التأملية، وفي مستويات دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد وفقاً لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي عدد سنوات الخبرة.

#### أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية استخدام الأساليب التي تتعلق بالتطوير المهني لدى المعلمين ومنها الممارسات التأملية لدى المعلم ودراسة أثرها على دافعية الإنجاز لدى المعلم، ممّا ينعكس على عملية التعلم والتعليم. ويمكن أن تفيد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في تطوير ممارساتهم التأملية، وتوجيه أنظار العاملين في الحقل التربوي نحو الممارسات التأملية، باعتبارها

من الأفكار المستجدة على الميدان التربوي. كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في لفت أنظار المؤسسات التربوية نحو استخدام أساليب الممارسات التأملية عند إعداد معلمي العلوم، ومن الممكن أن تضيف معلومات حول الممارسات التأملية للمعلمين إلى الأدب النظري ومكتبة الأبحاث العربية ذات الاهتمام بإعداد المعلم.

### مصطلحات الدراسة

**الممارسات التأملية:** هي إحدى الطرق التي يتعلمها المهنيون من خلال الخبرة من أجل فهم وتطوير ممارساتهم، وتعتمد على أن يتعلم الفرد من خلال التفكير في الأشياء التي حدثت له ورؤيتها بطريقة مختلفة، والتي تمكنه من اتخاذ نوع العمل المناسب (Jasper, 2003). وتعرف إجرائياً بالعمليات التي يقوم به معلمي المرحلة الأساسية بإحياء الفكر الذاتي لإعادة النظر فيما يقوم به من المهام، بحيث يستعرض ذهنياً، ويحلل ويستخلص العبر لبناء معرفة جديدة تعزز إجراء تعديل وتطوير على ممارساته، وتقاس باستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الدراسة في مجال الممارسات التأملية.

**دافعية الإنجاز:** هي الرغبة في تحقيق مستوى متميز في العمل بشكل عام أو شخصي، والقيام بالعمل بشكل جيد من أجل السعي إلى تحسين سير العمل أكثر من السعي للحصول على المكافأة أو أي هدف آخر (Goethals, Sorenson & Burns, 2004). وتعرف إجرائياً بأنها قوى داخلية وخارجية تعمل على إثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز لتحديد طبيعته ووجهته وشدته للوصول إلى الأهداف، وتقاس باستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الدراسة في مجال دافعية الإنجاز.

### حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الأساسية العليا.
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة اربد في الأردن، وهي: مديرية الرمثا، ومديرية بني كنانة، ومديرية الكورة، ومديرية اربد الأولى.
- **الحدود الزمانية:** تمّ تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2015.

### الإطار النظري

يمثل أعضاء هيئة التدريس محوراً أساسياً في محاولة تحسين نوعية التعليم والتعلم، التي تعتمد على إعادة تنظيم البرامج التعليمية، وتطوير المناهج، وتحسين فعالية التدريس التي تعتمد في نهاية المطاف على التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس (Wlodarsky, 2005). ويساهم التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في تخطي المشاكل التعليمية والتدريسية في المدارس، (Baiocco & Dewaters, 1998).

وإنّ فهم المعلم لكيفية تعلم الطلبة يعد محورياً مهماً لمعرفة استراتيجيات التدريس، لكن بشكل عام يقوم المعلم بالتدريس باستخدام الطريقة التقليدية، متجاهلاً الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط تعلمهم، ممّا يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي، ومستوى التفكير لديهم ( Al-Kalla, Nasir & Jamal, 2006). ويرى جابر وقرعان (Jaber & Qar'an, 2004) أنّ تبني نماذج تدريسية تراعي طرق مختلفة للتعلم لدى الطلبة يساعدهم في رفع المستوى التحصيلي لديهم، وترتبط زيادة تحصيل الطلبة بدرجة التوافق بين نمط تدريس المعلم ونمط تعلم الطالب، ومن أكثر الطرق فعالية للمواءمة بين نمط التعليم والتعلم هو أن يقوم المعلم بتنويع إستراتيجيات التدريس، وتقديم أنشطة متنوعة قدر الإمكان لتلائم أنماط تعلم الطلبة المختلفة.

ويلجأ المعلمون إلى الممارسة التأملية التي تقوم بتعزيز الخبرات التشاركية للمعلمين والمكتسبة من خلال أنشطة المناقشة والحوار؛ فالممارسات التأملية قد تسهل عملية صنع معتقدات ضمنية صريحة لدى المدرسين، والسماح لهم بتطويرها لتعزيز أداءهم التدريسي (Levine, 2005). وقد يلجأ المعلم إلى الاتجاهات الحديثة في البرامج التعليمية للمعلمين التي تولي مفهوم التدريس التأملي أهمية كبيرة من أجل إعداد معلمي المستقبل، وبالتالي ضمان معلم أفضل للمعلمين الجدد، وهذا المفهوم يعني أن نخمن الذهن والفكر، بشكل خالٍ من التفسير والتحليل أي فتح المجال أمام العقل للتفكير التأملي (Aljabr, 2013). وإنّ التأمل هو عملية ثلاثية تضم الخبرة المباشرة، وتحليل المعتقدات والتجربة والقيم، والنظر في الخيارات التي ينبغي أن تؤدي إلى فعل نتيجة التحليل لاستكشاف كل جوانب العقل والجسد ويستخدم لجعل التركيز أكثر عمقا، فالممارسة التأملية يمكن أن تمثل أنشطة المخ بأكمله (Kartayt, 2009).

وترى (Alafwan, 2012) أنه يجب على الفرد أن يراجع ذاته من خلال الممارسات التأملية التي تشتمل على خمس مهارات أساسية، وهي: التدقيق البصري، والكشف عن الخلل في موضوع ما، وتحديد المشاكل لتصحيحها، والنظر إلى الجوانب السلبية واستبدالها بحلول إيجابية، وإعطاء إجابات واضحة بأسلوب الإقناع والتفسير بشكل منطقي من خلال تجارب الآخرين والاستفادة منها، و ثم تطبيق الحلول بخطوات منطقية. ويشير (Abu Al-Naja, 2008) إلى أن من التدريس التأملي يتطلب تغيير الأسلوب الذي يتبعه المعلم، فهو يشجعهم على تحمل أكبر قدر من المسؤولية، ويجعلهم متمكنين من تعلمهم ونموهم المهني، وتغيير الأسلوب ليس فقط من خلال تزويده بالمعارف والمعلومات خلال فترة الإعداد، بل من خلال توعيته بالطرق التي تساعده على التنمية المهنية على المستوى الفردي أو الجماعي عن طريق الملاحظة والتحليل والنقد الهادف المستمر لممارساته التدريسية ومعتقداته عنها. ويعد التأمل والتفكير التأملي أحد الأدوات الموجودة في التنمية المستدامة، التي تساعد المعلمين بالقيام بممارساتهم المهنية، ويكسبهم مستوى أعلى من نفاذ البصيرة وعمق النظر حول أدائهم وسلوكهم، بحيث يعمل على تطويره وتغييره وتحسينه، وذلك باستخدام أدوات التفكير التأملي المتعددة كالمذكرات اليومية، والسجلات القصصية، وكذلك مشاركته في الحوارات التأملية مع الآخرين ومع الذات، الأمر الذي قد يشجعه على اتخاذ قرارات مستقبلية تساهم في تحسين الأداء والانجاز (Atkinson, 2013).

## الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالإطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالممارسات التأملية ودافعية الإنجاز. أجرى (Pedro, 2005) دراسة هدفت الكشف عن كيفية تشكيل المعلمين للممارسة التأملية، حيث تمّ مقابلة (6) معلمين حول تسعة مواضيع في العمليات التأملية. وأبرزت النتائج أهمية الممارسة التأملية في إعداد المعلم، وأنّ المعلمين لديهم معرفة عامة في التأمل، وأنهم تعلموا ممارسة التأمل في بيئات متعددة، وأوصت الدراسة بأهمية إلقاء الضوء على الممارسين التأمليين في مؤسسات التعليم العالي من أجل تشجيعهم للتعلم من خلال التأمل في خبراتهم المهنية.

قام (Kabilan, 2007) بدراسة هدفت التعرف إلى ممارسة التفكير التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في ماليزيا، وتكوّنت عينة الدراسة من (18) مدرساً من المدرسين أثناء الخدمة في ماليزيا، ومن خلال الفحص الذاتي لممارساتهم من خلال كتابة الأفكار الخاصة بهم وقراءة الانتقادات من ممارساتهم ودراسة الممارسات بانتقاد ممارسات الآخرين، أظهرت النتائج وعي المعلمين ببعض المفاهيم التربوية الهامة والممارسات الصفية التأملية الفعّالة، وكان لديهم استعداد لتبني وممارسة مواقف إيجابية نحو التعليم والتعلم، وحرصهم لتعلم مهارات جديدة وكذلك لممارسة المهارات التأملية.

هدفت دراسة (Al-Austath, 2011) الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمي العلوم عند تنفيذهم للمهام التعليمية في المرحلة الأساسية، وتكوّنت عينة الدراسة من (108) معلماً من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، كما تمّ استخدام اختبار قياس مستوى التفكير التأملي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التربوية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهام التعليمية ضعيف، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى القدرة على التفكير التأملي في هذه المشكلات يرجع إلى متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي. بينما توجد فروق دالة إحصائية في مستوى القدرة على التفكير التأملي في بعض هذه المشكلات يرجع إلى متغير الخبرة التعليمية لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

وأجرى (Shaheen, 2012) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة. وتكوّنت عينة الدراسة من (117) عضو هيئة تدريس من العاملين في جامعة القدس المفتوحة في الضفة الغربية، وأظهرت النتائج وجود درجة متوسطة في الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والكلية، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الوظيفية، ووجود علاقة دالة إحصائية بين اتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي ودرجة ممارساتهم التأملية.

وهدف دراسة (Ibrahim & Al-Sharif, 2012) التعرف إلى مستويات التأمل الناقد في ضوء المدخل النظري للتأمل الناقد، وتكوّنت عينة الدراسة من (258) طالباً من طلاب كلية المعلمين في جامعة الملك سعود، وجامعة الإسكندرية، وقد قام الباحثان بتصميم اختبار للتأمل الناقد

في بعض مشكلات الكفايات المهنية للطالب المعلم. وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسطات أبعاد التأمل الناقد لدى طلاب جامعة الإسكندرية عن نظرائهم طلاب جامعة الملك سعود، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعتي الإسكندرية والملك سعود على بعض أبعاد اختبار التأمل الناقد وهي تحليل الافتراضات، والتفكير التخيلي لصالح طلاب جامعة الإسكندرية.

وهدفت دراسة (Samara, Samara & Alsalamat, 2012) إلى استقصاء درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (108) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة الرصيفة في الأردن، واستخدم مقياس تقدير الذات، ومقياس دافعية الإنجاز لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم كان مرتفعاً، وأن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا كان مرتفعاً. ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم ومستوى دافعية الإنجاز لديهم.

وأجرى (Aljabr, 2013) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملية في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية المعلمين جامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من (21) معلماً، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأفراد العينة لصالح التطبيق البعدي في محاور الدراسة المجتمعة والمتفرقة، والتي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام أدوات التدريس التأملية في تنمية حل المشكلات الصفية للطلبة في تخصص العلوم في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود.

وقام (Ryan, 2013) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، وتم تطبيق استبانة الممارسات التأملية على عينة مكونة من (238) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي 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: المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات ودرجة فاعلية الذات التدريسية.

وأجرى (Farrell & Ives, 2015) دراسة هدفت التعرف إلى معتقدات معلمي القراءة باللغة الإنجليزية حول استخدام الممارسات التأملية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بدراسة حالة على معلم لغة إنجليزية كلغة ثانية في كندا، وأظهرت النتائج وجود معتقدات معقدة للمعلمين حول تعليم القراءة التي كانت واضحة إلى حد ما في كثير من الممارسات في فصله، وأصبح المعلم أكثر وعياً من معنى وتأثير الممارسات التأملية على الممارسات في فصله، وأن استخدام المعلم للممارسات التأملية يمكنه من توفير ظروف التعلم المثلى لطلابه. ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، تناولت الممارسات اعتقادات المعلمين حول الممارسات التأملية (Farrell & Ives, 2015)، ودرجة ممارستها وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية (Ryan, 2013)، وفاعلية



استخدام التدريس التأملي في حل مشكلات الإدارة الصفية (Aljabr, 2013)، ومستوى الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي (Shaheen, 2012)، وكيفية تشكيل المعلمين للممارسة التأملية (Pedro, 2005)، وأكدت الدراسات بصورة عامة على أهمية استخدام الممارسات التأملية في التعليم، أما الدراسة الحالية فتكشف عن واقع الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا، والتحقق من أثرها على دافعية الانجاز لديهم.

### الطريقة والإجراءات

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة التي هدفت التعرف إلى واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد.

### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم (مديرية الرمثا، ومديرية بني كنانة، ومديرية الكورة، ومديرية اربد الأولى) للعام الدراسي 2016/2015م وعددهم (7474) معلم ومعلمة. الجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وعينتها حسب متغيرات المديرية والجنس.

المديرية	الجنس	مجتمع الدراسة		عينة الدراسة	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
مديرية الرمثا	ذكر	700	9.37	63	9.69
	أنثى	648	8.67	54	8.31
	المجموع	1348	18.04	117	18.00
مديرية بني كنانة	ذكر	726	9.71	66	10.15
	أنثى	798	10.68	67	10.31
	المجموع	1524	20.39	133	20.46
مديرية الكورة	ذكر	699	9.35	63	9.69
	أنثى	923	12.35	78	12.00
	المجموع	1622	21.70	141	21.69
مديرية اربد الأولى	ذكر	1356	18.14	120	18.46
	أنثى	1624	21.73	139	21.38
	المجموع	2980	39.87	259	39.85
المجموع	ذكر	3481	46.57	312	48.00
	أنثى	3993	53.43	338	52.00
	المجموع	7474	100.00	650	100.00

## عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (650) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد تمّ اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من مجتمع الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2016/2015م، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

جدول (2): توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	312	48.0
	أنثى	338	52.0
	<b>المجموع</b>	<b>650</b>	<b>100.0</b>
العمر	أقل من 25 سنة	153	23.5
	من 25-35 سنة	200	30.8
	من 36-45 سنة	129	19.8
	من 46-55 سنة	138	21.2
	أكثر من 55 سنة	30	4.6
	<b>المجموع</b>	<b>650</b>	<b>100.0</b>
المؤهل العلمي	دبلوم	164	25.2
	بكالوريوس	345	53.1
	دراسات عليا	141	21.7
	<b>المجموع</b>	<b>650</b>	<b>100.0</b>
الخبرة	1-5	214	32.9
	6-10	192	29.5
	11-15	173	26.6
	أكثر من 15	71	10.9
	<b>المجموع</b>	<b>650</b>	<b>100.0</b>
التخصص	علمية	376	57.8
	إنسانية	274	42.2
	<b>المجموع</b>	<b>650</b>	<b>100.0</b>

يظهر من الجدول رقم (2) أنّ معلمي المرحلة الأساسية العليا من الإناث هن الأعلى تكراراً والذي بلغ (338) بنسبة مئوية (52.0%)، بينما من الذكور هم الأقل تكراراً والذي بلغ (312) بنسبة مئوية (48.0%)، وبالنسبة لمتغير العمر، يظهر أن معلمي المرحلة الأساسية العليا الذين تتراوح أعمارهم بين (25-35 سنة) هم الأعلى تكراراً والذي بلغ (200) بنسبة مئوية (30.8%)، بينما الذين تزيد أعمارهم عن 55 سنة هم الأقل تكراراً والذي بلغ (30) بنسبة مئوية (4.6%).

وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، يظهر أن المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس هم الأعلى تكراراً والذي بلغ (345) بنسبة مئوية (53.1%)، بينما الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا هم الأقل تكراراً والذي بلغ (141) بنسبة مئوية (21.7%). وبالنسبة لمتغير الخبرة، يظهر أن المعلمين الذين تتراوح خبرتهم بين (1-5) هم الأعلى تكراراً والذي بلغ (214) بنسبة مئوية (32.9%)، بينما الذين تزيد خبرتهم عن 15 سنة هم الأقل تكراراً والذي بلغ (71) بنسبة مئوية (10.9%). وبالنسبة لمتغير التخصص، يظهر أن معلمي المرحلة الأساسية العليا الذين تخصصاتهم (علمية) هم الأعلى تكراراً والذي بلغ (376) بنسبة مئوية (57.8%)، بينما الذين تخصصاتهم (إنسانية) هم الأقل تكراراً والذي بلغ (274) بنسبة مئوية (42.2%).

#### أداة الدراسة

تمّ بناء مقياس بحيث تضمن قسمين، الأول يتضمن المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة أما الثاني فيتعلق بالفقرات المرتبطة بأبعاد الدراسة. البعد الأول ويتعلق بالممارسات التأملية وقد بلغ عدد فقراته (20) فقرة، وأما البعد الثاني فيتعلق بدافعية الانجاز وقد بلغ عدد فقراته (30) فقرة.

#### صدق الأداة

بهدف التأكد من صدق أداة الدراسة (المقياس) تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة بلغ عددهم تسعة محكمين من أساليب التدريس والقياس والتقويم وذلك للحكم على درجة مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى انتماء الفقرة لأداء الدراسة، وتمّ إجراء ما يلزم من حذف أو إضافة أو تعديل على أداة الدراسة في ضوء آراء المحكمين، وقد تمّ حذف الفقرات التي اتفق على حذفها 80% من المحكمين، وذلك لأن هذه الفقرات لا تنتمي ولا تقيس الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا أو دافعية الإنجاز لديهم، وقد مثلت من خلال فقرات أخرى.

#### ثبات الأداة

بغرض التأكد من ثبات أداة الدراسة، تمّ تطبيقها مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة الاستطلاعية مكوّنة من (40) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين لاستخراج ثبات الإعادة. كما تمّ تطبيق معادلة ثبات الأداة (كرونباخ ألفا) على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل، والجدول (3) يوضح ذلك.

**جدول (3): معاملات كرونباخ ألفا الخاصة بمجالات الدراسة والأداة ككل.**

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا	معامل ثبات الإعادة
1	الممارسات التأملية	20	0.82	0.85
2	دافعية الانجاز	30	0.83	0.87
	الأداة ككل	50	0.81	0.84

يظهر من الجدول (3) أن معاملات كرونباخ ألفا لمقياس الممارسات التأملية بلغت (0.82)، وبلغت لمقياس دافعية الإنجاز (0.83)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.81)، وجميع معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة، حيث يعتبر معامل الثبات (كرونباخ ألفا) مقبول إذا زاد عن (0.70). كما بلغت معاملات ثبات الإعادة لمقياس الممارسات التأملية بلغت (0.85)، وبلغت لمقياس دافعية الإنجاز (0.87)، وبلغ معامل ثبات الإعادة للأداة ككل (0.84)، وجميع معاملات ثبات الإعادة مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة، حيث يعتبر معامل ثبات الإعادة مقبولاً إذا زاد عن (0.70).

#### تصحيح المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (50) فقرة، حيث استخدمت الباحثة مقياس ليكرت للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، وتم إعطاء موافق بشدة (5)، موافق (4)، موافق بدرجة متوسطة (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، كما تمّ الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية: (أقل من 2.33 منخفضة، من 2.34-3.66 متوسطة، من 3.67 إلى 5.00 مرتفعة).

#### المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة. والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات أداة الدراسة. واختبار "t" للعينات المنفردة (One-Sample T-Test)، وتحليل الانحدار البسيط (Linear Regression)، وتطبيق تحليل التباين الخماسي (-5-way ANOVA) للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

#### عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي هدفت واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، وتمّ عرض النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد؟ للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال "الممارسات التأملية" مرتبة ترتيباً تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى المجال ككل، والجدول (4) يوضح ذلك. كما تمّ تطبيق اختبار "t" للعينات المنفردة (One-Sample T-Test) للكشف عن مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، والجدول (5) يوضح ذلك.**

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس "الممارسات التأملية" (ن=650).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أسعى إلى توظيف الخيال والتنبؤ لدى الطلبة للتعبير عن آرائهم	4.23	0.91	1	مرتفعة
2	أطرح أسئلة تثير عمليات التفكير وتحتمل إجابات متنوعة	4.12	0.93	2	مرتفعة
3	أشجع الطلبة للتأمل بالأنشطة التي يقومون بها	4.10	0.97	3	مرتفعة
18	أعطي الطلبة الفرصة لطرح جميع آرائهم لتنمية التفكير الحر لديهم	4.01	1.04	4	مرتفعة
20	أحاول التعرف على أنماط التفاعل الإيجابية والسلبية بين الطلبة	3.99	0.86	5	مرتفعة
19	أستمع إلى ملاحظات الطلبة التأملية حول موضوعات الدرس المختلفة	3.90	1.10	6	مرتفعة
4	أقوم بإثراء خبرات الطلبة من خلال التأمل بعمليات العلم	3.89	1.10	7	مرتفعة
14	أحث الطلبة على توضيح ووصف الظواهر الطبيعية والاجتماعية	3.86	1.05	8	مرتفعة
9	أمارس التعلم الذاتي للبحث عن المعرفة	3.81	1.12	9	مرتفعة
16	أستمع إلى الطلبة حول تحليل الأنشطة الصفية التي يقومون بها	3.78	1.25	10	مرتفعة
12	أنمي مهارات التفكير للطالب من خلال أنشطة ذهنية تحتاج استخدام عمليات التحليل والتفسير	3.75	1.05	11	مرتفعة
7	اهتم بالتعليم المبني على عمليات العلم والمعرفة التأملية	3.73	1.13	12	مرتفعة
6	أجمع الملاحظات والأفكار والآراء التي يعبر فيها الطلبة عن آرائهم لتحليلها والتأمل بها	3.67	1.09	13	مرتفعة
13	أحدد أوجه الانسجام والاختلاف في الأنشطة التأملية التي يقومون بها الطلبة	3.67	1.16	13	مرتفعة

... تابع جدول رقم (4)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
15	أقدم المادة الدراسية بشكل يثير التفكير والتأمل عند الطلبة	3.67	1.20	13	مرتفعة
10	أقدم عددا كافيا من الأمثلة التوضيحية لزيادة التأمل لدى الطلبة	3.66	1.21	16	متوسطة
8	أقدم نشاطات تثري الاستكشاف والاستقصاء	3.66	1.13	16	متوسطة
5	أحفز الطلبة على التخيل والتنبؤ في تفسير بعض الظواهر العلمية	3.52	1.26	18	متوسطة
17	أتأمل كيفية إخراج الدروس في ذهني قبل بداية الحصة الدراسية	3.51	1.30	19	متوسطة
11	استخدم التقييم الهادف إلى تحسين عملية التعلم وكسب المعرفة	3.40	1.32	20	متوسطة
	"الممارسات التأملية" ككل	<b>3.80</b>	<b>0.74</b>	-	مرتفعة

يظهر من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.40-4.23)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أسعى إلى توظيف الخيال والتنبؤ لدى الطلبة للتعبير عن آرائهم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.23) وبدرجة مرتفعة، ويعزى ذلك إلى أن الخيال يولد الأفكار الإبداعية لدى المعلم مما يصل به إلى مرحلة النضج، فإن الخيال والتنبؤ يقوم بصقل وتطوير الأفكار التأملية كما أن الخيال يشجع الطالب عن البحث عن المزيد من المعرفة، يليها الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أطرح أسئلة تثير عمليات التفكير وتحتمل إجابات متنوعة" بمتوسط حسابي (4.12) وبدرجة مرتفعة، فطرح الأسئلة يوسع دائرة التفكير مما يجعله غير محدود للوصول إلى مفاهيم وأفكار جديدة للتأمل لأنه ينطلق في تفكيره وراء إجابات متعددة، وهذا النوع يقابل عمليات التفكير الإبداعي، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (11) والتي تنص على "استخدم التقييم الهادف إلى تحسين عملية التعلم وكسب المعرفة" بمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى أن المعلم يحتاج إلى الوقت لمعالجة المعلومات ونقدها وتحليلها وبالتالي يستخدم أسلوب آخر لتقييم الممارسات التأملية ولمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة ونقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة، ولكن استخدام عمليات التقييم الهادف من قبل المعلمين لا يرتقي إلى المستوى المطلوب، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "الممارسات التأملية" ككل (3.80) وبدرجة مرتفعة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأن الممارسات التأملية تعزز الحرية الأكاديمية والتخلص من السلوك الروتيني عند المعلمين وتضع المعلمين في مركز تطوير أنفسهم لأنهم يحلون ممارساتهم وقيمونها وبالتالي ينعكس على تطوير المهارات الفكرية للطلبة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة فارل وإيفز (Farrell & Ives, 2015)

التي أظهرت أن استخدام المعلم للممارسات التأملية يمكنه من توفير ظروف التعلم المثلى لطلابه. ودراسة بيدرو (Pedro, 2005) التي أظهرت وجود معرفة عامة لدى المعلمين في التأمل، وأنهم تعلموا ممارسة التأمل في بيئات متعددة.

**جدول (5):** نتائج اختبار "t" للعينات المنفردة (One- Sample T.Test) للكشف عن مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد (ن=650).

الدلالة الإحصائية	قيمة "t"	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد
0.000	27.531	649	0.74	3.80	

يظهر من الجدول (5) أن قيمة (t) بلغت (27.531) وبدلالة إحصائية (0.000)، حيث تم مقارنة الوسط العام بالقيمة المعيارية للتدرج الخماسي وهي (3)، وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة ودالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، ويعزى ذلك إلى أن ممارسات المعلمين التأملية ترفع من كفاءة المعلمين وتحسنها وتساعد على تلاقي الأخطاء أثناء الممارسة وتقومها وتعديلها وكذلك تدفع المعلمين نحو الربط بين ما يتعلمونه، وما لديهم من معارف ومهارات واتجاهات يمارسونها في التعليم وبالتالي يساعد على تنمية الدافع الذاتي لدى المعلمين، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة (Aljabr, 2013) التي بيّنت الأثر الإيجابي لاستخدام أدوات التدريس التأملية في تنمية حل المشكلات الصفية للطلبة.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:** ما مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال "دافعية الانجاز" مرتبة ترتيباً تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى والمجال ككل، والجدول (6) يوضح ذلك. كما تم تطبيق اختبار "t" للعينات المنفردة (One-Sample T.Test) للكشف عن مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، والجدول (7) يوضح ذلك.

**جدول (6):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس "دافعية الانجاز" (ن=650).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	إذا لم أتوصل إلى شيء ما في عملي فإبني أبذل كافة الجهود لتحسين أدائي	4.27	0.92	1	مرتفعة
8	أسعى بعد الفشل إلى تكرار المحاولة بإصرار	4.18	0.91	2	مرتفعة
2	أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به قدر المستطاع	4.11	0.95	3	مرتفعة

...تابع جدول رقم (6)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
27	أقدم الأعمال التي تتوفر فيها الإبداع	4.10	0.92	4	مرتفعة
30	أستثمر وقت الأجازة بالراحة وتجديد النشاط	4.04	1.09	5	مرتفعة
7	أبدل أكبر وقت ممكن من أجل تحسين قدراتي في مجال عملي	4.02	0.96	6	مرتفعة
5	أقوم بحل المهمات الصعبة حتى وإن كنت غير واثق من أنني سأتمكن من حلها	4.00	1.08	7	مرتفعة
25	أستطيع التعبير عن مشاعري دون أن أشعر بإحراج	4.00	0.87	7	مرتفعة
29	أحاول وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهني	3.98	0.99	9	مرتفعة
24	أركز على النشاطات التي تحقق أهدافي في المستقبل	3.97	1.05	10	مرتفعة
3	أبدل جهدا كبيرا لأكون الأفضل	3.95	0.99	11	مرتفعة
28	أشعر أنني قادر على التعامل مع معظم المشكلات التي أواجهها في عملي	3.95	0.99	11	مرتفعة
22	لا أبالي في اختلاف رأي الأغلبية عن رأيي	3.94	1.17	13	مرتفعة
4	أرغب بتكملة عملي على أكمل وجه	3.90	1.01	14	مرتفعة
10	لا أشعر بمرور الوقت أثناء تأدية عملي	3.86	1.06	15	مرتفعة
20	أسعى إلى المشاركة في الأنشطة التي تقيمها المدرسة	3.85	1.22	16	مرتفعة
23	أشعر أن بإمكانني أن أنجح في أي مهمة أقوم بها	3.85	1.08	16	مرتفعة
19	أدرك قيمة الوقت أثناء تأدية عملي	3.83	1.08	18	مرتفعة
14	أتحكم في هدوئي حين أفضل بالوصول إلى هدفي	3.82	1.18	19	مرتفعة
1	أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني جهدا	3.77	1.09	20	مرتفعة
18	أبدل قصار جهدي لتحقيق أهدافي	3.77	1.09	20	مرتفعة



...تابع جدول رقم (6)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
26	لدي القدرة على تحمل المسؤولية أثناء تأدية عملي	3.75	1.08	22	مرتفعة
12	تجذبني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي	3.74	1.11	23	مرتفعة
16	الفوضى من حولي لا تعيق عملي	3.72	1.08	24	مرتفعة
17	لا أتأخر أبدا في إنجاز مسؤولياتي	3.67	1.16	25	مرتفعة
11	أشعر بأنني مجتهد ومثابر في عملي كمعلم	3.62	1.11	26	متوسطة
13	عندما أكون منشغلا بعملي لا أراغب في تركه	3.56	1.12	27	متوسطة
9	أستعد لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا لتحقيقها	3.43	1.30	28	متوسطة
15	أحرص أن أنجز عملي في الوقت المحدد	3.43	1.34	28	متوسطة
21	أحرص أن أكون دقيقا في مواعيدي	3.34	1.31	30	متوسطة
	"دافعية الإنجاز" ككل	<b>3.85</b>	<b>0.73</b>	-	مرتفعة

يظهر من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.34-4.27)، حيث جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على "إذا لم أتوصل إلى شيء ما في عملي فإنني أبذل كافة الجهود لتحسين أدائي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.27) وبدرجة مرتفعة، ويعزى ذلك إلى أن المعلم يسعى دائما لتحقيق إنجاز أكثر وتحقيق أفضل النتائج مما يولد الإصرار على العمل لتحقيق الأهداف ولتحديد العوامل التي تساعد المعلم على أن ينجز عمله وان يقدم أفضل أداء ممكن له، يليها الفقرة رقم (8) والتي تنص على "أسعى بعد الفشل إلى تكرار المحاولة بإصرار" بمتوسط حسابي (4.18) وبدرجة مرتفعة، ويدل ذلك على أن الإصرار هو الدافع نحو النجاح، والنجاح عادة ما يواجه عقبات، لكن بالمثابرة والمداومة والإصرار حتماً سيحقق النجاح وبالتالي سيولد عنده دافعية للإنجاز لجعله أكثر قوة في التدريس، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (21) والتي تنص على "أحرص أن أكون دقيقا في مواعيدي" بمتوسط حسابي (3.34) وبدرجة متوسطة، ويدل ذلك على ضعف اهتمام المعلمين بالمواعيد وبالرغم من ذلك فإن الدافعية للعمل تكون لديهم حتى إذا لم يهتموا بالوقت، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "دافعية الإنجاز" ككل (3.85) وبدرجة مرتفعة وتعزز الباحث هذه النتيجة لأن دافعية الإنجاز تعزز الوصول إلى معايير التفوق والامتياز وتزيد معدل الإنتاج وحسن إدارة الأعمال إحساس الفرد بالنجاح في مجال عمله. وانفقت هذه النتيجة مع دراسة (Samara, Samara & Alsalamat, 2012) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع في دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

جدول (7): نتائج اختبار "t" للعينات المنفردة (One- Sample T.Test) للكشف عن مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد (ن=650).

الدلالة الإحصائية	قيمة "t"	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد
0.000	29.580	649	0.73	3.85	

يظهر من الجدول (7) أن قيمة (t) بلغت (29.580) وبدلالة إحصائية (0.000)، حيث تم مقارنة الوسط العام بالقيمة المعيارية للتدرج الخماسي وهي (3)، وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة ودالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، ويعزى ذلك إشباع حاجات المعلم وفق ميوله ومتطلباته واهتماماته وتوفير بيئة العمل المناسبة له، وهذا ينعكس على سلوكه ويحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال، الذي ينعكس بدوره على انجاز المعلمين للأهداف التعليمية على نحو فعال، باعتبارها من العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما أثر الممارسات التأملية على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل الانحدار البسيط (Linear Regression) للكشف عن وجود علاقة بين الممارسات التأملية ودافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، والجدول (8) يوضح ذلك.**

**جدول (8): نتائج تحليل الانحدار البسيط (Linear Regression) للعلاقة بين الممارسات التأملية ودافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد.**

المتغير المستقل	قيمة t	دلالة t الإحصائية	قيمة B	قيمة R	قيمة R <sup>2</sup>	قيمة F	FSig.
الممارسات التأملية	137.307	0.000	0.0974	0.983	0.967	18853.228	0.000

المتغير التابع: ودافعية الانجاز

يظهر من الجدول (8) وجود علاقة دالة إحصائية بين الممارسات التأملية ودافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، حيث بلغت قيمة (F) (18853.228) وبدلالة إحصائية (0.000)، كما بلغت قيمة (R) والتي تمثل نموذج الارتباط الكلي (0.983)، ويعزى ذلك إلى أن ممارسة التأمل عند المعلمين تساعد على التركيز، وتسهم في تحريك القوة الداخلية لتحقيق إنجازات أفضل، حيث أنها تولد طاقات وتحفزها للانطلاق من جديد في الاتجاه السليم، فالممارسات التأملية تخفض درجة التوتر والقلق والانفعالات غير المرغوبة فتسمح بالتأمل وعرس الشعور بالرضا والدافعية مما يزيد القدرة والإرادة لإنجاز الأهداف المرغوبة، بالإضافة إلى أن التنبؤ والتخيل لدى المعلمين المتعلق بالممارسات التأملية من خلال استعادة

المعلم للأحداث الماضية والتأمل بها بعمق والتحليل والاستنتاج لتعزيز قدرته على مواجهة المواقف الجديدة سيزيد من دافعيته للإنجاز.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة أربد، تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق تحليل التباين الخماسي (5-way-ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة أربد تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)، الجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة أربد تُعزى للمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)

المتغيرات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	312	3.71	0.67
	أنثى	338	3.87	0.79
العمر	أقل من 25 سنة	153	3.83	0.78
	من 25-35 سنة	200	3.75	0.82
	من 36-45 سنة	129	3.87	0.68
	من 46-55 سنة	138	3.76	0.60
	أكثر من 55 سنة	30	3.78	0.72
المؤهل العلمي	دبلوم	164	3.84	0.76
	بكالوريوس	345	3.81	0.70
	دراسات عليا	141	3.72	0.80
الخبرة	5-1	214	3.86	0.79
	6-10	192	3.82	0.77
	11-15	173	3.72	0.64
	أكثر من 15	71	3.71	0.68
التخصص	علمية	376	3.77	0.78
	إنسانية	274	3.83	0.67

يظهر من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد تُعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين (5-way-ANOVA) على مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، والجدول (10) يوضح ذلك.

**جدول (10):** نتائج تحليل التباين (5-way-ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد تُعزى للمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	دلالة "F" الإحصائية
الجنس	3.542	1	3.542	6.592	0.010
العمر	2.531	4	0.633	1.178	0.319
المؤهل العلمي	0.798	2	0.399	0.742	0.476
الخبرة	1.023	3	0.341	0.634	0.593
التخصص	1.489	1	1.489	2.771	0.097
الخطأ	342.812	638	0.537		
<b>المجموع المصحح</b>	<b>352.843</b>	<b>649</b>			

يظهر من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد تُعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.87) بينما بلغ للذكور (3.71) ويعزى ذلك لأن الإناث لديهم رغبة في تحقيق الذات والوصول إلى أهدافهم مما يولد الإصرار على العمل، وبالتالي فهن يبذلن جهداً أكبر لممارسة التأمل كما يظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد تُعزى للمتغيرات (العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)، حيث لم تصل قيمة "F" لمستوى الدلالة الإحصائية ويعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين يمارسون التأمل باختلاف العمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص لأنهم يوظفون التأمل في تنمية الممارسات المهنية للمعلمين والمعلمات في الميدان، بما يخدم النمو المهني لهم ولمجتمع التعلم داخل المدرسة واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Ryan, 2013) بوجود فروق في مستوى التفكير التأملي تُعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق تحليل التباين الخماسي (5-way-ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)، الجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا تُعزى للمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص).

المتغيرات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	312	3.76	0.66
	أنثى	338	3.93	0.78
العمر	أقل من 25 سنة	153	3.88	0.79
	من 25-35 سنة	200	3.80	0.82
	من 36-45 سنة	129	3.92	0.68
	من 46-55 سنة	138	3.83	0.58
	أكثر من 55 سنة	30	3.81	0.67
المؤهل العلمي	دبلوم	164	3.88	0.76
	بكالوريوس	345	3.86	0.70
	دراسات عليا	141	3.77	0.78
الخبرة	1-5	214	3.91	0.78
	6-10	192	3.87	0.77
	11-15	173	3.78	0.63
	أكثر من 15	71	3.76	0.68
التخصص	علمية	376	3.82	0.77
	إنسانية	274	3.89	0.67

يظهر من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين (5-way-ANOVA) على مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): نتائج تحليل التباين (5-way-ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا تُعزى للمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص).

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	دلالة "F" الإحصائية
الجنس	3.994	1	3.994	7.478	0.006
العمر	2.246	4	0.562	1.065	0.373
المؤهل العلمي	0.735	2	0.368	0.697	0.498
الخبرة	0.807	3	0.269	0.510	0.676
التخصص	1.546	1	1.546	2.931	0.087
الخطأ	336.546	638	0.528		
المجموع المصحح	346.310	649			

يظهر من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد تُعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.93)، بينما بلغ للذكور (3.76) ويعزى ذلك إلى رغبة الإناث وإصرارهن للوصول إلى مراتب عليا مما يزيد دافعيتهن التي تنعكس إيجابياً على ثقتهن بنفسهم ومفهومهم الذاتي الذي يجعلهم قادرين على تحقيق طموحاتهم. ويظهر من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد تُعزى للمتغيرات (العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)، حيث لم تصل قيمة "F" لمستوى الدلالة الإحصائية، ويعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين لديهم دافعية انجاز باختلاف العمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص، حيث أن الدافعية تعبر عن السعي نحو التميز والتفوق ويؤدي إلى حصول المعلم على أداء جيد عندما يكون مدفوعاً نحوه. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Al-Austath, 2011) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمو العلوم يعزى إلى متغير الجنس. بينما توجد فروق في مستوى القدرة على التفكير التأملي تعزى إلى الخبرة التعليمية لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

#### التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

1. نشر الوعي وثقافة الممارسة التأملية وأدواتها من خلال عقد الورش التدريبية للطلبة والمعلمين أثناء الخدمة.

2. ضرورة زيادة اهتمام المعلمين بتوظيف التدريس التأملي، لتطوير قدراتهم على الممارسة التأملية.
3. ضرورة اهتمام المعلمين والمعلمات باستخدام التقويم للطلبة بهدف تحسين أدائهم الأكاديمي.
4. زيادة اهتمام المعلمين والمعلمات بوضع تصورات لكيفية إخراج الدرس وذلك بالتخطيط المسبق.
5. زيادة اهتمام المعلمين والمعلمات بالالتزام بالمواعيد وزيادة اهتمامهم بالوقت.
6. زيادة حرص المعلمين والمعلمات على تمييز الأعمال السهلة من الصعبة والتركيز على الأعمال التي تتطلب الجهد.

### References (Arabic & English)

- Abu Al-Naja, A. A. (2008). Effective of use teaching contemplative in the development of some literary appreciation skills of student teachers at the Faculty of Education. *Culture and development*, 17 (4) 120 - 240.
- Abu Amsha, K. (2006). *The important of contemplative thinking and its impact on student learning*. (Unpublished Doctoral dissertation). Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.
- Alafwan, N. (2012). *Modern directions in teaching and the development of thinking*. Amman: Dar Al Safa for publication and distribution.
- Al-Austath, M. (2011). The level of ability of reflective thinking among science teachers in the basic stage in Gaza. *Journal of Al - Azhar University in Gaza, Series of Humanities*, 13 (1), 1370- 1329.
- Al-Bdour, N. J. (2007). *the level of psychological stress and its relationship to the level of motivation for managers of schools Secretariat Christian educational institutions in Jordan*. (Unpublished Master Thesis). Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.
- Aljabr, A. M. (2013). The effectiveness of using reflective teaching tools in solving classroom management problems with the student teachers majoring in sciences at Teachers College at King Saud University Development. *International Journal of Educational Research*, (33), 191 - 128.

- Al-Kalla, F, Nasir, Y & Jamal, M. (2006). *General teaching methods in the information age*. UAE: University Book House.
- Almazroa, H. (2005). Vision in the professional growth of teachers. *In the version of the thirteenth annual meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences*.130 - 152.
- Alshahre, K. M. (2013). *The renewal of educational supervision*. Saudi Arabia: King Fahd National Library.
- Atkinson, S. P., & Irving, J. (2013). *Reflective Practice: a non-negotiable requirement for an effective educator*. London: BPP University College.
- Baiocco, S. A., and DeWaters, J. N. (1998). *Successful college teaching: Problem solving strategies of distinguished teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Benson, R., Hardy, L., & Maxfield, J. (2001). The international classroom: using reflective practice to improve teaching and learning. *In 2001 Meeting at the crossroads. Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*. Biomedical Multimedia Unit, The University of Melbourne, Melbourne, (pp. 83-92).
- Farrell, T. S. (2008). *Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners*. Washington: CAELA Network Brief.
- Farrell, T. S., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19 (5), 594-610.
- Goethals, G., Sorenson, G. J & Burns, J. M. (2004). *Encyclopedia of leadership*. London: Sage Publications.
- Hassan, S. J. (2013). Reflective Teaching Based Program for Developing Teaching Skills in Accordance with Quality Standards and Improving Teaching Theory of Arabic Language and Islamic Preservice Teachers in Egypt and Saudi Arabia. *International Journal of Education specialized*, 2 (7) .659 - 682.



- Ibrahim, M & Al-Sharif, K. (2012). Levels of critical reflection and their Relation to Professional Competencies among a Sample of the Teaching Students at the Universities of Alexandria and King Saud: A Comparative Cultural Study. *Journal of Educational and Human Studies*, 4 (4), 71 – 160.
- Jaber, L & Qar'an, M. (2004). *Learning styles: Theory and Practice*. Jerusalem: Al-Qattan Center for Educational Research and Development.
- Jasper, M. (2003). *Beginning reflective practice*. United Kingdom: Nelson Thornes.
- Kabilan, M. K. (2007). English language teachers reflecting on reflections: A Malaysian experience. *TESOL quarterly*, 41 (4), 681-705.
- Kartayt, T. (2009). *How to develop your intuition: Your guide to contemplative practices*. (Translation of Nashwa Maher Karam Allah). Riyadh: Mohammed bin Rashid Al Maktoum Foundation.
- Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. New York: Education Schools Project.
- Osterman, K. (2002). *Contemplative practices for educators. The problem of improving education and the need to solve them*. (Translation of Munir Hourani). Al-Ain, UAE: University Book House.
- Pedro, J., (2005). Reflection in Teacher Education: Exploring Pre-service Teachers Meaning of Reflective Practice. *Reflective Practice*, 6 (1), 49- 66.
- Ryan, A. (2013). The degree of meditative practices of mathematics and their relationship to effectively self-teaching. *Al-Manara Journal for Research and Studies*, 20 (1), 143 - 173.
- Samara, H., Samara, A & Alsalamat, M. (2012). The Degree of Elementary School Teachers' Self-Esteem at Russaifa Education Directorate and its Relationship with their Achievement Motivation, *An-Najah Research Journal-Humanities*, 26 (3), 661-686.

- Shaheen, M. A. (2012). The reality of the faculty members at the Open University of Jerusalem and its relationship to their attitudes towards the professional development of self-contemplative practices in light of some variables. *Al-Azhar University in Gaza magazine*, 14 (2), 181 to 208.
- Wlodarsky, R. (2005). The professoriate: Transforming teaching practices through critical reflection and dialogue. *Teaching and Learning: The Journal of Natural Inquiry and Reflective Practice*. 19 (3), 156.
- Woollfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.