

Reflective Teaching Practices and its Relationship to Self-Efficacy Among Female Teachers of the First Three Grades in Ramtha & Bani Kinana - Jordan

Dr. Rasha Ahmad AL-Shboul*

1Educational Counselor, Ministry of Education, Jordan.

Orcid No: 0009-0006-6509-7706

Email: Rasha_984@yahoo.com

Received:

6/08/2023

Revised:

9/08/2023

Accepted:

11/09/2023

*Corresponding Author:
Rasha_984@yahoo.com

Citation: AL-Shboul, R. A. Reflective Teaching Practices and its Relationship to Self-Efficacy Among Female Teachers of the First Three Grades in Ramtha & Bani Kinana - Jordan . Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43).
<https://doi.org/10.3397/7/1182-014-043-015>

2023©jrresstudy.
Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

• Open Access



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Objectives: The current study aims to reveal the relationship between reflective teaching and self-efficacy, and to determine the degree of female teachers employing reflective teaching.

Methods: It relies on the use of the descriptive relational approach, and the study sample consists of 95 female teachers from the first three grades in the Directorate of Education and Education of the Ramtha and Bani Kenanah Districts in Irbid Governorate, who were selected using the available method to measure of self-efficacy for teachers in Obeidat and al-Jarrah.

Results: The results indicate that the level of reflective teaching among the teachers of the first three grades was high. In addition to the presence of a statistically significant positive relationship between reflective teaching and self-efficacy.

Conclusions: The study recommends maintaining the continuity of the high level of reflective teaching by encouraging and motivating teachers, focusing on transferring experience to new teachers, and including reflective teaching skills in training courses and workshops.

Keywords: Reflective teaching, self-efficacy, teachers of the first three grades.

التدريس التأملي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الرمثا وبني كنانة - الأردن

د. رشا أحمد الشبول*

دكتوراه، مشرف علم النفس التربوي، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

الملخص

الأهداف: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية، وتحديد درجة توظيف المعلمات للتدريس التأملي.

المنهجية: وتعتمد استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتتكون عينة الدراسة من (95) معلمة من الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا وبني كنانة في محافظة إربد، تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التدريس التأملي لـ مقدم (Moghaddam, 2019)، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين لـ عبيدات والجراح (عبيدات والجراح، 2020).

النتائج: تشير النتائج أن مستوى التدريس التأملي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى كان مرتفعاً. إضافة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية.

الخلاصة: وتوصي الدراسة بالمحافظة على استمرارية ارتفاع مستوى التدريس التأملي من خلال تشجيع المعلمين وتحفيزهم، والتركيز على نقل الخبرة للمعلمين الجدد وتضمين مهارات التدريس التأملي بالدورات والورش التدريبية.

الكلمات المفتاحية: التدريس التأملي، الكفاءة الذاتية، معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

المقدمة

بات التركيز على التنمية المهنية المستدامة من أبرز المعايير الوطنية لتنمية المعلمين. وقد جاءت عمليات التأمل لتحسن من عملية تعليم المعلم وتعلم الطلبة، ولتكون من أهم المعايير الخاصة بتنمية المعلمين والتحقق من معارفهم ومهاراتهم. وحتى يكون المعلم ذا تأثير إيجابي وواقعي في العملية التعليمية وجب أن يكون قادراً على مراقبة ما يفعله داخل الصف الدراسي، وأن يتأمل به، ومن هنا جاء متغير التدريس التأملي الذي يعكس معرفة تامة بعملية التعليم من خلال المراقبة والتقييم الذاتي في الغرفة الصفية.

لقد كان التدريس التأملي عنصرًا محوريًا في مجال التدريس لأكثر من (50) عامًا؛ إذ يرجع التدريس التأملي في أساسه الفلسفي إلى النظرية المعرفية البنائية، التي تؤكد على أن التأمل عامل رئيس في عمليتي التعلم والتعليم، وضرورة تفعيل التدريس التأملي، وعدم قبول المعرفة كما هي، وإنما إخضاعها للفحص والاختبار (Farrell, 2011). كما أكد جون ديوي (John Dewey) على عملية التأمل من خلال مفهومه حول الاستفسار التأملي (Reflective inquiry)، فقد نظر ديوي إلى الطالب كمستفسر ومشارك نشط في التعلم، وأكد أن المعلمين ليسوا مجرد منفذين سلبين للمناهج الدراسية، ولكن يمكنهم أيضًا أداء دور نشط في تصميم المناهج، وإصلاح التعليم، وتقديم التغذية الراجعة من خلال استخدام التدريس التأملي (Gupta et al., 2019).

حيث إن العملية التأملية التي يقوم بها المعلمون في الفصل الدراسي بفضول فيما يتعلق بأفعالهم وعواقبها يمكن أن يكون لها تأثير كبير على التدريس والتعلم، أي السياق الذي تم إنشاؤه للمتعلمين في المدارس كجسر لاكتساب الكفاءات اللازمة لمستقبلهم، وكونها عملية تمكين ذاتي لتطويرهم المهني فإن التدريس التأملي يغير مواقف المعلمين وتصوراتهم وعواطفهم ومشاعرهم التي تدفعهم إلى أداء أنشطة مختلفة لمشاركة الطلاب وتحفيزهم على التعلم، وهو الشرط الذي يجب أن يكون لإنجاز الطلاب (Mathew, 2012).

وبناءً على أعمال ديوي، قدم شون (Schon) مفهوم التدريس التأملي بأنه محادثة تأملية مع المواقف الأكاديمية المختلفة، بحيث يؤدي هذا التأمل إلى فهم الأبعاد المختلفة للتدريس بطريقة معينة، وتطوير استقلالية كافية لاتخاذ القرارات بناءً على فهم الواقع، وتحديد الخبرات السابقة، وتطوير المعتقدات الشخصية (Farrell, 2011).

وعليه؛ يمكن تعريف التدريس التأملي بأنه تشجيع النمو، وتحسين المعرفة التربوية، والتطوير المهني للمعلمين قبل وأثناء الخدمة (Rodman, 2010). كما عرفه تاييس (Tice, 2011) بأنه وسيلة للنظر فيما يفعله المعلم في الفصل الدراسي، والتفكير في سبب قيامه بذلك، والتفكير فيما إذا كان يعمل عملية مراقبة ذاتية وتقييم ذاتي. كما يعرف بأنه وسيلة واقعية يمكن تحقيقها من قبل المعلم لتعزيز تعلم الطلبة أثناء تطوير أنواع المعرفة، والمهارات، والقدرات المتوقعة منهم (Gupta et al., 2019). ففي سياق التعليم يتطلب التدريس التأملي من المعلم اتخاذ الخيارات واتخاذ القرارات بشأن الإجراءات البديلة في الفصل الدراسي (Shanmugavelu et al., 2020).

كما يجب على المعلمين التحكم في فصولهم الدراسية، وإدارتها بالإضافة إلى تحسين طرق التدريس الخاصة بهم لتلبية جميع احتياجات المتعلمين في الفصل، وذلك لأن المتعلمين يمكنهم التعلم بشكل أفضل في مثل هذه الحالة، ويعتبر ديوي، الأب المؤسس لمفهوم التأمل، فيعتبر التدريس التأملي بمثابة دراسة نشطة، ومستمرة، ودقيقة لأي معتقد أو شكل مفترض من المعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه، والاستنتاجات الإضافية التي تميل إليها، كما نص ديوي على أن التأمل: يحرر المعلم من النشاط المنقطع، والروتيني إلى أنشطة مخطط لها وذلك وفقاً للغايات في الرؤية، أو الأعراض التي يدركها، حيث إنها تمكنه من التصرف بطريقة مقصودة ومتعمدة لمعرفة ما هو عليه (Malmir & Mohammadi, 2018).

وأدى الوعي المتزايد بتعقيد عملية التدريس، وتطوير المعلمين مؤخرًا إلى زيادة الدعوة إلى المناهج البنائية لمساعدة المعلمين لأن يصبحوا متأملين يمكنهم وضع نظريات حول سلوكياتهم، وممارسة نظرياتهم الخاصة، كما تم اعتبار الخبرات السابقة للمعلمين، ومعتقداتهم الشخصية على أنها توحى بأيدولوجية التدريس الخاصة بهم وممارساتهم، مما أدى إلى تزايد الأدبيات حول البنى المتعلقة بالمعلم مثل هوية المعلم، والكفاءة الذاتية للمعلم، والتدريس التأملي (Griffiths, 2000).

التدريس التأملي (Reflective Teaching)

يعتبر التدريس التأملي بمثابة نقلة نوعية في التدريس والتعلم، فهو في غاية الأهمية لأن مصممي المناهج، وصانعي السياسات، والمنظرين، والفلاسفة التربويين والمعلمين لديهم رأي مفاده أن تنفيذ التدريس التأملي يمكن أن يخلق معلمين يفكرون دائمًا في

تحسين جودة التدريس والتعلم في الفصل الدراسي؛ إذ إنه إذا تم تطبيق التدريس التأملي وممارسته بشكل جدي فإنه يمكن أن يخلق جيلاً كفواً وفعالاً من المعلمين في التعامل مع سوء الفهم والارتباك والغموض الذي غالباً ما يحيط بالمعلمين في الفصل الدراسي (Shanmugavelu et al., 2020).

ومن نماذج التدريس التأملي:

- أولاً، نموذج هاله طه والذي يمر بعدة خطوات منها تدريس وتقويم الأقران، والتحليل الناقد للبيئة التعليمية، والتأمل أثناء التدريس. طه (2003).

- ثانياً: النموذج الحرفي، ويتمثل هذا النموذج بالتركيز على الجانب الظاهري لعملية التدريس، أي يحدث التعلم من خلال ملاحظة المعلم لشخص آخر ذي خبرة طويلة بالتدريس.

- ثالثاً: نموذج العلم التطبيقي والذي يركز على عاملين هما الاستفادة من نتائج البحث العلمي في التدريس، ونقل هذه النتائج إلى المعلمين (الحفناوي وآخرون، 2015).

ووفقاً لبولتن (Bolton) يتطلب التدريس التأملي إيلاء اهتمام ناقد للقيم، والنظريات العملية التي توجه الأعمال اليومية، من خلال فحص الممارسة بشكل تأملي، بمعنى آخر، يعني التدريس التأملي عملية الذات أي الملاحظة، والتقييم الذاتي للمعلمين من خلال عملية التدريس بأكملها، كما يمكن للتدريس التأملي أن يجعل ممارسة التدريس والخبرة أكثر فاعلية، ويؤثر بشكل إيجابي على عملية التعليم، كما ويوفر هذا التدريس للمعلمين فرصاً لاستكشاف المواقف، وتطوير المهارات الإدارية، والتفكير في الآثار الأخلاقية للممارسة في الفصول الدراسية، وبالتالي يشجع المعلمين على التراجع، والتأمل الناقد (Malmir & Mohammadi, 2018) وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية التدريس التأملي في تحسين جودة التدريس، من خلال جمع البيانات، والعمل من أجل فهم أفضل للمشكلات وطرق حلها، كما ويمثل عدداً من خطوات التأمل المنظمة والمترابطة التي تؤدي إلى العمل، حيث أن هذه الخطوات المترابطة تعكس الاقتراحات، والمشكلات، والفرضيات، والاستدلال، والاختبار، كما يُنظر أيضاً إلى التدريس التأملي على أنه موقف التشكيك في ممارسة مهنة المعلم، ويمكن أن تتم طرق ممارسته من خلال مراقبة الأقران، والحساب المكتوب للخبرات، والتقارير الذاتية، والسير الذاتية، وكتابة المجالات، وحفظ اليوميات التعاونية وتسجيل الدروس، وملاحظات الطلاب، وقصص المعلم (Tice, 2011).

ويرى ماثيو (Mathew, 2012) أن الغرض الرئيسي من التدريس التأملي هو خلق بيئات تعليمية مواتية وذات معنى للطلاب، حيث يتيح التدريس التأملي المجال للنمو المهني للمعلمين وممارسات التدريس المبتكرة، كما يولد الوعي الذاتي للمعلمين في عملية التدريس الخاصة بهم، مما يجعل الطلاب متعلمين موجهين ذاتياً ولديهم المساءلة والالتزام، وهذه العملية هي الأصعب ولكنها الأكثر فائدة للطلاب، وللقيام بذلك من الضروري تقييم القضايا الصفية والمهارات التربوية للمعلمين والتفكير فيها بعقلانية وصدق.

وعليه، لكي يصبح المعلم معلماً تأملياً، يحتاج إلى معلومات مفيدة حول كيفية استجابة الطلاب للدروس بالإضافة إلى العديد من المواقف والقدرات الناقدة، واكتساب نظرة ثاقبة للفعالية، ومن الأفضل أن يكون التدريس مصحوباً بالمراقبة المستمرة لتقدم الطلاب من خلال التقييم التكويني، وهذا يتطلب من المعلم الرغبة والقدرة على تحديد افتراضاته حول التدريس والتعلم (Gupta et al., 2019).

وفي ذات السياق، يعد التدريس التأملي عنصراً مهماً في برنامج التدريب الأولي للمعلمين الجدد، كما تم الاعتراف به على نطاق واسع من قبل العديد من الباحثين بوصفه نهجاً يمكن أن يعزز التطوير المهني للمعلمين ويحسن جودة التدريس والتعلم، حيث أكد جاكوبس وزملاؤه أن التدريس التأملي يوفر للمعلمين الفرصة لتجديد ممارساتهم وفهم آثار تدريسيهم، وذكروا كذلك أن التدريس التأملي يوفر معلومات حول كيفية تواصل المعلمين مع الطلاب بشكل هادف وبالتالي تعزيز ممارسة التدريس والتعلم السليمة (Jacobs et al., 2011).

ويشير أكبري (Akbari, 2007) إلى أن التدريس التأملي يجعل المعلمين يتساءلون عن العبارات التي تعلموها خلال سنوات تكوينهم، كما يساعدهم على تطوير ممارسات أكثر استنارة تمكنهم من دمج المعرفة التي اكتسبوها خلال فترة التدريب مع خبراتهم العملية واتخاذ خيارات مستنيرة بناءً على المواقف التي يجدون أنفسهم فيها.

ووصف أورليش (Orlich) بعض خصائص المعلم التأملي منها، فهم المعلمون للسياق الاجتماعي للتعليم وبالتالي استخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة، ومعرفة أهمية المحتوى، والاهتمام بالطلبة، ويحددون المشكلة ثم يبنون خطة عمل، كما يستخدم

المعلم التأملي استراتيجيات حل المشكلات للتعامل مع القضايا المعقدة، ويفكر دائماً بأثر رجعي بأن المعلمين يتمتعون بقدر أكبر من الاهتمام بتحسين الذات، ولديهم قدر أكبر من الثقة بالنفس، ولديهم المزيد من الاهتمام بسلوكهم التدريسي، والجهود العديدة لتشجيع طلابهم على التأمل، والتأمل الناقد، والثقة في أن لديهم إمكانية أكبر للتأثير على تعلم الطلاب بشكل ملائم، لديهم علاقات شخصية مع الطلاب أفضل من المعلمين الآخرين (Gupta et al., 2019).

وأوضح الحفناوي وآخرون (2015)، من خلال مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة إلى وجود عدد من مهارات التدريس التأملي منها:

- أولاً: تأمل المخطط التدريسي ويتضمن تأمل مدى ملاءمة الوسائل التعليمية، والتقويمية لنجاح العملية التعليمية.
- ثانياً: معرفة نقاط القوة والضعف في الممارسات التعليمية وتتضمن تحديد نقاط القوة والضعف في ضوء مهارات التدريس ونواتج التعلم، وتقييم مدى تقدم الأداء التدريسي من خلال إجراء مقارنة بين الممارسة التدريسية التي يتم تنفيذها خلال البرنامج التدريسي.
- ثالثاً: تنفيذ التدريس التأملي ويتضمن عرض محتوى الدرس بشكل يتطلب التأمل لتفسير النتائج بالطريقة الصحيحة، ومتابعة مدى التقدم نحو تحقيق نتائج تعلم المطلوبة، وتوظيف التغذية الراجعة في تعزيز عملية التعلم والتدريس، كما تتضمن عدم إصدار الأحكام على سلوكيات الطلبة قبل التحقق منها.
- رابعاً: وضع التصورات المستقبلية لتطوير التدريس التأملي والتي تتضمن اقتراح بدائل مناسبة لدعم نقاط القوة، والتغلب على نقاط الضعف، وتحديد الإجراءات التدريسية المناسبة التي يمكن اتخاذها في ضوء نتائج التقييم الذاتي.

وغالباً ما يواجه المعلمون الذين يمارسون التدريس التأملي العديد من العقبات التي تشكل عائقاً أمام التدريس التأملي منها (Shanmugavelu et al., 2020):

- أولاً: الفارق الزمني أو عدم تخصيص وقت للتفكير: وهذا يعني عدم وجود تواصل فعال بين المعلمين يمكنهم من التفكير في ممارسات التعليم والتعلم.
- ثانياً: تعد ثقافة المدرسة عقبة رئيسية أخرى أمام تعزيز التدريس التأملي، وفي هذه الحالة فإن الإداريين الذين لديهم وجهات نظر مختلفة خاصة فيما يتعلق بالتعاون بين المعلمين لتعزيز التدريس التأملي قد يضررون بالتدريس التأملي، ويمكن أن يعيق المعلمين أيضاً ممارسة التفكير.
- ثالثاً: تعتبر مشاكل التقييم أيضاً عائقاً أمام التدريس التأملي ومن هنا فإن السؤال المطروح هو مدى صلاحية وثبات التدريس التأملي، حيث التقييم لا يزال صعباً في التدريس التأملي بسبب القيود الموجودة.

الكفاءة الذاتية (Self – Efficacy)

يتضمن التدريس بطبيعته حل المشكلات المعقدة، والديناميكية، وغير الخطية المحددة بشكل سيء، وبالتالي، فإن كفاءة المعلم تعتمد على الفاعلية الشخصية، أو كيف يحدد المعلمون المهام، ويوظفون الاستراتيجيات، ويرون إمكانية النجاح، ويحلون في النهاية المشكلات والتحديات التي يواجهونها، حيث إن مفهوم الفاعلية الشخصية يتمثل بقدرته المعلمين على التنظيم والتأمل الذاتي، والتنظيم الاستباقي في سلوكهم والذي يؤكد أهمية الكفاءة الذاتية كعنصر حاسم في فعالية المعلم. ويمكن الرابطة بين الفاعلية الشخصية ومعتقدات كفاءة المعلم في التجربة الشخصية، وقدرته المعلم على التفكير في تلك التجربة، واتخاذ قرارات بشأن مسارات العمل المستقبلية (Bray-Clark & Bates, 2003).

يبدأ تاريخ الكفاءة الذاتية في نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، والتي أعيدت تسميتها إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في عام (1986)، وكان أحد المفاهيم الرئيسية لباندورا في نظريته هي الكفاءة الذاتية، وفقاً لباندورا فإن الكفاءة الذاتية توضح الفروق في كيفية شعور الأفراد وتفكيرهم، وتصرفهم، وتحفيزهم، حيث يوضح أهمية الكفاءة الذاتية كمعتقدات تعمل كمجموعة مهمة من المحددات القريبة للدافع البشري، والتأثير، والفعل، وتشكل هذه المعتقدات شكلاً من أشكال العمل من خلال عمليات التدخل التحفيزية، والمعرفية، والعاطفية، فكلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المتصورة، زادت مستويات الأهداف التي حددها الأفراد لأنفسهم، مما يؤدي إلى مستوى أعلى من الالتزام بالأهداف (Zulkosky, 2009).

ويُنظر إلى الكفاءة الذاتية على أنها معتقدات ذات أهمية كبيرة في العديد من وجهات النظر الحالية حول الدافعية، ووجد أن المتغيرات الفردية ذات الصلة بمعتقدات كفاءة المعلم مثل الرضا الوظيفي، ونية ترك الوظيفة، والتدريب والتعديل الوظيفي،

والعلاقة بين الضمير والتعلم المستمر، حيث تشير هذه الخصائص وغيرها من الكفاءة الذاتية إلى أن البناء يحمل وعدًا كبيرًا لتحسين جهود تطوير المعلم (Ozder, 2011).

وعرّف تشانن- موران وهوي (Tschannen- Moran & Hoy, 2001) الكفاءة الذاتية على أنها: قدرة الفرد على تحقيق الأهداف، والوصول إلى النتائج المطلوبة من خلال المشاركة وتفاعل الأفراد مع بعضهم البعض. وعرف فريدمان وكاس (Friedman & Kass, 2002) الكفاءة الذاتية على أنها: اعتقادات الفرد عن المهام والأداء التي يقوم بها، وتنظيم العلاقات المختلفة.

في حين عرّفت الكفاءة الذاتية من قبل ألبرت باندورا بأنها الاعتقاد بقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق إنجازات معينة، وافترض أن مستوى الكفاءة الذاتية يمكن استخدامه لتحديد ما إذا كان سيتم البدء في المهمة، ومقدار الجهد الذي سيتم بذله، ومستوى المثابرة لإكمال المهمة عند مواجهة العقبات والتجارب المنفرة، حيث أنه بمجرد أن يكتسب الفرد مستوى عاليًا من الإيمان بالكفاءة الذاتية فإنه سيصبح متحمسًا لاستثمار المزيد من الجهد في حياته (Meera, & Jumana, 2015).

ومن النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية

أولاً: نظرية روتر (Roter) في التعلم الاجتماعي الذي اقترح مفهوم موضع التحكم، أي المكان الذي يتم فيه التحكم في التعزيز المطلوب للسلوك، وذلك من خلال مصادر التحكم الداخلية والخارجية، فتشير مصادر التحكم الداخلية إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على التحكم في الأحداث، والسلوكيات، والمواقف التي تحدث في حياته الشخصية، على عكس مصادر التحكم الخارجية التي تشير إلى اعتقاده بأن ليس لديه القدرة على التحكم في الأحداث، والسلوكيات، والمواقف التي تحدث في حياته الشخصية (Flammer, 2001).

ثانياً: النظرية المعرفية الاجتماعية (باندورا) والتي يعود الفضل إلى باندورا في تنمية وتطوير هذه النظرية وذلك من عام (1977) إلى عام (1997) والتي تقوم على افتراض أن سلوكيات الفرد، وعملية التفكير هي نتاج تفاعل بين كل من السلوك، والبيئة والعوامل الشخصية والتي أشار باندورا إليها من خلال مبدأ الحتمية التبادلية، والذي يعد هذا المبدأ من أهم افتراضات النظرية الاجتماعية (Zulkosky, 2009).

ويمكن تطوير معتقدات الأفراد حول كفاءتهم الذاتية من خلال أربعة مصادر رئيسية للتأثير هي:

- أولاً: تجارب الإتقان (Experiences of mastery)، وهو المصدر الأكثر إقناعاً للكفاءة الذاتية المتمثل بالنتيجة المفسرة لنتيجة إتقان الفرد أو الأداء الهادف، حيث يقوم الأفراد بقياس تأثيرات نشاطهم؛ إذ إن تفسيرهم لهذه التأثيرات يساعد في خلق معتقداتهم المتعلقة بالكفاءة.
- ثانياً: الخبرات غير المباشرة (Experiments Indirect)، يتمثل هذا المصدر بالخبرات المختلفة للتأثيرات الناتجة عن نشاط الآخرين، والخبرات المختلفة للفرد المعني، والمقارنة الاجتماعية التي تتم مع الأفراد الآخرين؛ إذ يمكن أن يكون لهذه التقييمات إلى جانب نمذجة الأقران تأثيرات قوية على تطوير التصورات الذاتية للمهارة (Mookkiah & Prabu, 2019).
- ثالثاً: الإقناع الاجتماعي (Social Persuasion)، وهو طريقة ثالثة لنقوية معتقدات الأفراد بأن لديهم ما يلزم للنجاح. فالأفراد الذين يتم إقناعهم شفهيًا بأنهم يمتلكون القدرات لإتقان أنشطة معينة من المرجح أن يبذلوا جهدًا أكبر ويحافظوا عليه أكثر مما لو كانت لديهم شكوكهم الذاتية، ويبحثون في أوجه القصور الشخصية عند ظهور المشاكل.
- رابعاً: الطريق الرابعة لتعديل المعتقدات الذاتية للفعالية هي الحالات الانفعالية والفسولوجية (Emotional & physiological conditions)، فمن المرجح أن ينظر الأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة إلى حالة الإثارة العاطفية الخاصة بهم على أنها عامل ميسر منشط للأداء، في حين أن أولئك الذين يعانون من شكوكهم الذاتية يعتبرون استثارتهم بمثابة مُنهِك، حيث تؤدي المؤشرات الفسيولوجية للكفاءة دورًا مؤثرًا بشكل خاص في الأداء الصحي، وفي الأنشطة الرياضية وغيرها من الأنشطة البدنية (Gebauer et al., 2020).

لقد تم الكشف عن وجود اختلافات بين المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية والمنخفضة في قضايا مثل استخدام التقنيات الجديدة، وتقديم الملاحظات للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتطوير مواقف التدريس الإيجابية، وتحمل المزيد من المسؤولية في التدريس، ويمكن القول أن الكفاءة الذاتية للتدريس ترتبط بشكل إيجابي بالرضا الوظيفي للمعلمين، وتم تقديم في الدراسة التي أجراها تشانن موران وهوي أن الرضا المستمد من أداء الفصل الدراسي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بتدريس الكفاءة الذاتية، ووجد

كلاسين وزملاؤه ارتباطاً كبيراً، في الدراسة التي أجروها في خمسة بلدان مختلفة، بين مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين، وتعليم معتقدات الكفاءة الذاتية، وبالتالي وجود أثر على التحصيل الأكاديمي للطلبة (Klassen et al., 2009).

كما يهدف روني (Roney, 2000) إلى تحديد خصائص المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة من وجهة نظر مديري المدارس، حيث كشفت النتائج أن أهم السمات هي اللطف، والتكيف، والصدق، والإبداع، وإدارة الفصل، ومهارات الاتصال، والحماس، والمرونة، والصبر، ويذكر روني أيضاً بعض السمات المميزة للمعلمين الناجحين والجيدين والتي تتمثل في إدراك المعلم إلى ما يحتاجه الطلاب الآن، وفي المستقبل، ووضع قواعد للتعامل مع الطلاب، ومساعدتهم على أن يكونوا مستقلين، ويحترمون أنفسهم، بالإضافة إلى توقع الأفضل منهم الذي يحفزهم على بذل قصارى جهدهم، وبالتالي يكونون سعداء بما ينجزونها، كما يتواصل المعلمون الناجحون ومن ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة أيضاً بشكل جيد، ويبسطون المواد التعليمية، ويستخدمون مواد مثيرة لجذب انتباه المتعلمين، ولديهم اللطف والبهجة، ويستخدمون طرقاً مختلفة، ويعززون رغبة الطلاب ويشجعونهم على تعلم المزيد والمزيد، ويقدمون تقييماً سريعاً لعملهم، من ناحية أخرى.

ويعتقد بيبيا وعبدييه (Babaei & Abednia, 2016) أن الكفاءة الذاتية المنخفضة للمعلم تؤدي إلى انخفاض الجهد، وانخفاض الرضا الوظيفي، وارتفاع مستويات الإجهاد المهني، كما ذكرا إلى أن هناك عوامل مختلفة قد تؤثر على إحساس المعلمين بمعتقدات الكفاءة بدرجات متفاوتة، بعض هذه العوامل هي نوع الجنس، وتحصيل الطلاب، والتعليم الرسمي للمعلمين.

في حين تم إجراء بحوث مكثفه حول العلاقة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية للمعلم، وعلاقتهم مع العديد من المتغيرات، إلا أن القليل من الدراسات فقط قد بحثت في الترابطات الخاصة بهم، ويفترض انمايت (Oneemight) وجود علاقة موجبة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية العالية، ومع ذلك، فهناك جدل في أن هذين البنائين لهما علاقة معقدة وغير متوقعة، على الرغم من الأدلة الوفيرة التي تدعم التأثير الموجب للكفاءة الذاتية العالية على أداء التدريس التأملي وفعاليتيه (Wheatley, 2002).

لذلك، فإن الكفاءة الذاتية المنخفضة في بعض الأحيان تشجع المعلمين على التفكير بشكل أكبر في كيفية التدريس، وطرق تحسينها، علاوة على ذلك، فإن حجم الدراسات القليل الموجود في الأدبيات لم تحقق في العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم والتدريس التأملي كمحور رئيسي للبحث، ومع ذلك، أجريت دراسة ارتباطية للتدريس التأملي والكفاءة الذاتية من خلال عينة كبيرة بشكل معقول في سياق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إيران، تم من خلالها استكشاف العلاقة الشاملة بين هذين البنائين (التدريس التأملي والكفاءة الذاتية للمعلم)، والترابط بين مكوناتها (Yeh, 2006).

واستكشف العلماء الترابط بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية للمعلم، حيث وجد ستاليون وآخرون (Stallion et al., 2012) أن التأمل في التحديات والأزمات غير المتوقعة في المراحل المهنية المبكرة يمكن أن يساعد المعلمين على تحسين الكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس من خلال التدريس التأملي للمعلم الذي يتم تسهيله من خلال الممارسات الموجهة، وتعلم سلوكيات المجتمع، والتدريس المصغر، والتوجيه، وتدريب الأقران، والدراسة الذاتية، وفيما يتعلق أيضاً بتأثير الكفاءة الذاتية على التأمل التدريسي، لاحظ تونين وآخرون (Thoonen et al., 2011) أن الكفاءة الذاتية للمعلمين كانت أقوى عامل تحفيزي لشرح تجارب المعلمين وتأملهم التدريسي.

وقد تناولت العديد من الدراسات موضوع التدريس التأملي، في حين ربطت بعض منها التدريس التأملي مع الكفاءة الذاتية، فقد أجرى ريكو وآخرون (Rico et al., 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التدريس التأملي ومهارات التفكير المختلفة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (45) معلماً في خمسة مدارس ثانوية في كولومبيا، وتم جمع البيانات منهم عن طريق المقابلة، والملاحظة، وخطط الدروس المختلفة. أظهرت النتائج أنّ مستوى التدريس التأملي كان مرتفعاً لدى أفراد العينة.

وأجرى نور-محمدي (Noor-mohammadi, 2014) دراسة كان من أهدافها بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم والتدريس التأملي، تكونت عينة الدراسة من (172) معلماً في إيران. استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس التدريس التأملي. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التدريس التأملي، والكفاءة الذاتية للمعلم كما كان لعناصر التأمل علاقات موجبة مع مكونات الكفاءة الذاتية، حيث يتضح من خلال النتائج أن التدريس التأملي سيساعد المعلمين على تعزيز كفاءتهم وتحسينها.

وأجرى بابائي وعابدينيه (Babaei & Abednia, 2016) دراسة كان من أهدافها إيجاد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتدريس التأملي، تكونت عينة الدراسة من (255) معلماً في إيران. استخدم الباحثان مقياس التدريس التأملي، ومقياس الكفاءة الذاتية، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتدريس التأملي.

كما قدم أحمد وآخرون (Ahmad et al., 2017) دراسة هدفت لبحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتدريس التأملي، تكونت عينة الدراسة من (96) معلماً في السعودية، استخدمت الدراسة استبانة تأمل المعلم (شكل قصير) صاغه أكبري وآخرون، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين الذي تم تطويره على نظرية بانديورا المعرفية الاجتماعية، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية مما يعني أن الممارسات التأملية من قبل المعلمين ستؤدي بوضوح إلى معتقدات كفاءة المعلمين الذاتية.

وعرض رحيمي ووايزي (Rahimi & Weisi, 2018) دراسة كان من أهدافها معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والممارسة التأملية لمعلمي اللغة الإنجليزية، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يشاركون فيها في إيران. أشارت نتائج تحليل الارتباط المتعددة إلى وجود علاقة موجبة بين الممارسة التأملية والكفاءة الذاتية، كما أشارت نتائج هذا التحليل أيضاً إلى أن جميع المقاييس الفرعية للممارسة التأملية مرتبطة بشكل كبير وموجب بالكفاءة الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، ترتبط جميع المقاييس الفرعية للكفاءة الذاتية بشكل كبير وموجب بالممارسة التأملية، كما أظهرت نتائج الانحدار المتعدد كذلك أنه من بين النطاقات الفرعية للممارسة التأملية أن التأملات العملية والمعرفية تتبأت بقوة بالكفاءة الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، من بين المقاييس الفرعية للكفاءة الذاتية، تتبأت كفاءة الاستراتيجيات التعليمية، وكفاءة مشاركة الطلاب بشكل كبير بالممارسة التأملية علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أنه من بين معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الذين شاركوا بنشاط، وبشكل معتدل، ونادراً ما يشاركون في الأبحاث، كانوا أكثر تأملاً وأكثر كفاءة ذاتياً.

وقام كل من قاسم زاده وآخرون (Ghasemzadeh et al., 2019) بدراسة هدفت التحقق من تأمل المعلم وكفاءته الذاتية في توقع الإرهاق بين معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. تكونت عينة الدراسة من (171) معلماً ومعلمة. ولهذه الغاية، تم إعطاء ثلاثة مقاييس تم التحقق من صحتها لقياس هذه المتغيرات، أما بالنسبة لتحليل البيانات، فقد تم استخدام نمذجة المعادلات الهيكلية لاختبار النموذج المقترح، أشارت النتائج إلى أن تأمل المعلم يمثل (12.1%) من التباين، وأن الكفاءة الذاتية للمعلم تمثل (25.2%) من التباين في الإرهاق، على الرغم من أن كلا المتغيرين كان لهما تأثير فريد على التدريس، فقد تبين أن الكفاءة الذاتية للمعلم هي مؤشر أقوى على الإرهاق.

في حين أجرى الشبول والجراح (2020) دراسة كان من أهدافها الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد. تكونت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة في المدارس الحكومية في لواء الطيبة والوسطية بمحافظة إربد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس موريس (Muris) للكفاءة الذاتية، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية جاء بمستوى متوسط.

مشكلة الدراسة

إن من أبرز المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا، التنمية المهنية المستدامة. وتعتبر عمليات التأمل في توصيف المعايير التفصيلية ومؤشرات الأداء إلى جانب مستويات تقييم أداء المعلم لها أثر كبير في تحسين عمليات التعلم والتعليم (إدارة الاشراف والتدريب التربوي، 2018). وبحكم عمل الباحثة كمشرفة تربوية، فقد لاحظت أن هناك العديد من إجراءات التدريس لا يتم مراجعتها والنظر فيها وإعادة تقييمها، مما يترتب عليه عدم معرفة الأسلوب الصحيح من الخاطئ لدى المعلم، وبالتالي؛ عدم استخدام أساليب تدريس، ووسائل تقييم مناسبة للطلبة. كما أن عدم ممارسة المعلم للتدريس التأملي قد يلزم الطالب بما يقوله المعلم فقط، دون إتاحة فرصة للطلاب للحوار والمناقشة وإبداء الرأي. وهذا ما أشار إليه عمر (2009) إذ أن عدم استخدام المعلم للتدريس التأملي قد يؤدي إلى عدم القدرة على توظيف المعرفة النظرية في الموقف الصفّي، وعدم طرح أسئلة على الطلبة لتقييم فهمهم وإلمامهم بمحتوى المساقات المختلفة.

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة (Rico et al., 2012; Rahimi & Weisi, 2018; Ghasemzadeh et al., 2019) التي أظهرت أهمية ممارسة التدريس التأملي لدى المعلمين، وأبرز المتغيرات التي قد تزيد من مستوى التدريس التأملي لدى الأفراد بشكل عام. ومبرر آخر لإجراء هذه الدراسة يتمثل بقلة نتائج الدراسات العربية التي ربطت بين التدريس التأملي وبين الكفاءة الذاتية للمعلمين. وعليه؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة للكشف عن التدريس التأملي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة توظيف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس التأملي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا وبني كنانة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تتجلى الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها ستوفر إطاراً أدبياً لمتغيرات الدراسة، بحيث تشكل مصدراً للباحثين والطلبة في ميادين علم النفس التربوي، ناهيك عما ستقدمه من نتائج تثري بها العلاقة بين المتغيرات، وتقلل من ندرة الدراسات العربية في هذا المجال. كما أنها ستزود الجهات المعنية بمستوى التدريس التأملي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى. كما ستوفر هذه الدراسة مقياسين للتدريس التأملي والكفاءة الذاتية، فضلاً عن التوصيات البحثية المقترحة.

الأهمية العملية

بما أنّ هذه الدراسة ستزود الجهات المعنية بمستوى التدريس التأملي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، فإن ذلك يحثهم على تطوير التدريس التأملي لدى المعلمين وتحسينه في حال كان ذا مستوى متدنٍ، وتعزيزه وتشجيعه في حال كان ذا مستوى عالٍ. كما ستساعد هذه الدراسة المعلمين على التأمل بإجراءات تدريسهم داخل الصف الدراسي، وما يتبع ذلك من اختيار أساليب تدريس ووسائل تقييم تتوافق مع خصائص الطلبة المعرفية، والنفسية، والشخصية. وستساعد هذه الدراسة المعلمين بتطوير الكفاءة الذاتية لديهم بناءً على تحسينهم لمستويات التدريس التأملي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

اقتصرت الدراسة على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الرمثا وبني كنانة للعام الدراسي (2023/2022) الفصل الدراسي الأول.

تحدد نتائج الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية، لأغراض هذه الدراسة والإجابة عن فقراتها من قبل أفراد العينة، كما تحددت إمكانية تعميم النتائج على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة وعينتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

التدريس التأملي: عرفه مقدم (Moghaddam, 2019) بأنه "مدى اطلاع المعلم على الإجراءات والأساليب التي يتبعها في عملية التدريس، وإصدار أحكام عليها من خلال طرح الأسئلة، واستخدام التدريس الناقد والإبداعي. ويُعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المعلم على مقياس التدريس التأملي المستخدم".

الكفاءة الذاتية: عرفها عبيدات والجراح (2020) بأنها "توقعات واعتقاد المعلم بقدرته على أداء المهام المطلوبة داخل الغرفة الصفية بنجاح، بحيث يسهم في تحقيق تعلم فعال، وتوفير بيئة صافية تشجع الطلبة على التعلم. وتُعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المعلم على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية لواء الرمثا وبني كنانة والبالغ عددهم (379) معلمة، وذلك للعام الدراسي (2022-2023) للفصل الدراسي الأول.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (95) معلمة في مدارس مديرية لواء الرمثا وبني كنانة في محافظة إربد، وذلك ضمن الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2023/2022) وقد تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة، لما يتناسب مع أغراض الدراسة وأهدافها.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما:

أولاً: مقياس التدريس التأملي

قامت الباحثة باستخدام مقياس مقدم (Moghaddam, 2019) للتدريس التأملي، والذي يتكون من (29) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي؛ البعد الفني وله خمس فقرات، والبعد الاستفسار وله أربع فقرات، والبعد التدريس الناقد وله سبع فقرات، والبعد التدريس الإبداعي وله ثلاث فقرات، والبعد خصائص المعلم التأملي وله ست فقرات، والبعد قضايا المتعلم وله أربع فقرات". صدق وثبات المقياس الحالي

الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس التدريس التأملي؛ فقد تم القيام بالترجمة العكسية، إذ تم ترجمة فقرات المقياس من اللغة العربية إلى الإنجليزية، ثم العكس. بعد ذلك تم عرضه على مجموعة مكونة من عشرة مُحكمين في مجالات علم النفس التربوي، والإدارة وأصول التربية، وأساليب التدريس، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، والبلقاء التطبيقية، ودارا، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها ثمانية مُحكمين فأكثر أي ما نسبته أكثر من (80%) من المُحكمين. وبهذا بقي المقياس مكوناً من (29) فقرة.

صدق البناء:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بمقياس التدريس التأملي. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح بين (.64 - .85). وجميعها أعلى من معيار عودة (2010) البالغة قيمته (.20).

ثبات المقياس:

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التدريس التأملي، فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات إعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مبين في جدول (1).

جدول (1) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة لمقياس التدريس التأملي

البعد	معاملات ثبات: الاتساق الداخلي	عدد الفقرات الإعادة
البعد الفني	.90	.88
بُعد الاستفسار	.93	.87
التدريس الناقد	.95	.90
التدريس الإبداعي	.85	.89
خصائص المعلم	.91	.90
قضايا المتعلم	.88	.87
التدريس التأملي الكلي	.97	.92

يلاحظ من جدول (1) أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد بلغت (.97)، في حين أن قيمة ثبات إعادة للمقياس قد بلغت (.92). فيما تراوحت قيم ثبات الاتساق بين (.88 - .95)، وقيم ثبات إعادة بين (.87 - .90).

معيار تصحيح المقياس

اشتمل مقياس التدريس التأملي بصورته النهائية على (29) فقرة، يُجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل البدائل [دائماً وتُعطى عند تصحيح المقياس خمس درجات. غالباً؛ وتُعطى أربع درجات، أحياناً؛ وتُعطى ثلاث درجات، نادراً وتُعطى درجتان، أبداً وتُعطى

درجة واحد)، وبذلك تصل الدرجة العليا للمقياس (145)، وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنمية الشخصية للمعلمين إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.66)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين

قامت الباحثة باستخدام مقياس عبيدات والجراح (2020)، والذي يتكون من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي؛ بُعد مساعدة الطلبة وله ثمان فقرات، وبُعد الممارسات التعليمية وله ثمان فقرات، وبُعد إدارة الصف وله ثمان فقرات. صدق وثبات المقياس الحالي

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين؛ فقد تم عرضه على مجموعة مكونة من عشرة مُحكمين في مجالات علم النفس التربوي، والإدارة وأصول التربية، وأساليب التدريس، في جامعة اليرموك، والبقاء التطبيقية، وجدارا، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها ثمانية محكمين فأكثر أي ما نسبته (80%) من المُحكمين. وبهذا بقي المقياس في صورته شبه النهائية مكوناً من (24) فقرة.

صدق البناء:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلمة، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بمقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح بين (0.84 - 0.62)، وجميعها أعلى من معيار عودة (2010) البالغة قيمته (0.20).

ثبات المقياس:

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest)، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين

المقياس	معاملات ثبات:	
	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي
مساعدة الطلبة	8	.93
الممارسات التعليمية	8	.89
إدارة الصف	8	.87
الكلي	24	.90

يلاحظ من جدول (2) أن ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين قد بلغ (0.96) في حين أن ثبات الإعادة للمقياس قد بلغت قيمته (0.90). فيما تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بين (0.90 - 0.92)، وقيم معامل ثبات الإعادة بين (0.87 - 0.93).

معيار تصحيح المقياس:

اشتمل مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين بصورته النهائية على (24) فقرة، يُجَابَ عليها بتدرج خماسي وبذلك تصل الدرجة العليا للمقياس (120).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ فقد تم القيام بالإجراءات الآتية:

1. تم تبني أدوات الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
2. التحقق من الصدق الظاهري عن طريق عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المُحكِّمين من أهل الاختصاص.
3. التحقق من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.
4. طُبقت أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة المستهدفة.
5. تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسب باستخدام برنامج (Excel) تمهيداً لتحليلها إحصائياً؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات الرئيسية الآتية:

- التدريس التأملي.
- الكفاءة الذاتية للمعلمين.

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول؛ استخدمت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني؛ استخدمت معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المتغيرين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو: ما درجة توظيف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس التأملي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا وبني كنانة؟
للإجابة عن السؤال الأول؛ حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس التأملي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا وبني كنانة، وذلك كما هو مبين في جدول (3).

الجدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لممارسات التفكير التأملي

المرتبة	البُعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	خصائص المعلم	4.11	.69	مرتفع
2	البُعد الفني	4.06	.76	مرتفع
3	التدريس الإبداعي	3.99	.84	مرتفع
4	الاستفسار	3.98	.88	مرتفع
5	قضايا المتعلم	3.98	.76	مرتفع
6	التدريس الناقد	3.82	.91	مرتفع
	درجة توظيف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس التأملي	3.98	.73	مرتفع

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.11 - 3.82)، إذ جاء بُعد خصائص المعلم بالمرتبة الأولى، بوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (.69)، ومستوى مرتفع. في حين جاء بُعد التدريس الناقد بالمرتبة الأخيرة، بوسط حسابي (3.82)، وانحراف معياري (.73)، ومستوى مرتفع. في حين جاء التدريس التأملي الكلي بوسط حسابي (3.98) ومستوى مرتفع. ويمكن عزو هذه النتيجة وهي مجيء بعد خصائص المعلم بالمرتبة الأولى إلى ما أشار إليه أورليش (Orlich) بوصفه لبعض خصائص المعلم التأملي كفهم المعلمين للسياق الاجتماعي، واستخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة، ومعرفة أهمية المحتوى، والاهتمام بالطلبة، كما يستخدم المعلمون التأمليون استراتيجيات حل المشكلات للتعامل مع القضايا المعقدة، والتفكير دائماً بأثر رجعي بأن المعلمين يتمتعون بقدر أكبر من الاهتمام بتحسين الذات، ولديهم قدر أكبر من الثقة بالنفس، ولديهم المزيد من الاهتمام بسلوكهم التدريسي، والجهود العديدة لتشجيع طلابهم على التأمل، والثقة في أن لديهم إمكانية أكبر للتأثير على تعلم الطلاب بشكل ملائم، وأن لديهم علاقات شخصية مع الطلاب أفضل من المعلمين الآخرين (Gupta, et al., 2019).

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس التأملي عنصر مهم في برنامج التدريب الأولي للمعلمين الجدد، حيث يمكن أن يعزز التطوير المهني للمعلمين ويحسن جودة التدريس والتعلم، ويؤكد جاكوبس وزملاؤه أن المعلمين الذين يمتلكون القدرة على التدريس

التأملي تكون لديهم الفرصة لتجديد ممارساتهم وفهم آثار تدريسيهم، وذكروا كذلك أن التدريس التأملي يوفر معلومات حول كيفية تواصل المعلمين مع الطلاب بشكل هادف وبالتالي تعزيز ممارسة التدريس والتعلم السليمة (Jacobs et al., 2011). في حين تعزى نتيجة مجيء بعد التدريس الناقد بالمرتبة الأخيرة إلى أن المعلم لكي يصبح معلمًا تأمليًا، يحتاج إلى معلومات مفيدة حول كيفية استجابة الطلاب للدروس بالإضافة إلى العديد من المواقف والقدرات الناقدية، واكتساب نظرة ثاقبة للفعالية، ومن الأفضل أن يكون التدريس مصحوبًا بالمراقبة المستمرة لتقدم الطلاب من خلال التقييم التكويني، وهذا يتطلب من المعلم الوقت والجهد والقدرة على تحديد افتراضاته حول التدريس والتعلم (Gupta et al., 2019). وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ريكو وآخرون (Rico et al., 2012) التي أظهرت أن مستوى التدريس التأملي كان مرتفعًا لدى أفراد العينة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى؟" للإجابة عن السؤال الثاني؛ فقد حسبت معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى

الإدارة	الممارسات	مساعدة	التأملي	فضايا	خصائص	الإبداعي	الناقد	الاستفسار	
الصف	التعليمية	الطلبة	الكلية	المتعلم	المعلم				
									التدريس الناقد
								.875**	
								.793**	التدريس الإبداعي
							.854**		
							.826**	.823**	خصائص المعلم
							.716**	.651**	فضايا المتعلم
					.845**	.725**	.948**	.918**	التدريس التأملي الكلية
				.835**	.934**	.913**	.412**	.342**	مساعدة الطلبة
			.321**	.302**	.741**	.521**	.423**	.331**	الممارسات التعليمية
		.878**	.304	.368**	.356**	.451**	.511**	.623**	إدارة الصف
	.803**	.795**	.523**	.343**	.439**	.345**	.391**	.397**	الكفاءة ككل
	.918**	.954**	.948**	.456**	.369**	.309**			

يلاحظ من جدول (4) أن قيمة معامل الارتباط بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى قد بلغت (46)، وهي قيمة موجبة طردية ذات دلالة إحصائية. كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد التدريس التأملي وأبعاد الكفاءة الذاتية بين (31 - 74).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الترابط بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية للمعلم، وهذا ما أشار إليه ستاليون وآخرون (Stallions et al., 2012) أن التأمل في التحديات، والأزمات غير المتوقعة في المواقف التعليمية المبكرة يمكن أن يساعد المعلمين على تحسين الكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس من خلال التدريس التأملي للمعلم الذي يتم تسهيله من خلال الممارسات الموجهة، وتعلم سلوكيات المجتمع، والتدريس المصغر، والتوجيه، وتدريب الأقران، والدراسة الذاتية، كما ولاحظ تونين وآخرون (Thoonen et al., 2011) أن الكفاءة الذاتية للمعلمين كانت أقوى عامل تحفيزي لشرح تجارب المعلمين وتأمليهم التدريسي. وافترض انمايت (Oneemight) وجود علاقة موجبة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية العالية (Wheatley, 2002). وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Noor-mohammadi, 2014; Babaei & Abednia, 2016) التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين التدريس التأملي وبين الكفاءة الذاتية وأبعادها المختلفة.

التوصيات والمقترحات البحثية

بناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- المحافظة على استمرارية ارتفاع مستوى التدريس التأملي من خلال تشجيع المعلمين وتحفيزهم، والتركيز على نقل الخبرة للمعلمين الجدد، وتضمين مهارات التدريس التأملي بالدورات والورش التدريبية المختلفة.
- التأكيد على أن تكون معتقدات المعلمين حول قدراتهم وكفاءتهم إيجابية دائماً، وعكسها على بيئة التعلم بكافة عناصره.
- القيام بدراسة تتناول مستوى التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الطموح والرضا الوظيفي.
- ربط التدريس التأملي عند المعلمين بالتفكير التأملي وما وراء المعرفي لدى الطلبة.

المصادر والمراجع العربية

- الحفناوي، عطية وأبو الخير، عصام و سليمان، علي. (2015). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 186، 1-65.
- الشبول، إسراء والجراح، عبد الناصر. (2020). القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية بالاستقواء لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 32(11)، 181.
- طه، هاله. (2003). فاعلية نموذج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 90، 271-295.
- عبيدات، نهاد و الجراح، عبد الناصر. (2020). العلاقات السببية بين سمات الشخصية والذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية للمعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(5)، 542-567.
- عمر، سعاد. (2009). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 147، 15-65.

References

- Adeniyi, W., & Anuodo, A. (2018). Personality traits and emotional intelligence: Paths to teaching effectiveness of secondary school teachers in life central local government area, Osun State, Nigeria. *International Journal of Education and Research*, 6 (5), 73- 84.
- Ahmad, S., Hafiz, M. S., Ahmad, N., & Saeed, M. A. (2017). *Reflective Teaching and the Teachers' Self Efficacy in the Post Method Era: A Case Study of Jazan University, Saudi Arabia*.
- Akbari, R., 2007. Reflection on Reflection: *A Critical Appraisal of Reflective Practice in L2 Teacher Education. System*, 35(2), pp. 192-207.
- Al-Hefnawi, Attia et al. (2015). The effectiveness of a proposed training program based on micro-teaching in developing reflective teaching skills among student teachers at the College of Education. (in Arabic), *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 186, 1-65.
- Al-Shboul, Esraa, & Al-Jarrah, Abdelnaser (2020). The predictive Ability of the Big five personality factors and self-efficacy of bullying among adolescent students in Irbid city in Jordan. (in Arabic), *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 32 (11), 1-18.
- Babaei, M., & Abednia, A. (2016). Reflective teaching and self-efficacy beliefs: Exploring relationships in the context of teaching EFL in Iran. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 41(9), 1-26.
- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Farrell, C. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System*, 39, 54-62.
- Flammer, A. (2001). *Self-efficacy. international encyclopedia of the social & behavioral science*, universität bern.
- Friedman, A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.
- Gebauer, M. M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O., & Schöber, C. (2020). Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education*, 23, 339-358.

- Ghasemzadeh, S., Nemati, M., & Fathi, J. (2019). Teacher self-efficacy and reflection as predictors of teacher burnout: an investigation of Iranian English language teachers. *Issues in Language Teaching*, 8(2), 25-50.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33, 539-55.
- Gupta, T., Shree, A., & Mishra, L. (2019). Reflective teaching as a strategy for effective instruction. *Educational Quest*, 10(1), 37-43.
- Jacobs, M., Vakalisa, N. C. G. & Gawe, N., (2011). *Teaching-Learning Dynamics*. Cape Town: Pearson.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary educational psychology*, 34(1), 67-76.
- Malmir, A., & Mohammadi, P. (2018). Teachers' reflective teaching and self-efficacy as predictors of their professional success: A case of Iranian EFL teachers. *Research in English language pedagogy*, 6(1), 117-138.
- Mathew, N. G. (2012). Reflective Classroom Practice for Effective Classroom Instruction. *International Education Studies*, 5(3), 205-211.
- Meera, K. P., & Jumana, M. K. (2015). Self-efficacy and academic performance in English. *Research in Pedagogy*, 5(2), 25-30
- Moghaddam, R. G. (2019). Development of an instrument to measure EFL teachers' perceptions of reflective teaching. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 219-230.
- Mookkiah, M., Prabu, M. (2019). *Self- efficacy- concept in learning*. Conference: Universal Design for Learning Embedded with Assistive Technology for Children with Special needs-UDLAT 2019
- Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1380-1389.
- Obeidat, Nihad, & Jarrah, Abdel Nasser (2020). Causal relationships between personality traits, emotional intelligence, and teachers' self-efficacy. (in Arabic), *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28 (5), 542- 567.
- Omar, Souad (2009). The effectiveness of using reflective teaching in teaching philosophy on developing creative thinking and attitude towards subject matter among first year secondary school students. (in Arabic), *Studies in Curriculum and Teaching Methods*, 147, 15-65.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian journal of teacher education*, 36(5), 1-15.
- Rahimi, M., & Weisi, H. (2018). Reflective practice, self-efficacy and research practice of EFL teachers: Examining possible relationships. *Issues in Educational Research*, 28(3), 756-780.
- Rico, C., Becerra, D., Trujillo, A., Vera, M. A., Cáceres, M., & Parra, C. (2012). How can a process of reflection enhance teacher-trainees' *practicum experience*? *HOW Journal*, 19(1), 48-60.
- Rodman, G.J. (2010). Facilitating the Teaching-learning Process Through the Reflective Engagement of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. 35, 2, 19-34.
- Roney, K. (2000). *Characteristics of effective middle level teachers: A case study of principal, teacher, and student perspectives*. Unpublished Doctoral Dissertation. Temple University. Philadelphia, PA.
- Shanmugavelu, G., Parasuraman, B., Arokiasamy, R., Kannan, B., & Vadivelu, M. (2020). The Role of Teachers in Reflective Teaching in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 30-33.
- Stallions, M., Murrill, L., & Earp, L. (2012). Don't Quit Now! Crisis, Reflection, Growth, and Renewal for Early Career Teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 48, 123-128.
- Taha, Hala. (2003). The effectiveness of a proposed model for reflective teaching in developing practical education in the colleges of education in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic), *Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods*, 90, 271-295.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47, 496-536.
- Tice, J. (2011). *Reflective Teaching: Exploring Our Own Classroom Practice*. In <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/reflective-teaching-exploring-our-ownclassroom-practice> Accessed May 1, 2012.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

- Wheatley, K. F. (2002). *The potential benefits of teacher efficacy doubt for educational reform. Teaching and Teacher Education*, 18, 5–22. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00047-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00047-6).
- Yeh, Y. (2006). The interactive effects of personal traits and guided practices on preservice teachers' changes in personal teaching efficacy. *British Journal of Educational Technology*, 37, 513-526.
- Zulkosky, K. (2009). *Self-efficacy: a concept analysis. In Nursing forum* (Vol. 44, No. 2, pp. 93-102). Malden, USA: Blackwell Publishing Inc.