الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض

إعداد الباحثة
نجـــــــلاء مرزوق محمد الحربي

إشراف
د. سعيد بن محمد الشمراني
أستاذ التربية العلميةالمشارك في قسم المناهج وطرق التدريس

الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض

المستخلص

يهدف البحث إلى استقصاء مستوى الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وتمَّجمع البيانات من خلال استبانتين؛ الأولى لقياس الممارسة التأملية المهنية، والأخرى لقياس فعالية الذات، على عيّنة قصديَّة تتكون من ١٩٠ معلمةً من معلمات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وتمَّ التحقق من صدق الأداتين وثباتهما.

أما أبرز النتائج التي توصل إليها البحث فتتلخص في نقطتين؛أولاهما: إن ممارسات معلمات العلوم التأملية المهنية قد جاءت - بشكل عام - عاليةً، كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين عيّنة الدراسة في ممارساتهم التأملية المهنية باختلاف سنوات خبرتهم التدريسية،وثانيهما: إن فعالية الذات لدى معلمات العلوم قد جاءت - بشكل عام –متوسطةً؛إذ أظهرت النتائج أن العبارات التي تصف الفعالية الشخصية للمعلمة قد حصلت على متوسطات عالية، أما العبارات التي حصلت على معدل متوسط فهي ترتبط بتوقع المخرجات.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، فعالية الذات، معلمات العلوم، المرحلة المتوسطة.

المقدمة

في ظل ما يشهده العالم من تحديات نتيجةالانفجار المعرفي والتقني والثورة المعلوماتية، وماتبعها من القضايا والمشكلات العالميةخلال السنوات القليلة الماضية،أصبح إعداد جيل مؤهل قادر على مواجهة المشكلات وحلِّها بطرق سليمة ضرورةً مُلحَّةً، برزت على إثرها تطورات كبيرة ومشاريع تنموية شملت إصلاح وتطوير التعليم، وقد أثبتت تجارب الإصلاحالتربويأنَّنجاح أيّ مشروع إصلاحي تعليمي يقع بالدرجة الأولى على المعلم؛فهو من يمتلك مفتاح النجاح والفشل؛لأنه المنفِّذ للخطط التربوية، فلا بدَّ أن يكون هناك تكامل بين تخطيط المناهج وإعدادها من جهة، وبين تنفيذها من جهة أخرى؛ لكي تُحقق الأهداف المرجوَّة من المشروع الإصلاحي، لذا أصبح تطوير المعلم ضرورةً ملحَّةً يقتضيها تطور المفاهيم التربوية والتحولات الجذرية في دور المعلم(الشايع،١٤٣٣).

تشهد المملكة العربية السعودية مشاريع إصلاحية واسعة النطاق، تشمل العمليةَ التعليمية على كافة الأصعدة،حيث كان للتطور المهني للمعلم نصيب منها،وقد تبيَّن لوزارة التعليم وجود فجوة بين المعايير المهنية للمعلمين والمستوى الفعلي لهم، سواء المعلمون حديثو الالتحاق بالتعليم أو من هم على رأس العمل؛لذا توجب على الوزارة التخطيط لبرامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين؛ لأن الحاجة إلى النمو المهني لاتتوقف عند اكتساب معارف و مهارات محددة، بل هي قائمة باستمرار لمواكبة التقدم المعرفي في العصر الحالي (المجادعة، ١٤٣٥).

ظهر اهتمام متزايد في مجال التطور المهني للمعلم، حيث أشارت العديد من الأبحاث المصاحبة لمشروع تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية متمثلة في مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية؛إلى أنَّ منظومة التطور المهني للمعلم هي عملية تنموية مستدامة تبدأ من سياسة ومعايير إعداده قبل الخدمة، وآليات اختياره وتعيينه، ثم ضمان تطوره المستمر، كما إن مفهوم التطور المهني يتجاوز مفهوم التدريب إلى ممارسة أنشطة متنوعة أكثر فعاليةً في تحسين الممارسات التدريسية، ويتطلب هذا التوسع في المفهوم إلى تبنِّي النظرة الحديثة للتطور المهني المستمر، تتمثل في خلق وتفعيل روح المسؤولية الذاتية للمعلم لتطوير نفسه؛ إذ لابد للمعلم من تصميم أسلوبه وطريقته بنفسهوفق رؤية علمية وبحثية منهجية (الشايع،١٤٣٣، الشمراني وزملاؤه،١٤٣٣، البلوي والراجح،١٤٣٣).

ويؤكد الغامدي (١٤٣٤) أنَّحركةالمعاييرتعتبر منأبرزالجهودالحديثةنسبيًاالتيأثَّرت فيمجالالتطوير المهنيلمعلميالعلوم، وعملتعلىتحديدهاوتنظيمهاووصفمؤشراتهابدقه؛إذتقومالفكرة الأساسيةللمعايير علىوصفمايجبأنيعرفهالتلميذأوالمعلمأوالبرنامج،ومايستطيع أنيقومبأدائه، ومن ضمن المحاور الأساسية التي تتضمنها المعايير المهنية للمعلمين محورُ التأملفيالممارساتالمهنيةوتقييمهاللوصولإلىتطويرمهنيفاعل، مما يدلُّ على أهمية الممارسات التأملية المهنية لتحقيق التطور المهني المستمر.

من هذا المنطلق أخذ مفهوم الممارسات التأملية المهنية أهميته، وتوسعت دائرة الأبحاث في هذا المجال في السنوات القليلة الماضية، حيث انطلقت من أفكار ومؤشرات فرضتها المعايير العالمية؛ كأنيلتزم المعلم بميثاق أخلاقيات مهنية التعليم، ويتأمل بصورة ناقدة في الممارسات التعليمية المهنية، ويشارك في التطور المهني على المستوى الشخصي ومستوى الزملاء، كما يساهم في مجتمعات التعلُّم والشبكات المهنية، ويعمل مع الآخرين لرفع مستوى الطلبة إلى أقصى درجة، ويحدد الأولويات في احتياجاته التطويرية ضمن سياق العمل، كما يساهم في تقييم الأداء المهني له ولزملائه في المدرسة وتطوير الأساليب المستخدمة في النمو المهني، ولا بد من أن يملك نظرةً مبدعةً وبناءةً نحو كيفية توجيه ممارساته حيثما تحصل الفائدة ويتحقق التطور، كما يتأمل بصورة ناقدة محتوى المنهج الدراسي ويقترح سبل تطويره(المجادعة، ١٤٣٥،الغامدي,١٤٣٤).

كما ذكرت بلجون (٢٠١٠م) أنَّ الممارسة التأملية أصبحت المدخل المثالي لإعداد المعلم؛لأنها تعتمد على إثارة الوعي الذاتي لديه، وتضع المعلمين في مركز تطويرأنفسهم؛لأنهم يحللون ممارساتهم ويقيّمونها، كما أن التدريس التأملي يُعدُّ طريقة فعَّالةً، يستطيع المعلم من خلالها إخضاع الممارسات التدريسية اليومية للتحليل الناقد، والعمل على تحسينها وتقويمها وتطويرها، والتعرف على أوجه القصورلدى كلِّ طالب،وتحديد أسلوب التعلُّم المناسب، وكيفية تعليمه بطريقة أفضل.

يؤكد كلٌّ من أوسترمانوكوتكامب (٢٠٠٢م) على أن أهمية العملية التأملية تكمنفي اكتشاف الفجوة بين النظريات المعتنقة والنظريات المستخدمة، هذا ما يفسر أن المعلم يمتلك أفكارًا جديدة، ولكن غالبًا ما يستمر سلوكه دون تغيير؛إذ يخرج المعلم من الدورات التدريبية للتطور المهني وهو على وعي كامل بكثير من الأفكار والنظريات والمعتقدات الجديدة، ولكن هذه النظريات المعتنقة حديثاً لا توجِّه سلوكَه، حيث يعود إلى غرفة الصف ليمارس سلوكياته السابقة والنابعة من النظريات المستخدمة التي تكونت في اللاوعي على فترات طويلة من الزمن بواسطة الخبرة والثقافة السائدة في المجتمع؛ والتي شكَّلت معتقداتٍ يصعب تغييرها؛ لأنها تقاوم التغيير.

يُحَلُّ هذا الإشكالُ عندما يحسّ المعلم بالشك في وجود مشكلة، ويعي التناقضات بين أفكاره وأفعاله،وبين أفعاله ونتائجها؛ يحدث ذلك عند استخدام الممارسة التأملية القائمة على التأمل، والملاحظة، والتحليل، والتفكير الناقد الهادف والمستمر،ليصبح المعلم أكثر وعياً بالنظريات والمعتقدات التي شكلت هذه السلوكيات، ويسلِّط عليها الضوء ويعمل على حلّ التناقضات؛ لتصبح أفعاله تترجم أفكاره، وسلوكياته توصله إلى النتائج المرجوة.

إن المعلمين المتأملين هم الأكثر وعيًا بمعتقداتهم وقيمهم التي يحملونها نحو التدريس، ويحاولون حلَّ المشكلات في المواقف التعليمية، ويشاركون في تطوير المناهج الدراسية، ويحملون مسؤولية تطورهم المهني، كما أنهم يراجعون باستمرار أهدافهم وطرائقهم التدريسية، ويستجيبون لحاجات طلبتهم التربوية والانفعالية(Farrell, 2008).

إن نظرة المعلم العامة إلى إجراءات التدريس التي تعبر عن الاعتقادات، والأفكار والمفاهيم التي يحملها المعلم عن التعليم والتعلُّم، كلُّ ذلكيبني عليهاالمعلم (نظريته التعليمية) المتعلقة بالتدريس،هذا ما أكدت عليه المزروع (٢٠١٢)، والتي تجيب على عدة أسئلة مهمة؛هل أنا مؤهل لتدريس العلوم؟ ماهو بالضبط تدريس العلوم؟ ماذا يفترض أن أعرف لكي أدرس العلوم؟ كيف أتعامل مع مفاهيم الطلبة الخاطئة في العلوم ؟ ما المفروض أن أكون قادرا على القيام به لتدريس العلوم؟ كيف لي أن أضع كلَّ هذا معًا من أجل تدريس العلوم؟(Trowbridge et al.,2004).

لذلك اهتم الأدب التربوي بما يحمله المعلم من مفاهيم حول التعليم والتعلم وطبيعة العلم، خاصةً في ضوء التوجهات الحديثة المعتمِدة على النظرية البنائية،والبنائية الاجتماعيةالتي ترى أن التعلُّم يحدث عند اشتراك المتعلم بطريقة نشطة في عملية التعلم من خلال التأمل الناقد لسلوكياته التي تعتمد على الأفكار والمعتقدات والخبرات السابقة، وترى أن الفرد يبني معرفته بشكل تراكمي من خلال الدمج والتفاعل الاجتماعي مع المحتوى والبيئة المحيطة به، ومواءمة المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة(Farrell, 2008).

بدأ توجُّه الممارسة التأملية على يد جون ديوي عام ١٩٣٣م في كتابه(كيف نفكر؟)، فقد ذكر أن التفكير التأملي ينمو من خلال تنظيم الفرد لخبراته وتأملها؛ بحيث يصبح قادرًا على تبنِّي منظور جديد في التعليم، وأشار ديوي إلى أنّالخبرة هي أساس عملية التعلم، ولا تدرك وتكتسب الخبرات وتُحوَّل إلى تعلُّم إلا بالتأمل،ثم إن الممارسة التأملية تجمع بين النظرية والتطبيق و الفكر والفعل، وهي كما يصفها شون(Schon, 1983) حوار بين التفكير والعمل، يصبح الفرد من خلاله أكثر مهارةً؛ والجدير بالذكر أن شون (Schon) من أوائل المهتمين بالممارسة التأملية، وذلك بعد ملاحظته للفنانين وأصحاب المهن الأخرى في تناولهم للمشكلات؛إذ لاحظ انهماكهم في مناقشات مفتوحة لاتخاذ القرارات، وتقييم الأهداف، ومراجعة النتائج،(شاهين،٢٠١٢م)، (المزروع ،٢٠٠٥م)، (أبو عمشة،٢٠٠٢م)، (أوسترمانوكوتكامب، ٢٠٠٢م).

إن التدريس التأملي يرتكز على عدة افتراضات ينبغي على المعلم المتأمل أخذها بعين الاعتبار (الجبر، ٢٠١٣م):

١- المسؤولية والالتزام بالتطور الذاتي.
٢- امتلاك قاعدة معرفية واسعة عن التدريس.
٣- استمرارية سؤال الذات عن طبيعة التدريس.
٤- عدم إدراك الكثير مما يحدث في عملية التدريس.
٥- الخبرة التدريسية وحدها لا تكفي لاستمرار النمو المهني.
٦- التأمل الناقد المتأني للممارسات التدريسية يؤدي إلى فهم أعمق للتدريس والمتعلمين.

يتدرج السلوك التأملي عادة في أربعة مستويات من البسيط إلى المعقد، (حسن ،٢٠١٣م)،وهيكالتالي:

-الكتابة الوصفية:مجرد كتابة يصف بها المعلم ماقام به أثناءعمله.
-التأمل التفسيري:تأمُّل العمل،ومحاولة تبريره بحل واحد.
-التأمل الحواري: حواراداخلي يقوم به المعلم لاختبارالحلول والفروض التي وضعه الحلال مشكلات التي تواجهه.
-التأمل الناقد:تأمُّل جماعي قائم على مشاركة الزملاء،ويُعد محورَالتغيير.

وللممارسات التأملية أدوات متنوعة تم الإشارة إليها بطرق مختلفة في عدد من الأبحاث، منها دراسةالأستاذ (٢٠١١)،و أبو عمشة (٢٠٠٢)، والجبر (٢٠١٣):

١- كتابة المقالات (Writing Journal): تشير إلى عملية كتابة المقالات النقدية الهادفة؛ للتعبير عن الآراء والمشاعر والخبرات والأفكار حول الممارسات التدريسية بشكل مُتأنٍّ بهدف معالجة جوانب القصور في هذه الممارسات، ودعم جوانب القوة.
٢- يوميات المعلم (Teacher Dairies): وتعني انخراط المعلم في كتابة تأملية نقدية لما يقوم به من ممارسات تدريسية بشكل يومي؛ لإيجاد الحلول المناسبة للعقبات التي تواجهه أثناء التدريس.
٣- البحوث الإجرائية: (Action Researc): ويقصد بها إعداد بحوث إجرائية قصيرة ومبنيَّة على التأمل في الممارسات التدريسية، في محاولة للوصول إلى حلول مناسبة لمشكلة معينة.
٤- المناقشة الجماعية (Group Discussion): تشير إلى عقد لقاءات حوارية جماعية بين المعلمين مع بعضهم البعض، أو المشرف التربوي؛ للمناقشة النقدية الهادفة للقضايا التعليمية والتربوية، ومايتعلق بها من استراتيجيات التدريس والتقويم من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.
٥- ملاحظة الأقران: (Peer Observation): حضور حصص صفية لمعلم آخر وملاحظته في أثناء الشرح؛ بهدف تقييم ممارساته التدريسية، وتقديم التغذية الراجعة، وتبادل المقترحات لتحسين مهارات التدريس.
٦- التقييم الذاتي: (Self-Evaluation): استخدام المعلم لمجموعة من المعايير والمحكَّات حول ممارساته التدريسية، وردود الأفعال التي تصدر منه في الموقف التعليمي لتصحيح جوانب الضعف فيها، و تعزيز جوانب القوة؛ لضمان استمرارية التنمية المهنية.

٧- دراسة الحالة: (Case Study): ويصفهاOsterman عبارة عن حكاية مركبة تنطوي على مشكلة، يصف المعلم المشكلة والإجراءات المتخذة لحل هذه المشكلة، بمعالجة سلسلة من الأسئلة التي تحفِّز تحليلاً تأمليًّاً للأفكار والنوايا التي أدَّت إلى الفعل وأثَّرت فيه، (اوستر).

٨- حقائب التدريس (Teacher Portfolios): (ملفات الإنجاز)؛وهي عبارة عن وصف تفصيلي واقعي للممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم، والإنجازات التي يحققها في تدريسه.

إن برامج إعداد المعلم يجب أن تتمركز حول تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال إعمال الذهن في عمليات التحليل، والتفسير لطبيعة الممارسات التدريسية في أثناء عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم لعملية التدريس، باستخدام أدوات الممارسات التأملية؛ كاليوميات، والمناقشات الجماعية، والبحث الإجرائي، وملفات الإنجاز، فالتفكير التأملي ينمِّي القدرات التأملية المهنية لدى المعلم، ويمكنه من مواجهة المشكلات الصفية؛ مما يؤدي إلى تكوين تعلُّمٍ ذي معنى وأكثر وضوحًا وتحديدًا، (الجبر،٢٠١٣).

و بتحليل عملية التدريس التأملية وفقًا لرؤية شون (Schon, 1983)؛ فإنها تمرُّ بثلاث مراحل: (السميري،١٤٣٥)،(ريان ،٢٠١٣)

١- التأمل فيما قبل التدريس: كتحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، والتخطيط الجيد، وتحديد المهام التدريسية.

٢- التأمل أثناء عملية التدريس: التأمل والتفكير بعمق للتحقق من سيرها في الاتجاه المطلوب.

٣- التأمل بعد التدريس: التوقف والتفكير في كل ما أنجزه بعد الانتهاء من العملية، ومحاولة تحسين الممارسات التدريسية المستقبلية.

وترتبط كلُّ الأنماط السابقة بالعملية التي تمكن المعلم الممارس من إدراك المعارف الشخصية وبنائها، بحيث تقود إلى فهم جديد للذات من خلال مجموعة من الممارسات التأملية تمثل الأساس لبناء معتقداته حول عملية التعليم والتعلم.

تؤكد المزروع (٢٠٠٥) أن الممارسة التأملية هي الوسيلة التي يستطيع فيها الممارسون أن يطوروا مستوى أكبر من الوعي بالذات عن طبيعة وأثر الأداء، وعيًا يخلق فرصًا للنمو والتطور المهني،كما أن الكتابة التأملية تسمح للمعلم مراجعة أدائه التدريسي أثناء التدريس وبعده مراجعةً ذاتية قائمة على التأمل والتحليل والنقد، ومن ثَمَّ توجيه الأداء توجيهًا ذاتيًا؛ ممايكسبه الثقة بالنفس وعدم الخوف و القلق حول أدائه التدريسي،كما ترى السميري(١٤٣٥)أن معتقدات المعلم واتجاهاته وإحساسه بالفعالية الذاتية من أهم المفاهيم التي تتناولها الدراسات الحديثة؛ لأن ما يحمله المعلم من معتقدات واتجاهات تؤثر بشكل مباشر في سلوكه التعليمي.

إن إحساس المعلم بفعالية الذات (Self- efficacy) تفسره نظرية باندورا Bandura للتعلم الاجتماعي بأنه توقُّع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين، أي أن المعلم الذي يمتلك فعالية ذاتية عالية قادر على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتعلم طلابه، والعمل على مساعدتهم لرفع مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي،وأن المعلمين الذين يعتقدون أن تعلم الطلاب يمكن أن يتأثر بالتدريس الفعال، ولديهم ثقة في قدراتهم التدريسية؛ إذإنهم يدومون وقتًا أطول، ويقدمون نشاطات وتغذية راجعة متنوعة؛ أفضلُ من المعلمين الذين لديهم توقعات منخفضة عن قدراتهم في التأثير على التلاميذ حسب نظرية باندورا (Gibson&Demob, 1984)،(حسونة -٢٠٠٩)، (المزروع،٢٠٠٤).

افترضت النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية، والعوامل السلوكية، والعوامل البيئية، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية، تطلق العوامل الشخصية على المعتقدات الفردحولقدراتهواتجاهاته، أماالعواملالسلوكيةفتتضمنمجموعة الاستجاباتالصادرةعنالفردفيموقفما، وعواملالبيئةتشمل الأدوارالتييقومبهامنيتعاملونمعالفرد؛ كالآباء،والمعلمين، والأقران.

يمكن تفسير فعالية الذات بأنه نظام ذاتي يضعه الأفراد لأنفسهم ليمكنهم من التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم،وأن يتعلم الفرد من الآخرين، كما أنه يضع استراتيجيات بديلة في تنظيم سلوكه الذاتي؛إذ يؤكد باندوراBanduraعلى أن معتقدات الفرد عن فعاليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك

المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المكتسبة، كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال الصادرة منه، وثقته بنفسه في مواجهة ضغوط الحياة.

تعتبر فعالية الذات إحدى محددات التعلم المهمة التي تعبر عن مجموعة من الأحكام التي لاتتصل بما ينجزه الفرد فحسب، ولكن أيضا بما يستطيع إنجازه، كما أنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بمقدرته على التحكم في البيئة، فإن التأمل الناقد للممارسات التدريسية – إذن - يؤدي إلى الفهم العميق والشامل للعملية التعليمية،وبالتالي يسهم في رفع الكفاءة المهنية للمعلم (بلجون،٢٠١٠)، (أبو هاشم،٢٠٠٥).

كما يؤكد فاريل (Farrell, 2008) إنه 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 وزيادة فعاليتهم الذاتية، 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.

لقد تناولت الكثير من الدراسات التفكير التأملي، وما يترتب عليه من مهارات وممارسات تأملية، وقياس أثرها على عدد من المتغيرات،كدراسة بلجون(٢٠١٠)التي هدفت إلى التعرف على مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم(teaching competence)، وقد تكونت العينة من (٨٩) معلمًا ومعلمة من مناطق مكة وجدة والطائف، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس، ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس والكفاءة التدريسية لدى معلمي ومعلمات العلوم.

ودراسة ريان (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرُّف على درجة الممارسة التأملية لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل، وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، حيث تم تطبيق أداتي الدراسة على عينة مكونة من (٢٣٨) معلماً ومعلمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م،وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات مرتفعة، كما تبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، كما تبيَّن وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات ودرجة فاعلية الذات التدريسية.

كما هدفت دراسة شاهين(٢٠١٢) إلى التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة الذين يشرفون على المقررات الإلكترونية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات،وتم تطبيق أداة الدراسة المكونة من بعدين: الأول يتعلق بالممارسات التأملية, والثاني يتعلق باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي على عينة مكونة من (١١٧) عضوَ هيئة تدريس خلال الفصل الأول (٢٠١١)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس عالية, كما تبيَّن عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقًا لعدة متغيرات، منها عدد سنوات الخبرة، كذلك تبيَّن وجود علاقة دالة إحصائياً بين اتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي ودرجة ممارساتهم التأملية.

اهتمت الكثير من الدراسات بعينة الطلاب المعلمين قبل الخدمة، ودراسة أثر التدريس التأملي على فعاليتهم الذاتية مع الأخذ بالاعتبار عدد من المتغيرات؛ كدراسة الجبر(٢٠١٣) التي هدفت للتعرف على فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٩ من الطلاب المعلمين، وتمَّ تطبيق المعالجة التجريبيةالتي تمثَّلت في التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات القياس القَبْلي والبَعْدي، وتطبيق استبانة قد انضوت على عدد من مشكلات الإدارة الصفية، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل المشكلات الصفية لدى الطلاب المعلمين.

كما أوضحت السميري (١٤٣٥) في دراسة تهدف للكشف عن أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي (الانفتاح الذهني، التوجُّه الذاتي، المسؤولية الفكرية) لدى طالبات

برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة الملك سعود، واستخدمت المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة (قبلي، بعدي)، حيث تكونت عينة البحث من ٣٢ طالبة، وأسفر البحث عن نتائج،منها أن لملف الإنجاز للمهمة الأدائية أثراً في تنمية التفكير التأملي بكافة مهاراته.

أما دراسة المزروع (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء، والاتجاه نحوه، وزيادة فعالية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية في كلية التربية، والذي أثبت فاعلية البرنامج المقترح في زيادة فعالية الذات، ويرجع ذلك إلى ما يوفره التدريب بالزملاء من جوٍ آمن لطرح الصعوبات، والعمل معًا للتأمل في الممارسات التدريسية، والمشاركة في الأفكار، وتقديم التغذية الراجعة الفورية التي تساعد على إدراك نتائج الأفعال وتعزيز جوانب القوة، و تلافي جوانب القصور؛ ممايؤدي إلى سرعة تعلُّم المهارات التدريسية، وشعور الطالب المعلِّم بفاعليته في التدريس.

وهناك دراسة عابد (٢٠٠٨) التي تهدف إلى تقصِّي معتقدات طلبة معلم الصف بفعاليتهم في تعليم العلوم، وتقصي مستوى فهمهم للمفاهيم العلمية،وقد تكونت العينة من ١١٣ طالبا وطالبة في كلية العلوم التربوية والآداب التابعة للأونروا في الأردن،وتوصلت إلى نتائج، منها امتلاك طلبة معلم الصف معتقدات إيجابية بفعاليتهم الذاتية في تعليم العلوم، ومعتقدات إيجابية مرتبطة بتوقُّع مخرجات تعلُّم العلوم، كما أثبتت تدني مستوى فهم طلبة معلم الصفللمفاهيم العلمية، ووجود ارتباط إيجابي بين مستوى فهمهم للمفاهيم العلمية والمعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية في تعليم العلوم، وعدم وجود ارتباط بين مستوى فهم المفاهيم العلمية والمعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم.

أثبتت دراسة الكسندر وفريد Alexander & Fred (١٩٩٨) التي تهدف إلى قياس أثر فعالية الذات علىقدرة الأداء المرتبطة بالعمل، وجودَ ارتباط موجب دال إحصائيا بين مستوى فعالية الذات والقدرة على الأداء في المجالات المهنية المختلفة.

أما دراسة حسونة (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى التعرف على درجة الكفاءة الذاتية (self-efficacy) في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، ولقد تم استخدام مقياس المعتقدات المرتبطة بكفاءة تدريس العلوم على STEBI-B على عينة مكونة من ١٩٤ طالبا وطالبة في قسم التعليم الأساسي في الجامعة الإسلامية بغزة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة يمتلكون الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بدرجة متوسطة أو مرتفعة.

وأثبتت الدراسات المهتمة بفعالية الذات (Pandora, 1997)، (Martin &Kalinna, 2003) أن قياس فعالية الذات تعتمد على الموقف أو المهمة المطلوب القيام بها، أي أنها أمر متعلق بالسياق المقصود، فالشعور بفعالية الذات في مهارة محددة لا يعني امتلاك نفس الفعالية في مهارة أو موقف آخر، فإن شعور المعلم بفعالية الذات يتضمن مكونين؛ الأول: فعالية التدريس الشخصية، أي اعتقاد المعلم بفعاليته في تدريس العلوم، والثاني: فعالية التدريس المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم، وتشير إلى المعتقدات التي يملكها المعلم حول قدرته على التأثير الإيجابي في تعلم طلابه وتحصيلهم، وقد تم قياس تلك المعتقدات باستخدام " مقياس المعتقدات المرتبطة بالفاعلية في تعليم العلوم للمعلمين قبل الخدمة" الذي طوَّره إينوكسوريغز (Enochs& Riggs, 1990).

إن معظم الدراسات التي تناولت أثر الممارسات التأملية على فعالية الذات كانت تتجه للطلاب المعلمين كعينة؛ لما لها من الأثر في إعداد المعلم قبل الخدمة، ماعدا دراستين؛ دراسةبلجون (٢٠١٠) التي تقيس الممارسات التأملية وأثرها على الكفاءة التدريسية (teaching competence) والتي تختلف عن فعالية الذات (self-efficacy)، ودراسة ريان (٢٠١٣) التي تختلف من ناحية العينة وهم معلمو الرياضيات، ومن هذا المنطلق رأت الباحثة أهمية قياس الممارسات التأملية المهنية لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة، وإيجاد علاقتها بفعالية الذات لديهن.

مشكلة البحث :

إن المتأمل في الدراسات التربوية التي تقف على واقع الممارسات المهنية للمعلمين والدراسات التقويمية لوضع برامج التطور المهني؛كدراسةالشمراني وزملائه (١٤٣٣)، والشايع (١٤٣٣)، والبلوي والراجح (٢٠١٢)،والمجادعة(١٤٣٥)، والغامدي (١٤٣٤)، يلاحظ أن هناك قصوراً في إعداد المعلم

وتطوره المهني؛لأنالإصلاح التربوي -كما أوضح أوسترمانوكوتكامب (٢٠٠٢) - غالبا ما يقوم به الخبراء بعيداً عن الميدان، وينفذه المعلم دون أن يكون له دور في هذه القرارات، أي أن الإصلاح يأتي من الأعلى إلى الأسفل، والتي غالبًا ما يقف المعلم عائقًا دون تنفيذها على الوجه المطلوب؛ إذ تحدّ من فعاليته مما يقلل من ثقته بنفسه واعتقاده بقدرته على التغيير،لذلك لابد من ضرورةتبنِّي النظرة الحديثة في مفهوم التطور المهني،وهي تفعيل المسؤولية الذاتية للمعلم في تطوير نفسه، التي تتطلب منه أن يكون مستعداً "محدداً رؤيته"، راغباً "يمتلك الدافعية"، قادراً "متسلِّحاًبالمعرفة العلمية والقدرة على الأداء"، ومن ثَمَّ يكون متأملاً "في ممارساته"، متواصلاً "بكونه عضواً فاعلاً في مجموعات تعلُّم وتطور مهني مستمر".

فعند تطبيق المدخل التأملي لتحسين التعليم نضع المعلم في قلب محاولة خلق التحسين؛ لأن الممارسة التأملية منهج فعَّال للتطور المهني، "إنها طريقة متكاملة للتفكير والفعل مركزة على التعلم والسلوك"، كما تؤكد المزروع (٢٠١٢)إن تدريب المعلم على أن يكون معلمًا متأملاً لممارساته التدريسية، فاحصًا لأدائه يمكن أن يسهم في بناء مفهوم لتعليم العلوم ينسجم مع التوجهات التربوية الحديثة ،ويشجعه على تحمل مسؤولية أكبر لنموه المهني، واكتسابه درجة من الاستقلالية المهنية تعمل على تعزيز معتقدات فاعليته الذاتية وإحساسه بقدرته على تحقيق الأهداف المرجوة؛ لأن شعور المعلم بفعالية الذات من أهم العوامل التي تتنبأ بارتفاع مستوى الطلاب(Tschannen et al, 1998)، ولقلة الدراسات التي تبحث في الممارسات التأملية كطريقة للنمو المهني الذاتي في المملكة العربية السعودية رأت الباحثة ضرورة إجراء دراسة تتعرف فيها على مستوى الممارسة التأملية لدى معلمات العلوم وأثرها على فعالية الذات لديهن.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى استقصاء مستوى الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذاتلمعلمات العلوم المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

أسئلة البحث:

سيجيب البحث الحالي عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى الممارسات التأملية (Reflective Practices) لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسة التأملية لعينة البحث تُعزى لسنوات الخبرة؟
- ما مستوى فعالية الذات (self-efficacy) لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟
- ما مستوى العلاقة بين الممارسات التأملية وفعالية الذات لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث للاعتبارات التالية:

- تستجيب معطيات هذا البحث لما تنادي به التوجهات الحديثة في إعداد المعلم وتطويره، بضرورة تبنِّي فلسفة المسؤولية الذاتية عن طريق تفعيل الممارسات التأملية المهنية.
- لفت انتباه واضعي برامج إعداد المعلم لأهمية التدريس التأملي وتضمينه في برامج إعداد المعلم.
- الكشف عن أثر الممارسات التأملية المهنية لمعلمات العلوم على زيادة الفعالية الذاتية والقدرة على الإنجاز.

حدود الدراسة :

اقتصر هذا البحث على التعرف على مستوى الممارسة التأملية المهنية، وعلاقتها بالفعالية الذاتية لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦-١٤٣٧هـ.

مصطلحات البحث:

الممارسة التأملية المهنية(Reflective Practices): هي العملية التي يقوم من خلالها المعلم بمراجعة ممارساته التدريسية السابقة، وفحص ما تمَّ تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات بشكل أفضل مستقبلاً، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كلُّ مستجيب على أداة الممارسات التأملية التي أُعِدَّت لهذا الغرض(ريان،٢٠١٣).

عرفت بلجون (٢٠١٠) التدريس التأمُّلي بأنه الاستبصار الذاتي الذي يبديه المعلِّم تجاه ممارساته التدريسية أثناء الحصة، والذي يعد المحصلة النهائية للإجابة على الاستفسارات الذاتية التي يجريها المعلم.

و تُعرَّف إجرائيًا في هذا البحث بأنها إخضاع معلِّمة العلوم ممارساتها التدريسية اليومية للتحليل والنقد والعمل على تحسينها وتقويمها وتطويرها، والوعي بالتناقضات وحلها؛ لتصبح ممارساتها ترجمةً لمعتقداتها.

فعالية الذات (Self - Efficacy): هي مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبِّر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدى الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلَّف بها (أبوهاشم، ٢٠٠٥).

عرفت المزروع (٢٠٠٤) فعالية الذات بأنها توقُّع المعلم بأنه قادر على تدريس العلوم لتحقيق النتائج المرغوبة، وتقاس بمجموع استجابات الفرد على مقياس الفعالية الذاتية في تدريس العلوم ، كما تشير إلى مدركات المعلمين المتعلقة بكفاياتهم على تحقيق مخرجات التعلُّم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كلُّ مستجيب على أداة فاعلية الذات التدريسية (ريان، ٢٠١٣).

وتُعرَّف إجرائيا في هذا البحث باعتقاد معلمة العلوم بقدرتها على تدريس العلوم والتأثير الإيجابي على تحصيل طالباتها، وتقاس بالمتوسط الذي تحصل عليه في مقياس فعالية الذات في هذا البحث.

منهج البحث:

في هذا البحث تم اتباع المنهج الوصفي – المسحي – باعتباره مناسباً لموضوع البحث الذي يهدف إلى دراسة مستوى الممارسة التأملية المهنية لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في الرياض وعلاقتها بفاعلية الذات لديهن، ويشير العساف (١٤٢٧) إلى أن المنهج الوصفي المسحي يتمُّ فيه استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة، حيث تم استقتاء عينة من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة.

مجتمع البحث:

تَكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في الرياض، وعددهن ٥٦٤ معلمة، وفق احصائيات الإدارة العامة للتعليم بالرياض لعام ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

عينة البحث:

تَكوَّنت عينة البحث من ١٩٠ معلمة، اختيرت بطريقة قصدية،وتم اختيار ثلاثة مكاتب إشراف، إذ إنعدد المعلمات في مكتب شمال (٨٠) معلمة، وفي مكتب غرب (٥٠) معلمة، وفي مكتب البديعة (٦٠) معلمة، وذلك لعدة أسباب؛ منها قربها لسكن الباحثة، ولكثافة المدارس التابعة للمكاتب المختارة، ولقرب المدارس من بعضها، وسهولة تغطيتها بشكل كامل،وتم توزيع ١٩٠ استقتاءً لتغطي العينة كاملة،فتم استرداد ١٦٢ استقتاءً، وبعد إرجاع الاستقتاءات عملت الباحثة على مراجعتها وتدقيقها، وتم استبعاد ١٢ استقتاء بسبب النقص الشديد في بياناتها، بهذا يكون عدد الاستقتاءات القابلة للمعالجة الإحصائية (١٥٠) استقتاء، أي بنسبة (٧٩%) من إجمالي الاستقتاءات التي تم توزيعها.

يبين الجدول (١) خصائص عينة البحث

التخصص	العدد	النسبة (%)	الخبرة في التدريس	العدد	النسبة (%)
كيمياء	٤٨	٣٢	أقل من ٥ سنوات	١٣	٨,٧
فيزياء	٢٩	١٩,٣	من (٥ – ١٠) سنوات.	٤٠	٢٦,٧
أحياء	٧٣	٤٨,٧	أكثر من ١٠ سنوات	٩٧	٦٤,٦
المجموع	١٥٠	١٠٠%	المجموع	١٥٠	١٠٠%
عينة البحث حسب نوع المؤهل			عينة البحث حسبالمؤهل العلمي		
نوع المؤهل	العدد	النسبة (%)	المؤهل	العدد	النسبة (%)
تربوي	١٢٢	٨٢,٤	دبلوم	٤	٢,٧
غير تربوي	٢٨	١٧,٦	بكالوريوس	١٢٦	٨٤,٦
المجموع	١٥٠	١٠٠%	ماجستير	٢٠	١٢,٧
			المجموع	١٥٠	١٠٠%

أدوات البحث:

قامت الباحثة باستخدام أداتين:

أداة الممارسة التأملية المهنية:للتعرف على مستوى الممارسة التأملية المهنية لدى معلمات العلوم تمَّت الاستفادة من أداتيريان (٢٠١٣)، وشاهين (٢٠١٢)،فتمَّ بناء أداة جديدة، حيث تبنَّت الباحثة بعض العبارات كما هي، بينما عدَّلت صياغة بعض العبارات لتناسب البحث، مع إضافة بعض العبارات التي رأت أهميتها لتحقيق هدف الدراسة.

تكوَّنت الأداة من قسمين؛**القسم الأول**: معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة، من حيث المؤهل (دبلوم – بكالوريوس - ماجستير)، ونوعه (تربوي – غير تربوي)، والتخصص (كيمياء ، فيزياء، أحياء)، وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات ، من ٥ إلى ١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات).

والقسم الثاني: استفتاء اشتمل على فقرات للتعرف على مستوى الممارسة التأملية المهنية لدى معلمات العلوم تضمنت ٣٥ فقرة بصورتها الأولية، بحيث خُصِّص لكل فقرة مقياس ثلاثي يقيس مستوى الممارسة (ضعيف – متوسط – عالٍ)،وأعطيت أرقام (١، ٢، ٣) على التوالي.

أداة فعالية الذات : للتعرف على مستوى فعالية الذات لدى معلمات العلوم قامت الباحثة بالاستفادة من أداتين؛ هما الأداة التي عربها وطورها عابد (٢٠٠٩)، وهي مقياس المعتقدات المرتبطة بفعالية الذات لمعلم العلوم قبل الخدمة، طوَّره إينوكسوريغز (Enochs& Riggs,1990)، بالإضافة إلى أداة قطيط(٢٠١٢)،فتم بناء أداة جديدة باختيار وتبني بعض العبارات من الأداتين السابقة وإدراجها كما هي، وإعادة صياغة بعض العبارات لتتناسب مع طبيعة البحث وتحقق هدفها،وتضمنت الأداة ٢٢ فقرة بصورتها الأولية، وخُصِّص لكل فقرة مقياس ثلاثي يقيس المستوى (ضعيف – متوسط – عال)، وأعطيت أرقام (١، ٢، ٣) على التوالي.

صدق أداة البحث وثباتها:

للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى لأداتي البحثتمَّ عرض الأداتين على خمسة محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية العلمية، وخمسة طلاب دراسات عليا ومعلمين في الميدان التربوي؛ للتأكد من مدى مناسبتها للتطبيق على معلمات العلوم، من حيث وضوح العبارات ومناسبة الصياغة ومناسبتها للسياق الاجتماعي والثقافي في المملكة العربية السعودية، وأي اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة لتحقيق هدف البحث،وبعد استعادة الاستفتاءات من المحكمين تم التعديل على ضوء ما ورد من ملاحظات واقتراحات بتعديل أو حذف بعض الفقرات، وباتفاق عدد من المحكمين تم حذف فقرة واحدة من **أداة الممارسة التأملية** (أحرص على تعديل خططي التدريسية باستمرار)؛ بسبب تكرار الفكرة في فقرة أخرى، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات حسب رأي المحكمين، مثل: العبارة رقم ٥ (أتساءل عن الطرائق المناسبة لضمان تعلم ومشاركة أوسع لطالباتي)، بالتالي أصبح الاستفتاء في صورته النهائية ٣٤

فقرة، أما أداة **فعالية الذات** فقد تم حذف فقرتين باتفاق المحكمين (يمكن التغلب على ضعف الطلبة بالتدريس الجيد للمادة)، و(إذا تحسَّن أداء الطالب المنخفض التحصيل في العلوم فهذا يرجع إلى الاهتمام الزائد من المعلم)، وتعديل صياغة بعض الفقرات مثل: (سأستمر في البحث عن طرق أفضل لتدريس العلوم)، وأصبح الاستفتاء في صورته النهائية ٢٠ فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

١- أداة الممارسة التأملية المهنية:

للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة البحث استُخدِم معامل ارتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للأداة، كما هو موضَّح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبيان

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٣٧	١٣	**٠,٣٣	٢٥	**٠,٤٤
٢	**٠,٥٥	١٤	**٠,٤٤	٢٦	**٠,٥٨
٣	**٠,٤١	١٥	**٠,٥٠	٢٧	**٠,٦٢
٤	**٠,٤٣	١٦	**٠,٥٧	٢٨	**٠,٤٩
٥	**٠,٢٩	١٧	**٠,٥٠	٢٩	**٠,٥٠
٦	**٠,٤٢	١٨	**٠,٥٥	٣٠	**٠,٤٨
٧	**٠,٣٣	١٩	**٠,٥٥	٣١	**٠,٦٦
٨	**٠,٥٧	٢٠	**٠,٤٩	٣٢	**٠,٦٥
٩	**٠,٤٦	٢١	**٠,٣٦	٣٣	**٠,٣٠
١٠	**٠,٥٢	٢٢	**٠,٥٣	٣٤	**٠,٠٧٤
١١	**٠,٣٨	٢٣	**٠,٥٤		
١٢	**٠,٤٢	٢٤	**٠,٧٠		

*دالة عند ٠,٠٥ **دالة عند ٠,٠١

يتَّضح من الجدول (٢) أنَّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الأداة ككل موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل؛ مما يشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مناسب، ماعدا الفقرة ٣٤، فإنها أظهرت معاملَ ارتباط موجبًا منخفضا (٠,٠٧)، وهي (أشعر بمقاومة عند محاولة تغيير وتحسين ممارساتي التدريسية)،فلم يتم حذفها لأهميتها في تحقيق أهداف البحث من وجهة نظر الباحثة، ويؤكد هذا قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة البحث، وعليه؛ فإن هذه النتيجة توضِّح اتساق عبارات أداة البحث بشكل متكامل، كما أنها تقيس الجوانب التي أُعدَّت لقياسها، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة بحساب معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته للأداة ككل (٠,٨٨)، وهي قيم ثبات عالية، وتُعدُّ مؤشراً جيداً على أن الأداة صالحة للتطبيق، ويمكن الاعتماد على نتائجها.

٢. فعالية الذات

الاتساق الداخلي للأداة:

للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة فعالية الذات حسب معامل الارتباط بيرسون؛إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للأداة كما هو موضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (٣): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبيان

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٩	٨	**٠,٥٠	١٥	**٠,٣٩
٢	**٠,٥٠	٩	**٠,٥٢	١٦	**٠,٤٥
٣	**٠,٤٩	١٠	**٠,١٣	١٧	**٠,٣٩
٤	**٠,٤٩	١١	**٠,٤٥	١٨	**٠,٣١
٥	**٠,٥٣	١٢	**٠,٥٣	١٩	*٠,١٧
٦	**٠,٤٥	١٣	**٠,٥٠	٢٠	**٠,٤٩
٧	**٠,٤١	١٤	**٠,٥١		

*دالة عند ٠,٠٥ **دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الأداة ككل موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل؛ مما يشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مناسبة، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة البحث، ماعدا الفقرة ١٠ و الفقرة ١٩ فإنها أظهرت معامل ارتباط منخفضا٠,١٣ و٠,١٧ على التوالي، وهي (أناقش ممارساتي التدريسية مع زميلاتي المعلمات)، و(أرحِّب دائماً بأسئلة طالباتي عند تدريسي للعلوم)،فلم يتم حذفها لأهميتها في تحقيق أهداف الدراسة من وجهة نظر الباحثة، وعليه؛ فإن هذه النتيجة توضح اتساق عبارات أداة البحث بشكل متكامل، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة فعالية الذات:

تم حساب ثبات الأداة بحساب معامل ألفاكرونباخ، حيث بلغت قيمته للأداة ككل (٠,٧٦)، وهي قيم ثبات مناسبة، وتُعدُّ مؤشراً جيداً على أن الأداة صالحة للتطبيق، ويمكن الاعتماد على نتائجها.

تحليل النتائج:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها؛ فقد استُخدِمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات، ولتحديد طول الفئة للمقياس الثلاثي (الحد الأدنى والحد العلوي) المستخدم في محاور البحث (منخفضة – متوسطة - عالية)؛ تمَّ حساب المدى بتقسيم استجابات العينة لفقرات الأداة إلى فئات متساوية باستخدام المعادلة التالية:

طول الفئة = المدى / عدد مستويات الاستجابة =(٣-١) / ٣= ٣/٢= ٠,٦٦

بحيث تكون مستوى الممارسة كما يأتي:

- من ١ إلى ١,٦٦ ممارسة ضعيفة.
- أعلى من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣ ممارسة متوسطة.
- أعلى من ٢,٣٤ إلى ٣ ممارسة عالية.

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وتضمَّن:

- حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينةلأداتي البحث.
- معامل ارتباط بيرسون (person) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداتي البحث.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات كلا الأداتين.
- Kruskal-Wallisللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغير الخبرة في درجة الممارسة التأملية.

(هنا تم اختيار هذا الاختبار بدلاً عن (one way anova) لعدم استيفاء شروط تطبيق الاختبار (عدد العينة أقل من ٢٥، اختيار العينة قصدي)

- معامل ارتباط بيرسون (person) لإيجاد العلاقة بين درجة الممارسة التأملية وفعالية الذات لدى معلمات العلوم.

نتائج البحث:

تحليل نتائج البحث:

هدف البحث إلى استقصاء الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، واشتملت الدراسة على أداتين، كما حدد أفراد العينة استجابتهم لكل فقرة من خلال مقياس ثلاثي (ضعيف – متوسط - عال)، وتمت الإجابة عن أسئلة البحث كما يلي:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الممارسة التأملية المهنية لمعلمات العلوم في مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة.

جدول رقم (٤): التكرارات، والنسب المئوية،والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول ممارساتهم التأملية

	العبارة	عالٍ		متوسط		منخفض		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
		ت	%	ت	%	ت	%			
٧	أسعى لتوظيف معارفي الجديدة في تدريس العلوم	١٣٠	٨٦,٧	٢٠	١٣,٣	-	-	٢,٨٧	٠,٣٤	عالٍ
١	أفكر كثيراً فيما أقوم بتدريسه لطالباتي	١٢٢	٨١,٣	٢٨	١٨,٧	-	-	٢,٨١	٠,٣٩	عالٍ
٢١	أتقبل التغذية الراجعة المقدمة لي من المشرفة أو المديرة	١٢٠	٨٠	٢٩	١٩,٣	١	٠,٧	٢,٧٩	٠,٤٢	عالٍ
٥	أتساءل عن أكثر طرق التدريس فعالية لضمان تعلم ومشاركة أوسع لطالباتي	٩٩	٦٦	٣١	٢٠,٧	٢	١,٣	٢,٧٧	٠,٥١	عالٍ
٩	أحرص على تلقي التغذية الراجعة من الطالبات للاستفادة منها في تطوير الأداء	١١٧	٧٨	٢٨	١٨,٧	٥	٣,٣	٢,٧٥	٠,٥١	عالٍ
٢٩	أفكر بعمق في تطوير استراتيجياتي التدريسية استنادا إلى الإنجاز النسبي للطالبات	١١٥	٧٦,٧	٣٣	٢٢,٠	٢	١,٣	٢,٧٥	٠,٤٦	عالٍ
٦	في أثناء تدريسي للعلوم؛ أحرص على عقد مقارنات بين درس ودروس سابقة قمت بتنفيذها	١١٦	٧٧,٣	٢٩	١٩,٣	٥	٣,٣	٢,٧٤	٠,٥١	عالٍ
٣١	أفكر في أفضل أدوات التقويم التي يمكنني استخدامها في الكشف عن مستويات طالباتي الفعلية	١١٣	٥٧,٣	٣٣	٢٢,٠	٤	٢,٧	٢,٧٣	٠,٥٠	عالٍ
٢٧	أحاول تحديد كافة العناصر التي أرى أنها على درجة من الأهمية في عملية تنفيذ المقرر الدراسي	١٠٩	٧٢,٧	٣٨	٢٥,٣	٣	٢,٠	٢,٧١	٠,٥٠	عالٍ
٢٤	أشجع الطالبات على التأمل في كل ما يقومون به أثناء الدرس	١١٠	٧٣,٣	٣٥	٢٣,٣	٥	٣,٣	٢,٧٠	٠,٥٣	عالٍ

	العبارة	عالٍ		متوسط		منخفض		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
		ت	%	ت	%	ت	%			
٣٠	أهتم بإجراء حوارات مع طالباتي بهدف التعرف على حاجاتهم وتوقعاتهم	١,٨	٧٢	٣٩	٢٦	٣	٢,٠	٢,٧٠	٠,٥٠	عالٍ
١٥	أحتفظ بسجلات لأعمالي السنوية (خطط، وسائل، أوراق عمل، ....)	١١٤	٧٦	٢٧	١٨,٠	٩	٦,٠	٢,٧٠	٠,٥٨	عالٍ
٣	أضع تصورا مسبقا للإجراءات التدريسية التي ينبغي عليَّ القيام بها أثناء تدريسي	١٠٥	٧٠	٤٢	٢٨	٣	٢,٠	٢,٦٨	٠,٥٤	عالٍ
٢	أفكر بعمق في ممارساتي التدريسية التي أشعر أنها غير مناسبة	١١٧	٧٨	٣١	٢٠,٧	٢	١,٣	٢,٦٥	٠,٥١	عالٍ
٨	أحرص على إعداد خططي التدريسية الخاصة وتطويرها باستمرار	١٠٠	٦٦,٧	٤٧	٣١,٣	٣	٢,٠	٢,٦٥	٠,٥٢	عالٍ
٢٦	أقوم بتقويم أدائي ذاتياً في كافة مراحل العملية التعليمية بهدف تطوير الأداء	١٠٠	٦٦,٧	٤٦	٣٠,٧	٤	٢,٦	٢,٦٤	٠,٥٣	عالٍ
٣٤	أشعر بالحاجة إلى تغيير ممارساتي التدريسية باستمرار	٩٧	٦٤,٧	٤٨	٣٢	٥	٣,٣	٢,٦١	٠,٥٥	عالٍ
٤	أفكر في كافة الاحتمالات الممكنة قبل إصدار أيِّ حكم أو قرار يتعلق بممارساتي التدريسية	٩٤	٦٢,٧	٥٢	٣٤,٧	٤	٢,٧	٢,٦٠	٠,٤٦	عالٍ
٢٨	أفكر في المشكلات المتوقع ظهورها في المواقف التعليمية، وأحرص على تجنبها	٩٣	٦٢,٤	٥٣	٣٥,٦	٣	٢,٠	٢,٦٠	٠,٥٣	عالٍ
٢٣	في أثناء الدرس أفكر في الإجراء التالي قبل تنفيذه	٩٩	٦٦	٤٠	٢٦,٧	١١	٧,٣	٢,٥٩	٠,٦٣	عالٍ
٢٠	أسمح للآخرين (معلمات، طالبات، مديرة، مشرفة) بتقييم أدائي	٩٣	٦٢,٤	٤١	٢٧,٥	١٥	١٠,١	٢,٥٢	٠,٦٧	عالٍ
٣٢	أحلل نتائج تقويم تحصيل طالباتي للتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم؛ للاستفادة منها في تطوير أدائي	٨٨	٥٨,٧	٥١	٣٤,٠	١١	٧,٣	٢,٥١	٠,٦٣	عالٍ
١٢	أسمح لزميلاتي المعلمات بمشاهدتي أثناء التدريس	٧٦	٥٠,٧	٥٩	٣٩,٣	١٥	١٠,٠	٢,٤١	٠,٦٧	عالٍ
١٠	أناقش ممارساتي التدريسية مع زميلاتي المعلمات	٦٦	٤٤	٧٣	٤٨,٧	١١	٧,٣	٢,٣٧	٠,٦٢	عالٍ

	العبارة	عالٍ		متوسط		منخفض		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
		ت	%	ت	%	ت	%			
١٧	أدوّن بعض تجارب الآخرين الناجحة في الممارسات التدريسية	٦٦	٤٤,٠	٦٤	٤٢,٧	٢٠	١٣,٣	٢,٣١	٠,٧٠	متوسط
١١	أحرص على حضور حصص صفية تنفذها المعلمات الأخريات	٦٠	٤٠,٣	٦٠	٤٠,٣	٢٩	١٩,٤	٢,٢١	٠,٧٥	متوسط
١٦	أطالع أبحاثاً ومقالات حول الممارسات المتعلقة بتدريس العلوم	٥٢	٣٤,٩	٧٢	٤٨,٣	٢٥	١٦,٧	٢,١٨	٠,٧٠	متوسط
٢٢	أوثّق كل ما أشعر أنه غير مناسب في سجل خاص لتلافيه في المستقبل	٥٦	٣٧,٣	٥٦	٣٧,٣	٣٨	٢٥,٣	٢,١٢	٠,٧٩	متوسط
٣٣	بعد حضور برنامج تدريبي في مهارات التدريس أعودإلى ممارساتي التدريسية السابقة رغم ما اكتسبته من أفكار جديدة	٥٠	٣٣,٣	٥٦	٣٧,٣	٤٤	٢٩,٤	١,٩٦	٠,٧٩	متوسط
١٩	أشارك في مجموعات مهنية لتدريس العلوم	٤٨	٣٢	٥١	٣٤	٥١	٣٤	١,٩٨	٠,٨٢	متوسط
٣٤	أشعر بمقاومة عند محاولة تغيير وتحسين ممارساتي التدريسية	٣٣	٢٢	٦٠	٤٠	٥٧	٣٨	٢,١٦	٠,٧٦	متوسط
١٨	أجري أبحاثا إجرائية حول تدريس العلوم	٢٢	١٤,٨	٥٦	٣٧,٦	٧١	٤٧,٧	١,٦٦	٠,٧٢	منخفض
١٣	أستعين بالتسجيلات الصوتية للدروس التي أنفذها، وأسمعها لاحقاً	٢٦	١٧,٤	٤٠	٢٦,٨	٨٣	٥٥,٧	١,٦٢	٠,٧٧	منخفض
١٤	أساهم في إعداد مقالات أو أبحاث في مجال التخصص لنشرها في المجلات العلمية ومواقع الانترنت	١٦	١٠,٨	٣٦	٢٤,٣	٩٦	٦٤,٩	١,٤٦	٠,٦٨	منخفض

يتضح من الجدول (٤) أن ممارسة معلمات العلوم التأملية المهنية قد جاءت - بشكل عام - عاليةً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل (٢,٤٦)، وانحراف معياري (٠,٢٧).

تم ترتيب الأنشطة حسب المتوسطات الحسابية من أعلاها إلى أدناها ممارسة، وتتراوح درجة ممارسة الأنشطة ما بين ممارسة عالية وممارسة منخفضة، كما تتراوح المتوسطات الحسابية بين (٢,٨٧– ١,٤٦)، والانحراف المعياري بين (٠,٣٤، ٠,٦٨).

حيث رأى أفراد العينة أنهم مارسوا بصورة عالية ٢٤ نشاطًاتأمليًا، كما أنهم يمارسون بصورة متوسطة ٧ أنشطة تأملية، ويمارسون بصورة منخفضة ٣ أنشطة.

الأنشطة ذات الممارسات العالية لعينة البحث تؤكد امتلاك المعلمات بعض الخصائصالتي تحقق التطور المهني الذاتي؛ نتيجة الممارسات التأملية،مثل: الأنشطة التي تعتمد على الوعي والمسؤولية والالتزام الذاتي حسب العبارات التالية، الواردة تبعا لترتيب متوسطاتها في الجدول (٧)، (١)، (٦)، (٢٧)، (٢٤)،(٣٠)، (٢)، (١٢)، (١٠)، أما العبارات (٢١)،(٩)، (٣١)، (٢٦)، (٣٤)، (٤)، (٢٨)، (٢٠)، (٣٢) فهي تثبت قدرة المعلمة على المراقبة والتقييم الذاتي للأداء، وأما العبارات (٥)، (٢٩)،

(١٥)، (٣)، (٨)، (٢٣) فهي تؤكد امتلاك المعلمة لقاعدة معرفية حول طرائق واستراتيجيات التدريس المختلفة.

أما الأنشطة التي تمت ممارستها بشكل متوسط فكانت تستلزم مجهوداً بدنياً أو بعض الإجراءات الإدارية التي تَحُدّ منها (كحضور حصص صفية أو المشاركة في المجموعات المهنية)، أو قد تقف كثرة الأعباء والمهام الوظيفية أمام تحقيقها بصورة عالية (كالشعور بالمقاومة عند محاولة تغيير وتحسين الممارسات التدريسية).

أما الأنشطة التي كانت ممارساتها منخفضة فتتطلب تفعيل الكتابة التأملية الذاتية، ومنها (أجري أبحاثا إجرائية حول تدريس العلوم)، و(أساهم في إعداد مقالات أو أبحاث في مجال التخصص لنشرها في المجلات العلمية ومواقع الانترنت).

السؤال الثاني:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسة التأملية لعينة البحث تُعزى لسنوات الخبرة؟

للتعرف على وجود اختلاف بين آراء عينة البحث من معلمات العلوم في تقدير ممارساتهن التأملية يعزى لاختلاف سنوات خبرتهن التدريسية، تم حساب متوسط الرُّتَب لسنوات الخبرة التدريسية, وتم استخدام اختبار كروسكال واليس لوجود تباين في عدد العينة، وفيما يلي توضيح ذلك:

جدول (٥) متوسط الرتب وقيمة Kruskal-Wallis لمجموعات الدراسة لمتغير الخبرة التدريسية

التقدير	العدد	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	الدلالة
أقل من ٥ سنوات	١٣	٧٣,٩٦	١,٦٤	٢	٠,٤٣٩
من ٥ إلى أقل من ١٠	٤٠	٦٨,٢٨			
أكثر من ١٠ سنوات	٩٧	٧٨,٩٦			

يتضح من خلال الجدول (٥) أن الفروق بين متوسطات الرتب لآراء عينة البحث من معلمات العلوم في تقديرهم لممارساتهم التأملية باختلاف سنوات خبرتهم التدريسية غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$)؛ مما يعني عدم وجود فروق بين عينة البحثفي ممارساتهم التأملية المهنية باختلاف سنوات خبرتهم التدريسية.

نتائج السؤال الثالث: ما مستوى فعالية الذات لمعلمات العلوم في مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة.

جدول رقم (٦): التكرارات، والنسب المئوية،والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول فعالية الذات لديهم

رقم العبارة	العبارة	عالٍ		متوسط		منخفض		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
		ت	%	ت	%	ت	%			
١٩	أرحب دائماً بأسئلة طالباتي عند تدريسي للعلوم	١٣٢	٨٩,٢	١٤	٩,٥	٢	١,٤	٢,٨٨	٠,٣٧	عالٍ
٢	سأستمر في البحث عن طرق أفضل لتدريس العلوم	١٢٧	٨٥,٨	٢١	١٤,٢	-	-	٢,٨٦	٠,٣٥	عالٍ
٧	أستوعب المفاهيم العلمية بالقدر الذي يمكنني من التدريس الفاعل	١١٩	٨٠,٤	٢٨	١٨,٩	١	٠,٧	٢,٨٠	٠,٤٢	عالٍ

رقم العبارة	العبارة	عالٍ		متوسط		منخفض		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
		ت	%	ت	%	ت	%			
	لها									
١٥	سأكون متمكنة من الإجابة عن أسئلة الطالبات المختلفة	١٥	١٠٩	٧٣,٦	٣٩	٢٦,٤	-	٢,٧٤	٠,٤٤	عالٍ
١	أشعر بالثقة في قدرتي على تحديد الاحتياجات التعليمية الفردية لطالباتي	١١٠	٧٤,٣	٣٠	٢٣,٦	٣	٢	٢,٧٢	٠,٤٩	عالٍ
١١	تحسُّن أداء طالباتي في العلوم قد يرجع إلى أني بذلت جهدا أكبر	١٠٥	٧١,٤	٤٠	٢٧,٢	٢	١,٤	٢,٧٠	٠,٤٩	عالٍ
٣	أستخدم استراتيجيات التدريس بكفاءة عالية	٨٩	٦٠,١	٥٧	٣٨,٥	٢	١,٤	٢,٦٩	٠,٥٢	عالٍ
٩	أمتلك المهارة اللازمة لإقناع طالباتي بأهمية ما يدرسونه	١٠٣	٦٩,٦	٤٤	٢٩,٧	١	٠,٧	٢,٦٩	٠,٤٨	عالٍ
٥	أستطيع تقديم الحلول البديلة للمشكلات التي تواجه الطالبات	٩٧	٦٦	٤٨	٣٢,٧	٢	١,٤	٢,٦٥	٠,٥١	عالٍ
١٤	إذا صرح والد الطالبة بأن ابنته تبدي اهتماماً كبيراً للعلوم؛ فقد يرجع ذلك إلى أداء معلمتها	٩٥	٦٤,٦	٥٠	٣٤	٢	١,٤	٢,٦٣	٠,٥١	عالٍ
٨	أستطيع التعامل مع أنشطة العلوم بشكل فاعل	٩٤	٦٣,٥	٥١	٣٤,٥	٣	٢	٢,٦١	٠,٥٣	عالٍ
٤	لديَّ القدرة على استخدام أساليب التقويم المختلفة	٨٢	٥٥,٤	٦٤	٤٣,٢	٢	١,٤	٢,٥٤	٠,٥٣	عالٍ
٦	أمتلك القدرة على دمج أدوات التكنولوجيا مع طرق التدريس الحديثة بطرق تحقق قيمة	٨٤	٥٦,٨	٥٨	٣٩,٢	٦	٤,١	٢,٥٣	٠,٥٨	عالٍ

رقم العبارة	العبارة	عالٍ		متوسط		منخفض		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
		ت	%	ت	%	ت	%			
	مضافة									
١٣	يرتبط تحصيل الطلبة في العلوم مباشرة بفاعلية معلمهم في التدريس	٦٠	٤٠,٥	٧٦	٥١,٤	١٢	٨,١	٢,٣٢	٠,٦٢	متوسط
١٢	غالباً ما تكون المعلمة هي المسؤولة عن تحصيل الطالبات	٣٣	٢٢,٣	٨٦	٥٨,١	٢٩	١٩,٦	٢,٠٣	٠,٦٥	متوسط
١٧	إذا أعطيت الخيار فلن أدعو المشرفة أو المسؤولة لتقييم تدريسي للعلوم	٤٢	٢٨,٤	٥٠	٣٣,٨	٥٦	٣٧,٨	١,٩١	٠,٨١	متوسط
١٠	إذا انخفض تحصيل طالباتي في العلوم فقد يرجع السبب إلى طريقتي في التدريس غير الفاعلة	٢٦	١٧,٧	٧٧	٥٢,٤	٤٤	٢٩,٩	١,٨٨	٠,٦٨	متوسط
١٨	إذا واجهت الطالبة صعوبة في استيعابها لمفهوم علمي فسأشعر بالحيرة في كيفية مساعدتها على فهم أفضل	٣٥	٢٣,٦	٤٣	٢٩,١	٧٠	٤٧,٣	١,٧٦	٠,٨١	متوسط
١٦	أنا غير متأكدة من امتلاكي المهارات الأساسية لتدريس العلوم	٢٥	١٧	٥٥	٣٧,٤	٦٧	٤٥,٦	١,٧١	٠,٧٤	متوسط
٢٠	لا أعرف ما أفعله كي أوجه الاهتمامات العلمية لطالباتي	٢٢	١٤,٩	٤٦	٣١,١	٨٠	٥٤,١	١,٦١	٠,٧٣	منخفض

يتضح من الجدول (٦) أنَّ فعالية الذات لدى معلمات العلوم قد جاءت - بشكل عام – متوسطةً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل (٢,٢٥)، وانحراف معياري (٠,٢٤).

رأى أفراد العينة أنهم على درجة عالية من فعالية الذات في ١٣ عبارة، كما رأى أفراد العينة أنهم على درجة متوسطة من الفعالية في ٦ عبارات، وحصلت عبارة واحدة على أقل متوسط بمستوى فعالية منخفض.

تم ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية من أعلاها الى أدناها فعالية؛ إذ نلاحظ في الجدول (٦) أن أغلب العبارات التي حصلت على درجة عالية تصف الفعالية الشخصية للمعلمة، حيث تعتقد معلمات العلوم أنهن يمتلكن قدرات عالية لتعليم العلوم بفعالية.

أما العبارات التي حصلت على درجة متوسط، فهي ترتبط بتوقع المخرجات،أي بقدرة المعلمة على التأثير الإيجابي في تعلم الطالبات وتحصيلهنَّ، وترى معلمات العلوم أن تأثيرهن على تعلم وتحصيل الطالبات متوسط، بحيث أن التحصيل يرتبط بعوامل أخرى كاتجاهات الطالبة، وتأثير الأسرة، وعوامل اجتماعية، وغيرها.

يظهر من العبارة التي حصلت على أقل متوسط (لا أعرف ما أفعله كي أوجه الاهتمامات العلمية لطالباتي)؛ لأنها عبارة منفية، فإنها تدل على أن معلمات العلوم لديهنَّ وعي وخطط لتوجيه الاهتمامات العلمية لطالباتهن، مما يدل على مستوى جيد من الفاعلية الذاتية.

السؤال الرابع: ما مستوى العلاقة بين الممارسة التأملية المهنية وفعالية الذات لدى معلمات العلوم في الرياض؟

للتعرف على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$٠,٠٥ وبين مستوى الممارسة التأملية المهنية وفعالية الذات لدى معلمات العلوم في الرياض حسب آرائهم؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون لعدد (١٥٠) معلمة, حيث توضح النتائج أن هنالك معاملَ ارتباط موجباً قيمته (٠,٥٧) بين مستوى الممارسة التأملية المهنية وفعالية الذات لدى معلمات العلوم، وهي قيمة ارتباط متوسطة ودالة إحصائيًا عند مستوى$\alpha \leq$٠,٠٥، حيث تم تحديد قيم معامل الارتباط حسب تصنيف النجار وحفني (٢٠١٣م)؛ بحيث أن قيم الارتباط التي أكبر من (صفر إلى أقل من ٠,٣) تمثِّل ارتباطا ضعيفاً، ومن (٠,٣ إلى أقل من ٠,٧) تمثِّل ارتباطا متوسطا، ومن (٠,٧ الى ١) يمثل ارتباط عالٍ؛ مما يعني وجود علاقة ارتباط متوسطة بين الممارسة التأملية المهنية وفعالية الذات لدى معلمات العلوم.

تفسير النتائج ومناقشتها:

أظهرت نتائج البحث أن مستوى الممارسة التأملية المهنية لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة عالية بمتوسط حسابي (٢,٤٦)، وتتفق هذه النتيجة مع كلٍّ من دراستي بلجون (٢٠١٠)، وريان (٢٠١٣) اللتين استهدفتا كلا من معلمات العلوم في المرحلة الثانوية ومعلمي الرياضيات على التوالي، بحيث أكدتا على امتلاك المعلمين مهارات التدريس التأملي بدرجة مرتفعة،وقد يعود ارتفاع متوسطات الممارسات التأملية في عدد من الأنشطة،مثل: "أتساءل عن أكثر طرق التدريس فعاليةً لضمان تعلُّم ومشاركة أوسع لطالباتي"، و"أفكر بعمق في تطوير استراتيجياتي التدريسية استنادا إلى الإنجاز النسبي للطالبات"، و"أحتفظ بسجلات لأعمالي السنوية (خطط، وسائل، أوراق عمل، ....)،و"بسبب التطورات الحديثة المصاحبة لمشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات، وما تبعه من تحول في نوعية الدورات التدريبية وكثافتها وتبنِّي فلسفة التعلم النشط التي تلزم المعلمة إتقان وتطبيق عدد كبير من استراتيجيات التدريس المختلفة وتوثيقها في ملفات الإنجاز المتنوعة، وما صاحب المناهج المطورة من دليل شامل للمعلم يحتوي على خطوات تفصيلية مدعَّمة بالأنشطة التي تراعي الفروق الفردية بين الطالبات وشرح موسع للمفاهيم، والاشارة للمفاهيم البديلة، هذا ما أكدت عليه دراسة الشمري (١٤٣٢) من أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على إتقان المعلمات لمهارات التدريس المختلفة، كما تعود أسباب الممارسات العالية للأنشطة، مثل: "أسمح للآخرين (معلمات، طالبات، مديرة، مشرفة) بتقييم أدائي"، و"أتقبل التغذية الراجعة المقدمة لي من المشرفة أو المديرة"، إلى أن كلاً من المشرفة التربوية ومديرة المدرسة مسؤولةٌ عن تقييم مستوى الأداء الوظيفي للمعلمة؛ لذلك فالمعلمة ملزمة بتطوير الأداء، والاستفادة من التغذية الراجعة والتوجيهات من كلا الطرفين، كما نلاحظ أن الأنشطة التي تم ممارستها بصورة عالية يغلب عليها النشاط الذهني ولا تتطلب الجهد البدني غالبًا.

كما أظهرت نتائج البحث أن الأنشطة التي تمت ممارستها بدرجات متوسطة ومنخفضة، مثل: " أوَثِّق كلَّ ما أشعر أنه غير مناسب في سجل خاص لتلافيه في المستقبل"، و" أساهم في إعداد مقالات أو أبحاث في مجال التخصص لنشرها في المجلات العلمية ومواقع الانترنت"،و" أجري أبحاثا إجرائية حول تدريس العلوم" تعتمد على ممارسة الكتابة التأملية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشايع (١٤٣٤)،

ودراسة الشمراني و آخرون (١٤٣٣)، واللتين تهدفان إلى دراسة مستوى ممارسة معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية للأنشطة التطور المهني المختلفة، وأكدتا بأن أقل نشاطات التطور المهني ممارسةً "منخفضة" التي تعتمد على جهود المعلم الذاتية، كالأنشطة التأملية في الممارسات التدريسية المتمثلة في كتابة التقارير النقدية، و إجراء البحوث في الممارسات التدريسية؛ قد يعزى إلى ضعف ثقافة كتابة التقارير المرجعية التأملية، وإلى ضعف ثقافة ممارسة البحوث الإجرائية، و عدم حصولهم على دورات تأهيلية أو تثقيفية في هذا المجال، و لحداثة إدراج مفاهيم الممارسات التأملية في خطة برامج تدريب التربوي للمعلمات، حسب ما تشير إليه خطة الإدارة العامة للبرامج التدريبية (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

كما توضح نتائج البحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين عينة الدراسة في ممارساتهم التأملية المهنية باختلاف سنوات خبرتهم التدريسية، وهذه النتيجة تتفق مع دراستي بلجون (٢٠١٠)، وشاهين (٢٠١٢)، ولكنها تختلف مع دراستي محمود (٢٠١٢)، وريان (٢٠١٣) في وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في الممارسات التدريسية لصالح معلمي العلوم ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، ومعلمي الرياضيات الذين تقل خبرتهم عن ٥ سنوات، على التوالي.

كما أكدت نتائج البحث أن فعالية الذات لدى معلمات العلوم قد جاءت - بشكل عام - متوسطةً بمتوسط حسابي (٢,٢٥)، ولكن باستقراء عميق للنتائج نلاحظ أن العبارات التي تصف الفعالية الذاتية الشخصية للمعلمة - بوصفها قادرة على تعليم العلوم بكفاءة عالية –قد حصلت على أعلى المتوسطات، وقد يعود ذلك الاعتقاد بسبب الخبرة الطويلة في مجال تعليم العلوم؛إذ إن ٦٤,٦% من العينة تزيد مدة خبراتها عن ١٠ سنوات، و ٤٨,٧% من العينة تتخصص أكاديميا في مسار علم الأحياء؛ مما يسهم في فهم المعلمة للمفاهيم العلمية وامتلاكها للمعرفة العلمية القوية الذي يزيد من ثقتها بنفسها وبقدرتها على تعليم العلوم، وهو ما يجعل معتقداتها بفعاليتها الذاتية الشخصية عاليةً، هذا ما تؤكد عليه دراسة عابد(٢٠٠٩م)،كما أن زيادة الاهتمام في تعلم وتعليم العلوم المصاحب لمشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات، وما نتج عنه من زيادة عدد وأنواع الدورات التدريبية الموجهة للمعلم، وتوفر المعينات؛ كدليل المعلم، وحقيبة المعلم للأنشطة الصفيةوالتقويم، كانت معينة للمعلمة في زيادة ثقتها واعتقادها بفعاليتها الذاتية.

من جهة أخرى؛ فإن العبارات التي ترتبط بتوقع المخرجات، أي بقدرة المعلمة على التأثير الإيجابي في تعلم الطالبات وتحصيلهن؛قد حصلت على درجة متوسطة، حيث تدرك المعلمات العلاقة الوثيقة بين أداء المعلمة وإنجازات طالباتها بحسب العبارة " تحسُّن أداء طالباتي في العلوم قد يرجع إلى أني بذلت جهدا أكبر" التي حصلت على درجة عالية (٢,٧٠)، وإن كانوا لا يعتقدون أن اللّوم يقع على عاتق المعلمة إذا تدنى تحصيل الطالبات بحسب العبارة "غالباً ما تكون المعلمة هي المسؤولة عن تحصيل الطالبات" بدرجة متوسطة (٢,٠٣)؛ لاعتقادهم أن هناك عوامل أخرى اجتماعية وسياسية وثقافية تقع خارج إرادة وسيطرة المعلمين، وهي تؤثر بدرجة كبيرة في تعلم طالباتهم.

بصورة عامة تدل درجات المعلمات في المقياس على اكتسابهن الثقة والفعالية بقدرتهن على تدريس العلوم وبالتأثير الإيجابي لتدريسهن في تعلم طالباتهن بدرجة متوسطة؛ بسبب ما أثبتته الدراسات حول المعيقات التي تواجه المعلمة أثناء تطورها المهني، كدراسة القرشي(٢٠١٠)،والمجادعة(١٤٣٥)،والشمراني وآخرون(١٤٣٣)، وقد تكون تطبيق المناهج المطورة للعلوم قبل أن يتم إعداد المعلم بالشكل الكافي سببت الكثير من المشكلات التي واجهتها المعلمات أثناء تطبيق المناهج؛ مما أفقدهن الثقة والفعالية، فبالرغم من الاهتمام المتزايد ببرامج التطور المهني إلا أنه لاتزال هناك فجوة بين برامج التطور المهني المقدمة والمتطلبات التي يجب أن تتوفر في الأداء المهني للمعلمين، كما أن كثرة الأعباء الوظيفية مع قلة وجود الحوافز المادية والمعنوية يقلل من فاعلية المعلمة ولا يحفزها لبذل مجهودات إضافية، فضلا عن أن الضعف في مستوى برامج إعداد المعلم قبل الخدمة قد يكون له الأثر الأكبر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عابد (٢٠٠٩)، وحسونة(٢٠٠٩)، فقد أظهرت نتائج الدراستين أن فعالية الذات للطالب المعلم (قبل الخدمة) من عالية إلى متوسطة بشكل عام رغم اختلاف

عينة الدراسة، فقد تعزو كلا الدراستين زيادة متوسط فعالية الذات الشخصية إلى دراسة مقررات العلوم، والالتحاق ببرنامج التربية العملية لمدة فصل دراسي؛مما يوفر فرصة لتطبيق ما تمت دراسته نظريا في سياق صفوف تعليمية حقيقية، مما أدى إلى تشكُّل معتقدات إيجابية لديهم، وزيادة الثقة بقدراتهم في تعليم العلوم.

أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباط متوسطة بين الممارسة التأملية المهنية وفعالية الذات لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريان (٢٠١٣)، 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 تبنِّي ممارسات ناقدة في سلوكهم التدريسي، ويوظفون استراتيجيات فعالة، ويحرصون على مراعاة احتياجات طلبتهم، كما تعزز ما توصلت إليه دراسة شاهين (٢٠١٢) بوجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين درجة الممارسة التأملية والاتجاه نحو التطور المهني الذاتي، الذي يتطلب فعالية ذاتية عالية تعمل على تفعيل المسؤولية الذاتية للمعلم في تطوير نفسه، وهذا يتفق مع دراسة المزروع و المزيني(٢٠١٢) في أن ممارسات البحث الإجرائي وما يتضمنه من ممارسات تأملية كالتفكر والتخطيط والإجراء والملاحظة والنقاش مع الزملاء، كأنَّ هناك نوع من التعلم الذاتي وتطوير الذات، الأمر الذي انعكس على ارتفاع وعي المعلمات وزيادة فعاليتهن الذاتية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجبر(٢٠١٣) التي أكدت أن أدوات التدريس التأملي، منها كتابة اليوميات، والمناقشة الجماعية الهادفة التي تساهم في توفير فرص للطلاب المعلمين للتأمل في ممارساتهم التدريسية بعد الانتهاء من التدريس، والتفكير الناقد في ماهي المشكلات وأسبابها وحلولها لإحداث تغيرات مرغوبة في الأداء التدريسي.

توصيات البحث:

١. ضرورة زيادة الوعي لدى معلمي العلوم بأهمية أنشطة التدريس التأملية كإقامة دورات للكتابة التأملية، واليوميات، وكتابة التقارير التأملية.
٢. تضمين مهارات الكتابة التأملية في برامج اعداد المعلم قبل الخدمة؛ لما لها من أثر في زيادة فعاليتهم الذاتية.
٣. كتابة التقارير التأملية اثناء الخدمة للمعلم وربطها بالأداء الوظيفي ورخصة المعلم.
٤. ربط مشروع بحث الدرس بالممارسة التأملية وقياس النتائج كمياً و كيفياً.

المقترحات :

١- إجراء المزيد من الدراسات البحثية حول أدوات الممارسات التأملية كالأبحاث الإجرائية.
٢- إجراء دراسات للكشف عن معتقدات معلمي العلوم المرتبطة بفعاليتهم الذاتية، وأثرها على توجهات الطلاب نحو العلوم.
٣- اجراء المزيد من الدراسات حول الممارسة التأملية وأثرها بمتغيرات متعددة مثل: حل المشكلات الصفية، تحصيل الطلاب.
٤- قياس اثر الممارسة التأملية في جودة البحث الاجرائي .

المراجع العربية:

أبو عمشة، خالد. (٢٠٠٦م).**أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الأستاذ,محمود.(٢٠١١م). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. غزة: **مجلة جامعة الأزهر**، ١٣، العدد ١/ B.

أبو هاشم، السيد.(٢٠٠٥م). مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوءنظرية باندورا.**مركز البحوث كلية التربية**، جامعة الملك سعود.

اوسترمانوكوتكامب.(٢٠٠٢م)**.الممارسات التأملية للتربويين: مشكلة تحسين التعليم والحاجة إلى حلها**. ترجمة:منير حوراني، دار الكتاب الجامعي، العين.

بلجون, كوثر.(٢٠١٠م). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. اللقاء السنوي الخامس عشر، **مجلة جستن**، جامعة الملك سعود، الرياض.

البلوي، عبدالله سليمان،والراجح،محمد.(٢٠١٢م). واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١٤, ٢٦-٤٢.

تربريج، لسلي وآخرون.(٢٠٠٤م)،**تدريس العلوم في المدارس الثانوية: استراتيجية تطوير الثقافة العلمية**. ترجمة:عبدالحميد، محمد جمال الدين وآخرون. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

حسونه, سامي.(٢٠٠٩م). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. غزة،**مجلة جامعة الأقصى**، ١٣(٢)، ص ١٢٢-١٤٩.

حسن, سعاد.(٢٠١٣م). 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. المجمعة،**المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٢(٧).

الجبر، جبر .(٢٠١٣م). 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**، جامعة الإمارات العربية المتحدة،٣٣.

ريان, عادل.(٢٠١٤م). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية.**مجلة المنارة**،٢٠(١/ب).

السميري، لطيفة .(١٤٣٦هـ). أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة الملك سعود.**مجلة العلوم التربوية**، ٢٦(٣)، ص ٦٣٥- ٦٥٦.

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

الشمراني، سعيد محمد.والدهمش، عبد الولي حسن.والقضاة، باسل محمد.والرشود، جوار سعود. (١٤٣٣ هـ). واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات العلوم في المملكة العربية السعودية. بحث مقبول للنشر في **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

القرشي،وليد.(٢٠١٠م).**تقويم برنامج تدريب المعلمين على سلسلة ماجروهل العالمية للعلوم في ضوء بعض العوامل من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

قطيط, غسان.(٢٠١٢م).الفاعلية الذاتية لمعلمي المرحلة الأساسية في دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (كادر) في الأردن.**مجلة اتحاد الجامعات العربية** أنماط التعليم الجامعي الحديث تجارب ورؤى مستقبلية في الدول العربية.

عابد، عدنان.(٢٠٠٢م).معتقدات الطلبة معلمي الرياضيات نحو حل المسألة ومدى تأثرها بتحصيلهم ومعتقداتهم بفاعليتهم التدريسية.**المجلة التربوية** ١٧(٦٥)، ٤٣ – ٧٢.

العساف, صالح.(٢٠٠٠م)**. المدخل الى البحث في العلوم السلوكية**، ط٢، الرياض، مكتبة العبيكان.

الغامدي، حامد. (١٤٣٤هـ)**. برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة**.رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المجادعة، سعيد. (١٤٣٥هـ). معلمو المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية واقع و تطلعات. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة: رؤية عالمية وتطلعات وطن، جامعة الملك سعود.

المزروع، هيا.(٢٠٠٥م). رؤية في النمو المهني للمعلم.**إصدار اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، ١٣٠-١٥٢.

المزروع، هيا.(٢٠٠٤م). تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاه نحوه وزيادة فعالية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية.**مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٢), ص(١-٣٧).

المزروع، هيا. والمزيني، تهاني. (٢٠١٢م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة.**مجلة جامعة الملك سعود**، ٣٤، **مجلة العلوم التربوية والراسات الإسلامية**، ٢، ص ٥٨٥-٦١٨.

النجار, عبد الله.وحنفي, أسامة.(٢٠١٣م).**مبادئ الإحصاء للعلوم الإنسانية مع تطبيقات حاسوبية**.ط٢، الرياض، مؤسسة شبكة البيانات.
وزارة التعليم .(١٤٣٦هـ). خطة التدريب التربوي . ادارة التدريب و الابتعاث ، الرياض.

المراجع الأجنبية

Alexander ,S. and Fred , L .(1998) .Self – Efficacy and Work – Related Performance : AMeta – Analysis ., Journal of Applied Psychology., 124, 2, 240-261
Enochs, L. & Riggs, I. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy beliefs instrument: A preservice elementary scale. School Science and Mathematics, 90 (8), 694–706.
Gibson, S. &Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: Aconstructvalidation. Journal of Educational psychology. 76, 569-582.
Farrel, T.(2008). Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners.
http://www.teslontario.org/uploads/%20research/ReflectivePracticeFinalWeb%20Farrell.pdf.
Schon, D. ,**The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.** New Yourk: Basic Books, 1983 .
Tschannan- Moran, M&woolfolkHoy,A.and Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: it's measure and measure. Review of Educational Research, 68,202