



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا  
في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية

عالية حسن محمد منصور

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1444 هـ / 2022 م

الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا  
في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية

إعداد

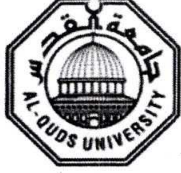
عالية حسن محمد منصور

بكالوريوس أساليب لغة إنجليزية - جامعة الخليل - فلسطين

المشرف: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في  
أساليب التدريس العامة من كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1444هـ/2022 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

### إجازة الرسالة

الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية  
الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية

الطالبة: عالية حسن محمد منصور

الرقم الجامعي: 22012326

المشرف: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 9 / 8 / 2022م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم

1. رئيس لجنة المناقشة: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين التوقيع .....

2. ممتحناً داخلياً: د. محسن محمود عدس التوقيع .....

3. ممتحناً خارجياً: أ.د. عادل عطية ريان التوقيع .....

القدس - فلسطين

1444 هـ / 2022 م

## الإهداء

إلى من شرفني بحمل اسمه .... إلى من افتقد حرارة تصفيقه فرحاً بإنجازي، إلى من بذل الغالي والنفيس ورحل قبل أن يرى ثمار غرسه.. والذي رحمة الله ... راجياً ممن يقرأ كلماتي أن يدعو له بالرحمة والمغفرة.

إلى ساكنة الروح طيبة الأنفاس، مهجة قلبي ونور عيني إلى الحانية ..... إلى من كانت كلماتها بلسماً، ودعواتها رفيقة الألق والتفوق إلى أمي ثم أمي ثم أمي..

إلى الكتف الذي استندت عليه حين خذلتني قدماي .... إلى ملهمي وعضدي وسندي أهدي هذا العمل حباً ورفعة وكرامة ..... إلى زوجي الغالي ورفيق دربي في مسيرتي التعليمية حتى تمكنت من الوصول إلى الدراسات العليا..

إلى قطع قلبي المتجاورة وزهرات روعي أبنائي لجين ومحمد وبدر ولين ورنان.

إلى أخواتي وإخوتي وعائلتي...

أهدي هذا العمل المتواضع.

## إقرار

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

 التوقيع

الاسم الكامل: عالية حسن محمد منصور

التاريخ: 9 / 8 / 2022م

## الشكر والعرفان

الشكر والحمد لله رب العالمين من قبل ومن بعد الذي يسر لي أمري وأرشدني ووفقني لإنجاز هذه الدراسة وأعاني على بذل الجهد اللازم لإتمام هذه الرسالة.

وإنه لطيب لي ويشرفني أن أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان بالجميل إلى أستاذي وقدوتي ومشرفي الدكتور والأب الفاضل أ.د محمد شاهين لتفضله بقبول الإشراف على هذه الرسالة، وعلى جهده الكبير وتقانيه في تقديم النصح والمشورة العلمية وإرشادي للصواب، ولن تقي الكلمات حقها في التعبير عن مدى شكري وامتناني له، وأسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور الفاضل والقدير محسن عدس والأستاذ الدكتور القدير عادل ريان؛ لتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة وإثرائها بما قدموه من ملاحظات واقتراحات قيمة وتوجيهات بناءة.

كما أتقدم إلى الأستاذ الدكتور القدير، عفيف زيدان بجزيل الشكر والعرفان لتوجيهاته وجهده في تقديم النصح والعون والمساعدة. وأتقدم بالشكر إلى كلية العلوم التربوية في جامعة القدس، ممثلة بعميدتها الدكتورة إيناس ناصر وجميع الهيئة التدريسية فيها.

والشكر موصول إلى السادة المحكمين الكرام؛ لما بذلوه من جهد مشكور في تحكيم أدوات هذه الدراسة. كما ويسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر لزميلتي المعلمة منال محمد عدنان بدر لمساهمتها في حوسبة أداة الدراسة. ويطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر لكل من مد يد العون والمساعدة لإخراج هذه الرسالة إلى النور.

الباحثة: عالية حسن محمد منصور

## الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا، والبالغ عددهم (268) معلماً ومعلمة موزعين على مدارس مديرية تربية الخليل، واختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية قوامها (152) معلماً ومعلمة، وفقاً لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، والتقدير السنوي. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء ثلاث أدوات، الأولى للممارسات التأملية، والثانية للكفاءة التدريسية، والثالثة للروح المعنوية، حيث تم التأكد من صدق الأدوات وثباتها والذي بلغ (0.91) (0.93) (0.85) على التوالي. وأظهرت النتائج أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق تعزى لمتغير التقدير السنوي ولصالح تقدير ممتاز. كما أظهرت النتائج أن درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتقدير السنوي.

وقد أظهرت النتائج أن درجة الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتقدير السنوي. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية إيجابية بين الممارسات التأملية، والكفاءة التدريسية، والروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل. كما أن متغيري الممارسات التأملية والروح المعنوية، لهما دور أساسي في التنبؤ بالكفاءة التدريسية.

وبناءً على النتائج السابقة توصي الباحثة بضرورة تبني سياسة تمهين التعليم، وتشجيع المعلم عبر نظام المكافآت، وتحسين سلم الترقيات والرواتب. وتوصي بإعادة النظر في توجيه برامج إعداد وتأهيل المعلمين إلى الاهتمام بتنمية الممارسات التأملية ونشر الوعي حولها.

# **The Reflective Practices of English Teachers in the Upper Basic Stage in the Directorate of Hebron and it' s Relationship to Efficiency of Teaching and Morale.**

**Prepared by: Alia Hasan Mansour**

**Supervised by: Prof. Mohammad Shaheen**

## **Abstract:**

The study aimed to identify the degree of The Reflective Practices of English Teachers in the Upper Basic Stage in the Directorate of Hebron and it' s relationship to efficiency of Teaching and Morale. The researcher adopted the correlation descriptive method and chose a sample in stratified random way, which consist of (152) English language teachers of the whole study population which is (268) teachers distributed over the schools of Hebron, approximately (57%) of the whole population study, according to the variables of gender, experience, qualification and teacher's annual assessment. To achieve the purposes of this study, the researcher utilizes three main scales, for (reflective practices, teaching efficiency and morale). Moreover, the validity and reliability of the study scales were verified.

The result showed that the degree of the reflective practices among teachers were high, and there were no significant differences due to variables of gender, experience and qualification, but there were differences due to the teacher annual assessment. And, the degree of teaching efficiency among teachers were high, and there were no significant differences due to the variables of gender, experience, qualification and teacher's annual assessment.

In addition, the degree of morale among teachers were high, and there were no significant differences due to variables of gender, experience, qualification and teacher's annual assessment. Also, the result showed that there is a strong, positive correlation between Reflective Practices, Efficiency of Teaching and Morale among English teachers of the upper basic stage in the directorate of Hebron. Moreover, the result showed that Reflective Practices, Efficiency of Teaching have a significant, key role in predicting Morale among English teachers of the upper basic stage in the directorate of Hebron. Based on the previous results, the researcher recommends adopting a policy of professionalizing education, encourage teacher by improving the corporate ladder and raising awareness about the importance of the reflective practices and inclusion it in teacher's preparation and qualification programme.



## الفصل الأول

---

|     |                        |
|-----|------------------------|
| 1.1 | المقدمة                |
| 2.1 | مشكلة الدراسة وأهميتها |
| 3.1 | أهداف الدراسة          |
| 4.1 | أسئلة الدراسة          |
| 5.1 | فرضيات الدراسة         |
| 6.1 | أهمية الدراسة          |
| 7.1 | حدود الدراسة           |
| 8.1 | مصطلحات الدراسة        |

## خلفية الدراسة وأهميتها

### 1.1 المقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرين تطورات وتغيرات سريعة نتيجة التقدم في مجالات الاتصال والتكنولوجيا، وكان لهذا التطور أثرٌ في تزايد المعارف وتطورها على جميع الأصعدة، مما جعل العالم في مواجهة مع هذه الثورة المعلوماتية.

وفي ظل هذا التطور والتحول كان لزاماً على المعلمين إعادة النظر في ممارساتهم ومعتقداتهم وأفكارهم التي تتعلق بالتعليم والتعلم وتحديثها باستمرار، ولمواكبة هذه التحديات يجب أن يكون المعلم واعياً ومدرّكاً ومتفتحاً يقبل على التغيير والتجديد وينمي مهارات التفكير، ويوليها اهتماماً خاصاً، لأهميتها في تهذيب الممارسات من خلال النقد والتحليل للأداء في كافة مراحله بدءاً من الأهداف وانتهاء بالمرجات والمنتج النهائي.

وقد حظيت مهارات تنمية التفكير لدى المعلمين باهتمام التربويين ومسؤولي برامج التأهيل، لأهميتها في تطوير المعلم مهنيًا ورفع كفاءته مما ينعكس إيجاباً على أداءهم التدريسي. ويعد التأمل أحد أنماط التفكير التي تساعد المعلم على توليد الوعي الذاتي واتباع استراتيجيات وطرق حديثة لإثراء العملية التدريسية (Knowles, 2008).

وأوضح شاهين (2012) أن ممارسة التأمل تضع المعلم على محك التطوير الذاتي فيعمل على نقد وتحليل ممارساته وتقييمها مما يساعده على إعادة هيكلة معارفه وتحسين ممارساته التدريسية.

توجّهت انظار المؤسسات التربوية إلى إعداد المعلمين وتدريبهم على امتلاك المهارات اللازمة وتطويرها؛ لأنها تمنحهم فرصة اكتشاف طلبتهم وتحسين ممارساتهم وزيادة كفاءتهم، فالمعلم المتأمل يستجيب لحاجة طلبته التربوية والانفعالية ويتفاعل معهم، ويمنحهم التأمل الفرصة لمراجعة أهدافهم

وخططهم التدريسية باستمرار واختيار استراتيجيات وطرائق حديثة للارتقاء بعملية التعليم والتعلم على حد سواء (ريان، 2014).

والمعلم المتأمل يستطيع إدارة الصف وحل المشاكل التي تواجهه، لأنه يؤمن بمعتقداته ويتحمل مسؤولياته تجاه تطوره المهني ويستجيب لحاجات طلبته ويعزز مهارات التواصل والحوار، فيندمج معهم وينمي لديهم مهارات وقدرات التفكير العليا (Farrell, 2008). والغرض الأساسي من التأمل جعل بيئة الصف بمثابة مختبر لتجويد وتطوير وتحسين الممارسات التدريسية (اوسترمان وكوتكامب، 2002).

وتساعد الممارسات التأملية على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق لأنها تشكل منحى جوهري في التطور المهني (العبد الكريم، 2004). وتمثل الممارسات التأملية نقطة انطلاق نحو التميز في المؤسسات التعليمية (Bell, Mladenovic & Segara, 2010). لما لها من تأثير ايجابي على المعلمين والمتعلمين فأثبتت فعاليتها في تحسين ورفع مستويات وأنماط أداء المعلم، كما أسهمت في اثناء الأنظمة التعليمية وإعادة تشكيل استراتيجيات التدريس والمناهج والنظم التعليمية وساعدت في رفع مستوى تحصيل المتعلمين والارتقاء بهم (Villegas-Reimers, 2003).

واتسعت دائرة البحث لإرساء قواعد ووضع نماذج للعملية التعليمية التأملية، فظهرت نماذج لتحقيقها كنموذج جرين وي (Greenway) الذي لخص خطوات التأمل في مرحلة العمل والمراجعة والتخطيط، ونموذج جيبز (Gibbs) الذي وضع انتقال المعلم في سلسلة متعاقبة من المراحل تقود إلى المنتج النهائي من خلال وصف الحدث والشعور بالشك تجاه وتقييم وتحليل الموقف واستنتاج افكار وحلول جديدة ثم وضع الخطة الاجرائية للممارسة القادمة. ورسم بود (Baud) ثلاث خطوات بحيث تقوم على استحضار المشاعر والافكار وضبطها ثم ربطها بالخبرات ليلها التقييم الذي يستند على الربط

والتكامل بين الخبرات الجديدة والسابقة للوصول إلى علاقات تجمع بين التأمل والخبرات ليصل أخيرا إلى مظاهر جديدة في التأمل السلوكي (Arnold , 2005).

ولأهمية الممارسات التأملية في النمو المهني للمعلمين وتحسين التدريس وإدراك العلاقات والاتصال بين أجزاء الخبرة في أول تعبير عنه عند "ديوي"، الذي بلور مفهوم النشاط التأملي الواعي والهادف إلى تجديد الخبرة بشكل مستمر، من خلال وصف الاتجاهات والمشاعر التي تكون فهم المعلم، واضفاء معنى للأفكار والمعلومات الجديدة وأثر ذلك في حل المشكلة (kogan,1988).

ومهما كانت البرامج التي يخضع لها المعلم قبل إعدادهِ وتأهيلهِ للعمل فإنها لن تمكنهُ من التكيف مع الميدان ومواجهة التغيرات الطارئة على الساحة التربوية من جانب، ومن جانب آخر فإن المعلم لن يستطيع الاحتفاظ بالمهارات التي يمتلكها نتيجة التغيرات والتطورات السريعة في الميدان التربوي ولذلك هو بحاجة ملحة إلى رفع كفاءته من خلال برامج تأهيلية وخبرات تكون أكثر عمقا وشمولا تساعد على التعامل بمرونة والتصرف وفق انماط سلوكية تخدم الاهداف المرغوبة (Alter,2012؛ مدبولي، 2002).

وتعد الكفايات التدريسية من أساسيات عملية إعداد المعلمين وتطويرهم مهنيا (قاسم، 2005). وهي إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي يتبناها المسؤولين عن الاصلاح التربوي والتي تمكن المعلم من إنجاز عملة بسرعة وإتقان ومهارة (الجعافرة، 2020).

وترى الباحثة أن الكفاية المهنية تتمثل بقدرة المعلم على دمج ابداعي ومبتكر لما يملكه من معارف ومهارات واتجاهات أثناء القيام بعمله بأقل جهد ووقت ممكنين وبكفاءة وفاعلية تؤثر في سلوك المتعلمين واكسابهم خبرات جديدة يمكن ملاحظتها وقياسها.

ومن هنا فان تدريس اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص يتطلب معلما متقنًا ومدركا وملما بالمعارف والمهارات ويؤمن بالتجديد والتطوير ليقدم للمتعلمين محتوى متميز ويحقق متطلبات التدريس الفعال للغة الإنجليزية.

وظهرت الحاجة إلى تنمية الكفايات التدريسية للمعلمين قبل وأثناء وبعد الخدمة؛ لتواكب التحديات التي أفرزها النمو المتسارع للمعارف وكافة التطورات التي عززت من الاستثمار عند المعلم بما يحقق متطلبات التنمية الحديثة (الهواري، 2013). واعتبار المعلم العنصر الأهم في ميدان العمل التربوي وسببا في رفعة المجتمع والنهوض به على كافة الأصعدة الثقافية والاجتماعية والاخلاقية والاقتصادية عمدت المنظومات التربوية إلى تعزيز كفاءة المعلم وتجويد المناهج واساليب وطرق التدريس وتوفير بيئات تعليمية للمتعلمين تحقق التعلم مدى الحياة (عبد الرحيم، 2010).

وترى الباحثة أن كفاءة المعلم ودافعيته نحو التطور المهني تتأثر ببيئة العمل التي يتواجد فيها، والمعلم يحتاج لبيئة صحية وسليمة يسودها جو من الاحترام والطمأنينة. فبيئة العمل المدرسي الانساني التي تحفظ كرامة المعلمين وحقوقهم وتلبي احتياجاتهم النفسية وتعزز من مستوى الرضى الوظيفي لديهم وتقدم لهم المعززات والحوافز تشجع اقبالهم على العمل بحماسة نجد أنها بيئات مناسبة للتعلم لأن الروح المعنوية للمعلمين فيها ايجابية تنعكس على إنتاجية المعلم وتدفعه نحو الابداع والتميز وتحسين نشاطاته التدريسية.

وقدم أيبوكا تعريفا للروح المعنوية باعتبارها جملة الأساليب والإجراءات والاستراتيجيات المتبعة لتوفير بيئة سليمة تقدم الحوافز والمكافآت وتعزز من شخصية الافراد العاملين بما يضمن تلبية حاجاته وتعزيز آفاقه المستقبلية ليقبل على العمل بشغف، وتغدوا المؤسسة فعالة تؤدي دورها بما يحقق الأهداف المرسومة للنهوض ببيئة العمل والعاملين وخدمة عمليتي التعليم والتعلم (Eboka, 2016).

وتعد الروح المعنوية عنصراً هاماً في استقرار المدرسة ولها تأثير واضح على طبيعة العلاقات الإنسانية السائدة، فهي تؤثر على انتماء الأفراد لمهنتهم ومكانة عملهم وتتأثر بالعلاقات بين الإدارة والمعلمين وعلى المعلمين أنفسهم وتنعكس على انتاجيتهم (السعيدة،2010). ويرتبط نجاح أي مؤسسة بقدرة إدارتها على الاستغلال الأمثل للموارد البشرية من خلال رفع الروح المعنوية للعاملين فيعزز انتاجيتهم ويرفع من كفاءتهم في الاداء (الغامدي واخرون،2019). فالروح المعنوية للمعلم تسهم في تحقيق الاهداف المنشودة وتنعكس ايجاباً على مخرجات التعلم من النواحي العلمية والمهارية والمعرفية (الزهراني،2020).

ولأهمية الروح المعنوية في نجاح النظام التعليمي وآثارها الإيجابية الجمة في تعزيز ثقة العاملين بأنفسهم وتعزيز روح التعاون وتطوير قدراتهم على صنع القرارات واستثمار طاقتهم بما يخدم جميع أطراف العملية التعليمية ليتحقق النجاح ويتطور الأداء (المحمادي،2015).

ويرى كاند كومر وبلسنج أن الروح المعنوية تمثل انعكاس لمشاعر العاملين تجاه المؤسسة وبيئة العمل (Kandhakumar & Balasingh,2016). فكلما كانت الروح المعنوية لدى المعلمين مرتفعة فأنها زادت كفاءتهم واقبلوا على اعمالهم بشوق ومتعة أكثر، وسيبذل المعلم جهوداً اضافية للتقاني في العمل وتحسين التحصيل النهائي والوصول بالطلبة إلى مستويات عليا من التحصيل والأداء

(Kingonia ,Kadenyi & Ngaruiya,2015).

وفي حال انخفضت الروح المعنوية للمعلمين تصبح بيئة العمل محبطة يسودها التوتر الداخلي فتضعف الإنتاجية وتتندى مستويات العاملين الانتاجية فينعكس سلباً على المدرسة وجميع العاملين فيها ويتندى الانتماء للمدرسة (المشهداني وأبو عمارة،2017).

وترى الباحثة أن الروح المعنوية للمعلم تتأثر بنظرة المجتمع المحلي له، فالمعلم الذي يشعر بأهمية دوره في مكان عمله ويتمتع بمكانه بين زملائه وبيئة عمله يشعر بالأمان والاستقرار فيتكيف نفسياً وترتفع مكانته اجتماعياً على عكس المنبوذ في بيئة عمله، فهو لا يجد احتراماً ولا يلقى القبول مما يؤدي إلى سلبيته وانخفاض روحه المعنوية.

وانطلاقاً لما تقدم ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة التي تسهم في تجويد مخرجات التعليم عموماً والارتقاء بمستوى التدريس لمعلمي اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص، لاسيما بعد أن أظهرت إجراءات التقويم التي أقدمت عليها وزارة التربية والتعليم في تدني مستويات التحصيل لدى الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية وهذا فرض علينا التوجه نحو تعزيز قدرات المعلمين ورفع مستويات أدائهم.

## 2.1 مشكلة الدراسة

تعد الممارسات التأملية محوراً هاماً في التنمية المهنية للمعلمين، والتي ظهرت بشكل واضح وملحوس كأداة فعالة في تجويد الأداء المهني لهم. "فالممارسة التأملية توفر طريقة متكاملة للتفكير والفعل مركزة على التعلم والسلوك" (أوسترمان وكوتكامب، 2002).

ولكونها نهج فعال في تحسين الاداء التدريسي لهم والذي له ارتباط بالكفاءة التدريسية التي تسهم في التأثير ايجابا في تعزيز دافعيته لتسيخ أفكار جديدة مبتكرة في بيئة تعليمية داعمة لهم وتوفير الأمن والراحة النفسية وتدفعهم نحو التعاون، لتحقيق ما يسعون إليه ليكونوا فعالين في مواجهة التحديات والضغوطات المهنية من خلال تعزيز الروح المعنوية لديهم. وتعد الأخيرة انعكاساً لمشاعر الفرد والجماعة نحو المؤسسة والعمل الذي يمارسونه.

وفي ظل التطورات المتسارعة والتحديات التي نعيشها والانفجار المعرفي غير المسبوق أصبح امام المعلمين في كل انحاء العالم تحديات تتطلب النمو المهني المستمر لمواكبة هذه التغيرات والتطورات، ونحن في فلسطين شهدنا خلال السنوات الماضية مشروعات تدريبية للمعلمين في مختلف المراحل التعليمية وكانت النتيجة بان مخرجات تلك الدورات لم تكن بالمستوى المطلوب.

كما أن المعلمين يتذمرون من التدريب المباشر ويعتبرونه غير كافي، وكذلك الإشراف الذي يأخذ نهجاً تقليدياً أكثر من كونه تطويرياً. لهذا نجد معلمينا أكثر حاجة إلى ابتكار وسائل التنمية المهنية الذاتية حتى تستجيب لرغباتهم ودوافعهم وتطلعاتهم المهنية مستقبلاً. ولعل من أهم مصادر النمو المهني الذاتي ما يرتبط بممارساتهم التأملية ليتاح للمعلم مراجعة وتدقيق أدائه لاكتشاف نقاط ضعفه ومعالجتها ذاتياً وهذا يسهم في تطوير أدائه المهني بشكل أفضل وفعال لأنه نابع من المعلم وليس من الدورات والكتب الرسمية.

ومن خلال عمل الباحثة معلمة لمادة اللغة انجليزية لاحظت أن المشروعات والبرامج التدريبية للمعلمين في مختلف المراحل التعليمية لم تؤت ثمارها وكانت النتيجة بان مخرجات تلك الدورات لم تكن بالمستوى المطلوب.

ولهذا ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة للوقوف على مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية وعلاقتها ببعض المتغيرات من أجل التعرف إذا كان معلمو اللغة الإنجليزية يمارسون التدريس التأملي باعتباره مدخلاً للتنمية المهنية الذاتية والتي أصبحت اليوم منتشرة بشكل واسع وكبير في مختلف دول العالم. ولذلك جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال التالي:

"ما مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية؟"

### 3.1 أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.

2- التعرف إلى مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.

3- التعرف إلى مستوى الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.

4- فحص العلاقة بين الممارسات التأملية والكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية الخليل.

5- فحص دلالة الفروق في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.

6- فحص دلالة الفروق في مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.

7- فحص دلالة الفروق في مستوى الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.

8-فحص دلالة التنبؤ لكل من الممارسات التأملية والروح المعنوية في الكفاءة التدريسية لدى معلمي

اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل؟

#### 4.1 أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس

مديرية تربية الخليل؟

2- ما مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس

مديرية تربية الخليل؟

3- ما مستوى الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس

مديرية تربية الخليل؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة

الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد

سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتقدير السنوي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة

الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد سنوات

الخبرة والمؤهل العلمي والتقدير السنوي؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتقدير السنوي؟

7- هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الممارسات التأملية وكل من: درجة الكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل؟

8- هل توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لكل من الممارسات التأملية والروح المعنوية في التنبؤ بالكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل؟

### 5.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اختبار الفرضيات الصفرية الآتية لمدرسي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية تربية الخليل:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

**الفرضية الصفريّة الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**الفرضية الصفريّة الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.

**الفرضية الصفريّة الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس.

**الفرضية الصفريّة السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

**الفرضية الصفريّة السابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**الفرضية الصفريّة الثامنة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.

**الفرضية الصفريّة التاسعة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس.

**الفرضية الصفريّة العاشرة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

**الفرضية الحادية عشر:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

**بالفرضية الثانية عشر:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي.

**الفرضية الثالثة عشر:** لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين الممارسات التأملية وكل من: الكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل.

**بالفرضية الرابعة عشر:** لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لكل من الممارسات التأملية والروح المعنوية في التنبؤ بالكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل.

## 6.1 أهمية الدراسة

**الأهمية النظرية:** تكمن أهميتها في تسليط الضوء على موضوع في غاية الأهمية وهو الممارسات التأملية والتي تعتبر على درجة من الأهمية، لكونها مصدراً من مصادر التطور المهني الذاتي لدى المعلمين، وذلك من خلال التمعن في ممارساتهم التدريسية ومراجعتها وتقويمها وتعديلها في ضوء حاجات المتعلمين، وبالتالي ستلقت هذه الدراسة نظر المعلمين للاستفادة منها في تطوير أدائهم التدريسي.

**الأهمية البحثية:** تتيح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين والمهتمين حول موضوع الممارسات التأملية لإجراء المزيد من الدراسات وتناولها وفق متغيرات أخرى، إضافة إلى العمل على إجراء أبحاث تجريبية تتعلق بدورها وأهميتها في القطاع التربوي العام.

**الأهمية التطبيقية:** تفيد هذه الدراسة معلمي اللغة الإنجليزية في تحسين ممارساتهم التدريسية من خلال التمعن في العمل الميداني، ومراجعة نقاط الضعف لديهم لمعالجتها، سعياً للوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء التدريسي في المرحلة الأساسية العليا.

## 7.1 حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: جميع المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم / الخليل.

الحدود البشرية: جميع معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية مديرية تربية الخليل.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2022م.

الحد المفاهيمي: اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة.

## 8.1 مصطلحات الدراسة

**الممارسات التأملية:** هي العمليات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بتوليد الوعي الذاتي لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام، بحيث يستعرض ذهنيا، ويحلل، ويراجع، ويُقَوِّم ويستخلص العبر لتشكل معرفة وخبرات جديدة تعزز لديه اجراء تعديل وتطوير على ممارساته المهنية (شاهين، 2012).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها مجموعة العمليات التي يقوم بها معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل، والتي تشمل المراجعة الذهنية وتحليل، وتقويم الأداء التدريسي وفحص نقاط الضعف والقوة، وذلك بهدف تدعيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لرفع مستوى الأداء التدريسي، وتحقيقا للنمو المهني المستمر، وسيتم قياسها من خلال استجابة المعلمين على الدراسة المعدة لهذا الغرض.

**الكفاءة التدريسية:** هي القدرة المتكاملة التي تمكن الفرد من أداء مهارات ومهام ذات صلة بمجال عمله وبمستوى معين من الدقة والفاعلية ويمكن ملاحظتها وقياسها (موسى، 2018).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها جملة المعارف والمهارات والاتجاهات المتكاملة، التي يمتلكها معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل، والتي تسهم في تجويد أداءهم بفعالية تتجلى في المواقف التعليمية، وتكون على قدر عالٍ من التمكن والالتقان، وسيتم قياسها من خلال استجابات المعلمين على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

الروح المعنوية: هي جملة المعتقدات والمشاعر والاتجاهات التي يمتلكها المعلم، وتؤثر في انجاز مهماته الوظيفية، وتُحسن من دوره المهني، وتسهم في تحقيق أهداف المدرسة (مقابلة وآخرون، 2020).

وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها جملة من المعتقدات والاتجاهات والمشاعر التي يمتلكها المعلم تجاه بيئة العمل، وتتعرّز من خلال التشجيع وتقديم المكافآت والمعززات في بيئة عمل سليمة وصحية، وتؤثر إيجابياً على أداء المهام وإنجازها كما يجب، وتحقق الرضا الوظيفي للعاملين. وهي تمثل الدرجة التي نحصل عليها من خلال استجابة المعلمين على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

المرحلة الأساسية العليا: وهي الصفوف الدراسية من الخامس الاساسي إلى العاشر في النظام التربوي الفلسطيني.

## الفصل الثاني

---

1.2. الإطار النظري

2.2. الدراسات السابقة

3.2. التعقيب على الدراسات السابقة

### الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة

#### 1.2 الإطار النظري

##### مقدمة

في ظل ما يشهده القرن الحالي من تطورات متسارعة وحديثة في الجوانب المعرفية وتقنيات الاتصال كان لابد من مواكبة هذه التطورات لما لها من أثر واضح في شتى المجالات الحياتية، والتي كانت ركيزة أساسية فيما يسمى بثورة المعلومات والانفجار المعرفي.

وشكلت هذه التطورات محركاً أساسياً لإعادة النظر في برامج إعداد وتأهيل المعلمين، والارتقاء بمستوياتهم لتحسين نوعية التعليم ومواجهة هذه التحديات، لهذا غدا التطور المهني حجر الأساس لتجويد التعليم، ووسيلة نقل فعالة للخبرات الإبداعية والتميزة في المؤسسة التربوية، وضرورة ملحة لمواكبة التطورات الحديثة، ومدخلاً رئيسياً لتحقيق الإصلاح المنشود (المسعودي، 2010)

وتسعى المنظومة التربوية إلى إحداث تغييرات جوهرية وإيجابية لدى المتعلمين على الصعيد السلوكي والوجداني والمعرفي، لهذا يتطلب من المعلم السعي لبذل مجهودات تربوية وإبداعية، عالية تجعله مبدعاً ومميزاً في عمله، وفكراً سليماً لتحقيق ذلك (زيتون، 2004). وأكدت الاتجاهات الحديثة في التربية وبرامج إعداد المعلمين على ضرورة الاهتمام بالتطور المهني للمعلمين، وتطلبت هذه التطورات أن يعيد المعلم النظر في ممارساته وأدائه ومعارفه؛ ليتمكن من ممارسة التدريس المنظم ذاتياً (Farrell, 2008).

وفي ضوء التغيرات والتطورات الحديثة للمنظومة التربوية وجد أن التأمل في الممارسات التدريسية يقود إلى التطور الذاتي، وينمي الكفاءة الذاتية للمعلم، ويرتقي به إلى مستويات عليا كالتحليل الناقد لأدائه باستمرار، الذي يتبعه تعود المعلم على ما يسمى بالتدريس المنظم ذاتياً، فيتطور أدائه، وتتحسن أساليبه وتقنياته ومرجعياته. وينعكس ذلك على تحصيل الطلبة، ولكون المعلم لبنة أساسية في المنظومة التربوية، وأحد الركائز الأساسية في عملية التعليم وبقدر كفاءته يكون التعليم ذو معنى ويجعل المنهج أداة تربوية لها بالغ الأثر في التعليم (ابن ساسي، 2011).

وانطلاقاً من الاتجاهات المتنامية في التربية، وجهت أنظار صناع القرار والمسؤولين التربويين والعاملين في المنظومة التربوية، نحو الاهتمام بالنظرية البنائية التي تؤكد أن المتعلم يبني معارفه من خلال التفاعل والاندماج مع المحتوى التعليمي والبيئة المحيطة. وباعتبار التأمل عاملاً مركزياً في عمليتي التعليم والتعلم التي ساهمت في انبعاث فكرة الممارسة التأملية في الحقل التربوي (Farrell, 2008).

ويعد التأمل أحد أرقى انماط التفكير الذي يدفع المعلم إلى التخطيط المستمر، ومراقبة وتنقيح أسلوبه ومراجعة أعماله وخطواته على نحو بناء، يتم من خلاله اتخاذ القرارات المناسبة للموقف. فالمعلم الذي يتأمل أعماله، يستطيع نقدها وتحليلها بما يكفل له إدراك العلاقات وتحليل البيانات واستخلاص النتائج والوقوف على المعلومات ذات العلاقة واستبعاد غير المناسبة منها.

## 1.1.2 المحور الأول الممارسات التأملية

### 1.2.1.2 مفهوم الممارسات التأملية

ظهر مفهوم التأمل وأهميته في التطور المهني للمعلمين على يد "ديوي" الذي وصفه بأنه نشاطاً واعياً وهادفاً، تتجدد من خلاله الخبرة بشكل مستمر. فالمعلم المتأمل يتكون لديه الفهم ويستطيع إيجاد حلول

للمشكلات التي تواجهه من خلال وصف للمشاعر التي تسهم في تكوين أفكار ومعتقدات جديدة تسهم في تزويد المعلم بالخبرة وإيجاد الحلول المناسبة لأي طارئ وبطريقه سليمة (Kogan,1988).

كما ظهر مصطلح الممارسات التأملية في الحقل التربوي على يد جون ديوي في كتابه (كيف نفكر؟) (عبد الحميد،2015).

ويرى ديوي Dewey (1910) أن التأمل يظهر نتيجة لمرور الشخص بموقف صعب، يستدعي الشك تجاه أهدافه وأفعاله، فيستعرضها بغية تحويل هالة الغموض والقلق إلى وضعية الوضوح والتناغم والفهم.

وتعد الممارسات التأملية نوع من أنواع النشاط المهني المتصل بممارسات الفرد الذاتية لمهنة محددة، ويرتبط هذا النشاط بالتفكير والتعلم من ممارسة الأفراد الذاتية لحرفة أو عمل ما، ومن خلالها يصدر أحكاما صائبة، ويمارس أعماله في المواقف الفريدة والمعقدة بمهنية عالية وحكمة وأداء مميز.

(Al-Holi,2002). واتسع مفهوم الممارسات التأملية باعتبارها عملية مستمرة من تفحص وتجويد للأداء، تركز على جميع جوانب العمل المهني على الصعيد الشخصي والتربوي والفكري والاجتماعي والاخلاقي (شاهين،2012).

وتشتمل الممارسات التأملية على مجموعة من الإجراءات المتبعة لإعادة النظر فيما يقوم به المعلم من ممارسات، يحدد من خلالها نقاط القوة والضعف، ليشكل معارف جديدة تسهم في تحسين ممارساته المهنية أثناء العمل (Gill,2014; Hyacinth&Mann,2014).

وتشكل الممارسات التأملية عملية استقصاء منظم ومضبوط، يستغرق المعلم من خلالها بالتفكير وفحص الظروف والاتجاهات المعززة لتحصيل الطلاب، ومواجهة التحديات، والصعوبات على الصعيد

الشخصي والمهني، فالمعلم المتأمل يفهم المواقف بشكل مغاير للمألوف حتى وإن بدت مشابهة، باعتبارها مشكلة بحاجة إلى السيطرة وحلها بطريقة خارجة عن المعرفة المهنية (أبو عقيل، 2013).

### 2.2.1.2 أهمية الممارسات التأملية

تزايد الاهتمام بالممارسات التأملية باعتبارها مدخلا رئيسيا للتطور المهني للمعلمين بعد أن قدم شون مفهوم الممارسات التأملية على أنها عملية منهجية تهذب عمل الأفراد في مجال معين، وتعد نقطة انطلاق للمبتدئين لتحقيق الانسجام والتناغم في ممارساتهم، واتسع هذا المفهوم ودخل إلى الميدان التربوي وتم تطويره ودمجه لخدمة برامج إعداد وتأهيل المعلمين، لأن التدريس التأملي يساعد على تجويد وتهذيب وتحسن الأداء التدريسي للمعلمين ويسهم بتطويرهم ذاتياً. فالمتأمل يقوم بالبحث والاستقصاء والنقد وملاحظة ومراقبة أدائه وينظر إليه من زاوية علمية، فيصدر الأحكام على ممارساته بعد أن يجمع البيانات ليقف على ممارساته وقيمها بالتالي يصل إلى الفهم العميق ويبتكر الحلول المناسبة.

فالهدف الرئيسي للتأمل هو تحسين وتطوير الأداء من خلال التقصي والفحص للممارسات التدريسية للمعلم (أوسترمان وكوتكامب، 2002).

وأكدت العديد من البحوث والدراسات على أهمية الممارسات التأملية، باعتبارها أحد أدوات التنمية المستدامة للمعلمين، وتسهم في تحقيق التدريس الفعال، وتساعد على اكسابهم ممارسات مهنية واعية ومستوى عال من البصيرة النافذة (راشد، 2003).

وترتبط الممارسات التأملية ارتباطاً إيجابياً مع التطور المهني للمعلمين، وتسهم في تحسين ممارسات التدريس ومخرجات العملية التعليمية (العيصرة والفارسي، 2018).

تعمل الممارسات التأملية على تطوير مهارات وأنماط التفكير ، فالتأمل في الموقف يسمح للمعلم بتبني استراتيجيات جديدة، للتعامل مع الموقف غير المألوف، وتجعله يتعامل بمرونة وبطريقة ممنهجة ومخطط لها بعيداً عن التفكير التقليدي (حمة،2021). وأكد الزهراني (2020) أن التأمل يساعد المعلم على اكتساب مهارة المراقبة الذهنية، والتحكم الذاتي ويعزز استقلالية المعلم، ويساعده على تبني الحلول الذاتية الفعالة للتعامل مع المشكلات بالشكل المطلوب. ويساعد التأمل في تنويع وتطوير استراتيجيات تدريس وتعليم مختلفة تمكن المعلم من مواجهة التحديات وأداء دوره التربوي بمهنية عالية. وتسهم الممارسات التأملية في تنمية مهارات الملاحظة والتقييم الذاتي لأعماله وممارساته التدريسية، وبالتالي يتحول من مستهلك للخبرة إلى منتج لها (Zahid,2019).

ونذكر كل من الجبر (2013) و Tok & Ddabsi (2013) أن الممارسات التأملية تتيح للمعلم الوعي بالإمكانيات المتاحة، وتنمية مهارات الإدارة الصفية، وتوسيع فرص التعلم أمام المتعلمين. وتتعدد طرق التدريس التأملية التي يمكن إجمالها في ملاحظة الأقران وتدوين التجارب والخبرات والتقارير الذاتية والمناقشات والحوارات التأملية والتسجيل الصوتي للدروس. (Mohan & Chand,2019).

### 3.2.1.2 أدوات الممارسة التأملية

يستعين المعلم بأدوات التأمل المتعددة لتعينه على ممارسة التأملات ومن أهم هذه الأدوات:

1-المذكرات التأملية بود(Boud,2001): وهي أداة تستخدم لتدوين الافكار والمشاعر لأحداث سابقة تتضمن كتابات تأملية عميقة، تمكن المعلم من التعامل بمهنية مع المواقف التدريسية الجديدة، وهي مهمه للتأمل لكونها تساعد على بناء ممارسات واعية وتكسبه مستويات عليا من البصيرة النافذة.

2-التوثيق الصوتي والمرئي (Kourieos,2016): يستخدم المعلم جهاز تسجيل الصوت أو الكاميرا أو الاثنان معاً، ليسجل مواقف صفيه لنفسه أو للآخرين؛ بهدف مشاهدتها لاحقاً ونقدها وتقييمها، للوقوف على نقاط القوة والضعف في الموقف التعليمي والأداء وتعديلها كما يجب.

3-ملف الانجاز(السميري،2014): وهو سجل يحتفظ به المعلم بأعماله بطريقة منظمة ومرتبطة، بغرض تحسين وتقويم أعماله، ويبقى على إطلاع تام ومستمر بالتقدم الذي أحرزه في أدائه.

4-البحث الاجرائي: وهو بحث تطبيقي يقوم المعلم الممارس بتسليط الضوء على ظاهرة صفية، تثير انتباهه وتضعه في شك وحيرة فيتأمل الظاهرة ويجمع البيانات والمعلومات عنها من خلال خبراته الصفية، فيطرح الفروض ثم يختبرها ويضع الحلول الممكنة وعندما يتوصل إلى النتائج يضمنها في خطته التدريسية وممارساته المستقبلية.

(Lautenberg, Meijer & Oolbekkink–Marchand,2017).

5-المناقشات الجماعية: وهي أحد أهم أدوات التأمل لأنها تبنى على تأمل خبرات الآخرين، وتبادل الآراء حول ظاهرة ما، فتعقد جلسات حوارية ديمقراطية يتم فيها التأمل بشكل جماعي للوصول إلى فهم متبادل حول الموضوع لاتخاذ القرار المناسب، وهذا النوع من الأدوات يعزز المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل الديمقراطي (McGregor& Catwright,2011) .

## 4.2.1.2 نماذج الممارسات التأملية

تعددت نماذج الممارسات التأملية ولكنها جميعاً تشبه حلقة متصلة، فما أن يصل المتأمل إلى المرحلة الأخيرة حتى تكون نقطة انطلاق جديدة. ويعد نموذج فاريل أحد أهم النماذج، التي صممت خصيصاً لمعلمي اللغة الإنجليزية لتعينهم على ممارسة التأمل في الأداء التدريسي، ويتضمن نموذج فاريل

خمس مستويات متسلسلة بدءاً من الفلسفة، يليها المبادئ ثم النظرية والممارسة في المستوى الرابع وينتهي بما وراء الممارسة في المرحلة الأخيرة (Farrel,2012).

وتمثل دائرة جيبز Gibbs (1988) التأملية أقدم النماذج التي استلهمت من دائرة كولب للتعلم بالخبرة ويتكون نموذج جيبز من سلسلة متكاملة من المراحل تصف عملية التأمل بتتابع مستمر على النحو الآتي:

- المرحلة الأولى الوصف.

-المرحلة الثانية تتمثل في اختبار الانفعالات المرتبطة بالموقف.

-المرحلة الثالثة تتجلى في التفكير والتقييم للظاهرة أو الموقف.

- المرحلة الرابعة فهي تحليل الخبرات المكتسبة من الموقف لتكوين المعنى ثم التوصل إلى الخلاصة.

ويركز المتأمل في المرحلة الأخيرة على المنتج النهائي، وبناءً عليه يتم عمل خطة جديدة للممارسات من جديد.

نموذج بود Boud (2001) يمر هذا النموذج بثلاثة مستويات تبدأ بمرحلة استعادة الخبرة وملاحظة الظاهرة وضبطها من خلال جعل الخبرة إيجابية قدر الامكان، ثم استبعاد الاستجابة الانفعالية التي قد تؤثر في الخبرة، ويأتي التقويم في المرحلة الأخيرة، ويتألف من أربعة جوانب على الترتيب، الربط والتكامل والصلاحية والملائمة. وتكمن أهمية هذه الجوانب في كونها تبحث عن العلاقات بين الخبرات في التأمل وربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.

أما نموذج رولف وزملائه (Rolfe et al.'s 2001) رسموا إطاراً للممارسات التأملية، حيث يعد من أبسط النماذج ويناسب المبتدئين ويتضمن ثلاثة تساؤلات:

- (ماذا ؟) لوصف الموقف.

- (ماذا إن ؟) لبناء المعرفة حول الموقف.

- (ماذا الآن ؟) لتحسين الموقف.

واهتم العديد من التربويين والعاملين في المؤسسة التربوية بنموذج بروكفيلد، تحديداً كليات إعداد وتأهيل المعلمين لما له من تأثير ايجابي على أداء المعلمين خاصة في برامج اللغة الإنجليزية.

ويعد بروكفيلد (Brookfield) نموذجاً موجهاً للمعلمين، ويقوم على أربع عدسات: السيرة الذاتية، وجهة نظر أحد المعلمين، وجهة نظر الزملاء والأدب النظري. بروكفيلد (Brookfield, 2002) أما نموذج ويلكس وأشمور الذي يتكون من سبعة مراحل مجتمعة في كلمة (REFLECT)، ويرمز كل حرفها منها لمرحلة من مراحل التأمل:

تبدأ بالتذكر (Remember) يليها الخبرة (experience) ثم التركيز (Focus) ثم مرحلة التعلم

(learn) ثم التقييم (evaluate)، ومرحلة اتخاذ الإجراءات اللازمة (consider)، وإعادة النظر في الامكانيات المتاحة للتغيير، والمرحلة الأخيرة اصدار الحكم (trial) (Wilkes & Ashmore, 2014).

## 2.1.2 المحور الثاني: الكفاءة التدريسية

### 1.2.1.2 مقدمة

في ظل التطورات التي يشهدها المجال التربوي والبيداغوجي وتنوع الأدوار، والمهام المنوطة بالمعلم ليحقق متطلبات التدريس الفعال، فلم يقتصر دوره على تقديم المعارف وتلقينها وإنما تعدى ذلك وأصبح دوره أكثر تعقيدا؛ فهو المخطط والمنفذ والمقوم، وتجاوز إلى كونه ميسر ومشرف وموجه ومرشد لطلبته ويزودهم بالخبرات التعليمية والمعارف والمهارات بطريقة مؤثرة وفعالة.

وترى الباحثة أن لتوظيف التدريس الفعال وتحقيقه في التعليم والوصول إلى أفضل المخرجات الممكنة والسمو بالعملية التعليمية، فالمعلم بكل ما يملك من مكتسبات وخبرات ومهارات ومؤهلات ومعارف تدريسية هو الملاذ الآمن لضمان أفضل مخرجات التعليم.

ولأداء هذه المهمة على أتم وجه وجب على المدرس أن يكون على قدر عالٍ من الأهلية والكفاءة، وأن يمتلك العديد من الكفايات والمهارات والمعارف المتصلة بمجال عمله، ويوظفها لضمان الوصول إلى الأهداف المنشودة بجهد ووقت أقل (Schipper, Dam & Runharr, 2010).

كما أن تحقيق التدريس الفعال لا يقتصر على المهارات والمعارف، إنما يتعداها إلى امتلاك المعلم للثقة والايان بقدراته التي تعينه على أداء عمله في ظل التحديات والصعوبات الممكنة مواجهتها (Anthony & Artino, 2006). وكفاءة المعلم تعد عاملا مؤثرا وهاما؛ لأنها تؤثر في المتعلمين. فالمعلم يسهم في تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية بل يعتبر مسؤولا عن اشراك طلبته بأنشطة تحقق ذلك (القادري، 2000).

وانطلاقاً من أهمية المعلم والدور الصعب الملقى على كاهله، باتت مهمة رفع كفاياته وتزويده بكفايات ومهارات تعينه على أداء دوره بفعالية، مستنداً على خبراته ودراسته والأساليب والاستراتيجيات المرتبطة بإدارة الصف، ومهارات الاتصال إنشاء التدريس، وجميع ما يتعلق بالكفاية المهنية ليسهم في تحقيق أهداف التربية وتنمية المجتمعات وتطويرها (درويش، 2002).

ويعد معلم القرن الواحد والعشرين أحداً أهم مدخلات العملية التعليمية، التي تحقق جودة التعليم، ومؤشراً فاعلاً لقياس ذلك، ولهذا كان من الضروري السعي لتعزيز نموه وتطوره المهني من خلال تزويده بالتدريب والتأهيل في شتى المجالات الأكاديمية والنفسية وتوفير كافة الظروف المتعلقة بعمله من استراتيجيات، ووسائل واساليب تدريس، وبيئات داعمة ومحفزة ومناهج متطورة وكل ما يتعلق بكفايات التدريس، وإدارة الصف، والمهارات والمعارف اللازمة؛ لتحقيق عمل تدريسي فعال (المقدادي، 2014).

## 2.2.1.2 مفهوم الكفاءة التدريسية

أكدت الدراسات والبحوث التي شهدتها المجال التربوي أن مفهوم الكفاءة ظهر في الستينات من القرن الماضي، بعد أن كان مستخدماً في المجالات العسكرية والصناعية والاقتصادية (صالح، 2019).

وهو من المفاهيم التي طرحها باندورا تحت مسمى توقعات الكفاءة الذاتية - Expectations self (efficacy)، أو معتقدات الفرد عما يمتلكه من قدرات لينجز ويبدع في أدائه (عمرو، 2012).

حيث ذكر باندورا أن مفهوم الفرد لكفاءته الذاتية ومعتقداته تحدث نتيجة تطور إدراكه المعرفي، والخبرات العديدة التي مر بها (Bandura, 1982).

وتعرف الكفاءة لغة كما ورد في لسان العرب عن ابن منظور؛ الكفاية من الفعل كفى، يكفي قام بالأمر أو يكفي، من استكفيته امرا فكفانيه، اي طلبت منه القيام بأمر فأداه على أكمل وجه. وتمثل الكفاءة القدرة التي يحتاجها المعلم ليتمكن من القيام بعمله بكفاءة، وفعالية، وبمستوى معين من الأداء (زيتون، 2005).

والكفاءة هي امتلاك المقدرة المتكاملة التي تعين المعلم على أداء مهماته ووظائفه بفاعلية، بما فيها من مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة ليقوم بعمله (الفتلاوي، 2003). وتتضمن الكفاءة جملة مهارات ومعارف واتجاهات وأفكار، يتبعها المعلم على نحو ثابت ومستمر (عطية، 2009). ويقصد بالكفاءة قدرة المعلم على العمل بفاعلية مع الطلبة من خلال أداء مهمة قابلة للملاحظة والقياس (Vasalwar & Dey, 2001).

وتعبر الكفاءة عن معتقدات المعلم وأفكاره حول امتلاكه القدرة على أداء مهام التدريس، وتنفيذ الإجراءات اللازمة التي تسهم في تحقيق النتائج التعليمية المرغوبة لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية (البقيعي، 2016).

وعرفها لازرديز و وارنر بأنها "الحكم على القدرات الخاصة للفرد لتحقيق النتائج المرجوة من مشاركة الطلاب وتعلمهم، حتى عندما يكون الطلاب صعبين أو غير متحمسين"

(Lazarides & Warner, 2020:2).

وتتضمن الكفاءة التدريسية مجموعة من القدرات (الأكاديمية والمهنية والاجتماعية)، التي يجب أن يمتلكها المعلم، ليتمكن من أداء دوره في العملية التعليمية بنجاح، والتعامل مع المواقف المعرفية والسلوكية والمهنية بفاعلية (برقيق، 2020).

ولا تقتصر الكفاءة التدريسية على معتقدات المعلم وثقته وإيمانه حول قدرته على أداء المهام التدريسية، وتحقيق الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وإدارة الفصل الدراسي، بل تعدت كونها ذات صلة بشخص المعلم وأدائه، لتشمل علاقته بالمحيط الذي يعمل به، بالتعاون مع الزملاء وأولياء الأمور، ومواجهة التحديات والتغيرات في العملية التعليمية (عبد الحليم، 2022).

وتعرف الباحثة الكفاءة التدريسية إجرائياً بأنها جملة المعارف المهارات والاتجاهات المتكاملة، التي يمتلكها معلمو اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل، والتي تسهم في تجويد أدائهم بفعالية تتجلى في المواقف التعليمية، وتكون على قدر عالٍ من التمكن والاتقان والتي تم قياسها من خلال استجابة المعلمين على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

### 3.2.1.2 أهمية الكفاءة التدريسية

وترى الباحثة أن أهمية الكفاءة التدريسية تكمن في تحقيق أفضل نتائج للتعليم وبلوغ الأهداف المرغوبة، وتذليل الصعاب في ظل التحديات التي يشهدها الميدان التربوي. وقد تعكس الكفاءات خبرات المعلمين وقدرتهم على تنظيم الصف وإدارته ومواجهة المستجدات والتكيف معها. وتعتبر الكفاءات مقياساً ومؤشراً على نجاح برامج الإعداد والتأهيل التي تعدها المؤسسة التربوية، ويمكن قياسها من خلال انجازات المعلمين وتحصيل الطلبة.

فالمعلم الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الكفاءة، يمتلك الحماس والشغف ورغبة في الإقبال على التعليم ويكون قادراً على إثارة دافعية طلبته وتزاد ثقته بما يمتلك من مهارات ومعارف وقيم، وي بذل جهوداً ليطور من نفسه ويقدم أفضل مستويات التعليم لطلبته، ويصبح منفتحاً ويتقبل التجديد، فيصبح معلم مبتكر ومبدع، ذو تأثير إيجابي على نجاح المؤسسة التعليمية ومخرجاتها، ويطور اتجاهات المتعلمين

ويعزز دافعتهم نحو البحث والتعمق في المعارف وتنمية المهارات. على عكس المعلم متدن الكفاءة الذي يفتقد للمرونة والمثابرة في التدريس وغير قادر على الابتكار، ويفتقد لتوليد الوعي الذاتي ولا يلتزم بأخلاقيات العمل.

#### 4.2.1.2 تتجسد أهمية الكفاءة التدريسية للمعلم فيمايلي

- التحول من الاعتماد على المؤهلات العلمية ومفهوم الشهادات إلى الاعتماد على فكرة الكفاءة والمهارة والاداء.
- اتساقها مع مفهوم التربية المستمرة، وقيامها بمعالجة أوجه القصور في البرامج التقليدية لتربية المعلم.
- تعدد الادوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم مما قد يتطلب قدراً من الكفاءات التي يجب أن يلم بها.
- تطور مهنة التعليم ذاتها، فقد تفرغت العلوم التربوية والنفسية واتسعت مجالاتها، وترتب عن ذلك أن أصبح التعليم مهنة معقدة تضم الكثير من العناصر المتشابكة التي تحتاج إلى مهارات عديدة.

اكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم أفضل بأسرع وقت وأقل كلفة، وهذا فرض على المعلم أدوار جديدة تتطلب قدرات وكفاءات تعليمية معينة منها الكفاءة التكنولوجية (رمضان، 2014)

#### 5.2.1.2 الكفاءة التدريسية لمعلم اللغة الإنجليزية

وترى الباحثة أن معلم اللغة الإنجليزية يحتاج إلى كفاءات تمكنه من أداء عمله وتحمل مسؤولياته بحيث تحقق تأثيرا بشكل مباشر أو غير مباشر على مخرجات التعلم ككل. ولعل أهم الكفاءات التي يجب أن يمتلكها معلم اللغة الإنجليزية، نذكر منها الآتية:

## الكفاءة التربوية:

وترى الباحثة أن إدارة التعليم وضبطه والتحكم به تشتمل على وعي وإدراك الأسس التربوية، وفهمها وتطبيق التعليم التربوي، ودمج التكنولوجيا مع التعليم، والتخطيط الدراسي والمشاركة في نقد وتنقيح المناهج، وتطويرها وتحليل خصائص الطلبة، وفهم طبيعتهم لإدراك امكانياتهم المختلفة وتنميتها، وتقويم نتائج التعليم واخضاعها للتحليل والتحري، والوقوف على نقاط القوة، وتدعيمها ومعالجة القصور والضعف حيثما ورد.

## الكفاءة الشخصية:

ويقصد بها كل ما يتعلق بشخص المعلم من حيث المظهر وأسلوبه في الاتصال والتواصل وإدارة الحوار مع الآخرين وآلية التعامل مع الطلبة، إضافة إلى أنها تمثل كل ما يصدر عن المعلم علنا وخفية، ويتمثل بقدرة المعلم على التكيف مع المواقف والتحديات والتعامل بمرونة مع كل طارئ، بمهارة ودقة بأقل الخسائر وأقل الجهود وتلافي المشكلات والتغلب عليها، وتتمثل فيما يلي:

1- الانفتاح والحرص على التجديد والتغيير والابتكار.

2- الموضوعية والصدق والعدل.

3- الانضباط والاجتهاد في العمل (الجعافرة، 2020).

### 6.2.1.2 أنواع كفاءات التدريس

صنفت كفاءات التدريس إلى ثلاثة أنواع، ما بين معرفية تتمثل في كفاءات طرق التدريس كالإدارة الصفية، وكفاءة المحتوى، والإلمام بالمادة الدراسية، وما تتضمنها من حقائق ومعلومات ذات صلة بالمادة الدراسية. أما الكفاءة الأدائية والمتمثلة في مهارة التعليم الصفّي كالتحضير اليومي، والخطط

اليومية وأساليب التقويم. وفيما يخص الكفاءة الانتاجية التي تتمثل في المنتج أو مخرجات التعليم في المجالات الوجدانية والمهارية والمعرفية والتي تقاس داخل وخارج الحجرة الصفية من خلال أدوات محددة كاختبارات التحصيل واستطلاعات الرأي (جرادات ، 2008)

وأشار مفلح (1998) إلى الكفاءات التدريسية للمعلمين وفقا للمحتوى إلى:

1-كفاءات ثقافية عامة 2-كفاءات تخصصية 3-كفاءات مهنية

وصنفها الفتلاوي (2003) إلى:

الكفاءة العلمية وكفاءة النمو المهني.

كفاءة الأهداف والفلسفة التربوية.

كفاءة التخطيط للتدريس وكفاءة تنفيذ التدريس.

كفاءة إدارة الصف والعلاقات الإنسانية وتقويم التدريس.

وأشارت بلهامل (2015) إلى خمس انواع لكفاءة التدريس التي يجب أن تتوافر لدى المدرسين وهي :

1- التخطيط للتدريس.

2- تنفيذ الدرس.

3- الإدارة والتنظيم الصفّي.

4- التفاعل والتواصل الصفّي.

5- التقويم للدرس.

كفاءات التدريس التي يجب أن يمتلكها المدرسين على اختلاف تخصصاتهم:

#### أولاً: كفاءة التخطيط:

ويقصد بها قدرة المعلم على إعداد الموقف التعليمي وتنظيمه مسبقاً بدقة وعناية، موضحاً الإجراءات والمراحل، وموازناً بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة وبين الأهداف المنشودة (الأزرق، 2000) والتخطيط يقوم على تبني تصور مسبق من قبل المعلم للموقف التعليمي، والإجراءات التدريسية المتبعة والاستراتيجيات المختارة، لتحقيق الغايات التربوية والتعليمية المنشودة (الفتلاوي، 2003) وتعد كفاءة التخطيط عنصر هام لنجاح المهام والأنشطة التعليمية، وتتمثل في قدرة المدرس على رسم الأهداف العامة للمحتوى إضافة إلى وضع الأهداف الإجرائية للدرس، وتحديد مجالاتها (المعرفية والوجدانية والنفسحركية)، وانتقاء الاستراتيجيات والأنشطة وأساليب التدريس والوسائل، إضافة إلى التوزيع الزمني المتوازن أثناء العرض. ويساعد التخطيط في تبني أنواع مناسبة للتقويم، تراعي الموقف التعليمي وحاجة الطلبة والمحتوى (الحيلة، 2002).

والمعلم الذي يتمتع بهذه الكفاءة ويمارسها يشعر بالطمأنينة والثقة في كل خطوة يقدم عليها. فالتخطيط يوجه المدرس نحو التسلسل، فيبدأ بالأهم أثناء العرض، ويؤدي عمله بمهارة ودقة (عيد، 2004). ويتيح التخطيط للمعلم فهم الأهداف، ويقلل من توتره، ويعمل على التقليل من التخبط والعشوائية في الأداء، مما يسهم في نجاح ممارساته (الأزرق، 2000).

#### ثانياً: كفاءة التنفيذ

ويقصد بها ممارسات المعلم وسلوكه الصفي الذي يتبعه لتحقيق الأهداف، وتعد مؤشر فعال على نجاح المعلم في ممارساته وعمله. وهي تتمثل بقدرة المعلم على:

-استثارة اهتمام طلبته مثل، (مقطع فيديو قصير، لعب أدوار، طرح الامثلة).

-مراعاة الفروق الفردية والاستخدام الأمثل للوسائل.

-تفعيل التقويم التكويني للتأكد من فهم الطلبة.

-التنوع في استخدام استراتيجيات بحيث يتمكن التلاميذ من خلالها من اكتشاف الحقائق والمعارف بأنفسهم.

-غلق الحصة بأساليب واستراتيجيات متنوعة للتأكد من تحقيق الاهداف (عطية،2008).

### ثالثاً: كفاءة الإدارة الصفية

ويقصد بها الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتوفير بيئة صفية تعليمية آمنة، يسودها الاحترام، ويتعاون أفرادها ليسود الانضباط، ويلتزم كافة الأفراد بالتعليمات والقوانين، لتحقيق الانتباه، وتقليل التشتت، مما يعزز فرص التعلم.

**وصنف العمارة (2007) الإدارة الصفية في أربعة محاور، وهي:**

**الإدارة:** وتعد بحد ذاتها مهارة ينظم فيها المعلم درسه، ويقدمه بالطريقة المثلى مراعيًا الاختيار الأنسب للوسائل والاستراتيجيات، التي تستحوذ على انتباه الطلبة، وتمنع التشتت وتضمن للمعلم السيطرة على سير الدرس بتسلسل وتمكُن من خلال قدرته على تحليل عناصر ومراحل الحصة.

**الوساطة:** يتم من خلالها توجيه الطلبة وإرشادهم، وتقدير الطلبة لأنفسهم مما يعزز التواصل الإنساني وتجنب المواجهة.

**التعديل:** مهارة يمتلكها المعلم، ناتجة عن فهمه لاستراتيجيات متضمنه في نظريات التعلم، تمكنه من تعديل وتعزيز سلوك الطلبة من خلال الثواب والعقاب.

**المراقبة:** وتعتمد على السياسات المدرسية المتبعة في الانضباط، وتوفير بيئة مدرسية، وأجواء آمنة وإيجابية للمعلمين والطلبة على حد سواء، وتساعد في تعزيز دافعيتهم للعمل وخفض التوتر.

وتساعد بعض السمات المعلمين على إدارة الصف بفاعلية، وهي على النحو الآتي:

- 1-سمات شخصية ووظيفية، يتمتع بها المعلم تمكنه من أداء عمله بإتقان.
- 2-أن يكون على قدر من التأهيل العلمي والتربوي.
- 3-لديه شغف بممارسة مهنة التدريس.
- 4-يهتم بمراعاة خصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية والثقافية وخصائص النمو والفروقات الفردية.
- 5-متجدد في أساليبه التدريسية ويطرح استراتيجيات تخلق جو من التفاعل الإيجابي.
- 6-مبتكر ومبدع في تنظيم البيئة الصفية (الفتلاوي، 2003).

#### **رابعا: كفاءة الاتصال والتفاعل الصفّي**

ويقصد بها طبيعة التواصل (الحديث وانماط الكلام) بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم داخل حجرة الدراسة. ويسهم التواصل في إيجاد جو انفعالي واجتماعي وصحي، يسهم في تحقيق أهداف التعلم ونجاح المعلم في ممارساته الذي ينعكس ايجاباً على مخرجات التعلم. ويكسب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو التعلم، ويزيد حيوييتهم ودافعيتهم للبحث والمناقشة، ويطور مهارات الحوار والاستماع والمناقشة. ويزود المعلم بمعلومات حول أدائه وسلوكه الصفّي مما يتيح التعديل والتتقيح المستمر.

**ومن أهم النقاط التي تعزز كفاءة الإتصال والتفاعل الصفّي، قدرة المعلم على:**

- 1-الاستماع الجيد للطلبة باحترام أثناء طرحهم أو مشاركتهم الصفية.

2- الاحترام المتبادل والتعبير عن المشاعر الإيجابية تجاه الطلبة.

3- استقطاب أنظار الطلبة من خلال حركة المعلم داخل الصف، والتنويع في نبرة الصوت بانفعالات مختلفة (ابراهيم وآخرون، 2002).

#### خامساً: كفاءة التقويم

تتضمن كفاءة التقويم الممارسات التي يقوم بها المعلم قبل وأثناء وبعد الدرس للحصول على بيانات تكشف عن نتائج تعلم الطلبة والتغيرات التي طرأت على سلوكهم. ويتم استخدام أدوات مثل؛ الأسئلة أو الملاحظة لجمع البيانات كمياً أو نوعياً.

وهناك العديد من المهام المرتبطة بكفاءة التقويم، والتي يجب أن يتقنها ليتمكن من أدائها.

وتتضمن ما يلي:

-التطابق بين الأسئلة وأهداف المحتوى.

-الوضوح والدقة عند صياغة الأسئلة.

-القدرة على طرح الأسئلة بأنواعها ما بين تحريري وشفوي وأدائي.

-العدالة في حصول الطلبة على فرص متساوية للإجابة والمشاركة.

## 3.1.2. المحور الثالث: الروح المعنوية

### 1.3.1.2 مقدمة

يعد المعلم محورياً رئيسياً في المنظومة التربوية وتستند عليه معظم المرتكزات الأخرى. وهو أحد أكثر العناصر المؤثرة في انتاجية ومخرجات النظام التربوي إن لم يكن الأهم في نجاح كل برنامج تربوي، وتطويره وتحقيق أهدافه. واتجه النظام التربوي في فلسطين إلى عمليات تدشين وتغيير وتطوير، تكلفت بخطه شمولية تقوم على خمسة أركان، تبدأ بالتغيير التنظيمي ثم اللامركزية والمناهج وتقييمها والبنية التحتية، وتأهيل المعلمين وتدريبهم وتنتهي برياض الأطفال (وشاح وهارون، 2008).

وانطلاقاً من فكرة العنصر البشري الفعال والذي يعد البنية التحتية للنجاح والتطور، كان لازماً على المسؤولين أن يهتموا بالعاملين من خلال توفير الأمان الوظيفي في بيئة صحية آمنة، تحفظ لهم حقوقهم وتراعي كرامتهم وتضمن لهم حياة كريمة. وفي السنوات القليلة الماضية نادت حركات إصلاح التعليم إلى ضرورة الاهتمام بالروح المعنوية للمعلم؛ لأنها تعكس نتائج إيجابية على البيئة التربوية في كل ما يتعلق بجودة العمل والمخرجات وتعزز روح المبادرة والابتكار لديهم (المحمادي، 2015). فالروح المعنوية مؤشراً على نجاح أو فشل المنظومة التربوية وغيرها من مؤسسات المجتمع. كما أنها تساعد على الانجاز، والنمو المهني والارتقاء بمستوى العمل وجعله أكثر تحدياً ومتعة (الرفاعي، 2006).

وترتبط الروح المعنوية بطبيعة المناخ السائد في بيئة العمل؛ فالثقة بين الإدارة والهيئة التدريسية سبباً في ارتفاع الروح المعنوية للمعلم، والتي بدورها تؤدي إلى تعزيز انتمائه بعمله وتطوير كفاءته على نحو يحقق التميز والابداع في العمل، الأمر الذي يسهم بزيادة إنتاجيته، وتجويد المخرجات، وتحقيق الرضى الوظيفي (Eggers, 2012).

ومن الواضح أن الروح المعنوية تمثل انعكاس لمشاعر الأفراد تجاه بيئة العمل، وتكشف عن فاعليتهم واتجاههم نحو مهنة التعليم، والتي تؤثر في ممارساتهم وإنجاز وظائفهم على النحو الذي تصبو إليه المؤسسة (Kandhakumar & Balasingh, 2016).

ومن الواضح أن سعي المعلم إلى تطوير كفاءته وأدائه في العمل، يعتمد على طبيعة العلاقات السائدة والمناخ الانفعالي والاجتماعي في بيئة العمل. وقد أكد الاسلام على الدور الذي تلعبه العلاقات الإنسانية في نشاط الأفراد، فوضع ضوابط وقوانين وأسس توجه هذه العلاقات، وتسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من هذه النشاطات، على نحو يُكْرَم فيه الإنسان، وتقدر مواهبه وإمكانياته وخبراته. وتبنى العلاقات الإنسانية على الشعور المتبادل بالاحترام، وطيب النوايا في التصرفات تجاه العمل والزملاء.

وتعتمد الروح المعنوية على طبيعة النظام الإداري المتبع في المدرسة، فالمدیر أو المشرف التربوي المقيم له دور مؤثر في طبيعة العلاقات السائدة، وبناء الروح المعنوية للمعلمين، أو الحفاظ عليها ضمن المستوى المعقول (الثبتي، 2011). فالإدارة الرشيدة تقدم الحوافز المادية والمعنوية وتدفع المعلم نحو العمل بجهد وتقاني وتقدم له وسائل وسبل التطور وتعززها ضمن إطار منظم وهادف، ويضع تركيزه على رفع الروح المعنوية للمعلم، ويحافظ عليها ويتبنى الخطط الاستراتيجية الفعالة التي تحسن من مخرجات التعليم، وتزيد من حماسهم وانتمائهم لمهنتهم، وتجعلهم يفخرون بها

(kingoina, Kadenyi & Ngaruiya, 2015).

### 2.3.1.2 مفهوم الروح المعنوية

تمثل الروح المعنوية قوة خفية لها تأثير يفوق المعززات المادية؛ فهي تدعم الجوانب النفسية والروحية، وتعزز التشاركية بين العاملين والإداريين. فالروح المعنوية تمثل درجة الرضا والقناعة التي يشعر بها

المعلم تجاه العمل، وطبيعة العلاقات التي يسودها الاحترام المتبادل بينه وبين زملائه والإدارة، للتعاون فيما بينهم لإنجاز مهامهم ووظائفهم في مناخ مدرسي آمن وسليم (عمران، 2007).

ويقصد بالروح المعنوية مجموعة من الآثار السلوكية التي تظهر على المعلمين، فتدفعهم هم إلى مزيد من العطاء إذا ارتفعت أو إلى التكاثر إذا تدنى مستواها (العنبي، 2008). وتتجلى الروح المعنوية في اتجاهات العاملين للعمل سوية كفريق واحد، لتحقيق مجموعة من الأهداف في بيئة عمل سليمة (جواد، 2010).

وتتغرز الروح المعنوية للعاملين من خلال اتباع جملة من الاستراتيجيات، والإجراءات وتوفير بيئة عمل صحية وسليمة، تقدم الحوافز والمكافآت، وتمنح المعلم التشجيع والتحفيز لتعزيز شخصيته. ويجب أن تراعي الإجراءات المتبعة وتلبية احتياجات المعلم النفسية، وتعزيز آفاقه المستقبلية واحترامه؛ لتحقيق الرضا الوظيفي الذي يسهم وبشكل فعال في تحسين أداء المؤسسة، وتحقيق الأهداف التي تصبو إليها (Eboka, 2016).

وتُعبّر الروح المعنوية عن الحالة النفسية والذهنية الناتجة عن الاهتمام والحماسة اللذان يدفعان المعلم نحو أداء عمله بإتقان. وقد تنتج عن عوامل داخلية وخارجية وفكرية وروحية، تتيح للأفراد تحقيق مهامهم كما يجب (Mackenzie, 2010).

والروح المعنوية هي الصورة الكلية لنوعية العلاقات الإنسانية السائدة في جو العمل، والتي تشير إلى محصلة المشاعر والاتجاهات والعواطف التي تحكم تصرف الأفراد، فإذا كانت الصحة العامة تشير للحالة الجسمية للفرد، فالروح المعنوية تشير إلى الحالة النفسية والذهنية والعصبية العامة للإنسان. لذلك فإن هذه الروح لا يمكن إيجادها عن طريق الأوامر أو التعليمات أو العقوبات أو رغما عن إرادة العاملين (عودة، 2010).

وتعتبر الروح المعنوية عن الشعور الوجداني والترابط والتناغم الذي يسود بيئة العمل، ويؤثر ايجابياً في ممارسات المعلم، وتحقق له الرضا عن عمله، ويقبل على انجازه بحماس، مما يؤدي الى النهوض بالمؤسسة التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة (عثمان، 2016).

ولذلك تمثل الروح المعنوية الشعور العام بالرضا لدى المعلمين والعاملين في المؤسسة التربوية، والذي بدوره يقود إلى تحقيق الأهداف المطلوبة، والتي يتطلب تحقيقها التعاون بين المعلمين أنفسهم، وبين الإدارات المسؤولة عنهم بما يشعرونهم بالرضا عن أداءهم، والانتماء للمؤسسة التي يعملون بها. إضافة إلى تقديم الحوافز المعنوية والمادية والعمل على توفيرها من قبل الإدارات ليعزز المعلمين، ويشجعهم على المضي قدماً نحو تحقيق أفضل نواتج وتقديم أداء أفضل (الصالح، 2013).

وتتمثل الروح المعنوية بأنها حالة من الشعور الإيجابي أو السلبي الذي يوجه سلوك الأفراد والجماعة ضمن إطار محدد في المدرسة التي يعملون بها (الشرمان وجبران، 2018). ويمكن أن توصف الروح المعنوية بأنها المعتقدات والأحاسيس والمشاعر التي يمتلكها المعلم، وتؤثر في انجاز مهماته الوظيفية، وتزيد فاعليته وتحسن من كفاءته، وتسهم في تحقيق الأهداف التي تصبو إليها المؤسسة (مقابلة، 2022).

### 3.3.1.2 النظريات التي تفسر الروح المعنوية

نظراً لأهمية الروح المعنوية باعتبارها قوة تعزز الثبات والصمود والتحمل إذا ما تم صقلها والاهتمام بها، فإنها تدفع بالعاملين إلى أداء أعمالهم بجودة وإتقان. وبالمقابل إن أهملت فإنها تنخفض وتؤدي إلى الانهزامية وتدني مستويات الإنتاج، وضعف المخرجات بالتالي انهيار المنظومة التي تقود إلى انهيار المجتمع وتآكله (النعنع، 2007).

ويتعدى تأثير الروح المعنوية كونها مؤشراً على كفاية الأفراد، وفعالية الإدارة ونجاحاتها في التنظيم والقيادة، إلى كونها قوة نفسية مؤثرة في الإنتاج والأداء على حد سواء ولذلك يتوجب الاعتناء بها باستمرار (الجريسي، 2010).

وقد ظهرت العديد من النظريات التي اهتمت بالعنصر البشري باعتباره الركن الأساسي في الإنتاج، ووجهت أنظار العديد من المسؤولين ومراكز البحث إلى تقصي أهمية هذا الركن، والحفاظ على الروح المعنوية لديه باعتبارها بوصله لتحسين الأداء والإنتاج، وتعزيز الانتماء لدى المعلمين. ومن أهم النظريات التي تناولت ذلك:

### **نظرية العلاقات الإنسانية إلتون مايو (Elton Mayo)**

بعد الدراسات والبحوث التي أجراها مايو استنتج أن العامل الإنساني والاهتمام بالجماعة واحترامهم وإشراكهم بالحوار كان له أثر أكبر في رفع إنتاجيتهم. أما الحوافز المادية وتزويدهم بالاستراحة لم يؤثر في إنتاجيتهم. فالترابط والتفاعل الاجتماعي هي أهم أنظمة الحوافز (صديق، 2011).

وهذه النظرية اهتمت بالجانب الإنساني والاجتماعي للعمل، واهتمت بالحوافز المعنوية أكثر من المادية باعتبارها الأهم في رفع الاداء، كما أنها غالت في تشجيع التنظيمات غير الرسمية على حساب الرسمية وهذا يقود إلى التمرد والفوضى (العامودي، 2006).

### **نظرية (x-y) دوجلاس ماكريجور (Douglas McGregor)**

رأى ماكريجور ان النظريات التقليدية في الإدارة تقوم على افتراضات نظرية (X) السلبية التي تعتبر الإنسان كسول ويحب تلقي الأوامر، والفرد لا يؤتمن على شيء هام دون متابعة وإشراف ورقابة، ويعتبر العقاب هو الدافع نحو العمل وليس حبا في العمل. كما أن النواحي المادية هي من أهم

الحوافز. أما نظرتها للإنسان فهي تراه عبارة عن آلة لتنفيذ الأوامر، ويجب احكام السيطرة عليه لتنفيذ المهام. ولذلك رفض ماكريجور هذه النظرة وقدم البديل بأن العمال هم أشخاص قادرين على تحقيق النجاحات ولديهم الحس بالمسؤولية والامكانيات للإبداع والعمل، وأن الإدارة تستطيع دفعهم نحو الانجاز والنجاح إذا ما توفرت لهم الظروف والإمكانيات اللازمة. فالعاملين منتجين ويرغبون بأداء المهام بإخلاص لأن الرقابة ذاتية، والدافعية تلقائية نابعة من التقدير الذاتي الذي يحصلون عليه، وسرعان ما انتشرت نظرية ما كروجر، ونالت قبولاً بين الباحثين والإداريين ومؤسسات وبيئات العمل (حريم،2006).

### نظرية الانصاف والعدالة ل دامس (Adams)

تقوم هذه النظرية على مسلمة بسيطة مفادها أن الفرد العامل يرغب في الحصول على معاملة عادلة. ويعرف ادمس العدالة بأنها اعتقاد الفرد بانه يعامل معاملة عادلة مقارنة بالآخرين وذلك من خلال مدخلاته ومخرجاته.

وتتمثل المخرجات بإسهامات الفرد من تعلم وخبرة وثقافة وهي مجموع المتغيرات التي يقدمها الفرد ليحصل على العوائد مقابلها، أما المخرجات فيقصد بها، العوائد التي يحصل عليها مقابل تلك المدخلات مثل المكافآت والأجور (جبلي،2006).

وتتحقق العدالة بأن يتساوى الجهد مع المكافأة التي يحصل عليها الفرد، وهي وسيلة للمقارنة مع نسب الأفراد أو المجموعات الأخرى التي تحقق الإنصاف (عباس،2004).

## نظرية الحاجات ل ابراهيم ما سلو (Abraham Maslow)

يعد ماسلو مؤسس نظرية الحاجات والتي تقوم على أهمية الحاجات للفرد والتي تعتبر من العوامل المحددة للسلوك المهني للفرد في المنظمة، حيث يختار المجال الوظيفي الذي يشبع احتياجاته. والحاجات هي شعور بالنقص يدفع الفرد لاتخاذ سلوك ما يحاول من خلاله سد هذا النقص (ماهر، 2005).

وقسم ماسلو هذه الحاجات حسب أهميتها من القاعدة إلى الهرم بدءاً بالحاجات الأساسية كالماء والطعام (الحاجات الفيزيولوجية)، يليها الحاجات المتعلقة بالأمن والاستقرار، إذ لا يمكن أن يتطور الإنسان وهو مهدد بأمنه واستقراره. والحاجة الثالثة تتمثل في الحاجات الاجتماعية مثل التواصل الاجتماعي والحاجة الرابعة تتمثل في التقدير والاحترام من الآخرين، وبعدها تأتي الحاجة إلى اثبات الذات في المجتمع من خلال العمال والانجازات التي يقدمها (السهلي، 2007).

## نظرية ذات العاملين ل فريدريك هرزبرج (Fredreric Herzberg)

قدمها مركز خدمات علم النفس في الولايات المتحدة في نهاية الخمسينات، درست النظرية العوامل المتصلة بإنتاجية الفرد ميدانياً وقسمها إلى مجموعتين:

الأولى: عوامل وقائية تتعلق ببيئة العمل مثل الرواتب، ومكان العمل، والضوضاء، والاضاءة، والسياسات الإدارية المتبعة وجودة الإشراف.

والعوامل الوقائية تسبب شعوراً بعدم الرضا عن العمل فإذا لم تتوفر، ووجودها قليل، لا ينتج دافعية بل يقتصر على تهيئة الجو المناسب فقط.

والثانية: تمثل العوامل الدافعة المتعلقة بالعمل في حد ذاته والتي يندرج تحتها قضايا التحصيل والانجاز وتحقيق الذات وقبول مسؤوليات أكبر في العمل. ويسهم وجود العوامل الدافعة في الشعور بالرضا وفقدانها يؤدي إلى عدم الرضا، أي أن توفير العناصر الدافعة للشخص يحقق الإنتاجية في هذه النظرية (العويسات، 2005).

### نظرية التوقع ل فكتور فروم (Victor Vroom)

يرى فروم من خلال هذه النظرية أن دافعية الفرد هي نتاج لرغبة الإنسان في شيء ما، وتقديره عملاً ما، سيحقق له ما يريده ويتجلى في المعادلة الآتية:

$$\text{الدافعية} = \text{قوة الرغبة} \times \text{قوة التوقع}.$$

والدافعية تتمثل في القوة التي تشجع الفرد للقيام بعمل ما، أما قوة الرغبة فتعني الشغف في الوصول أو الحصول شيء ما، والتوقع يمثل احتمال أن يحصل الفرد على الشيء الذي يرغب فيه إذا قام بسلوك معين. وقناعة العامل ورضاه هما عامل أساسي لضمان استمرارية الأداء وفعالية الدافع، اللذان ينتج عنهما إدراك الفرد للعلاقة الايجابية التي تربط بين ما يحصل عليه من معززات وإدراكه بأنه يستحقها (عباس، 2004).

### النظرية اليابانية:

طور اليابانيون نظرية ماك جرجور في نظرية (X-Y) لتتناسب مع البيئة اليابانية، ولفتت انتباه العالم لأنها ساعدت على النمو المهني والاقتصادي في اليابان ولكنها فشلت دول أخرى في تطبيقها خاصة الولايات المتحدة الأمريكية، ليقدم ويليام أوتشي بعض التعديلات على نظرية (J) لتغدوا صالحة للتطبيق من قبل الشركات الأمريكية وأطلق عليها نظرية (Z).

## ومن أهم الصفات التي تبني عليها الشركات والمنظمات اليابانية:

التعليم والتدريب متلازمان باستمرار لضمان التطور والنمو المهني، وتتم عملية اتخاذ القرارات بصورة جماعية. فالإدارة أبوية؛ أي أن المدير يعامل موظفيه وكأنهم أبناءه ويعتبروا بمثابة عائلة واحدة. أما التوظيف فيكون مدى الحياة (مريزق، 2007).

ويطغى على النظام الصفة الأسرية ويسود مناخ الألفة والاحترام والعمل الجمعي والتعاون، لتحقيق المصلحة العامة قبل الخاصة. كما أن الثقة عنصر هام يتناسب طردياً مع الإيجابية، والمحافظة على الممتلكات هي أحد أركان أخلاق العمل. هذه العوامل مجتمعة تزيد الانتاجية وتقدم لهم الحوافز والترقيات على أساس أن الأداء السليم لا يظهر إلا بعد عشر سنوات من التعيين مما يعني أنه لا يوجد رواتب فيقتصر الأمر على مكافأة، فإذا حصل على تقدير ممتاز يتم تعيينه وتأهيله لمراكز إدارية وقيادية، وإذا كان تقديره أقل فإنه يحصل على ورشة صغيرة تدعمها الشركة. ويكون التقاعد مبكراً في سن الخامسة والخمسين لإتاحة الفرصة للشباب في العمل والوظيفة، والمتقاعد يحصل على دعم مادي، ليبدأ مشروعاً في شركات صغيرة للإفادة من خبراته الطويلة.

وتوضح النظريات المذكورة سابقاً العلاقة القوية بين الروح المعنوية والأداء الوظيفي، وتبين الأثر النفسي والمعنوي للعامل وتحقيق الرضا الوظيفي. فالنظرية الإنسانية هي الأولى التي اهتمت بالنواحي النفسية والاجتماعية، ووجهت الأنظار نحو العنصر البشري وأهمية المعاملة الإنسانية وأثرها على أداء العاملين في بيئة العمل، إضافة إلى نظريات المدخل السلوكي التي وضحت تأثير الجانب الإنساني وانعكاسه إيجابياً على الأداء، أما النظرية الحديثة (اليابانية) فأثبتت جدارتها على صعيدي الأداء والمخرجات.

#### 4.3.1.2 أهمية الروح المعنوية

تعد الروح المعنوية مكن النجاح في المؤسسة ومؤشراً على مدى التطور الذي أحرزته، وسبباً في تحسين العمل وتحقيق الأهداف المنشودة، وتسهم في نجاح الخطط الاستراتيجية التي تتبناها قيادة المؤسسة، لأن الروح المعنوية المرتفعة توفر قاعدة متينة للحد من الصراعات والنزاعات التي قد تنشأ بين المعلمين والإدارة. وتعد ركناً أساسياً لتعزيز ولاء المعلم لعمله. وتسهم الروح المعنوية في تعزيز المعلمين لأداء أعمالهم على أكمل وجه، وتعزز العلاقات الإيجابية بين المعلمين وزملاء العمل والإدارة والمجتمع، فيتحقق الرضا الوظيفي لديهم، وينجزوا أعمالهم بإخلاص وتحسن مستويات تحصيل طلابهم وتتطور (Abazaoglu & Aztekin,2016).

وتولد الروح المعنوية القدرة على ضبط الذات والسيطرة على السلوكيات الناتجة عن الأفراد، فيميل المعلم إلى التماسك والتعاون مع زملاءه ويسوي الخلافات الداخلية من تلقاء نفسه في بيئة العمل، وهذا يعود إلى انتمائه وتوحيده مع بيئة عمله التي تمنحه الأمن والأمان والثقة، وتلبي حاجاته واحتياجاته وترضي دوافعه وتجعل منه فرداً منتجاً قادراً على بذل الجهود دون أدنى شك في دوافعه التي تجعله يستغرق في البذل والجد والمثابرة، ليحقق تقدم المؤسسة ونجاحها وتماسكها ووحدتها (الكثيري،2010).

وتعد الروح المعنوية سبباً في إقبال المعلم على تحسين أسلوبه وتطويره في نقل المعارف والمهارات والبحث عن كل ما هو جديد للارتقاء بمستوى طلبته واكسابهم أفضل أنواع التعليمات. فيسعى المعلم جاهدًا إلى تجويد أدائه وتحسين كفاياته فيزداد عطاءه وتحسن إنتاجيته التي تنعكس على تحصيل الطلبة وأدائهم (Gunbayi،2007). وتشير الروح المعنوية إلى أهمية العلاقات الانسانية السائدة وقوة تأثيرها في مقدار العطاء الشخصي وحجمه وأهميته في الحياة المعاصرة، فهي إضافة إلى الأمن والثقة

والرضى الوظيفي، تسهم في تحسين التكيف النفسي، والتوحد مع العمل الذي يقوم به على نحو مثالي (العتيبي، 2008).

فالمعلم إذا وَجد في بيئة العمل المدرسية مناخاً إنسانياً يحفظ كرامته، ومعاملة طيبة وتقديراً لشخصه وجهوده، يحرص على أدائه بإخلاص ويبدع فيه وينمو مهنيًا؛ لأنه يبذل كل الجهود، وينهل من كل موارد التطور المهني لصالح طلبته، فالروح المعنوية الناتجة عن علاقات إنسانية تحكمها قيم وسلوكيات جيدة، تكون حافزاً نحو الإنتماء والاختلاص الوظيفي، فتسود الطمأنينة وتختفي حالات التشاؤم والنقد السلبي للذات والآخرين ويقبل على العمل ويتمسك به ولا يتركه.

(Leithwood & Mcadie, 2007).

ويدعو ميل المعلمين إلى التماسك والتعاون بدوافع داخلية بعيداً عن أي ضغوط خارجية، فهي أهم المؤشرات على الروح المعنوية الإيجابية وارتفاعها بينهم. ومن الملاحظ أن الإنتماء الوظيفي سببه وجود أهداف مشتركة بين العاملين وتوجهات نفسية إيجابية، لتحقيق هذه الأهداف التي هي محصلة ارتفاع الروح المعنوية بينهم وبين ادارتهم، وهي التي تقودهم إلى التكيف وتذليل الصعوبات وتحقيق النجاح (الكثيري، 2010).

ويمكن رفع الروح المعنوية للمعلم من خلال تطبيق نظم الحوافز والمكافآت وتوزيعها بما يحقق العدالة ويتناسب مع جهود المعلمين الإبداعية. ومن أهم الوسائل التي يجب أن تسعى المنظومة التربوية تطبيقها لرفع معنويات المعلم هي المشاركة في اتخاذ القرارات، والسماح له بطرح آراءه وافكاره وتقبلها والعمل على تنميتها. ويجب توفير برامج ودورات تأهيل وتدريب مدفوعة الأجر لإثراء العمل، واتاحة الفرصة للتطور المهني والإبداع والتميز في العمل (Sprgue and Walker, 2005).

ويعد فهم دافعية العمل عند الأفراد ومعرفة ديناميات الجماعة من العوامل المؤثرة في رفع الروح المعنوية واحتياجات الأفراد ودوافعهم نحو العمل. وصنف ما سلو هذه الاحتياجات ورتبها تصاعدياً بدءاً بالاحتياجات الفسيولوجية، ثم حاجات الأمن، ثم الحاجات الاجتماعية ثم الحاجة إلى المكانة والتقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات، ومعرفة هذه الحاجات وفهمها يساعد إلى التقرب من الأفراد وفهم تركيبهم، وفهم ما يسود بينهم من أجواء وعلاقات اجتماعية وتفاعل اجتماعي بين الأفراد مما يسهم في رفع معنوياتهم. (الصالح، 2013).

ومن أهم مظاهر الروح المعنوية المرتفعة الإلتزام، والرضا الوظيفي، والدافعية نحو العمل، والتطور المهني، وجودة المخرجات، والتكيف والتشاركية والانسجام في العمل. بالمقابل فإن تقييد الإنتاجية بمعنى أن العامل يستطيع تطوير إنتاجيته ولكن انخفاض الروح المعنوية لديه يقيد إنتاجيته وبالتالي ينحصر بكمية ونوعية محددة، إضافة إلى اللامبالاة الناتجة عن الملل والتذمر والسلبية نحو العمل التي تدفعهم إلى الشكاوى والتسرب من العمل، وقد يتطور ذلك إلى الإضرابات والاحتجاجات وإلى النزاعات والصراعات في بيئة العمل (السعيدة، 2010).

## 2.2. الدراسات السابقة

يزخر التراث التربوي والنفسي العالمي بالعديد من الدراسات التي تؤكد نتائجها وتوصياتها على أهمية الممارسات التأملية في النمو المهني للمعلمين. وتعد الممارسة التأملية منهجاً متكاملًا للتفكير والفعل وهي أسلوب يساعد الأفراد على العمل لتحسين أنفسهم، فالفرد المتأمل يفحص سلوكه وأدائه بعناية، فيراقب نفسه ذاتياً، ويبدأ بإصلاحها بطريقة علمية ممنهجة حتى يولد وعي ذاتي يقوده إلى توسيع مداركه ودائرة تفكيره وممارسة مهارات التفكير العليا على نحو إيجابي. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع الممارسات التأملية وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية، ولذلك قامت الباحثة

بالاطلاع على الدراسات السابقة لتحقيق الهدف من الدراسة، وتستعرض الباحثة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة.

## 1.2.2 الدراسات المتعلقة بالممارسات التأملية

دراسة التركي والنصيان(2021) هدفت الدراسة التعرف إلى الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم، ولتحقيق ذلك تم استخدام منهج البحث النوعي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة عنيزة منطقة القصيم، وكان عددهم ثلاثة معلمين ممن يتوفر فيهم الحماس، والاستعداد للمشاركة في الدراسة، والرغبة في تطوير أدائهم التدريسي للحصول على المعلومات، وتمثلت أداة الدراسة في استخدام المقابلة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات المعلمين التأملية جاءت بدرجة متوسطة وتتأثر بدرجة ثقتهم بكفاياتهم المتعلقة بتحقيق أهداف التعلم، ومعتقداتهم وقيمهم التي يحملونها نحو التدريس، وانعكس ذلك بشكل مباشر على دافعية الإنجاز، كما أظهرت النتائج أن المعلمين استخدموا الممارسات التأملية بالتعليم ونوعوا في استخدام الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة على تنمية التفكير الإبداعي لديهم، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات، كما أظهرت النتائج أن من أبرز وسائل تعزيز الممارسات التأملية لتؤثر إيجاباً على دافعية الانجاز، تطبيق الألعاب التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام استراتيجية حل المشكلات، وتنمية مستويات التفكير العليا. واستناداً للنتائج أوصى الباحثان بضرورة تعزيز مهارات التدريس التأملي لدى معلمي الرياضيات من خلال تبني البحث الإجرائي، وتدريب الأقران، وتفعيل المشاركة التبادلية بين زملاء التخصص، بالإضافة إلى تطوير مهارات التقويم الذاتي

لدى المعلمين، والعمل على توجيه معلمي الرياضيات نحو توظيف التدريس التأملي، وتطوير قدرات مشرفي الرياضيات على ممارسة هذا الدور.

**دراسة الخليوي والبيز (2021)** هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى تطبيق الممارسات التأملية في مجال المهارات التعليمية والنمو المهني لدى معلمات رياض الاطفال ومعوقات تطبيقها، والكشف عن مدى وجود فروق بين متوسطات تطبيق الممارسات التأملية لدى معلمات رياض الأطفال في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، ونصاب المعلمة من الاطفال داخل الفصل. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة الدراسة (الاستبانة) بعد تصميمها من قبل الباحثات على 125 معلمة روضة حكومية تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق الممارسات التأملية لدى معلمات رياض الأطفال كان مرتفعاً بشكل عام في المنطقة الشرقية، وجاءت استجابات أفراد العينة على البعد الخاص بالمهارات التعليمية بالموافقة التامة، والبعد الخاص بالنمو المهني بالموافقة. وجاء المتوسط العام للمعوقات في تطبيق الممارسات التأملية بدرجة مرتفعة.

**دراسة الحروب (2021)** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية جنوب الخليل وعلاقتها بالممارسات التأملية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وطبقت الدراسة على عينة طبقية قوامها (152) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداتي الدراسة: الأولى للحذاقة التعليمية، والثانية للممارسات التأملية وتم التأكد من صدق وثبات الأداتين. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الحذاقة التعليمية لدى معلمي العلوم مرتفعة ولا توجد فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، وعدد الدورات، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير وسنوات الخبرة لأكثر من (15) سنة، والتقدير السنوي للأداء لصالح الممتاز. كما أظهرت النتائج أن درجة

الممارسات التأملية لمعلمي العلوم جاءت مرتفعة ولا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخبرة وعدد الدورات، بينما توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير والتقدير السنوي للأداء لصالح الممتاز. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين الحداثة التعليمية والممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية جنوب الخليل.

**دراسة المالكي (2020)** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقدير واقع الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات والفروق فيها، وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من 186 معلماً ومعلمة لمادة الرياضيات اختيروا بالطريقة المتيسرة من منطقة نجران في المملكة العربية السعودية، واستخدمت استبانة الممارسات التأملية بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها وأظهرت النتائج أن درجة تقدير واقع الممارسات لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في نجران جاءت متوسطة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الممارسات التأملية لديهم على الدرجة الكلية للأداة، ومجالاتها تعزى لمتغيرات الجنس ولصالح الإناث، ومتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير، ومتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأطول من ( 5-10 ) سنوات، وأكثر من 10 سنوات، في حين لم تظهر فروقا إحصائية على متغير المرحلة الدراسية، وأوصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بتنمية الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من خلال تصميم استراتيجيات تركز على هذا الجانب.

**دراسة مسعود (2020)** هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام ملف الإنجاز وعلاقتها بتحسين الممارسات التدريسية التأملية في التدريس وكفاءة الذات للطلاب المعلمين شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة المنيا. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي (قبلي وبعدي) لتحقيق أهداف البحث. واشترك في التدريب 30 طالبا وطالبة، كمجموعة ضابطة واحدة. تم تدريب مجموعة الدراسة باستخدام

التعلم القائم على ملف الإنجاز الإلكتروني. واشتملت أدوات الدراسة على استبيانات (الممارسات التدريسية التأملية وبطاقة ملاحظة ومقياس كفاءة الذات ودليل المعلم).

وقد تبين من تحليل النتائج (باستخدام قيمة ت) تفوق مجموعة الدراسة في اختبار رد فعل الموقف وبطاقة الملاحظة، وكذلك مقياس كفاءة الذات. حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي وذلك في كل الأدوات المستخدمة.

وتم عرض النتائج ومناقشتها وتبين أن التطبيق له قيمة وفائدة كبيرة لتخصصات اللغة الإنجليزية في السنة الرابعة، فقد عزز سبل التعاون بينهم، وزاد ثقتهم بأنفسهم وكفاءتهم الذاتية، وعزز الممارسات التأملية، وشجعت التعلم المتبادل، وتقييم الأقران، وردود فعل مفيدة وفورية. وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد ملف الانجاز كجزء أساسي في برامج إعداد وتدريب المعلمين. وضرورة إجراء دراسات تتناول هذا المجال مع متغيرات أخرى.

**دراسة الخلف (2020)** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. في ضوء متغير المؤهل والخبرة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة الممارسات التأملية، موزعة على ثلاث محاور، ومكونه من (41) فقرة. طبقت على عينة مكونة من 185 معلمة من معلمات العلوم الشرعية، وأظهرت النتائج أن المعلمات يمارسن مهارات محور التخطيط دائماً بالمتوسط الحسابي العام للمحور ككل (2.35)، بينما يمارسن مهارات محور التنفيذ، ومحور التقويم أحياناً بمتوسطات حسابية للمحور العام على الترتيب بنسبة (2.26) و(2.10). ومن أهم التوصيات ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين بمفهوم التدريس التأملي، ومجالات تطبيقه في مراحل التخطيط

والتنفيذ والتقويم. إضافة إلى تضمين برامج إعداد المعلمين الخبرات التربوية الحديثة المتصلة بالتدريس التأملية ومتطلباته.

**دراسة علي (2020)** هدفت الدراسة التعرف إلى الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت، بمستوياتها وأدواتها ودرجة استخدامها في التدريس من قبل الطالبات المعلمات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المختلط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة مفتوحة مغلقة على عينة قوامها (139) طالبة من السنتين الثالثة والرابعة في البرنامج. وأظهرت النتائج أن اكتساب الممارسات التأملية في البرنامج جاءت بدرجة كبيرة، وجاء التفكير التأملية الذي ينمي أخلاق المهنة، كأكثر الممارسات اكتساباً مع توافر الاستعداد الفطري له، وتركز هذا الاكتساب في مقررات الإعداد المهني. وجاءت الممارسات التأملية المكتسبة بدرجة متوسطة وتركزت في مستوى التفكير التأملية بالعمل قبل أدائه بشكل أكبر. وبينت النتائج أن المناقشات الجماعية في المحاضرات الجامعية أكثر أدوات اكتساب الممارسات استخداماً، مقابل قلة استخدام أدوات أخرى كالمذكرات التأملية.

**دراسة Pazhoman & Sarkhosh (2019)** هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقات بين الممارسات التأملية لمعلمي اللغة الإنجليزية، وبين التنظيم الذاتي لهم، واستكشف العلاقات بين التنظيم الذاتي وخبرات المعلمين في التدريس. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وطبقت على عينة من معلمي اللغة الإنجليزية من المدارس الثانوية والمتوسطة بلغ عددهم (103) معلماً يدرسون اللغة الإنجليزية. وتم استخدام أداتين الأولى: مقياس الممارسات التأملية، والثانية استبانة التنظيم الذاتي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الممارسات التأملية للمعلمين وتنظيمهم الذاتي. ولا توجد علاقات ذات دلالة احصائية بين التنظيم الذاتي للمعلمين وخبراتهم. وأظهرت الدراسة أن الممارسات التأملية مؤشراً قوياً على التنظيم الذاتي.

**دراسة غيث والجابري (2018)** هدفت الدراسة إلى التحقق من مستوى الممارسات التأملية للمعلمين واتجاهاتهم نحو التطور الذاتي المهني، في ضوء متغيرات الجنس، وعدد ورشات العمل، والخبرة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. طبقت الدراسة على عينة قوامها (162) معلماً ومعلمة من العاملين في المدارس الخاصة في العاصمة الأردنية عمان. واستخدمت الدراسة مقياسين: الأول استبانة الممارسات التأملية والثاني مقياس التطور المهني. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية قوية بين الممارسات التأملية واتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي. كما تبين الدراسة أن مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين ككل جاءت ضمن المقبول، عدا ممارستهم في الفئة الفرعية "تقدير النقد" والتيل جاءت أقل من المقبول. وأظهرت النتائج أن مواقف المعلمين تجاه التطور المهني الذاتي جاءت ايجابية. والعلاقة بين الممارسات التأملية لمعلمي المدارس الثانوية الإيرانية والتنظيم الذاتي وخبرة التدريس ايجابية.

**دراسة Motallebzadeh, Ahmadi, & Hosseinnia (2018)** هدفت الدراسة التحقيق في العلاقة بين الممارسات التأملية لمعلمي اللغة الإنجليزية وفعالية تدريسهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طبقت على عينة من معلمي اللغة الإنجليزية بلغ عددهم (115) معلماً يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في معاهد لغات مختلفة بالمدن الإيرانية، وكانت المشاركة طوعية بالكامل. وتم استخدام مقياس الممارسات التأملية الذي يحتوي على (29) فقرة موزعة في خمسة محاور، بالإضافة إلى استخدام استبانة التدريس الفعال، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين مستوى فعالية التدريس والخبرة لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، بالمقابل وجدت علاقة ايجابية ضعيفة بين مستوى الممارسات التأملية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وخبراتهم.

**دراسة Rahimi & Weisi (2018)** هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقات بين الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية والممارسة البحثية لمعلمي اللغة الإنجليزية، فحصت هذه الدراسة العلاقات بين الممارسات التأملية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وبين الكفاءة الذاتية وممارسة البحث. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وشارك في الدراسة عبر الانترنت (150) معلماً ومعلمة يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في 20 معهداً للغات من مختلف البلدان حول العالم، وتم استخدام ثلاث أدوات مقياس الممارسات التأملية، ومقياس الكفاءة الذاتية واستبانة ممارسات البحث لمعلمي اللغة الإنجليزية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الممارسات التأملية، والكفاءة الذاتية، ومقاييسها الفرعية، ترتبط ارتباطاً إيجابياً وبشكل كبير مع الممارسة البحثية لمعلمي اللغة الإنجليزية.

**دراسة Niones (2018)** هدفت الدراسة الكشف عن الممارسات التأملية لمعلمي اللغة الإنجليزية أثناء الخدمة إلى جانب التفكير المسبق والتفكير النقدي والتفكير السطحي والتفكير التربوي واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي حيث طبقت الدراسة على (51) مدرسة ثانوية تابعة لوزارة التربية والتعليم في مقاطعة (بوهول) بالفلبين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة، و أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات التدريس التأملية لمعلمي اللغة الإنجليزية أثناء الخدمة جاءت مرتفعة، وكشفت عن حاجة المعلمين أثناء الخدمة إلى الخضوع للتفكير الذاتي لمعرفة المزيد عن أنفسهم وإجراء التعديلات اللازمة التي تسهم في تطورهم. ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بالتصميمات التدريسية التأملية.

**دراسة عبيدات (2017)** التعرف إلى واقع الممارسات التأملية وأثرها في دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (650) معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس التربية

ولتعليم في محافظة إربد، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الممارسات التأملية، ومقياس دافعية الإنجاز بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وأكدت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة في مستوى الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا، وتوصي الدراسة بضرورة توجيه المعلمين نحو توظيف التدريس التأملي وتطوير قدرتهم على الممارسة.

**دراسة الزغول (2016)** هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الصفي لملائمته لأهداف الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من 600 معلم ومعلمة من مديرية محافظة عجلون، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت الدراسة أداتين الأولى مقياس الممارسات التأملية لدى المعلمين في التدريس (Iarriive,2008) النسخة الأجنبية والمعرب والمعدل حسب البيئة الأردنية، ومقياس الكفايات المهنية لدى المعلمين في التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الممارسات التأملية كان متوسط في كل من مستويات ما قبل التأمل، والتأمل السطحي ومرتفع في كل من التأمل التربوي والتأمل الناقد، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات والدرجة الكلية باستثناء ما قبل التأمل، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة لأكثر من عشر سنوات. وقد أشارت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الممارسات التأملية ككل، وبين الكفايات المهنية في التدريس لدى المعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون، وتوصي الدراسة بضرورة ممارسة التأمل في العملية التعليمية، وضرورة إعطاء دورات تدريبية مكثفة للمعلمين الجدد، والمعلمين ككل، وتشجيعهم على ممارسة التأمل في عملهم.

## 2.2.2 الدراسات المتعلقة بالكفاءة التدريسية

**دراسة Dibal, Danjuma, & Mousa (2022)** هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة التدريسية للمعلمين والأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية العليا في دراسة الحاسوب في ولاية بورنو بنيجيريا. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس كفاءة المعلم الذاتية واختبار تحصيل دراسة الحاسوب. وتم اختيار العينة بطريقتين الأولى: بالطريقة العنقودية متعددة المراحل، حيث بلغ المجتمع الأصلي من 28891 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية العليا وتم اختيار 396 منهم لتطبيق الاختبار، وتم اختيار المعلمين بالطريقة القصدية حيث بلغت 40 معلماً من أصل 156 معلماً للحاسوب في المرحلة الثانوية العليا، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين الكفاءة الذاتية للمعلمين والأداء الأكاديمي للطلاب. ومن أهم التوصيات أن يكون المعلم أكثر التزاماً تجاه مهنته، وأكثر تفاؤلاً حتى يتمكن من إعداد الطلبة بالمستويات الأفضل.

**دراسة شارف وقندوزن (2021)** هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة لبعض الكفاءات التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية بسمات الشخصية في مرحلة التعليم الثانوي والكشف عن تأثير هذه السمات على الأداء المهني للمعلم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث استخدم الباحثان أداتين للدراسة، الأولى تمثلت في مقياس السمات الشخصية، والثانية استبانة الكفاءة التدريسية على عينه قوامها 32 معلماً للتربية البدنية والرياضية موزعين على 13 مدرسة ثانوية في بلدة الاغواط.

وتوصلت الدراسة إلى التأثير الايجابي للسمات المتعلقة بالثقة والاتزان الانفعالي وسمة تحمل المسؤولية على الكفاءات التدريسية للمعلمين بالمقابل جاءت سمة الانطوائية تحمل تأثيراً سلبياً على المعلم.

**دراسة الجعافرة (2020)** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية برنامج المعلمين الجدد في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة، تم توزيعها على عينة طبقية عشوائية مكونه من (160) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن فاعلية برنامج المعلمين الجدد في تنمية الكفايات التدريسية سجل درجة مرتفعة على مستوى الأداة ككل.

وعلى مستوى المجالات الأربعة، حصل مجال كفاية الإدارة الصفية على أعلى متوسط، يليه كفاية شخصية المعلم، ثم تنفيذ خطة الدرس، وأخيراً كفاية تخطيط الدرس، وكلها جاءت بتقدير مرتفع. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الجنس. بالمقابل توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة 6 سنوات فأكثر. ومن أهم التوصيات تفعيل مشاركة المعلمين في دورات تدريبية مكثفة، وحضور الندوات والمؤتمرات ليكونوا على إطلاع دائم بالمستجدات الحديثة في الميدان التربوي، وإعادة النظر في برامج اعداد المعلمين، والتركيز على الجوانب التطبيقية، واللغة الإنجليزية، والمهارات التقنية خلال وقبل الخدمة.

**دراسة جاموس (2020)** هدفت الدراسة التعرف إلى مدى اكتساب معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس المرحلة العليا في التعليم الأساسي من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعدت استبانة لجمع البيانات، وتم توزيعها على عينة قصدية قوامها (72) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا في وزارة التربية والتعليم بحمص للعام الدراسي (2012-2013). وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية جاءت بدرجة كبيرة،

ولا توجد فروق دالة إحصائية في درجة الاكتساب تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والخبرة والمؤهل العلمي).

**دراسة صالح (2019)** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الانجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وقامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة الثلاث، استبانة اليقظة العقلية، واستبانة دافعية الإنجاز ومقياس الكفاءة التدريسية، وبعد التحقق من صدق الأدوات وثباتها تم توزيعها على عينة طبقية عشوائية قوامها (229) معلما ومعلمة من معلمي العلوم في مديريات الخليل.

وأظهرت الدراسة أن درجة اليقظة العقلية جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق في استجابات المبحوثين تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، وبالمقابل توجد فروق في متغير المديرية، ولصالح شمال الخليل والمؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير، والتقدير السنوي ولصالح تقدير الممتاز.

كما وكشفت النتائج أن درجة دافعية الإنجاز جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق في استجابات المبحوثين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص وعدد سنوات الخبرة، وبالمقابل توجد فروق وفقاً لمتغير المديرية ولصالح شمال الخليل، والمؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير، والتقدير السنوي ولصالح تقدير الممتاز. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الكفاءة التدريسية جاءت مرتفعة لمعلمي العلوم في مديريات الخليل على جميع أبعاد محور الكفاءة التدريسية، ولا توجد فروق في استجابات المبحوثين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي، وبالمقابل توجد فروق وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح 10 سنوات فأكثر، والمديرية لصالح شمال الخليل، والتقدير السنوي ولصالح تقدير الممتاز.

**دراسة المومني (2019)** هدفت الدراسة التعرف إلى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية في المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون في كفايات (التفويض وطرائق

التدريس). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة التي تكونت من 26 فقرة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية المهنية والبالغ عددهم (115) معلماً وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي التربية المهنية كفايات تعليمية بدرجة كبيرة لجميع الأبعاد، وحصلت كفاية طرائق التدريس على درجة مرتفعة (73%) أما كفاية التنفيذ فحصلت على (71%).

**دراسة فرج الله وابوسلامة (2018)** هدفت الدراسة التعرف إلى الكفايات التدريسية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية العليا بغزة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. ولتحقيق اهداف الدراسة أعد الباحثان أداتي الدراسة (بطاقة ملاحظة للكفايات التدريسية) (التخطيط والتنفيذ والتقييم)، ومقياس دافعية الانجاز. وطبقت الأدوات على عينة طبقية عشوائية، قوامها (70) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ودافعية الإنجاز وحصل كل من أبعاد الكفاءة التدريسية، ودافعية الإنجاز على درجة مرتفعة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن أبعاد الكفاءة التدريسية حصلت على درجة مرتفعة، إذ حصل التخطيط على المرتبة الأولى يليه بالمرتبة الثانية التقويم، وفي المرتبة الثالثة تنفيذ الدرس، أما الدرجة الكلية لتوافر الكفايات فكانت مرتفعة، وبنسبة (80) % وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين الكفاءة التدريسية ودافعية الإنجاز، وتوصي الدراسة بضرورة إعداد برامج تطويرية للمعلمين الذكور في مرحلة التعليم الأساسي، كما أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تأهيلية لتطوير المعلمين بغض النظر عن سنوات الخدمة.

**دراسة Nuri, Demirok & Direktor (2017)** هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الكفاءة التدريسية والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في ضوء متغيرات الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي، وساعات العمل اليومية للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من 70 معلماً ومعلمة من مدارس التربية الخاصة (6) مدارس، و(24) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية التي

تمتلك غرف مصادر بها المدارس الحكومية، وبلغ معدل المدارس المشاركة (21) مدرسة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الكفاءة الذاتية والضغط النفسي لمعلمي التربية الخاصة، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة التدريسية تبعاً لمتغيرات الجنس، وساعات العمل ، وبالمقابل أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الضغط النفسي لصالح متغير سنوات الخبرة 15 سنة فأكثر .

**دراسة باصرة (2015)** هدفت الدراسة التعرف إلى الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية كما يعكسها تقويم الأداء الصفّي لمعلمي المرحلة الإعدادية في محافظة المكلّا بالعراق، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة، حيث وزعت على عينة قوامها ( 120 ) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج ضعف في كفاءات التخطيط للدرس، وتنفيذ خطة الدرس، وضعف مهارة طرح الأسئلة. وجاءت كفاءة الإدارة الصفية بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ووجود فرق يعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات.

### 3.2.2 الدراسات المتعلقة بالروح المعنوية

**دراسة الزهراني (2020)** هدفت الدراسة تقصي درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الدراسة الاستبانة بمحورين: الأول خاص بالقيادة التحويلة، والثاني خاص بمستوى الروح المعنوية، وتم توزيعها بالوسائل الالكترونية على عينة قوامها (272) عضو هيئة تدريس ممن يعملون بجامعة الباحة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) حول مستوى الروح المعنوية ولصالح الذكور، ولمتغير الخبرة لصالح الأعضاء الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى

الدلالة (0.05) حول مستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة تدريس جامعة الباحة تعزى لمتغيرات الجنسية والرتبة الأكاديمية والتخصص، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة التحويلية ومستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس.

**دراسة البطوش وسلامة (2020)** هدفت الدراسة التعرف إلى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم، والتعرف إلى الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المفحوصين في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمحافظة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت أداة الدراسة المتمثلة في استبانة على عينة قوامها (540) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن جاء بدرجة متوسطة، وأكدت وجود فروق في درجة الروح المعنوية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى أثر سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وكشفت النتائج عن وجود فروق تعزى لمتغير المحافظة ولصالح محافظات الطفيلة ومعان والعقبة.

**دراسة أبو اسنيّة (2020)** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطورت الدراسة أداتين الأولى تمثلت أداة القيادة بالتحفيز، والأداة الثانية تمثلت بمقياس الروح المعنوية، و طبقت الأدوات على عينة طبقية عشوائية قوامها (372) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية بالعاصمة عمان، وموزعين على ثلاثة ألوية (لواء قسبة عمان، لواء الجامعة ولواء القويسمة)، و كشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة بالتحفيز حصل على درجة مرتفعة، وكذلك مستوى الروح المعنوية حصل على درجة مرتفعة. كما أظهرت

الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجة ممارسة القيادة بالتحفيز ومستوى الروح المعنوية لدى المفحوصين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المفحوصين لدرجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولا يوجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المفحوصين لمستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس ولمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة لأقل من (5) سنوات، ومن أهم توصيات الدراسة، ضرورة تدريب مدراء المدارس على آلية توظيف التحفيز في إدارتهم للمدارس، واتباع أساليب مستحدثة لرفع الروح المعنوية للمعلمين بما يضمن تجويد أداءهم وتطويره.

دراسة **Suraiya & Shakir (2020)** هدفت الدراسة التعرف إلى تأثير الروح المعنوية والضغط المهني على فعالية معلمي المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (352) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية في منطقة مظفر بور في بيهار، بالهند. وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، واتبعت الدراسة منهج المسح الترابطي تمثلت أدوات الدراسة بمقياس كفاءة المعلم الذي تم بناؤه ذاتياً ومقياسين موحدتين هما مقياس الروح المعنوية (2013) للمعلمين ومقياس الإجهاد المهني (2012)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين الروح المعنوية وفعالية المعلم، وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية قوية بين الإجهاد المهني وفعالية المعلم. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة، أن العناصر المكونة لمعنويات المعلمين والاجهاد المهني لها تأثير كبير على فعالية المعلم.

دراسة **Lüleci & Çorukii (2018)** هدفت الدراسة إلى فحص الفروق في مستويات الروح المعنوية والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية ضمن الخصائص الديموغرافية

(الجنس والعمر والفرع والحالة الاجتماعية والمستوى الدراسي (ابتدائي، اعدادي، ثانوي)، وتحليل العلاقة بين الروح المعنوية والرضا الوظيفي، واتبعت الدراسة منهج المسح العام، واستخدمت الدراسة أداتين الأولى مقياس الروح المعنوية للمعلمين (Purdue) ويتألف من (100) فقرة، ومقياس الرضا الوظيفي المكون من (36) فقرة، وطبقت الأدوات على عينة قوامها (288) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتألفت عينة الدراسة من معلمي الفروع والصفوف العاملين في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الروح المعنوية والرضا الوظيفي للمستجيبين جاءت بشكل عام بمستوى مرتفع، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الأبعاد الفرعية للروح المعنوية والرضا الوظيفي لدى المعلمين تبعاً لمتغيري الفرع والمستوى التعليمي، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ومرتفعة بين الروح المعنوية والرضا الوظيفي للمعلمين.

**دراسة الصباينة، وخصاونة (2018)** هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية بجامعة الملك فيصل والجامعة الهاشمية، كما سعت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين المذكورتين، في ضوء متغيرات الجنس والعمر والجامعة والخبرة والرتبة العلمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة الروح المعنوية، وتم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها (353) عضو هيئة تدريس في الجامعتين، وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس جاءت ضمن المتوسط على المقياس وعلى مجالات الدراسة، وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في درجة الروح المعنوية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والعمر والخبرة والرتبة العلمية). ومن أهم التوصيات ضرورة توفير الاجواء المناسبة وبراحة نفسية ليعملوا بكفاءة كما يجب.

**دراسة الظفيري Al-Dhafiri (2017)** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة الروح المعنوية لمعلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت وتأثرها بخصائص المعلم والمدرسة. اتبعت الدراسة

منهجية المسح العام، و تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية العاملين في جميع المدارس الحكومية في الكويت وعددهم (4333) معلماً ومعلمة، وطور الباحث استبانة مكونه من (51) فقرة، طبقت على عينة قوامها (1042) معلماً ومعلمة حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الروح المعنوية لمعلمي اللغة العربية بالكويت جاءت مرتفعة بشكل عام، إضافة إلى تأثير الرواتب والحوافز والترقيات جاء بدرجة متوسطة على الروح المعنوية للمعلمين، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد العينة لدرجة الروح المعنوية، وفقاً لمتغيرات الجنسية والخبرة التعليمية والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، وبالمقابل لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس. ومن أهم التوصيات، ضرورة تحقيق المساواة والعدالة بين المعلمين فيما يتعلق بسلم الرواتب والترقيات والحوافز، ودراسة الأسباب التي أدت إلى انخفاض الروح المعنوية لمعلمي اللغة العربية ذوي الخبرة الأقل.

**دراسة دفي وفيجا ياكومار (Devi & Vijayakumar,2016)** هدفت الدراسة تقصي العلاقة بين الروح المعنوية والمناخ التنظيمي في المدارس الثانوية، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الدراسة أداتين، تمثلت الأولى في استبانة الروح المعنوية والأداة الثانية تمثلت في استبانة لقياس المناخ التنظيمي، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (240) معلماً ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ايجابية دالة احصائياً بين الروح المعنوية والمناخ التنظيمي في المدارس الثانوية، إضافة لوجود علاقة ايجابية بين الأساليب القيادية التي يمارسها مديري المدارس الثانوية وبين الروح المعنوية للمعلمين.

**دراسة شارما Sharma (2016)** هدفت الدراسة التعرف إلى الروح المعنوية للمعلمين وتأثيرها على المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية والخاصة، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي،

ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة، والتي طبقت على عينة قوامها (320) معلماً ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية والخاصة في الهند. وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع للروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية مقارنة بالمدارس الخاصة، وأظهرت وجود فرق كبير في درجة الروح المعنوية للمدارس الحكومية، وكلما زاد التمويل ارتفعت الروح المعنوية للمعلم، كما أن العلاقات مع المدراء والإداريين لها تأثير على الروح المعنوية لدى المعلمين.

### 3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات العربية والأجنبية في استخدام منهج أسلوب الوصفي الارتباطي، لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، مثل دراسة (Dibal, I.M&OD (2022)، والحروب (2021)، ودراسة صالح (2019)، ودراسة الزهراني (2020)، وابو اسنينة (2020)، ودراسة شارف وقندوزين (2021)، ودراسة (Rahimi & Weisi (2018)، ودراسة (Niones (2018)، ودراسة (Sharma (2016).

(Pazhoman & Sarkhosh (2019 ودراسة (Motallebzadeh & others (2018)، ودراسة ودراسة (Devi & Vijayakumar (2016).

كما واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات عدا دراسة تركي والنصيان (2021) والتي استخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات.

وافقت الدراسة الحالية في بناء الأدوات وتصميمها مع دراسات سابقة مثل دراسة الخليوي (2021)، ودراسة الحروب (2021)، ودراسة صالح (2019)، ودراسة فرج الله وسلامة (2018)، ودراسة المومني (2019)، ودراسة (Suraiya & Shakri (2020).

كما وافقت الدراسة الحالية مع دراسة الزهراني (2020) في توزيع الأدوات إلكترونياً.

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة الذي اقتصر على المدارس الإعدادية والثانوية في نطاق مديرية التربية والتعليم، واختلف المجتمع مع دراسات تناولت أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مثل دراسة Motallebzadeh & others (2018) ودراسة Rahimi & Weisi (2018)، ودراسة الصبابة والخصاونة (2018)، ودراسة الزهراني (2020).

وتتميز الدراسة الحالية خلال متغيراتها ومجتمع الدراسة وبناء الأدوات حيث لم يتم تطبيق أية دراسة على حد علم الباحثة في فلسطين بشكل خاص تناولت الممارسات التأملية لمعلمي اللغة الإنجليزية وتميزت هذه الدراسة انها فحصت دلالة التنبؤ لكل من الممارسات التأملية والروح المعنوية في الكفاءة التدريسية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وأسئلتها والاستفادة منها في الإطار النظري وإثرائه، إضافة إلى توظيف أداة الدراسة وإعدادها، وانفردت هذه الدراسة بتناولها للممارسات التأملية وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية لمعلمي اللغة الانجليزية من الجانب التربوي.

## الفصل الثالث

---

### الطريقة والإجراءات

- 1.3 منهج الدراسة
- 2.3 مجتمع الدراسة.
- 3.3 عينة الدراسة
- 4.3 أدوات الدراسة
- 5.3 صدق أدوات الدراسة
- 6.3 ثبات أدوات الدراسة
- 7.3 متغيرات الدراسة
- 8.3 اجراءات تنفيذ الدراسة
- 9.3 المعالجات الاحصائية

### الطريقة والإجراءات

#### مقدمة

تناول هذا الفصل الطرق والإجراءات المتبعة في تحديد منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وتقنياتها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

#### 1.3 منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، باعتباره أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة وتحقيق أهدافها، لكونه يقوم بدراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، وإنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها (عوده وملكوي، 1992).

#### 2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، والبالغ عددهم (268) معلماً ومعلمة، منهم (112) معلماً و(156) معلمة، وذلك وفقاً لمصادر إحصائية في مديرية التربية والتعليم للعام الدراسي (2021/2022).

### 3.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد روعي توزيع العينة وفقاً لمتغير الجنس في المجتمع، إذ بلغ حجم العينة (152) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل. والجدول (1.3) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية):

جدول (1.3): توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة (التصنيفية)

| المتغير        | المستوى          | العدد | النسبة % |
|----------------|------------------|-------|----------|
| الجنس          | ذكر              | 64    | 42       |
|                | انثى             | 88    | 58       |
|                | المجموع          | 152   | 100.0    |
| سنوات الخبرة   | أقل من 5 سنوات   | 36    | 23.7     |
|                | من 5-10 سنوات    | 26    | 17.1     |
|                | أكثر من 10 سنوات | 90    | 59.2     |
|                | المجموع          | 152   | 100.0    |
| المؤهل العلمي  | دبلوم            | 8     | 5.3      |
|                | بكالوريوس        | 118   | 77.6     |
|                | ماجستير          | 26    | 17.1     |
|                | المجموع          | 152   | 100.0    |
| التقدير السنوي | جيد              | 16    | 10.5     |
|                | جيد جداً         | 110   | 72.4     |
|                | ممتاز            | 26    | 17.1     |
|                | المجموع          | 152   | 100.0    |

### 4.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء ثلاث استبانات لجمع البيانات، وهي: استبانة الممارسات التأملية، واستبانة الكفاءة التدريسية، واستبانة الروح المعنوية، وفيما يلي عرض لكيفية بنائها والتحقق من صلاحيتها:

#### أولاً: أداة الممارسات التأملية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الممارسات التأملية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة Rahimi & Weisi (2018) ودراسة Pazhoman & Sarkhosh (2019)، ودراسة عبيدات (2017)، ودراسة المالكي (2020)، قامت الباحثة ببناء استبانة الممارسات التأملية استناداً إلى تلك الدراسات. وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية من (23) فقرة.

#### ثانياً: أداة الكفاءة التدريسية

تم إعداد الأداة بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى أدوات الكفاءة التدريسية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة Nuri & et.. al. (2017)، ودراسة صالح (2021)، ودراسة (Rahimi & Weisi, 2018)، ودراسة المومني (2019)، وقامت الباحثة ببناء استبانة الكفاءة التدريسية استناداً إلى تلك الدراسات. وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية من (30) فقرة.

#### ثالثاً: أداة الروح المعنوية

تم إعداد الأداة بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى أدوات الروح المعنوية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة البطوش وسلامة (2020)، ودراسة لوليتشي وكوروك (2018)، ودراسة شارما (Sharma, 2016)، قامت الباحثة ببناء استبانة الروح المعنوية استناداً إلى تلك الدراسات. وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية من (19) فقرة.

### 5.3 صدق الأدوات

#### الصدق الظاهري (Face validity) لأدوات الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لأدوات الدراسة الثلاثة وهي: استبانة الممارسات التأملية، استبانة الكفاءة التدريسية، واستبانة الروح المعنوية، عُرِضَت هذه الأدوات في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في ملحق (2)، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أُجريت التعديلات المقترحة، فُعِدلت صياغة بعض الفقرات، وصولاً إلى النسخة المحكمة للتطبيق على العينة الاستطلاعية كما هو موضح في ملحق (1).

#### الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الثلاثة، طُبِّقَت على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وكانت النتائج كالتالي:

#### أ) صدق البناء لأدوات الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء، إذ حُسِب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية وذلك لأدوات الممارسات التأملية والكفاءة التدريسية، كما واستخرجت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لأداة الروح المعنوية، كما هو مبين في الجداول (2.3)، (3.3)، (4.3):

جدول (2.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الممارسات التأملية بالمجال الذي تنتمي اليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

| الارتباط مع الدرجة الكلية | الارتباط مع المجال | الدرجة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الارتباط مع المجال | الدرجة | الارتباط مع الدرجة الكلية     | الارتباط مع المجال | الدرجة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الارتباط مع المجال | الدرجة |
|---------------------------|--------------------|--------|---------------------------|--------------------|--------|-------------------------------|--------------------|--------|---------------------------|--------------------|--------|
| التطوير المهني            |                    |        | التقويم                   |                    |        | التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية |                    |        | التخطيط                   |                    |        |
| .27                       | .27                | 19     | .75**                     | .81**              | 12     | .53**                         | .63**              | 6      | .64**                     | .72**              | 1      |
| .55**                     | .81**              | 20     | .57**                     | .62**              | 13     | .44**                         | .64**              | 7      | .73**                     | .70**              | 2      |
| .60**                     | .75**              | 21     | .78**                     | .80**              | 14     | .54**                         | .71**              | 8      | .62**                     | .73**              | 3      |
| .69**                     | .84**              | 22     | .50**                     | .53**              | 15     | .61**                         | .47**              | 9      | .72**                     | .79**              | 4      |
| .49**                     | .57**              | 23     | .60**                     | .70**              | 16     | .49**                         | .64**              | 10     | .19                       | .34*               | 5      |
| -                         | -                  | -      | .59**                     | .71**              | 17     | .66**                         | .74**              | 11     | -                         | -                  | -      |
| -                         | -                  | -      | .63**                     | .67**              | 18     | -                             | -                  | -      | -                         | -                  | -      |
| درجة كلية للبعد .80**     |                    |        | درجة كلية للبعد .92**     |                    |        | درجة كلية للبعد .85**         |                    |        | درجة كلية للبعد .88**     |                    |        |

\*\*دال احصائيا عند مستوى الدلالة ( $p < .01$ )

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.3) ان معامل ارتباط الفقرات: (5، 19)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة احصائيا، وتحتاج إلى حذف، اما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.44 - .84)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة احصائيا، وفي ضوء ما اشار اليه جارسيا (Garcia, 2011) ان قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30 - اقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (5، 19)، وأصبح عدد فقرات المقياس (21) فقرة.

جدول (3.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة التدريسية بالمجال الذي تنتمي اليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

| الارتباط مع الدرجة الكلية | الارتباط مع المجال | القيمة | الارتباط مع الدرجة الكلية  | الارتباط مع المجال | القيمة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الارتباط مع المجال | القيمة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الارتباط مع المجال | القيمة |
|---------------------------|--------------------|--------|----------------------------|--------------------|--------|---------------------------|--------------------|--------|---------------------------|--------------------|--------|
| التقويم                   |                    |        | ادارة الصف والتفاعل الصفّي |                    |        | تنفيذ الدرس               |                    |        | التخطيط                   |                    |        |
| .55**                     | .63**              | 24     | .59**                      | .75**              | 14     | .68**                     | .74**              | 5      | .34*                      | .59**              | 1      |
| .72**                     | .85**              | 25     | .40**                      | .68**              | 15     | .70**                     | .77**              | 6      | .65**                     | .77**              | 2      |
| .59**                     | .78**              | 26     | .57**                      | .67**              | 16     | .73**                     | .70**              | 7      | .54**                     | .80**              | 3      |
| .76**                     | .67**              | 27     | .56**                      | .62**              | 17     | .68**                     | .77**              | 8      | .53**                     | .83**              | 4      |
| .40**                     | .62**              | 28     | .63**                      | .60**              | 18     | .47**                     | .61**              | 9      | —                         | —                  | —      |
| .47**                     | .78**              | 29     | .57**                      | .71**              | 19     | .69**                     | .67**              | 10     | —                         | —                  | —      |
| .49**                     | .63**              | 30     | .74**                      | .83**              | 20     | .60**                     | .73**              | 11     | —                         | —                  | —      |
| —                         | —                  | —      | .56**                      | .60**              | 21     | .60**                     | .68**              | 12     | —                         | —                  | —      |
| —                         | —                  | —      | .31*                       | .54**              | 22     | .45**                     | .43**              | 13     | —                         | —                  | —      |
| —                         | —                  | —      | .54**                      | .63**              | 23     | —                         | —                  | —      | —                         | —                  | —      |
| درجة كلية للبُعد .80**    |                    |        | درجة كلية للبُعد .82**     |                    |        | درجة كلية للبُعد .92**    |                    |        | درجة كلية للبُعد .69**    |                    |        |

\*\*دال احصائيا عند مستوى الدلالة ( $p < .01$ )

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.31 - .85)، وكانت ذات الارتباط دال احصائيا. وفي ضوء ما اشار اليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم يتم حذف اي فقرة من فقرات الاستبانة.

جدول (4.3): يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات أداة الروح المعنوية مع الدرجة الكلية للأداة (ن=30)

| الفقرة         | الارتباط مع<br>الدرجة الكلية | الفقرة | الارتباط مع<br>الدرجة الكلية |
|----------------|------------------------------|--------|------------------------------|
| الروح المعنوية |                              |        |                              |
| 1              | .44**                        | 11     | .56**                        |
| 2              | .65**                        | 12     | .42**                        |
| 3              | .59**                        | 13     | .68**                        |
| 4              | .70**                        | 14     | .45**                        |
| 5              | .66**                        | 15     | .38*                         |
| 6              | .45**                        | 16     | .58**                        |
| 7              | .45**                        | 17     | .63**                        |
| 8              | .58**                        | 18     | .40**                        |
| 9              | .36*                         | 19     | .49**                        |
| 10             | .69**                        | –      | –                            |

\*\*دال احصائيا عند مستوى الدلالة ( $p < .01$ ) (\*  $p < .05$ )

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (36. - 70)، وكانت ذات ارتباط دال إحصائيا. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات الأداة.

### 6.3 ثبات أدوات الدراسة

للتأكد من ثبات أدوات الدراسة الثلاثة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لكل أداة، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) معلما ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية ومن خارج مجتمع الدراسة. وتم استخراج معاملات الثبات باستخدام معامل كرو نباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، كما هو موضح في الجدول (5.3) يوضح ذلك:

جدول (5.3): قيم معاملات الثبات بطريقة كرو نباخ ألفا (ن=30)

| الأداة             | المجال                        | عدد الفقرات | كرو نباخ ألفا |
|--------------------|-------------------------------|-------------|---------------|
| الممارسات التأملية | التخطيط                       | 4           | .75           |
|                    | التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية | 6           | .70           |
|                    | التقويم                       | 7           | .81           |
|                    | التطور المهني                 | 4           | .73           |
|                    | الممارسات التأملية ككل        | 21          | .91           |
| الكفاءة التدريسية  | التخطيط                       | 4           | .73           |
|                    | تنفيذ الدرس                   | 9           | .85           |
|                    | ادارة الصف والتفاعل الصفّي    | 10          | .85           |
|                    | التقويم                       | 7           | .82           |
|                    | الكفاءة التدريسية ككل         | 30          | .93           |
| الروح المعنوية     | الروح المعنوية                | 19          | .85           |

يتضح من الجدول (5.3) أن قيم معامل ثبات كرو نباخ ألفا لمجالات أداة الممارسات التأملية تراوحت ما بين (.70 - .81)، وللدرجة الكلية بلغت (.91). بينما تراوحت قيمة معامل الثبات لمجالات أداة الكفاءة التدريسية ما بين (.73 - .85)، وللدرجة الكلية بلغت (.93). فيما بلغت قيمة معامل الثبات لأداة الروح المعنوية (.85) وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من الأدوات الثلاث قابلة للتطبيق على العينة الاصلية.

### تصحيح أدوات الدراسة

أولاً- استبانة الممارسات التأملية: تكونت استبانة الممارسات التأملية في صورتها النهائية من (21)، فقرة موزعة على أربع مجالات حيث اشتمل مجال التخطيط على أربع فقرات، يليه مجال التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية الذي اشتمل على (6) فقرات، ثم مجال التقويم الذي اشتمل على (7) فقرات، ومجال التطور المهني الذي اشتمل على (4) فقرات، كما هو موضح في ملحق (1)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للممارسات التأملية، وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج

ليكرت (Likert) الخماسي، وأُعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرة جدا (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسط (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جدا (1)، درجة واحدة.

ثانيا - استبانة الكفاءة التدريسية: تكونت استبانة الكفاءة التدريسية في صورتها النهائية من (30)، فقرة موزعة على أربع مجالات حيث اشتمل مجال التخطيط على (4) فقرات يليه مجال تنفيذ الدرس الذي اشتمل على (9) فقرات ثم مجال إدارة الصف والتفاعل الصفّي الذي اشتمل على (10) فقرات كما هو موضح في ملحق (1) أما مجال التقويم اشتمل على (7) فقرات. وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الايجابي للكفاءة التدريسية، وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وأُعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرة جدا (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسط (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جدا (1)، درجة واحدة.

ثالثا - استبانة الروح المعنوية: تكونت استبانة الروح المعنوية في صورتها النهائية من (19)، فقرة، كما هو موضح في ملحق (1)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للروح المعنوية. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وأُعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجتان، معارض بشدة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى كل من: الممارسات التأملية والكفاءة التدريسية، والروح المعنوية لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقا للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإن مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (6.3): يوضح درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة

|             |             |
|-------------|-------------|
| مستوى منخفض | 2.33 فأقل   |
| مستوى متوسط | 2.34 - 3.67 |
| مستوى مرتفع | 3.68 - 5    |

### 7.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة (التصنيفية) والتابعة الآتية:

#### أ- المتغيرات المستقلة (التصنيفية)

1. الجنس: وله مستويان هي: (1-ذكر، 2-انثى).
2. سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات هي: (1- أقل من 5 سنوات، 2- من 5-10 سنوات، 3- أكثر من 10 سنوات).
3. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات هي: (1- دبلوم، 2- بكالوريوس، 3- ماجستير).
4. التّقدير السنوي: وله ثلاثة مستويات هي: (1- جيد، 2- جيد جداً، 3- ممتاز).

#### ب- المتغير التابع

- 1- الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.
- 2- الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.
- 3- الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.

### 8.3 إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

- 1- جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.
- 2- تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
- 3- الحصول على موافقة الجهات المعنية لإجراء الدراسة.
- 4- تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
- 5- تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
- 6- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ تكونت من (30) من معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
- 7- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- 8- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الاحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الاحصائي المناسب.
- 9- مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الادب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

### 9.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. استخدام معادلة كرو نباخ الفا (Cronbach Alpha)، من أجل قياس ثبات الاتساق الداخلي لفقرات كل أداة من أدوات الدراسة.
3. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقات بين الفقرات وابعادها والدرجة الكلية للمقياس، وبين متغيرات الدراسة.
4. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالفروق تبعا إلى متغير الجنس.
5. اختبار تحليل التباين الاحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالفروق تبعا إلى متغيرات سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التقدير السنوي.
6. المقارنات البعدية باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD).

## الفصل الرابع

---

### عرض نتائج الدراسة

#### 1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

#### 2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

## عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي تم طرحها، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء أسئلتها وفرضياتها، ويتمثل ذلك في عرض نص السؤال أو الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدول البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة، وهكذا تعرض النتائج المرتبطة بكل سؤال وفرضية على حدة.

## 1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

### 1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على:

ما مستوى الممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات أداة الممارسات التأملية وعلى الأداة ككل مرتبة تنازلياً

| الرتبة | رقم المجال | المجال                         | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|------------|--------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1      | 3          | التقويم                        | 4.08            | 0.474             | مرتفع   |
| 2      | 1          | التخطيط                        | 4.08            | 0.548             | مرتفع   |
| 3      | 2          | التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية  | 4.00            | 0.478             | مرتفع   |
| 4      | 4          | التطور المهني                  | 3.42            | 0.781             | متوسط   |
|        |            | المتوسط الكلي للتفكير الإيجابي | 3.93            | 0.423             | مرتفع   |

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على أداة الممارسات التأملية ككل بلغ (3.93) وبنسبة مئوية (78.6) وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات أداة الممارسات التأملية فقد تراوحت ما بين (3.42 - 4.08)، وجاء مجال " التّقيّم " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.08) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " التّطوّر المهنيّ " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.42) وبتقدير متوسط.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال من مجالات الدراسة، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات أداة الممارسات التأملية لكل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

## 1) مجال التّخطيط

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التّخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات                                                                  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1      | 2          | أمعن النّظر في صياغة الاهداف في ضوء المحتوى التّعليمي المّنوي تدريسه     | 4.24            | 0.690             | مرتفع   |
| 2      | 1          | اضع تصوّر ذهني مسبق لتطبيق الخطّة التّدرسيّة التي تمّ تصميمها            | 4.20            | 0.700             | مرتفع   |
| 3      | 4          | انظر بعين الاعتبار للفروق الفردية بين الطّلبة عند تصميم الخطط التّدرسيّة | 4.07            | 0.786             | مرتفع   |
| 4      | 3          | اتمعن في خطّتي التّدرسيّة من حين لآخر                                    | 3.81            | 0.859             | مرتفع   |

يتضح من الجدول (2.4) ان المتوسطات الحسابية لإجابات افراد عينة الدراسة عن مجال التّخطيط تراوحت ما بين (3.81 - 4.24)، وجاءت فقرة " أمعن النّظر في صياغة الاهداف في ضوء المحتوى التّعليمي المّنوي تدريسه " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.24) بينما جاءت فقرة " اتمعن في خطّتي التّدرسيّة من حين لآخر " في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.81) بتقدير مرتفع.

## (2) مجال التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات                                                                  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1      | 5          | انتقي أفضل الاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع طبيعة المحتوى التعليمي | 4.25            | 0.674             | مرتفع   |
| 2      | 9          | ادقق في أفضل الاساليب فعالية في بناء مناخ صفي انساني مُعزّز للتعلم النشط | 4.07            | 0.648             | مرتفع   |
| 3      | 10         | أشجع طلبتي على التفكير في اتجاهات متعددة أثناء الحوار والمناقشة          | 4.05            | 0.707             | مرتفع   |
| 4      | 8          | أشجع طلبتي على ممارسة التأمل في الافكار والانشطة اللغوية                 | 3.99            | 0.759             | مرتفع   |
| 5      | 6          | أوثق بعض الملاحظات حول الممارسات التدريسية لمراجعتها لاحقا               | 3.89            | 0.802             | مرتفع   |
| 6      | 7          | اناقش ممارساتي التدريسية مع زملائي بهدف التطوير                          | 3.76            | 0.947             | مرتفع   |

يتضح من الجدول (3.4) ان المتوسطات الحسابية لإجابات افراد عينة الدراسة عن مجال التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية تراوحت ما بين (3.76 - 4.25)، وجاءت فقرة " انتقي أفضل الاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع طبيعة المحتوى التعليمي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.25) بتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " اناقش ممارساتي التدريسية مع زملائي بهدف التطوير " في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.76) بتقدير مرتفع.

### (3) التّقيّم

جدول (4.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التّقيّم مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات                                                                                                    | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1      | 15         | اراجع أسئلة الاختبارات التي أعدها قبيل تقديمها للطلبة                                                      | 4.41            | 0.722             | مرتفع   |
| 2      | 16         | اتمّن في نتائج تحليل تقويم تحصيل طلبتي لاستكشاف نقاط القوّة والضعف لديهم للاستناد عليها في ادائي التّديسيّ | 4.17            | 0.698             | مرتفع   |
| 3      | 12         | اضع تصوّرات لنمط الأسئلة الصّفيّة التي أوجّها لطلبتي                                                       | 4.13            | 0.716             | مرتفع   |
| 4      | 14         | افكر في اساليب التّقيّم التي تتناسب وانماط تعلم طلبتي                                                      | 4.09            | 0.661             | مرتفع   |
| 5      | 11         | اضع تصوّرات مسبقة لمخرجات التّعلم التي ينبغي عليّ التأكد من تحقيقها                                        | 4.03            | 0.745             | مرتفع   |
| 6      | 13         | افكر ملياً في أفضل الطّرق لمساعدة الطّلبة في تقويم اعمالهم "ممارسة التّقيّم الذاتي"                        | 3.97            | 0.704             | مرتفع   |
| 7      | 17         | انظر إلى انجازات الطّلبة على انها مؤشرات حول مستوى ادائي التّديسيّ                                         | 3.75            | 1.087             | مرتفع   |

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التّقيّم تراوحت ما بين (3.75 - 4.41)، وجاءت فقرة " أراجع أسئلة الاختبارات التي أعدها قبيل تقديمها للطلبة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.41) بتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " انظر إلى انجازات الطّلبة على انها مؤشرات حول مستوى ادائي التّديسيّ" في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.75) بتقدير مرتفع.

#### 4) مجال التطور المهني

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التطور المهني مرتبة تنازليا حسب

##### المتوسطات الحسابية

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات                                                                               | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1      | 19         | احرص على الاستفادة من مصادر التطور المهني الذاتي التي تمكنني من الوصول اليها          | 3.82            | 0.862             | مرتفع   |
| 2      | 20         | اشترك في ورشات العمل التدريبية ذات العلاقة بتعليم اللغة الإنجليزية                    | 3.58            | 1.107             | متوسط   |
| 3      | 21         | اقوم بإجراء ابحاث اجرائية في مجال تعلم اللغة الإنجليزية لتحسين عمليتي التعليم والتعلم | 3.14            | 1.086             | متوسط   |
| 4      | 18         | اشترك في مجموعات عمل عنقودية لمدربي اللغة الإنجليزية                                  | 3.13            | 1.102             | متوسط   |

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات افراد عينة الدراسة عن مجال التطور المهني تراوحت ما بين (3.13 - 3.82)، وجاءت فقرة " احرص على الاستفادة من مصادر التطور المهني الذاتي التي تمكنني من الوصول اليها " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.82) بتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " اشترك في مجموعات عمل عنقودية لمدربي اللغة الإنجليزية" في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.13) بتقدير متوسط.

#### 2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على:

"ما مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل؟"

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية

الخليل، والجدول (6.4) يوضح ذلك:

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات اداة الكفاءة التدريسية وعلى الاداة ككل مرتبة تنازليا

| الرتبة | رقم المجال | المجال                          | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|------------|---------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1      | 3          | ادارة الصف والتفاعل الصفّي      | 4.21            | 0.476             | مرتفع   |
| 2      | 2          | تنفيذ الدرس                     | 4.14            | 0.489             | مرتفع   |
| 3      | 1          | التخطيط                         | 4.06            | 0.505             | مرتفع   |
| 4      | 4          | التقويم                         | 3.95            | 0.458             | مرتفع   |
|        |            | الدرجة الكلية للكفاءة التدريسية | 4.11            | 0.407             | مرتفع   |

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة التدريسية ككل بلغ (4.11) بتقدير مرتفع، اما المتوسطات الحسابية لإجابات افراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الكفاءة التدريسية تراوحت ما بين (3.95- 4.21)، وجاء مجال " ادارة الصف والتفاعل الصفّي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.21) بتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " التقويم " في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.95) بتقدير مرتفع. أما بالنسبة لكل مجال من مجالات الاداة، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الكفاءة التدريسية كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

## 1-التخطيط

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

| المرتبة | رقم الفقرة | الفقرات                                                                      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---------|------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1       | 1          | اضع تصوّر مسبق لتوزيع زمن الحصّة على<br>الفعاليات التدريسيّة                 | 4.28            | 0.653             | مرتفع   |
| 2       | 4          | اراعي المعارف السابقة للطلّبة عند المباشرة في<br>تخطيط التدريس الصّفّي       | 4.12            | 0.660             | مرتفع   |
| 3       | 2          | يُمكنني تحديد متطلبات المناخ الصّفّي الفعال<br>لتحقيق مفهوم التّعلّم النّشيط | 3.97            | 0.661             | مرتفع   |
| 4       | 3          | اضع خطط تدريسيّة منطلقة من مخرجات التّعلّم<br>المتوقّعة وفقا لخصائص الطّلبة  | 3.87            | 0.786             | مرتفع   |

يتضح من الجدول (7.4) ان المتوسطات الحسابية لإجابات افراد عينة الدراسة عن مجال التخطيط قد تراوحت ما بين (3.87 - 4.28)، وجاءت فقرة " اضع تصوّر مسبق لتوزيع زمن الحصّة على الفعاليات التدريسيّة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.28) بتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " اضع خطط تدريسيّة منطلقة من مخرجات التّعلّم المتوقّعة وفقا لخصائص الطّلبة" في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.87) بتقدير مرتفع.

## 1) تنفيذ الدرس

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنفيذ الدرس مرتبة تنازليا حسب

المتوسطات الحسابية

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات                                                             | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1      | 5          | اثير انتباه الطلبة قبل المباشرة في العمل التدريسي                   | 4.43            | 0.696             | مرتفع   |
| 2      | 6          | اهيئ مناخ صفي تفاعلي ايجابي داخل الصف                               | 4.38            | 0.619             | مرتفع   |
| 3      | 10         | اراعي الفروق الفردية بين الطلبة باستخدام اجراءات تدريسية فعالة      | 4.20            | 0.746             | مرتفع   |
| 4      | 7          | اتمكن من توظيف استراتيجيات تدريسية تتسجم وانماط تعلم الطلبة         | 4.16            | 0.806             | مرتفع   |
| 5      | 11         | استطيع توجيه أسئلة تنمي مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة          | 4.15            | 0.726             | مرتفع   |
| 6      | 13         | اشجع طلبتي على طرح الأسئلة الصفية بعد الانتهاء من الدرس             | 4.14            | 0.672             | مرتفع   |
| 7      | 8          | أوظف اجراءات تدريسية تنمي مهارات الابداع وحل المشكلات لدى الطلبة    | 3.97            | 0.713             | مرتفع   |
| 8      | 9          | أوظف مصادر التعلم كافة والتي تحقق التعلم النشط لدى الطلبة           | 3.97            | 0.801             | مرتفع   |
| 9      | 12         | أوظف المحفزات المادية والمعنوية بفاعلية لتحسين مستويات تحصيل الطلبة | 3.88            | 0.808             | مرتفع   |

يتضح من الجدول (8.4) ان المتوسطات الحسابية لإجابات افراد عينة الدراسة عن مجال تنفيذ الدرس، وقد تراوحت ما بين (3.88 - 4.43)، وجاءت فقرة " اثير انتباه الطلبة قبل المباشرة في العمل التدريسي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.43) بتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أوظف المحفزات المادية والمعنوية بفاعلية لتحسين مستويات تحصيل الطلبة" في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.88) بتقدير مرتفع.

## (2) ادارة الصف والتفاعل الصفّي

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ادارة الصف والتفاعل الصفّي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات                                                                | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1      | 23         | اتيح للطلبة الفرصة للتعبير عن اراءهم وافكارهم بحريّة                   | 4.32            | 0.677             | مرتفع   |
| 2      | 22         | أستطيع بناء علاقات انسانية ودّية مع الطلبة                             | 4.31            | 0.832             | مرتفع   |
| 3      | 20         | احرص على الالتزام بإظهار الخصائص الشخصية الحسنة امام الطلبة            | 4.30            | 0.744             | مرتفع   |
| 4      | 21         | احرص على ان تكون حركتي داخل الصفّ وظيفية                               | 4.29            | 0.715             | مرتفع   |
| 5      | 17         | استخدم لغة تدريس تتفق مع مستوى الطلبة ومتطلبات السلامة اللغوية         | 4.28            | 0.675             | مرتفع   |
| 6      | 14         | احدد قواعد النظام الصفّي والزم الطلبة باحترامها                        | 4.26            | 0.678             | مرتفع   |
| 7      | 19         | أوظف مهارات التواصل بشقيه (اللفظي وغير اللفظي) بشكل يجذب انتباه الطلبة | 4.24            | 0.668             | مرتفع   |
| 8      | 18         | اتابع جميع طلبة الصفّ أثناء تنفيذ المهام والانشطة الصفّيّة             | 4.07            | 0.790             | مرتفع   |
| 9      | 15         | أنتبأ بالمشكلات المحتملة للطلبة داخل الصفّ واعمل على الحدّ منها        | 4.03            | 0.809             | مرتفع   |
| 10     | 16         | اجهز بيئة صفّيّة ماديّة تسهل تنفيذ الاجراءات التدريسيّة                | 3.96            | 0.813             | مرتفع   |

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال إدارة الصف والتفاعل الصفّي، وقد تراوحت ما بين (3.96 - 4.32)، وجاءت فقرة " اتيح للطلبة الفرصة للتعبير عن اراءهم وافكارهم بحريّة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.32) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أجهز بيئة صفّيّة ماديّة تسهل تنفيذ الإجراءات التدريسيّة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وبتقدير مرتفع.

### (3) مجال التّقيّم

جدول (10.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التّقيّم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات                                                                                           | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1      | 24         | اتمكن من ربط الأسئلة التّقيميّة بأهداف المحتوى التّعليمي                                          | 4.22            | 0.589             | مرتفع   |
| 2      | 27         | أحرص على الاستفادة من نتائج التّقيّم التكويني في تحسين ممارساتي التدريسية                         | 4.09            | 0.694             | مرتفع   |
| 3      | 26         | أوظّف كلا النوعين من التّقيّم (التّكويني والختامي) بشكل فعّال                                     | 4.05            | 0.713             | مرتفع   |
| 4      | 28         | استفيد من نتائج التّقيّم التّكويني في الارتقاء بمستويات تحصيل الطلبة من خلال برامج علاجية اصمّمها | 3.97            | 0.709             | مرتفع   |
| 5      | 25         | اصمم أدوات تقويم تتسجم وروح التّقيّم الواقعي                                                      | 3.92            | 0.714             | مرتفع   |
| 6      | 29         | اعزّز لدى طلبتي مهارات التّقيّم الذاتّي                                                           | 3.88            | 0.722             | مرتفع   |
| 7      | 30         | اعتمد على جدول المواصفات في صياغة أسئلة الاختبارات                                                | 3.51            | 0.928             | متوسط   |

يتضح من الجدول (10.4) ان المتوسطات الحسابية لإجابات افراد عينة الدراسة عن مجال التّقيّم وقد تراوحت ما بين (3.51 - 4.22)، وجاءت فقرة " اتمكّن من ربط الأسئلة التّقيميّة بأهداف المحتوى التّعليمي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.22) بتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " اعتمد على جدول المواصفات في صياغة أسئلة الاختبارات" في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.51) بتقدير متوسط.

#### 1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصّ على:

"ما مستوى الروح المعنوية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديرية تربية الخليل؟"

للإجابة عن السؤال الثالث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، والجدول (11.4) يوضح ذلك:

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الروح المعنوية وعلى الأدوات ككل مرتبة تنازليا

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة                                                                             | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------|------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1      | 19         | اعتبر مهنتي رسالة من أشرف المهن لهذا اعتر بامتائي لها                              | 4.53            | 0.718             | مرتفع   |
| 2      | 18         | اعتبر ان مهنة التدريس من أكثر المهن خدمة لوطني وشعبي                               | 4.48            | 0.700             | مرتفع   |
| 3      | 14         | يسود جو من الاحترام المتبادل بيني وبين زملاء في المدرسة                            | 4.42            | 0.733             | مرتفع   |
| 4      | 1          | أواظب على الوصول إلى المدرسة في الوقت المحدد                                       | 4.36            | 0.784             | مرتفع   |
| 5      | 3          | التزم بتطبيق الانظمة والقوانين واللوائح المدرسية                                   | 4.30            | 0.821             | مرتفع   |
| 6      | 7          | ابذل قصارى جهدي في العمل رغم ان راتبي لا يكافئ الجهد الذي اقدمه                    | 4.28            | 0.870             | مرتفع   |
| 7      | 13         | احترم اراء زملائي سواء كانت مطابقة أو مغايرة لوجهة نظري                            | 4.27            | 0.671             | مرتفع   |
| 8      | 10         | اشعر بالانتماء إلى اسرة التعليم في بلدي.                                           | 4.07            | 0.815             | مرتفع   |
| 9      | 2          | اشعر بالحماسة والتفاؤل أثناء العمل                                                 | 4.07            | 0.859             | مرتفع   |
| 10     | 8          | يُقدّر مدير المدرسة مجهوداتي التي اقوم بها                                         | 4.05            | 0.808             | مرتفع   |
| 11     | 12         | أجد احترام وتقدير من أولياء امور الطلبة                                            | 3.88            | 0.951             | مرتفع   |
| 12     | 5          | اقبل على المشاركة في الانشطة والفعاليات المدرسية بهمة عالية                        | 3.80            | 0.965             | مرتفع   |
| 13     | 16         | اشعر ان ادارة المدرسة تكرر روح العمل الجماعي في جميع الاعمال المدرسية              | 3.78            | 0.837             | مرتفع   |
| 14     | 15         | تُشركني ادارة المدرسة في اتخاذ القرار مما يزيد معنوياتي نحو العمل                  | 3.72            | 0.887             | مرتفع   |
| 15     | 17         | تتسجم الاجراءات الادارية مع ظروف العمل الذي امارسه                                 | 3.69            | 0.799             | مرتفع   |
| 16     | 6          | تحرص ادارة المدرسة على توفير فرص التطور المهني لي بشئى الوسائل                     | 3.61            | 0.907             | متوسط   |
| 17     | 11         | أؤمن ان المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس عالية                                     | 3.54            | 1.250             | متوسط   |
| 18     | 4          | اشعر بالرضا عن العبء التدريسي الملقى عليّ                                          | 3.24            | 1.249             | متوسط   |
| 19     | 9          | اشعر بان معايير نظام الترقية وتقويم الاداء في جهاز التربية والتعليم يتّصف بالعدالة | 2.72            | 1.215             | متوسط   |
|        |            | متوسط الروح المعنوية                                                               | 3.94            | 0.471             | مرتفع   |

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الروح المعنوية ككل بلغ (3.94) بتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الروح المعنوية تراوحت ما بين (2.72- 4.53)، وجاءت فقرة " اعتبر مهنتي رسالة من أشرف المهن لهذا أعتز بانتمائي لها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.53) بتقدير مرتفع، بينما جاء فقرة " اشعر بان معايير نظام الترقية وتقويم الاداء في جهاز التربية والتعليم يتّصف بالعدالة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.72) بتقدير متوسط.

#### 4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصّ على:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتقدير السنوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

##### 1.4.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس."

ومن أجل اختبار الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (12.4) تبين ذلك:

الجدول (12.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

| المجالات                          | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة (ت)   | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|-----------------------------------|-------|-------|---------|----------|------------|-------------|---------------|
| التّخطيط                          | ذكر   | 64    | 3.98    | 0.554    | -<br>2.065 | 150         | .041*         |
|                                   | انثى  | 88    | 4.16    | 0.533    |            | 150         |               |
| التّدرّيس وتنفيذ الخطط الدّراسيّة | ذكر   | 64    | 3.90    | 0.543    | -<br>2.479 | 150         | .014*         |
|                                   | انثى  | 88    | 4.09    | 0.402    |            | 150         |               |
| التّقويم                          | ذكر   | 64    | 4.03    | 0.436    | -<br>1.216 | 150         | .226          |
|                                   | انثى  | 88    | 4.12    | 0.501    |            | 150         |               |
| التّطوّر المهنيّ                  | ذكر   | 64    | 3.42    | 0.768    | 0.019      | 150         | .985          |
|                                   | انثى  | 88    | 3.42    | 0.796    |            | 150         |               |
| الدرجة الكلية                     | ذكر   | 64    | 3.86    | 0.422    | -<br>1.750 | 150         | .082          |
|                                   | انثى  | 88    | 3.98    | 0.419    |            | 150         |               |

\*دال احصائيا عند مستوى الدلالة ( $p < .05$ )

يتبين من الجدول (12.4) ان قيمة مستوى الدلالة المحسوب على اداة الممارسات التأملية ومجالات: (التّقويم، التّطوّر المهنيّ) كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في الممارسات التأملية ككل ومجالات: (التّقويم، التّطوّر المهنيّ) لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس، بينما جاءت الفروق دالة احصائيا على مجالات: (التّخطيط، التّدرّيس وتنفيذ الخطط الدّراسيّة)، لصالح الإناث.

#### 2.4.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة."

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعا إلى متغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الاحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعا إلى متغير سنوات الخبرة. والجدولان (13.4) و(14.4) يبينان ذلك:

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

| المجالات                      | المستوى          | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|-------------------------------|------------------|-------|-----------------|-------------------|
| التخطيط                       | اقل من 5 سنوات   | 36    | 4.05            | 0.527             |
|                               | من 5-10 سنوات    | 26    | 4.18            | 0.508             |
|                               | أكثر من 10 سنوات | 90    | 4.06            | 0.570             |
| التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية | اقل من 5 سنوات   | 36    | 3.85            | 0.553             |
|                               | من 5-10 سنوات    | 26    | 4.01            | 0.434             |
|                               | أكثر من 10 سنوات | 90    | 4.06            | 0.449             |
| التقويم                       | اقل من 5 سنوات   | 36    | 3.93            | 0.480             |
|                               | من 5-10 سنوات    | 26    | 4.02            | 0.413             |
|                               | أكثر من 10 سنوات | 90    | 4.15            | 0.476             |
| النظور المهني                 | اقل من 5 سنوات   | 36    | 3.26            | 0.816             |
|                               | من 5-10 سنوات    | 26    | 3.63            | 0.694             |
|                               | أكثر من 10 سنوات | 90    | 3.42            | 0.784             |
| الدرجة الكلية                 | اقل من 5 سنوات   | 36    | 3.80            | 0.461             |
|                               | من 5-10 سنوات    | 26    | 3.97            | 0.394             |
|                               | أكثر من 10 سنوات | 90    | 3.97            | 0.409             |

يتضح من خلال الجدول (13.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الممارسات

التأملية وفقا لمتغير سنوات الخبرة، ومن أجل معرفة ان كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة

الاحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي للممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل حسب سنوات الخبرة

| المتغيرات                     | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------------|---------------|
| التخطيط                       | بين المجموعات  | 0.342          | 2            | 0.171          | .564         | .570          |
|                               | داخل المجموعات | 45.086         | 149          | 0.303          |              |               |
|                               | المجموع        | 45.428         | 151          |                |              |               |
| التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية | بين المجموعات  | 1.180          | 2            | 0.590          | 2.634        | .075          |
|                               | داخل المجموعات | 33.375         | 149          | 0.224          |              |               |
|                               | المجموع        | 34.555         | 151          |                |              |               |
| التقويم                       | بين المجموعات  | 1.383          | 2            | 0.692          | 3.168        | .045*         |
|                               | داخل المجموعات | 32.530         | 149          | 0.218          |              |               |
|                               | المجموع        | 33.914         | 151          |                |              |               |
| التطور المهني                 | بين المجموعات  | 2.049          | 2            | 1.025          | 1.696        | .187          |
|                               | داخل المجموعات | 90.048         | 149          | 0.604          |              |               |
|                               | المجموع        | 92.097         | 151          |                |              |               |
| الدرجة الكلية                 | بين المجموعات  | 0.800          | 2            | 0.400          | 2.270        | .107          |
|                               | داخل المجموعات | 26.247         | 149          | 0.176          |              |               |
|                               | المجموع        | 27.047         | 151          |                |              |               |

\*دال احصائيا عند مستوى الدلالة ( $p < .05$ )

يتبين من الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على أداة الممارسات التأملية ومجالاته باستثناء مجال التقويم كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق بين درجات الممارسات التأملية ومجالاتها باستثناء مجال التقويم لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجال التّقيّم لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (15.4) يوضح ذلك:

جدول (15.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال التّقيّم لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

| المجال   | المستوى          | المتوسط | أقل من 5 سنوات | من 5-10 سنوات | أكثر من 10 سنوات |
|----------|------------------|---------|----------------|---------------|------------------|
| التّقيّم | أقل من 5 سنوات   | 3.93    |                |               | -0.224*          |
|          | من 5-10 سنوات    | 4.02    |                |               |                  |
|          | أكثر من 10 سنوات | 4.15    |                |               |                  |

\*دال احصائي عند مستوى الدلالة ( $p < 0.05$ )

يتبين من الجدول (15.4) الآتي:

وجود فروق دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، في مجال التّقيّم لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات)، وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات).

3.4.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصّت على: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي."

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي. والجدولان (16.4) و(17.4) يبينان ذلك:

جدول (16.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

| المجالات                      | المستوى   | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|-------------------------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|
| التخطيط                       | دبلوم     | 8     | 4.16            | 0.376             |
|                               | بكالوريوس | 118   | 4.08            | 0.537             |
|                               | ماجستير   | 26    | 4.07            | 0.654             |
| التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية | دبلوم     | 8     | 4.19            | 0.314             |
|                               | بكالوريوس | 118   | 3.97            | 0.469             |
|                               | ماجستير   | 26    | 4.10            | 0.546             |
| التقويم                       | دبلوم     | 8     | 4.20            | 0.323             |
|                               | بكالوريوس | 118   | 4.07            | 0.457             |
|                               | ماجستير   | 26    | 4.05            | 0.586             |
| التطور المهني                 | دبلوم     | 8     | 3.81            | 0.704             |
|                               | بكالوريوس | 118   | 3.41            | 0.744             |
|                               | ماجستير   | 26    | 3.33            | 0.948             |
| الدرجة الكلية                 | دبلوم     | 8     | 4.11            | 0.219             |
|                               | بكالوريوس | 118   | 3.92            | 0.418             |
|                               | ماجستير   | 26    | 3.93            | 0.490             |

يتضح من خلال الجدول (16.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الممارسات التأملية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ومن أجل معرفة ان كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الاحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (17.4) يوضح ذلك:

جدول (17.4): نتائج تحليل التباين الاحادي للممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى حسب المؤهل العلمي

| المتغيرات                     | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------------|---------------|
| التخطيط                       | بين المجموعات  | 0.052          | 2            | 0.026          | 0.086        | .918          |
|                               | داخل المجموعات | 45.375         | 149          | 0.305          |              |               |
|                               | المجموع        | 45.428         | 151          |                |              |               |
| التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية | بين المجموعات  | 0.679          | 2            | 0.339          | 1.492        | .228          |
|                               | داخل المجموعات | 33.876         | 149          | 0.227          |              |               |
|                               | المجموع        | 34.555         | 151          |                |              |               |
| التقويم                       | بين المجموعات  | 0.128          | 2            | 0.064          | 0.282        | .755          |
|                               | داخل المجموعات | 33.786         | 149          | 0.227          |              |               |
|                               | المجموع        | 33.914         | 151          |                |              |               |
| التطور المهني                 | بين المجموعات  | 1.466          | 2            | 0.733          | 1.205        | .302          |
|                               | داخل المجموعات | 90.631         | 149          | 0.608          |              |               |
|                               | المجموع        | 92.097         | 151          |                |              |               |
| الدرجة الكلية                 | بين المجموعات  | 0.286          | 2            | 0.143          | 0.797        | .453          |
|                               | داخل المجموعات | 26.761         | 149          | 0.180          |              |               |
|                               | المجموع        | 27.047         | 151          |                |              |               |

يتبين من الجدول (17.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على أداة الممارسات التأملية ومجالاته

كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في

الممارسات التأملية ومجالاتها لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس

مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

#### 4.4.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نُصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي."

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير التقدير السنوي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير التقدير السنوي. والجدولان (18.4) و(19.4) يبينان ذلك:

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي

| المجالات                      | المستوى  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|-------------------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|
| التخطيط                       | جيد      | 16    | 3.84            | 0.664             |
|                               | جيد جداً | 110   | 4.09            | 0.504             |
|                               | ممتاز    | 26    | 4.17            | 0.632             |
| التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية | جيد      | 16    | 3.69            | 0.408             |
|                               | جيد جداً | 110   | 4.01            | 0.497             |
|                               | ممتاز    | 26    | 4.16            | 0.338             |
| التقويم                       | جيد      | 16    | 3.72            | 0.477             |
|                               | جيد جداً | 110   | 4.12            | 0.454             |
|                               | ممتاز    | 26    | 4.13            | 0.480             |
| التطور المهني                 | جيد      | 16    | 3.27            | 0.964             |
|                               | جيد جداً | 110   | 3.44            | 0.747             |
|                               | ممتاز    | 26    | 3.40            | 0.822             |
| الدرجة الكلية                 | جيد      | 16    | 3.65            | 0.475             |
|                               | جيد جداً | 110   | 3.95            | 0.416             |
|                               | ممتاز    | 26    | 4.01            | 0.366             |

يتضح من خلال الجدول (18.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل التعرف الى دلالة الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (19.4) يوضح ذلك:

جدول (19.4): نتائج تحليل التباين الاحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لأداة الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي

| المتغيرات                     | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------------|---------------|
| التخطيط                       | بين المجموعات  | 1.131          | 2            | 0.566          | 1.902        | .153          |
|                               | داخل المجموعات | 44.296         | 149          | 0.297          |              |               |
|                               | المجموع        | 45.428         | 151          |                |              |               |
| التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية | بين المجموعات  | 2.242          | 2            | 1.121          | 5.169        | .007*         |
|                               | داخل المجموعات | 32.313         | 149          | 0.217          |              |               |
|                               | المجموع        | 34.555         | 151          |                |              |               |
| التقويم                       | بين المجموعات  | 2.245          | 2            | 1.122          | 5.281        | .006*         |
|                               | داخل المجموعات | 31.669         | 149          | 0.213          |              |               |
|                               | المجموع        | 33.914         | 151          |                |              |               |
| التطور المهني                 | بين المجموعات  | .446           | 2            | 0.223          | 0.363        | .696          |
|                               | داخل المجموعات | 91.651         | 149          | 0.615          |              |               |
|                               | المجموع        | 92.097         | 151          |                |              |               |
| الدرجة الكلية                 | بين المجموعات  | 1.485          | 2            | 0.743          | 4.329        | .015*         |
|                               | داخل المجموعات | 25.562         | 149          | 0.172          |              |               |
|                               | المجموع        | 27.047         | 151          |                |              |               |

\*دال احصائيا عند مستوى الدلالة ( $p < .05$ )

يتبين من الجدول (19.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على أداة الممارسات التأملية ومجالاته باستثناء مجالي: (التخطيط، التطور المهني) كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي وجود فروق في الممارسات التأملية ومجالاتها باستثناء مجالي: (التخطيط،

التَّطَوُّر المهنيّ) لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التّقدير السنويّ.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداة الممارسات التأمليّة ومجالاته باستثناء مجالي: (التّخطيط، التّطوّر المهنيّ) لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التّقدير السنويّ، أُجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (20.4) يوضح ذلك:

جدول (20.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداة الممارسات التأمليّة ومجالاتها باستثناء مجالي: (التّخطيط، التّطوّر المهنيّ) لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التّقدير السنويّ

| المتغيرات                        | المستوى | المتوسط | جيد | جيد جدا | ممتاز  |
|----------------------------------|---------|---------|-----|---------|--------|
| التّدرّيس وتنفيذ الخطط الدراسيّة | جيد     | 3.69    |     | -.323*  | -.473* |
|                                  | جيد جدا | 4.01    |     |         |        |
|                                  | ممتاز   | 4.16    |     |         |        |
| التّقويم                         | جيد     | 3.72    |     | -.392*  | -.409* |
|                                  | جيد جدا | 4.12    |     |         |        |
|                                  | ممتاز   | 4.13    |     |         |        |
| الدرجة الكلية                    | جيد     | 3.65    |     | -.304*  | -.360* |
|                                  | جيد جدا | 3.95    |     |         |        |
|                                  | ممتاز   | 4.01    |     |         |        |

\*دال احصائيّا عند مستوى الدلالة ( $p < .05$ )

يتبين من الجدول (20.4) الآتي، وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )،

في الممارسات التأمليّة ومجالات: (التّدرّيس وتنفيذ الخطط الدراسيّة، التّقويم) لدى معلّمي اللّغة

الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التّقدير السنويّ

بين (جيد) من جهة وكل من (جيد جدا)، و(ممتاز) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من

(جيد جدا)، و(ممتاز).

#### 5.1.4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس والذي نص على:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتقدير السنوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الاحصائية الصفرية الآتية:

#### 1.5.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس."

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة وتحديد الفروق تبعا إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (21.4) تبين ذلك:

الجدول (21.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس

| المجالات                   | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|----------------------------|-------|-------|---------|----------|----------|---------------|
| التخطيط                    | ذكر   | 64    | 4.09    | .500     | 0.637    | .525          |
|                            | انثى  | 88    | 4.04    | .511     |          |               |
| تنفيذ الدرس                | ذكر   | 64    | 4.18    | .434     | 0.819    | .414          |
|                            | انثى  | 88    | 4.11    | .529     |          |               |
| ادارة الصف والتفاعل الصفّي | ذكر   | 64    | 4.21    | .465     | -0.016   | .987          |
|                            | انثى  | 88    | 4.21    | .487     |          |               |
| التقويم                    | ذكر   | 64    | 3.92    | .440     | -0.579   | .563          |
|                            | انثى  | 88    | 3.97    | .473     |          |               |
| الدرجة الكلية              | ذكر   | 64    | 4.12    | .378     | 0.242    | .809          |
|                            | انثى  | 88    | 4.10    | .431     |          |               |

يتبين من الجدول (21.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على أداة الكفاءة التدريسية ومجالاتها كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

#### 2.5.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة."

ومن أجل فحص الفرضية السادسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. والجدولان (22.4) و(23.4) يبينان ذلك:

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

| المجالات                   | المستوى          | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|----------------------------|------------------|-------|-----------------|-------------------|
| التخطيط                    | أقل من 5 سنوات   | 36    | 3.94            | 0.526             |
|                            | من 5-10 سنوات    | 26    | 4.04            | 0.445             |
|                            | أكثر من 10 سنوات | 90    | 4.11            | 0.509             |
| تنفيذ الدرس                | أقل من 5 سنوات   | 36    | 4.04            | 0.532             |
|                            | من 5-10 سنوات    | 26    | 4.13            | 0.453             |
|                            | أكثر من 10 سنوات | 90    | 4.18            | 0.480             |
| التقويم                    | أقل من 5 سنوات   | 36    | 4.16            | 0.575             |
|                            | من 5-10 سنوات    | 26    | 4.17            | 0.502             |
|                            | أكثر من 10 سنوات | 90    | 4.23            | 0.426             |
| إدارة الصف والتفاعل الصفّي | أقل من 5 سنوات   | 36    | 3.89            | 0.421             |
|                            | من 5-10 سنوات    | 26    | 3.93            | 0.533             |
|                            | أكثر من 10 سنوات | 90    | 3.98            | 0.451             |
| الدرجة الكلية              | أقل من 5 سنوات   | 36    | 4.03            | 0.436             |
|                            | من 5-10 سنوات    | 26    | 4.09            | 0.405             |
|                            | أكثر من 10 سنوات | 90    | 4.14            | 0.395             |

يتضح من خلال الجدول (22.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير الخبرة، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الاحصائية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (23.4) يوضح ذلك:

جدول (23.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

| المتغيرات                   | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|-----------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------------|---------------|
| التخطيط                     | بين المجموعات  | 0.814          | 2            | 0.407          | 1.610        | .203          |
|                             | داخل المجموعات | 37.654         | 149          | 0.253          |              |               |
|                             | المجموع        | 38.467         | 151          |                |              |               |
| تنفيذ الدرس                 | بين المجموعات  | 0.494          | 2            | 0.247          | 1.034        | .358          |
|                             | داخل المجموعات | 35.549         | 149          | 0.239          |              |               |
|                             | المجموع        | 36.043         | 151          |                |              |               |
| ادارة الصف والتفاعل الصّفيّ | بين المجموعات  | 0.173          | 2            | 0.087          | 0.380        | .685          |
|                             | داخل المجموعات | 34.020         | 149          | 0.228          |              |               |
|                             | المجموع        | 34.193         | 151          |                |              |               |
| التقويم                     | بين المجموعات  | 0.215          | 2            | 0.108          | 0.511        | .601          |
|                             | داخل المجموعات | 31.399         | 149          | 0.211          |              |               |
|                             | المجموع        | 31.614         | 151          |                |              |               |
| الدرجة الكلية               | بين المجموعات  | 0.326          | 2            | 0.163          | 0.985        | .376          |
|                             | داخل المجموعات | 24.657         | 149          | 0.165          |              |               |
|                             | المجموع        | 24.983         | 151          |                |              |               |

يتبين من الجدول (23.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

#### 3.5.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة والتي نُصّت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي."

ومن أجل فحص الفرضية السابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي. والجدولان (24.4) و(25.4) يبينان ذلك:

جدول (24.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

| المجالات                   | المستوى   | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|----------------------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|
| التخطيط                    | دبلوم     | 8     | 4.31            | 0.477             |
|                            | بكالوريوس | 118   | 4.08            | 0.467             |
|                            | ماجستير   | 26    | 3.89            | 0.637             |
| تنفيذ الدرس                | دبلوم     | 8     | 4.44            | 0.297             |
|                            | بكالوريوس | 118   | 4.12            | 0.468             |
|                            | ماجستير   | 26    | 4.15            | 0.600             |
| ادارة الصف والتفاعل الصفّي | دبلوم     | 8     | 4.33            | 0.287             |
|                            | بكالوريوس | 118   | 4.18            | 0.463             |
|                            | ماجستير   | 26    | 4.28            | 0.574             |
| التقويم                    | دبلوم     | 8     | 4.14            | 0.315             |
|                            | بكالوريوس | 118   | 3.93            | 0.463             |
|                            | ماجستير   | 26    | 3.98            | 0.465             |
| الدرجة الكلية              | دبلوم     | 8     | 4.32            | 0.184             |
|                            | بكالوريوس | 118   | 4.09            | 0.397             |
|                            | ماجستير   | 26    | 4.12            | 0.485             |

يتضح من خلال الجدول (24.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الاحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (25.4) يوضح ذلك:

جدول (25.4): نتائج تحليل التباين الاحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

| المتغيرات                  | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|----------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------------|---------------|
| التخطيط                    | بين المجموعات  | 1.264          | 2            | 0.632          | 2.532        | 0.083         |
|                            | داخل المجموعات | 37.203         | 149          | 0.250          |              |               |
|                            | المجموع        | 38.467         | 151          |                |              |               |
| تنفيذ الدرس                | بين المجموعات  | 0.810          | 2            | 0.405          | 1.713        | 0.184         |
|                            | داخل المجموعات | 35.233         | 149          | 0.236          |              |               |
|                            | المجموع        | 36.043         | 151          |                |              |               |
| ادارة الصف والتفاعل الصفّي | بين المجموعات  | 0.306          | 2            | 0.153          | 0.673        | 0.512         |
|                            | داخل المجموعات | 33.887         | 149          | 0.227          |              |               |
|                            | المجموع        | 34.193         | 151          |                |              |               |
| التقويم                    | بين المجموعات  | 0.387          | 2            | 0.193          | 0.923        | 0.400         |
|                            | داخل المجموعات | 31.227         | 149          | 0.210          |              |               |
|                            | المجموع        | 31.614         | 151          |                |              |               |
| الدرجة الكلية              | بين المجموعات  | 0.392          | 2            | 0.196          | 1.189        | 0.307         |
|                            | داخل المجموعات | 24.591         | 149          | 0.165          |              |               |
|                            | المجموع        | 24.983         | 151          |                |              |               |

يتبين من الجدول (25.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

#### 4.5.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة والتي نَصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التّقدير السنوي."

ومن أجل فحص الفرضية الثامنة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير التّقدير السنوي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير التّقدير السنوي. والجدولان (26.4) و(27.4) يبينان ذلك:

جدول (26.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التّقدير السنوي

| المجالات                   | المستوى  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|----------------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|
| التّخطيط                   | جيد      | 16    | 3.88            | 0.465             |
|                            | جيد جداً | 110   | 4.10            | 0.468             |
|                            | ممتاز    | 26    | 4.01            | 0.650             |
| تنفيذ الدرس                | جيد      | 16    | 3.90            | 0.494             |
|                            | جيد جداً | 110   | 4.15            | 0.456             |
|                            | ممتاز    | 26    | 4.23            | 0.584             |
| ادارة الصف والتفاعل الصّفي | جيد      | 16    | 3.99            | 0.568             |
|                            | جيد جداً | 110   | 4.22            | 0.447             |
|                            | ممتاز    | 26    | 4.30            | 0.511             |
| التّقويم                   | جيد      | 16    | 3.74            | 0.479             |
|                            | جيد جداً | 110   | 3.97            | 0.458             |
|                            | ممتاز    | 26    | 3.98            | 0.427             |
| الدرجة الكلية              | جيد      | 16    | 3.89            | 0.438             |
|                            | جيد جداً | 110   | 4.12            | 0.382             |
|                            | ممتاز    | 26    | 4.17            | 0.460             |

يتضح من خلال الجدول (26.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الاحصائية، استُخدِم اختبار تحليل التباين الاحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (27.4) يوضح ذلك:

جدول (27.4): نتائج تحليل التباين الاحادي للكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل وفقا لمتغير التقدير السنوي

| المتغيرات                  | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|----------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------------|---------------|
| التخطيط                    | بين المجموعات  | 0.770          | 2            | 0.385          | 1.522        | .222          |
|                            | داخل المجموعات | 37.697         | 149          | 0.253          |              |               |
|                            | المجموع        | 38.467         | 151          |                |              |               |
| تنفيذ الدرس                | بين المجموعات  | 1.191          | 2            | 0.596          | 2.547        | .082          |
|                            | داخل المجموعات | 34.852         | 149          | 0.234          |              |               |
|                            | المجموع        | 36.043         | 151          |                |              |               |
| ادارة الصف والتفاعل الصفّي | بين المجموعات  | 1.005          | 2            | 0.503          | 2.257        | .108          |
|                            | داخل المجموعات | 33.188         | 149          | 0.223          |              |               |
|                            | المجموع        | 34.193         | 151          |                |              |               |
| التقويم                    | بين المجموعات  | 0.769          | 2            | 0.384          | 1.857        | .160          |
|                            | داخل المجموعات | 30.845         | 149          | 0.207          |              |               |
|                            | المجموع        | 31.614         | 151          |                |              |               |
| الدرجة الكلية              | بين المجموعات  | 0.895          | 2            | 0.447          | 2.767        | .066          |
|                            | داخل المجموعات | 24.088         | 149          | 0.162          |              |               |
|                            | المجموع        | 24.983         | 151          |                |              |               |

يتبين من الجدول (27.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي

#### 6.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي نص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتقدير السنوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الإحصائية الصفرية الآتية

#### 1.6.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة الصفرية والتي نصت على

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس."

ومن أجل فحص الفرضية التاسعة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (28.4) تبين ذلك:

الجدول (28.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس

| المتغير        | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|----------------|-------|-------|---------|----------|----------|---------------|
| الروح المعنوية | ذكر   | 64    | 3.89    | 0.506    | -1.044   | .298          |
|                | انثى  | 88    | 3.97    | 0.440    |          |               |

يتبين من الجدول (28.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على أداة الروح المعنوية كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

#### 2.6.1.4 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الصفرية العاشرة والتي نُصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة."

ومن أجل فحص الفرضية العاشرة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، ومن ثم استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة. والجدولان (29.4) و(30.4) يبينان ذلك:

جدول (29.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

| المتغير        | المستوى          | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|----------------|------------------|-------|-----------------|-------------------|
| الروح المعنوية | أقل من 5 سنوات   | 36    | 4.00            | 0.482             |
|                | من 5-10 سنوات    | 26    | 3.92            | 0.493             |
|                | أكثر من 10 سنوات | 90    | 3.91            | 0.463             |

يتضح من خلال الجدول (29.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الروح المعنوية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الاحصائية استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (30.4) يوضح ذلك:

جدول (30.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على أداة الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

| المتغير        | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------------|---------------|
| الروح المعنوية | بين المجموعات  | 0.203          | 2            | 0.101          | 0.454        | 0.636         |
|                | داخل المجموعات | 33.292         | 149          | 0.223          |              |               |
|                | المجموع        | 33.495         | 151          |                |              |               |

يتبين من الجدول (30.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الروح المعنوية كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

#### 3.6.1.4 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الصفية الحادية عشر والتي نُصّت على:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الحادية عشر، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الاحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي. والجدولان (31.4) و(32.4) يبينان ذلك:

جدول (31.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

| المتغير        | المستوى   | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|----------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|
| الروح المعنوية | دبلوم     | 8     | 3.90            | 0.350             |
|                | بكالوريوس | 118   | 3.97            | 0.474             |
|                | ماجستير   | 26    | 3.80            | 0.481             |

يتضح من خلال الجدول (31.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجة الروح المعنوية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وللتعرف الى دلالة الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (32.4) يوضح ذلك:

جدول (32.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على أداة الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

| المتغير        | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------------|---------------|
| الروح المعنوية | بين المجموعات  | 0.599          | 2            | 0.300          | 1.357        | .261          |
|                | داخل المجموعات | 32.896         | 149          | 0.221          |              |               |
|                | المجموع        | 33.495         | 151          |                |              |               |

يتبين من الجدول (32.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الروح المعنوية كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

#### 4.6.1.4 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية عشر والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي."

ومن أجل فحص الفرضية الثانية عشر، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير التقدير السنوي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير التقدير السنوي. والجدولان (33.4) و(34.4) يبينان ذلك:

جدول (33.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي.

| المتغير        | المستوى  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|----------------|----------|-------|-----------------|-------------------|
| الروح المعنوية | جيد      | 16    | 3.82            | 0.520             |
|                | جيد جداً | 110   | 3.93            | 0.478             |
|                | ممتاز    | 26    | 4.05            | 0.402             |

يتضح من خلال الجدول (33.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الروح المعنوية وفقاً لمتغير التقدير السنوي، ومن أجل التعرف إلى دلالة الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (34.4) يوضح ذلك:

جدول (34.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي.

| المتغير        | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------------|---------------|
| الروح المعنوية | بين المجموعات  | 0.535          | 2            | 0.267          | 1.209        | 0.302         |
|                | داخل المجموعات | 32.961         | 149          | 0.221          |              |               |
|                | المجموع        | 33.495         | 151          |                |              |               |

يتبين من الجدول (34.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على أداة الروح المعنوية كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي عدم وجود فروق في الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، تعزى إلى متغير التقدير السنوي.

#### 7.1.4 النتائج المتعلقة باختبار السؤال السابع والذي نص على:

هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الممارسات التأملية وكل من: درجة الكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الصفية الثالثة عشر والتي نصت على:

"لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية وكل من: الكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل."

للإجابة عن الفرضية الثالثة عشر، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين الممارسات التأملية وكل من: الكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، والجدول (35.4) يوضح ذلك:

جدول (35.4): معاملات ارتباط بيرسون بين الممارسات التأملية وكل من: الكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل (ن=152)

| الروح المعنوية | الكفاءة التدريسية | الممارسات التأملية |                    |
|----------------|-------------------|--------------------|--------------------|
|                |                   | 1                  | الممارسات التأملية |
|                | 1                 | .617**             | الكفاءة التدريسية  |
| 1              | .417**            | .393**             | الروح المعنوية     |

\*\*دال احصائياً عند مستوى الدلالة ( $p < .01$ )

يتضح من الجدول (35.4) الآتي:

وجود علاقة ارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة ( $p < 0.01$ ) بين درجات الممارسات التأملية والكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.617). وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الممارسات التأملية ازداد مستوى الكفاءة التدريسية.

وجود علاقة ارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة ( $p < .01$ ) بين الممارسات التأملية والروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.393)، وجاءت العلاقة طردية موجبة، بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الممارسات التأملية ازداد مستوى الروح المعنوية.

وجود علاقة ارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة ( $p < .01$ ) بين الروح المعنوية والكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.417)، وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الروح المعنوية ازداد مستوى الكفاءة التدريسية.

#### 4. 8.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن والذي نص على:

هل توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة احصائية لكل من الممارسات التأملية والروح المعنوية في التنبؤ بالكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الرابعة عشر والتي نصت على:

"لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لكل من الممارسات التأملية والروح المعنوية في التنبؤ بالكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل."

لاختبار الفرضية الرابعة عشر، ومن أجل قياس تأثير مساهمة كل من الممارسات التأملية والروح المعنوية في التنبؤ بالكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)، والجدول (36.4) يوضح ذلك:

جدول (36.4) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لتأثير مساهمة كل من الممارسات التأملية والروح المعنوية في التنبؤ بالكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل

| النموذج                                                                                 | المعاملات غير المعيارية |                | المعاملات المعيارية بيتا Beta | قيمة ت | مستوى الدلالة | معامل الارتباط (R) | التباين المفسر R <sup>2</sup> | معامل الارتباط المعدل |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------|-------------------------------|--------|---------------|--------------------|-------------------------------|-----------------------|
|                                                                                         | معامل الانحدار          | الخطأ المعياري |                               |        |               |                    |                               |                       |
| 1                                                                                       | الثابت                  | 1.776          | .244                          | 7.275  | .000          |                    |                               |                       |
|                                                                                         | الممارسات التأملية      | .593           | .062                          | .617   | .000          | .617 <sup>a</sup>  | .381                          | .377                  |
| 2                                                                                       | الثابت                  | 1.379          | .271                          | 5.089  | .000          |                    |                               |                       |
|                                                                                         | الممارسات التأملية      | .515           | .065                          | .536   | .000          |                    |                               |                       |
|                                                                                         | الروح المعنوية          | .179           | .059                          | .207   | .003          | .646 <sup>b</sup>  | .417                          | .409                  |
| قيمة "ف" المحسوبة للممارسات التأملية = 92.232 دالة عند مستوى دلالة <.000                |                         |                |                               |        |               |                    |                               |                       |
| قيمة "ف" المحسوبة للممارسات التأملية للروح المعنوية = 53.277 دالة عند مستوى دلالة <.000 |                         |                |                               |        |               |                    |                               |                       |

\*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (\* p < .01)

يتضح من الجدول (36.4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) لكل من الممارسات التأملية والروح المعنوية في التنبؤ بالكفاءة التدريسية، ويلاحظ أن كل من الممارسات التأملية والروح المعنوية قد وضحا معاً (.417) من نسبة التباين في الكفاءة التدريسية، أي أن متغيري: الممارسات التأملية والروح المعنوية، لهما دور مهم وأساس في التنبؤ بالكفاءة التدريسية. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الأثنان قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity)، التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

وعليه، يمكن كتابة معادلة الانحدار، وهي:  $(y = 1.379 + .515 + .179)$ ، أي كلما تغير متغير الممارسات التأملية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في الكفاءة التدريسية بمقدار  $(.515)$ ، وكلما تغير متغير الروح المعنوية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في الكفاءة التدريسية بمقدار  $(.179)$ .

## الفصل الخامس

---

### المناقشات والتوصيات

#### 1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

#### 2.5 التوصيات

### المناقشات والتوصيات

تضمّن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها التي تتمحور حول الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية.

#### 1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

##### 1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصّ على:

"ما مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل؟"

أظهرت النتائج أن متوسطات استجابات أفراد عينة على الدراسة على مجالات الممارسات التأملية جاءت بدرجة مرتفعة. كما تبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجالي التخطيط والتّقييم وبدرجة مرتفعة، يليهما التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية بدرجة مرتفعة أيضاً، بينما جاء المتوسط الحسابي الأدنى لمجال التطور المهني بدرجة متوسطة.

تعزو الباحثة النتيجة إلى التّحديثات والإصلاحات التي أجريت على منظومة التّعليم في فلسطين. ولعل برامج تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، واعتماد استراتيجيات جديدة ومتنوعة تقوم على تبني أساليب التعلم النّشط، وتنظيم ورشات العمل وتحول دور الإشراف التربوي من التفتيش والنقد الى الدعم والتوجيه والمساندة؛ وهذا كله انعكس ايجابياً على أداء المعلم وممارساته التّدريسية.

وعلى الرغم من المذكور آنفاً إلا أن مؤشر النمو المهني حصل على درجة متوسطة، وكانت الأدنى في استجابات المبحوثين نتيجة تركيز المعلم على كل ما يتعلق بإجراءات التدريس. ولم يدرك التطور المهني بشكل شمولي.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسات كل من دراسة الخليوي (2021)، والعبيدات (2017)، ودراسة الحروب (2021)، ودراسة علي (2018)، ودراسة (Pzahoman & Sarkhosh 2019)، ودراسة (Rahimi & Weisi 2018)، ودراسة (Niones 2018). حيث أشارت نتائجها إلى درجة مرتفعة من الممارسات التأملية.

واختلفت النتيجة مع دراسة التركي والنصيان (2021)، ودراسة المالكي (2020)، ودراسة الخلف (2020)، ودراسة غيث والجابري (2018)؛ والتي أشارت نتائجها إلى درجة الممارسات التأملية فيها متوسطة وضمن المستوى المقبول.

#### 2.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على:

"ما مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل؟"

أظهرت النتائج أن متوسطات استجابات أفراد عينة على الدراسة على مجالات الكفاءة التدريسية جاءت بدرجة مرتفعة على جميع الأبعاد، حيث جاء مجال إدارة الصف والتفاعل الصفّي بالمرتبة الأولى، يليه تنفيذ الدرس في المرتبة الثانية ثم التخطيط في المرتبة الثالثة ثم التقويم في المرتبة الأخيرة، وجميعها جاءت بتقدير مرتفع.

تعزو الباحثة النتيجة أنها قد تكون ناتجة عن التحديثات التي طرأت مؤخراً على برامج إعداد المعلمين في الجامعات والكليات، والتي عمدت إلى طرح برامج أساليب التدريس والتأهيل التربوي من جهة،

والتي بدورها ساعدت المعلمين على امتلاك كفايات معرفيه، تمكنهم من إنتقاء أساليب واستراتيجيات حديثة تتيح لهم إدارة الصف والموقف التعليمي بإتقان.

وقد تكون شروط التوظيف المتبعة سبباً في ذلك، مثل اعتماد وزن معين من العلامات لحملة شهادات دبلوم التأهيل التربوي وحملة مؤهلات علمية تتضمن أساليب التدريس من جهة أخرى، دفعت هذه الأسباب المحتملة المعلمين إلى تطوير كفاءتهم والسعي نحو التطور المهني، وجعلتهم ملمين بكفاية المحتوى وعلى اطلاع دائم ومستمر بالحقائق والمعلومات المتعلقة بالمنهج والمادة الدراسية، ودعم المادة بأنشطة ومواد إثرائية تمكن المعلم من تحقيق كفاية الأداء الصفّي بفعالية، فيستخدم أساليب متنوعة من التقويم، وينوع في طرق الإعداد والتخطيط وعرض المحتوى و الإنطلاق من خطط معدة مسبقاً، خضعت لتأمل ونقد لتحقيق بذلك نواتج ومخرجات تعليمية في كافة المجالات المعرفية، والحركية (المهارية) والوجدانية. ولعل دورات التدريب والمشاركة في المسابقات والأنشطة اللامنهجية مثل (مسابقات القراءة والمحادثه والمبارزات الكلامية وغيرها)، ساهمت في تشجيع المعلم على إبتكار طرق حديثة إبداعية تعزز كفاءته وتسهم في تطوره المهني، ليغدوا على قدر عالٍ من الكفاءة للقيام بمهامه ومواجهة التحديات في منظومه التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من الجعافرة (2020)، فرج الله وأبو سلامة (2018)، جاموس (2020)، صالح (2019)، Dibal, Danjuma & Musa (2022)، دراسة المومني (2019) والتي أشارت نتائجها الى أن درجة الكفاءة التدريسية فيها جاءت بتقدير مرتفع.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة باصرة (2015) التي أظهرت نتائجها ضعف في كفاءة التخطيط وتنفيذ خطة الدرس وجاءت درجة الإدارة الصفية فيها بدرجة متوسطة.

### 3.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على:

"ما مستوى الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل؟"

أظهرت النتائج أن متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الروح المعنوية ككل جاءت بتقدير مرتفع. وجاءت فقرة " اعتبر مهنتي رسالة من أشرف المهن، لهذا اعتز بانتمائي لها" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما جاء فقرة " أشعر بأن معايير نظام الترقية وتقويم الأداء في جهاز التربية والتعليم يتّصف بالعدالة " في المرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الانتماء لمهنة التدريس، فالمعلم الفلسطيني يؤمن بأهمية عمله ويفتخر بمهنته ويعتبرها من أشرف المهن وهي مهنة الأنبياء والرسل من المنظور الديني. وتعد مهنة التعليم من أكثر المهن خدمة للشعب الفلسطيني فالمعلم هو من يبني المجتمع، ويؤمن بأهمية دوره في إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات السياسية والاجتماعية وغيرها من الواقع الفلسطيني المرير، الذي يعيشه الشعب الفلسطيني، وهذه المعتقدات تجعل المعلم يؤمن بأهمية وجوده وتمنحه الثقة والطاقة ليجعل من مهنته أحد اشكال الدفاع عن قيمه ووطنه. ويوجد الكثير من العوامل التي تعد سبباً من أسباب رفع الروح المعنوية للمعلمين فالعامل الاجتماعي الذي يتمثل في العلاقات المجتمع وتقدير مكانته سواء مجتمع المدرسة (الادارة والهيئة التدريسية) من جانب أو المجتمع المحلي المتمثل بأولياء أمور الطلبة من جانب آخر، فعلماء النفس الإنسانيين أكدوا على أن تقدير الذات مهم لرفع الروح المعنوية للأفراد مثل (ماسلو).

وعلى الرغم من القصور في تقديم الحوافز والمكافآت وهضم حقوق المعلمين وافتقار سلم التّرقّيات والرواتب للعدالة الا ان ذلك لم يكن سببا في خفض الروح المعنوية للمعلمين. فالمعلم يعتبر مهنة

التدريس أمانه ويعتزُّ بها، لذلك اعتمدَ على تطوير ذاته وممارساته ذاتياً، مما يسهم في تعزيز الرّوح المعنوية فينعكس ذلك على كفاءته وتطوره المهني.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من دراسة (Suraiya & Shakir, 2020)، دراسة لوليتشي وكوروك (2018)، دراسة الظفيري (2017)، دراسة شارما (Sharma, 2016)، ودراسة Devi & (Vijayakumar, 2016)، والتي أظهرت نتائجها إلى درجة الروح المعنوية بشكل عام جاءت بتقدير مرتفع.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة البطوش وسلامة (2020)، ودراسة الصبابة وخصاونة (2018)، والتي أشارت نتائجها إلى أنّ درجة الروح المعنوية جاءت بتقدير متوسط.

#### 4.1.5. للإجابة على سؤال الدراسة الرابع والذي نصّ على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتقدير السنوي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

#### 1.4.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى والتي نصت على

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس."

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الأولى عدم وجود فروق في الممارسات التأملية ومجالات: (التّقيّم، التّطوّر المهني) لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية

الخليل تعزى إلى متغير الجنس، بينما جاءت الفروق دالة احصائياً على مجالات: (التخطيط، التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية)، إذ جاءت الفروق لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن معلمي اللغة الإنجليزية يقومون بنفس المهام الوظيفية، ويعملون في بيئات مدرسية ذات مناخات متشابهة من حيث المناهج الدراسية، وظروف العمل، ويخضعون لنفس القوانين والتعليمات وبرامج الإعداد والتأهيل والتدريب، والتي تركز في محتواها على الجوهر بغض النظر عن جنس معلمي اللغة الإنجليزية.

ولما جاءت الفروق على أبعاد (التخطيط والتدريس وتنفيذ الخطط الدراسية) لصالح الإناث، تعزو الباحثة السبب إلى أن الإناث أدق من ناحية التنظيم والتخطيط والإعداد، فالإناث بطبيعتهن يمتلكن اهتماماً أكثر بالتفاصيل، ويتعاملن على نحو أكبر من الجدية مع دقائق الإعداد للدروس، وترتيب الخطط، وتنفيذ الدرس، ويستغرقن وقت أطول لإنجاز المهام (مثل اختيار استراتيجيات التنفيذ، وإثارة الطلبة وجذب انتباههم، وتنويع الطرائق وإدخال المعززات والمحفزات)، ولكثرة اهتمامهن بالتحليل والتفصيل والنقد والتهذيب ليكون الأداء إبداعياً أصيلاً وبعيداً عن أي شائبة.

واتفقت النتيجة مع دراسة الحروب (2021) والزرغول (2017) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة المالكي (2020) ودراسة عبيدات (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

#### 2.4.1.5. النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة"

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الثانية عدم وجود فروق في مقياس الممارسات التأملية ومجالاته، باستثناء مجال التّقيّم لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديريّة تربيّة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة وجاءت الفروق لصالح (أكثر من عشر سنوات).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الجدد والقدامى في سعي دائم لمواكبة التطورات في نظام التعليم، مما يدفعهم إلى تحديث ممارساتهم التدريسية، وتطوير ذاتهم مهنيًا، والبحث عن مصادر التطور المهني، والسعي لعقد الحوارات والمناقشات وتبادل الخبرات، من خلال تبادل الزيارات مع المعلمين ذوي الخبرة باعتبارها إحدى أدوات للممارسات التأملية. ومن الممكن أن يكون السعي للحصول على التعيين والبقاء في المهنة سبباً آخر لتحديث وتطوير الممارسات واكتساب الخبرات.

ومن الممكن أن يكون تطور دور الإشراف التربوي الذي أصبح يسير جنباً إلى جنب مع المعلم، فالتحول من المراقب الصارم إلى مرشد وموجه يقدم وسائل التغذية الراجعة، ويشجع المعلمين، ويعزز دافعيتهم نحو اكتساب استراتيجيات وطرائق فعالة في التخطيط والتدريس والتقييم. كما أن الدورات التدريبية قد تكون سبباً آخر لتعزيز ممارسات المعلمين، وتجويد أداءهم، واكتسابهم الخبرات.

وجاءت النتائج بعدم وجود فروق في مقياس الممارسات التأملية ومجالاته باستثناء مجال التّقيّم لدى معلّمي اللّغة الإنجليزيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس مديريّة تربيّة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح (أكثر من عشر سنوات). وترى الباحثة أن المعلم المتمرس الذي تزيد خبرته عن (10 سنوات)، والذي يمتلك الخبرات والمعارف والمهارات اللازمة التي تمكنه من التخطيط للدروس وتنفيذها وتقييمها على نحو أفضل. وقد نجد أن المعلم الذي يمتلك خبرة أكبر قد يمتلك سجلات ومذكرات تأملية، يُعتمد عليها عند الإعداد والتنفيذ والتقييم، وهذا يجعله في سعي دائم نحو مصادر التطور المهني، وتحديث أساليب التّقيّم وانتقاء الأفضل بما يتناسب مع حاجات طلبته،

ويحقق مخرجات تعلم أفضل. كما أن الرغبة في الحصول على الترقية في السلم الوظيفي، تمثل دافعا آخر لتعلم وابتكار طرق ووسائل حديثة، تعزز من شعور المعلم بالرضا والرغبة في التطور، فيبدع في عمله ويغدو مبتكراً، ويتعزز ذلك عندما تنعكس نجاحاته على مخرجات التعلم، ومستويات تحصيل طلبته.

واتفقت النتيجة مع دراسة المالكي (2020) ودراسة الزغول (2016) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق في الممارسات التأملية تبعاً لمتغير الخبرة الأطول وأكثر من 10 سنوات. واختلفت النتيجة مع دراسة الحروب (2021) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الممارسات التأملية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

#### 3.4.1.5. النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي."

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الثالثة عدم وجود فروق في الممارسات التأملية ومجالاتها لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة النتيجة أن المؤهل العلمي لا يمكن اعتماده معياراً لقياس الممارسات التأملية، لأن الدورات الإشرافية، والبرامج التدريبية، ومجموعات التواصل لتبادل الأفكار والخبرات، بالإضافة إلى أن المعلمين لديهم نفس المعرفة والإلمام بالمحتوى البيداغوجي نفسه، ويعملون تحت مظلة واحدة هي وزارة

التربية والتعليم وهذا يعني نفس الظروف، وبيئات العمل وقوانينها، مما جعل متغير المؤهل العلمي لا تأثير له امام استخدام أدوات التدريس التأملية كالبحوث وحلقات النقاش.

واختلفت النتيجة مع دراسة الحروب (2021) ودراسة (المالكي (2020) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير.

#### 4.4.1.5. النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي."

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الرابعة وجود فروق في الممارسات التأملية ومجالات: (التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية، التقويم) لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي، وجاءت الفروق لصالح كل من (جيد جداً)، و(ممتاز). تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى المعلمين ذوي التقدير الممتاز والجيد جداً لديهم وعي وإدراك وجدية أكثر نحو ممارسة التأمّلات في العمل التدريسي وامتلاكها، وهذا يجعلهم في سعي متواصل نحو تطوير أدائهم وتجويده فيؤدون أعمالهم بفعالية أكبر، وهذا يجعلهم يتابعوا مصادر التطور الذاتي، لينهضوا بأدائهم المهني بشكل أكبر. إضافة إلى الروح التنافسية التي تسود بين المعلمين للحصول على أفضل تقدير، وهذا بحد ذاته يعد معزراً ودافعاً لهم، ليطوروا أنفسهم فيتميز كل منهم في الأداء ويثبت جدارته بعمله، وأفضليته، واستحقاقه للتقدير الذي حصل عليه.

كما أن المعلمين المميزين تكون لديهم الرغبة في اشباع ميولهم واهتماماتهم فتراهم يعملون بجد ومثابرة ونشاط لتحقيق هذه المتطلبات والميول. ويُقدّم الكثير من المعلمين على المشاركة في

المبادرات، ونشر الأبحاث العلمية، وتقديم نشرات، والبعض منهم يعرض أعماله على وسائل التواصل ليفيد الآخرين وينقل خبراته، وهذا يلقي استحسان من جمهور المتعلمين والزملاء ويدفع المعلم للسعي في ابتكار وسائل وطرق حديثة، فيطور من نفسه وممارساته ويجعله يستفيد منها. والبعض منهم يحتفظ بالتسجيلات والأبحاث والبيانات في ملف انجاز يفيده كسجل رسمي يعود إليه ليتأمل أعماله وخبراته، ويستفيد منها ويضيف عليها. على عكس المعلمين ذوي التقدير الجيد الذين لا يهتمون بالتطور وامتلاك مهارات التدريس التأملية لأسباب تتعلق بعدم فهمهم للممارسات التأملية، ولا يوجد لديهم نظرة شمولية ولا إدراك أو فهم للممارسات وتكون همتهم ودافعيتهم متدنية تجاه العمل. وترى الباحثة أن المعلم ذو التقدير الجيد يُفضل أن تُقدم له المساعدة مثل اشراكه في برامج التأهيل ودعمه وتعزيزه، للارتقاء بمستويات أدائه والمساهمة في تطوير نموه المهني. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحروب (2021) والتي أشارت نتائجها الى وجود فروق تبعاً لمتغير التقدير السنوي، ولصالح تقدير ممتاز.

#### 5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نص على:

" هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتقدير السنوي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم اختيار الفرضيات التالية:

#### 1.5.1.5. النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى توافر وامتلاك الكفاءة التدريسية الذي يعد عنصراً هاماً لكلا الجنسين (الذكور والإناث)، وكلاهما يحرص على امتلاك المهارات، والكفاءات والممارسات التدريسية، لأنهم يعملون في إطار واحد وهو وزارة التربية والتعليم، فهم يخضعون لنفس النظام والتعليمات ويدرسون نفس المناهج، ويعملون في مناهات عمل متشابهة ويتم تأهيلهم بنفس الدورات التدريبية ونفس برامج الإعداد والتأهيل، وربما لأنهم من نفس التخصص، وتم تأهيلهم في نفس برامج وكليات التربية، فمن الطبيعي جداً عدم وجود فروق في امتلاك المهارات والكفايات التدريسية نفسها تبعاً لمتغير الجنس.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من دراسة Nuri & Direktor (2017)، ودراسة صالح (2019)، ودراسة جاموس (2020)، ودراسة جعافرة (2020)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة باصرة (2015) والتي أظهرت وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

#### 2.5.1.5. النتائج المتعلقة باختبار الفرضية السادسة والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف امتلاكهم للخبرات يمارسون أعمالهم ويؤدون الأدوار الموكلة إليهم بفاعلية، وفيما يتعلق بإدارة الصف وتنظيمه أو إعداد الدروس، وتنفيذها، وتقييمها وغيرها من المهام، فهم يتبادلون الخبرات ويسعون دوماً نحو الحداثة والتجديد لمواكبة تحديات القرن الواحد والعشرين ولا ننسى أنهم يعملوا بنفس ظروف العمل، ويدرسون نفس المرحلة وبنفس المناخ، وأن مصادر التطور المهني تكاد تكون نفسها من دورات، وفعاليات كلها أسهمت في تطوير المعلمين الجدد والقدامى، لهذا من الطبيعي أن عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهي أيضاً لا تعد معياراً لقياس الكفاءة، نظراً لتنوع مصادر النمو المهني، ولا ننسى السعي الذاتي نحو التميز وتقديم ما هو أفضل؛ لأن المعلم لديه انتماء لعمله ويعتبره أمانه لا بد من تأديتها على أفضل وجه.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من باصرة (2015) ودراسة جاموس (2020)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من جعافرة (2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح (6) سنوات فأكثر. ودراسة صالح (2019) التي أظهرت

وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة أكثر من (10) سنوات، واختلفت مع دراسة Direktor (2017) Nuri, Demirok & التي أظهرت نتائجها وجود فروق لصالح متغير سنوات الخبرة (15) فأكثر.

#### 3.5.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية السابعة والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى ان معلمي اللغة الإنجليزية لديهم وعي وإدراك ونظرة شمولية تجاه أداء المهام التدريسية والصفية. وتحولوا من مفهوم الاعتماد على الشهادات والمؤهلات العلمية إلى فكرة امتلاك المهارة والكفاءة والقدرة على الأداء الأفضل. كما أنهم تلقوا نفس برامج الإعداد، والتأهيل، ودورات التدريب أثناء الخدمة بغض النظر عن المؤهل الذي يحملونه، والنقطة الأهم هنا هي أن التغير في المؤهل العلمي لا يمكن أن يعد مقياساً أو معياراً أساسياً لمعرفة مدى امتلاك المعلم للكفاءة التدريسية، فهناك الكثير ممن يعملون في الحقل التربوي يحملون مؤهلات علمية وبتقدير عالٍ، إلا أنهم لا يمتلكون القدرة على توظيف معارفهم في الحياة العملية ولا يمكن إسقاطها على عملهم، فهم يفتقرون إلى المهارات التدريسية، وقد تعود إلى أسباب تتعلق بدافعيتهم أو افتقارهم لمهارات التواصل والتفاعل أو غير شغوفين بتحديث ممارساتهم، ولا يبذلون برفع مستوى الأداء والنمو المهني .

وقد يلوح في الأفق أصحاب المؤهلات المتوسطة وإبداعهم وتميزهم؛ نتيجة لبراعتهم في السعي نحو تطوير وتجويد أدائهم والاستفادة من البرامج التدريبية التي تستحوذ على اهتمامهم، وتترك لديهم أثراً إيجابياً للاستمرار في تقديم أفضل مهارات التدريس والإدارة الصفية.

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة جاموس (2020)، ودراسة صالح (2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

#### 4.5.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثامنة والتي نصت على

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى اهتمام المعلمين على اختلاف تقاديرهم إلى التعامل بجدية نحو أدائهم وامتلاكهم المهارات والكفاءات العامة والخاصة لأداء الدور الموكل إليهم، وتجديد كفاياتهم ومهاراتهم وتحديثها باستمرار، لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي نشهده في الميدان التربوي.

وأسهمت ظروف الاعداد المهني في جميع الجوانب المهنية والنفسية والأكاديمية، وعملهم في صرح تعليمي واحد، ويخضعون لنفس انظمته وتعليماته ويطبقوا نفس المناهج ويحصلون على نفس التدريب؛ لذلك فإن أدائهم وامتلاكهم للكفاءات التدريسية لا يعتمد على التقدير الذي حصلوا عليه هذا من جانب، وبالمقابل المعلم في فلسطين لديه انتماء واعتزاز بمهنته فيحاول دائماً أن يطور نفسه لأجل خدمة

شعبه وطلبته ويعتبر أن المعززات والتقدير هي شيء ثانوي، واما المعزز الدافع الرئيسي هو نتائج طلبته وتقدمهم التي تجلب له الفخر والسعادة وتعطيه مرجعية إيجابية تعتبر بمثابة التقدير الأمثل بدلاً من الممتاز والجيد وغيرها.

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة صالح (2019) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير التقدير السنوي ولصالح تقدير ممتاز.

#### 1.6.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السادس والذي نص على

" هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتقدير السنوي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الآتية:

النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة والتي نصت على

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى ان الروح المعنوية تعد أحد أهم معايير نجاح المؤسسة التربوية أو اخفاقها إذا ما توافرت لها بيانات آمنة وصحية يسودها نظام من العدالة والمساواة في القوانين المطبقة على كلا الجنسين ذكور وإناثا على حد سواء. كما أن معلّمي اللغة الإنجليزية يعملون في بيئات متشابهة تخضع

لنفس الانظمة والقوانين والظروف والممارسات الادارية (على نطاق المدرسة ومكاتب المديرية التابعة للوزارة) ويتبعون نفس نظام الترقية والمكافآت. اضافة إلى وعي بعض الإدارات بأهمية تعزيز الروح المعنوية للمعلم، والتي تقترن بتحسين ممارساته وكفاءته انطلاقاً من الاهتمام بالجوانب النفسية والانفعالية للمعلمين لأنها عامل رئيسي ومؤثر في إنتاجيته.

وافقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من دراسة الطيفري (2017) ودراسة الصباحة والخصاونة (2018)، والتي أظهرت نتائجها عدم في الروح المعنوية تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة البطوش وسلامة (2020) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في الروح المعنوية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. واختلفت مع دراسة أبو اسينية (2020)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية في الروح المعنوية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

#### 2.6.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية العاشرة والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن المعلمين تم تزويدهم بنفس الخبرات والتجارب ونفس برامج الاعداد والتدريب المهني، مما أسهم في رفع روحهم المعنوية لامتلاكهم مهارات تدريس وكفاءات تدريسية، زادت من ثقتهم بأنفسهم ومنحتهم مستوى عالٍ من الروح المعنوية وازدادت دافعيتهم نحو العمل.

كما أن المعلم الذي يسعى إلى تبادل خبراته وتحليل ممارساته وتجويدها في بيئة آمنة توفر له الدعم والتعزيز على نطاق بيئة العمل والمجتمع المحلي، هو نفسه المعلم المتمكن الذي يتمتع بروح معنوية عالية، ويتلقى تغذية راجعة ايجابية حول أدائه من خلال تحصيل طلبته، فيندفع نحو العمل بنشاط وهمه. فالتعزيز المعنوي له دور في الروح المعنوية ويؤثر كما تؤثر المعززات المادية التي حرم منها المعلم الفلسطيني.

واتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسات كل من دراسة الصباينة والخصاونة (2018) ودراسة البطوش وسلامة (2020)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسات كل من دراسة أبو اسينية (2020)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الأقل من 5 سنوات. كما اختلفت مع دراسة الظفيري (2017)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية في الروح المعنوية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الأقل. واختلفت كذلك مع دراسة الزهراني (2020)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية في الروح المعنوية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة أكثر من 10 سنوات.

### 3.6.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الحادية عشر والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن متغير المؤهل العلمي لم يؤثر في استجابات المبحوثين، لأنهم يعملون تحت نفس الظروف وفي بيئات عمل متشابهة الظروف لها نفس الأنظمة والقوانين. ومن الممكن أن يكون النظام المتبع مؤخرًا من قبل المنظومة التربوية يهتم بتقديم كل ما هو جديد للمعلم، ليبقى على اطلاع دائم ومستمر بكل ما يتعلق بالمهام والأدوار وتعزيزها، ليوكب التطورات ويكتسب الخبرات ويحسن من المهارات الوظيفية التي يمتلكها في مجال عمله.

واتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة البطوش وسلامة (2020)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو اسينة والمقابلة (2020)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح البكالوريوس.

#### 4.6.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية عشر والتي نصّت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى ضعف نظام الترقيات المتبع في وزارة التربية؛ فالمعلم لن يحصل على الترقية اعتماداً على تقديره السنوي سواء كان ممتاز أو دون ذلك، وإنما يحصل على الدرجة في السلم الوظيفي ، وعلى الترقية كل خمس سنوات مرة، لذلك لا يهتم بطبيعة التقدير الذي يحصل عليه من ناحية معنوية، وترى الباحثة أن المعلم لا يبالي بذلك فحقوقه مهضومة من قبل الوزارة التي يجب ان تعمل على تمهين التعليم واعتماد التقدير السنوي كأساس أو معيار في الترقيات عندها ستفاجئ الوزارة بمعدلات أداء تنافسية وبناتج مذهلة ومخرجات تعلم متميزة وفائقة الجودة.

#### 7.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السابع والذي نصّ على:

"هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الممارسات التأملية وكل من: درجات الكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل."؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الثالثة عشر والتي نصت على:

"لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين الممارسات التأملية وكل من: الكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل."

#### 1.7.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة عشر

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين الممارسات التأملية وكل من: الكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، وكانت العلاقة طردية إيجابية، بمعنى أنه كلما ازدادت الممارسات التأملية والكفاءة التدريسية ارتفع مستوى الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا. وفيما يلي النتائج مفصلة.

وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين الممارسات التأملية والكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، وجاءت العلاقة طردية موجبة، بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الممارسات التأملية ازداد مستوى الكفاءة التدريسية.

وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين الممارسات التأملية والروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، وجاءت العلاقة طردية موجبة، بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الممارسات التأملية ازداد مستوى الروح المعنوية.

وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين الكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل، وجاءت العلاقة طردية موجبة، بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الكفاءة التدريسية ازداد مستوى الروح المعنوية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الممارسات التأملية هي أساس النمو المهني للمعلم، لأنها تعتمد على ممارسة نشاط استقصائي مضبوط ومنظم ويتطلب التبصر الدقيق للأعمال، ويتبنى مهارات التفكير الناقد من ملاحظة وجمع البيانات وتحليلها واخضاعها للتقويم والتهذيب، وممارسة التدريس التأملي يلقي الضوء على الممارسات التدريسية الفردية وممارسات الآخرين التي من خلالها نتبادل الحوارات والنقاشات، ونجري البحوث، ونتابع النتائج، ونتأملها بغرض تشكيل معارف وطرق جديدة في العمل.

كما أن الممارسات التأملية تسهم في تنمية ممارسات المعلمين التدريسية، من خلال التدريب المستمر على التخطيط والإعداد وتنفيذ الدرس وتقويمه، وهذا يقود إلى تجويد أداء المعلم، ورفع مستوى التطور المهني، ويجعله يمتلك كفاءات تدريسية ينجز من خلالها الدور الملقى على كاهله، ويسمح له بمجادة التطور العلمي والتقني، ومواجهة التحديات، وتحقيق مواصفات معلم القرن الواحد والعشرين. كما أن المعلم المتأمل ينمو مهنيًا، لأنه يسعى إلى الانفتاح على أساليب ووسائل واستراتيجيات التدريس، والتخطيط والتدريس والتقويم الحديثة، كما أنه يتولى المسؤولية الكاملة لمواجهة أي طارئ، ويحل مشاكله وحده بكفاءة، ويحقق مخرجات تعلم ذات جودة نتيجة وعيه وإدراكه لأهمية تطوير كفاءته، فيركز في دراسة ومراجعة وتنقيح ممارساته التي تقوده إلى مراعاة متطلبات التدريس، وحاجات طلبته فيختار رفع كفاءته الصفية وإيجاد بيئات تعلم فعالة وإيجابية تحقق متطلبات التعلم مدى الحياة والتنمية المستدامة في التعليم.

وترتبط الكفاءة والممارسات التأملية بعلاقة طردية إيجابية لان المعلم المتأمل لديه مستوى مرتفع من الكفاءات التدريسية وهو قادر على الاستفادة منها في تحسين أدائه الذي ينعكس إيجاباً على المخرجات التعليمية، والمعلم الذي يتمتع بكفاءة مرتفعة تزداد ثقته بنفسه، ويتعزز انتمائه لمهنته بالتالي تكون الروح المعنوية لديه مرتفعة، ويقبل بشغف وحماسة على العمل، وهذا يعني مخرجات تعلم ذات

جودة. بالإضافة إلى الأثر الإيجابي الذي يتركه في طلبته من النواحي المعرفية والوجدانية، لذلك يتحقق الهدف الأساسي من التعليم وهو إجراء تغييرات وتعديلات على سلوك المتعلمين، والنهوض بالمجتمع وبنائه بشكل سليم. ومن هنا نرى أن الروح المعنوية هي العنصر الأكثر خطورة في بناء المجتمع إذا ما تم استغلالها على نحو إيجابي.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من، دراسة (Rahimi & Weisi,2018) ودراسة زغول (2016) بوجود علاقة ارتباط ايجابية بين الممارسات التأملية والكفايات التدريسية. واتفقت مع دراسة (Suraiya & Shakir (2020 التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الروح المعنوية وكفاءة المعلم وفعاليته.

#### 8.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثامن والذي نص على

" هل توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لكل من الممارسات التأملية والروح المعنوية في التنبؤ بالكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل؟"

#### 1.8.1.5 للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الرابعة عشر والتي نصت على

"لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لكل من الممارسات التأملية والروح المعنوية في التنبؤ بالكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل."

#### النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة عشر.

أظهرت النتائج ان متغيري: متغيري: الممارسات التأملية والروح المعنوية، لهما دور مهم وأساس في التنبؤ الكفاءة التدريسية. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباطات قوية طردية وموجبة بين المتنبئات. وهذا يؤكد على وجود قدرة تنبؤية طردية ايجابية لمتغيري الممارسات التأملية والروح المعنوية في التنبؤ بالكفاءة التدريسية. أي كلما تغير متغير الممارسات التأملية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في الكفاءة التدريسية بمقدار (515)، وكلما تغير متغير الروح المعنوية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في الكفاءة التدريسية بمقدار (179).

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن اتقان الممارسات التأملية وامتلاك روح معنوية عالية، هما بمثابة البوصلة التي تقود إلى التطور المهني الذي ينتج عنه امتلاك كفاءة تدريسية بمستوى مرتفع مما يعني جودة في الأداء والمخرجات، فالممارسات التأملية والروح المعنوية وجهان لعملة واحدة، وهما أحد أهم الدوافع لامتلاك الكفاءات وتعزيزها وتطويرها، للوصول إلى أفضل المستويات في الأداء والمخرجات. كما أن الروح المعنوية كلما ارتفعت زادت الانتاجية والرغبة في التطور المهني إذا ما توافرت بيئة عمل صحية وآمنة، وهي ذات تأثير يفوق الحوافز والمكافآت، وتعكس أثراً إيجابية على البيئة التربوية في جميع الجوانب المتعلقة بجودة العمل والانتاج والمبادرة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من دراسة ثريا وشاكر Suraiya & Shakir (2020) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الروح المعنوية وكفاءة المعلم. واتفقت مع دراسة الزغول (2016)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ايجابية بين الممارسات التأملية والكفايات المهنية في التدريس.

## 2.5. التوصيات:

- 1- ضرورة تبني سياسة تمهين التعليم وتشجيع المعلم عبر نظام المكافآت القائم على التقدير السنوي وتحسين سلم الترقيات والرواتب.
- 2- إعادة النظر في توجيه برامج إعداد وتأهيل المعلمين إلى الاهتمام بتنمية الممارسات التأملية ونشر الوعي حولها.
- 3- العمل على توفير بيئات إدارية آمنة تتسم بالعدالة والمساواة وتعزز العلاقات الانسانية بين أعضاء المنظومة التربوية من معلمين ومشرفين ومسؤولين وتربويين.
- 4- تبني تطبيق نظام العناقيد التي تسمح بتبادل الخبرات على مستوى العنقود الواحد من جانب والعناقيد الأخرى من جانب آخر.
- 5- إجراء دراسات بحثية تتناول الممارسات التأملية، الكفاءة التدريسية، الروح المعنوية وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل الديداكتك التدريسي، التعلم العاطفي، الاحتراق النفسي والوظيفي.

## المراجع:

- إبراهيم، عبد الرحمن والمسند، شيخة وقمبر، محمود. (2002). **الاتجاهات العالمية في اعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدوحة، قطر.
- ابن ساسي، عقيل. (2011). **الكفايات التدريسية الرصد والاحتياجات لدى اساتذة رياضيات مرحلة التعليم المتوسط**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية -جامعة قاصدي مرباح، (4)، 384-357.
- الازرق، عبد الرحمن. (2000). **علم النفس التربوي للمعلمين، مفاهيم نظرية**. دار الفكر العربي ومكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا.
- ابو سنينة، رانية. (2020). **القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- ابوعقيل، حاتم. (2013). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية الممارسات التأملية في التعليم والتعلم لدى معلمي المرحلة الاساسية بدولة فلسطين**. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، معهد البحوث، جامعة الازهر، القاهرة، مصر.
- اوسترمان كارين. ف وكوتكامب، روبرت. ب. (2002). **الممارسات التأملية للتربويين مشكلة تحسين التعليم والحاجة الى حلها**. ط1، ترجمة منير حوراني، العين، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- باصرة، انتصار. (2015). **الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية كما يعكسها تقويم الأداء الصفي لمعلمي هذه المرحلة، مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية، 2(7):107-145**.
- برقيق، سالمة. (2020). **الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم، دراسة تقويمية ببعض مدارس مدينة نالوت مجلة كلية الآداب، كلية التربية، جامعة نالوت، 2(29)، ج2: 40-22**.
- البطوش، خالد وسلامة، كايد. (2020). **الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الاردن من وجهة نظرهم، المجلة التربوية الأردنية، 5(3): 352-330**.

بلهامل، خديجة. (2015). تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر.

التركي، عبد الله والنصيان، عبد الرحمن. (2021). الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(8):111-128.

الثبتي، توفيق. (2011). المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظرهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

جاموس، اياد. (2020). مدى اكتساب معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس المرحلة العليا في التعليم الأساسي (دراسة ميدانية بمحافظة حمص). مجلة الجنان، 11(12):331-362.

الجبر، جبر. (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملية في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية التربية بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة. (33):91-128.

جبلي، فاتح. (2006). الترقية الوظيفية والاستقرار الوظيفي، دراسة حالة المؤسسة الوطنية للتبغ والكبريت. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة.

جرادات، عزت. (2008). التدريس الفعال. مكتبة دار الفكر، عمان، الاردن.

الجريسي، بدر. (2010). الروح المعنوية وعلاقتها بالولاء التنظيمي للعاملين بمجلس الشورى السعودي من وجهة نظرهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

الجعافرة، حنان. (2020). درجة فاعلية برنامج المعلمين الجدد في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(23): 19-37.

جواد، شوقي. (2010). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الحروب، نسرين. (2021). الحداقة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التأملية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

حريم، حسن. (2006). مبادئ الإدارة الحديثة (النظريات -العمليات الإدارية-وظائف المنظمة). دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حمة، الهام. (2021). أثر استخدام النمذجة المعرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن في أربيل. كلية التربية الأساسية.

الحيلة، محمد. (2002). مهارات التدريس الصفّي. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

الخلف، جواهر. (2020). واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية. 12 (13): 442-469.

الخليوي، سارة والبيز، نجلاء. (2021). مستوى تطبيق معلمات الروضات الحكومية للممارسات التأملية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، 84 (4): 456-505.

درويش، ابراهيم. (2002). مدى استخدام أنشطة التفكير الابداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية "دراسة ميدانية"، دراسات تربوية واجتماعية، مصر، 8(4): 235-276.

راشد، حازم. (2003). فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائيي اللغة، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (25): 151-194.

الرفاعي، مراد. (2006). درجة الروح المعنوية لدى معلمي مبحث التربية الاسلامية في المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

رمضان، بواب. (2014). الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة سطيف2، الجزائر.

ريان، عادل. (2014). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 20(1): 141-170.

- الزغول، سخاء والعلوان، احمد. (2016). **مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الزرقاء. 1-129.
- الزهراني، عبد الواحد. (2020). **درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم**. *مجلة كلية التربية*، ع71: 1-29.
- الزهراني، مرضي. (2020). **مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات**. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الامارات العربية المتحدة. 1(44): 45-70.
- زيتون، عايش. (2004). **أساليب تدريس العلوم**. ط1، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.
- زيتون، عايش. (2005). **أساليب تدريس العلوم**. ط1، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.
- السعيدة، منعم والدعجة، هشام. (2010). **درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن وتأثرها ببعض المتغيرات**، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 11 (1): 65-95.
- السميري، لطيفة. (2014). **أثر ملف انجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة الملك سعود**. *مجلة العلوم التربوية*، 26 (3): 635-656.
- السهلي، ماجد. (2007). **الأمن النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي**، دراسة مسحية على موظفي مجلس الشورى السعودي. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- شارف اسماعيل ونذير، قندوزن. (2021). **علاقة بعض الكفاءات التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية بسمات الشخصية في الطور الثانوي**. *مجلة التمكين الاجتماعي*، 3 (2)، 41-52.
- شاهين، محمد. (2012). **واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات**. *مجلة جامعة الأزهر*، 14 (2): 181-208.
- الشرمان، أحمد وجبران، علي. (2018). **درجة ممارسة الادارة بالتجوال لدى مديري المدارس في محافظة اربد وعلاقتها في رفع الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم**، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 9 (25)، 109-122.

صالح، انوار. (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الانجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الصالح، خالد. (2013). القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم التعليمية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين. رسالة التربية وعلم النفس، 40(1)، 4-40.

الصبابحة، خيري والخصاونة، أمان. (2018). دراسة مقارنة في تقييم مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الانسانية-جامعة الملك فيصل والجامعة الهاشمية. مجلة جامعة النجاح للابحاث، 32(2): 365-390.

صديق، حسين. (2011). الاتجاهات النظرية التقليدية لدراسة التنظيمات الاجتماعية، عرض وتقييم. مجلة جامعة دمشق، 27(4/3): 323-361.

العامودي، سليم. (2006). علم الاجتماع الصناعي. دار أسامة، عمان، الأردن.

عباس، علي. (2004). أساسيات علم الادارة. دار المسيرة، عمان، الأردن.

عبد الحميد، عبير. (2015). أثر التدريس باستخدام الاسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير التأملية وتحسين مستوى الاداء التدريسي للطلاب معلم التربية الفنية. المجلة العلمية لجمعية أمسياء، (التربية عن طريق الفن)، 3(3)، 213-255.

عبد الرحيم، نجاح. (2010). الجودة الشاملة في التعليم. ط1، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الاردن.

عبد الحليم، ريهام. (2022). فاعلية برنامج قائم على بحث الدرس ورحلات الويب المعرفية في تنمية التفكير المستقبلي والكفاءة الذاتية للمعلم لدى الطلاب المعلمين بشعبة بيولوجي. المجلة المصرية للتربية العلمية، 25 (1): 77-136.

العبد الكريم، راشد. (2004). الممارسات التأملية اسلوب للنمو المهني، ورقة عمل مقدمة للقاء رؤساء اقسام اشراف التربية الاسلامية المنعقدة في جدة. بتاريخ 2022/5/4. نقلا عن الموقع الالكتروني. <https://zadelm.com>

عبيدات، لمياء. (2017). واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد. (رسالة ماجستير غير منشورة)، اربد، الاردن.

العتيبي، نواف. (2008). الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية. دراسة ميدانية تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ام القرى، كلية التربية، السعودية.

عثمان، حنين. (2016). المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية لمادة الرياضيات وعلاقتها بالروح المعنوية لهم من وجهة نظرهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عطية، محسن. (2008). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

عطية، محسن. (2009). الجودة الشاملة والجديدة في التدريس، ط (1)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علي، فاطمة. (2020). الممارسات التأملية في برنامج اعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية. جامعة الكويت. مجلة كلية التربية، 35(137)، ج.2: 47-78.

عمايرة ، محمد. (2007). المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الاكاديمية (مظاهرها، أسبابها، علاجها). دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن.

عمران، محمد. (2007). واقع مشاركة معلمي المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في اتخاذ القرارات وعلاقة هذه المشاركة بالروح المعنوية. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 3 (1):77-104.

عمرو، فادي. (2012). الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم وعلاقتها بفهمهم بطبيعة العلم في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظرهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

عوذه، أحمد وسلكاوي، فتحي. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته. ط2، مكتبة الكتاني، عمان، الأردن.

عودة، هديل. (2010). الكفايات الادارية لمديري المدارس الاساسية في محافظة مادبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العويسات، جمال الدين. (2005). مبادئ الادارة. دار هومة.

العياصرة، عبد الكريم والفارسي، عائشة. (2018). الممارسة التأملية في تطوير الأداء لدى معلمات التربية الاسلامية في سلطنة عمان. المجلة التربوية. جامعة الكويت. مجلس النشر العلمي، 32(128):135-180.

عيد، غادة. (2004). قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، 50 (30):51-63.

الغامدي، عمير وعطية، محمد وعزلاء، محمد والغامدي، فيصل. (2019). بناء أداة لقياس درجة اداء القيادات الادارية في المؤسسات التعليمية بمنطقة الباحة في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية 2030، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، 4(26):131-177.

غيث، ايمان والجابري، نهيل. (2018). مستوى الممارسات التأملية للمعلمين واتجاهاتهم نحو التطور الذاتي المهني. المجلة الدولية للتعليم التقدمي، 14(3):160-179.

الفتلاوي، سهيلة. (2003). كفايات التدريس "المفهوم، التدريس، الاداء، ط (1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فرج الله، عبد الكريم وابوسلامة، ماجد. (2018). الكفايات التدريسية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الاساسية بغزة، المؤتمر التربوي السادس المناهج الفلسطينية الجديدة "طموحات وتحديات"(تموز-2018)، جامعة الاقصى، غزة، فلسطين.

القادري، صالح. (2000). خصائص المعلم الفعال كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعتهم للإنجاز. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قاسم، محمد. (2005). برنامج لتطوير اعداد معلمي التربية الإسلامية بكليات التربية في ضوء معايير التخصص. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (140):160-173.

الكثيري، رامي. (2010). خدمات الارشاد النفسي للمشكلات النفسية والاجتماعية والمهنية للعاملين في المؤسسات الأهلية ذات النشاط المتعدد بالمملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، الخرطوم، السودان.

المالكي، عبد العزيز. (2020). واقع الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في منطقة نجران. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 23(8):150 - 120.

ماهر، أحمد (2005). ادارة الموارد البشرية. تانيس: الدار الجامعية.

المحمادي، خالد. (2015). درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المشرفين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

مدبولي، محمد. (2002). تقييم أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في منطقتي القدس ونابلس في الكفايات التعليمية للمعلمين المشاركين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

مريزق، هشام. (2007). دراسات في الادارة التربوية. دار غيداء، عمان، الأردن.

مسعود، هويدة. (2020). استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تحسين الممارسات التدريسية التأملية وكفاءة الذات لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة الإنجليزية. المجلة التربوية، (76): 1-35. المسعودي، سعد بن بركي، الاحتراف في ادارة برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لمقابلة تحديات التعليم، المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم، التعليم واحتياجات سوق العمل، عمان، ابريل/2007.

المشهداني، عباس وأبو عمارة، طلال. (2017). درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية في محافظة بغداد للعلاقات الانسانية وعلاقتها بالروح المعنوية لمدرسي التربية الاسلامية من وجهة نظرهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

مفلح، غازي. (1998). الكفايات التعليمية التي يحتاجها معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

مقابلة، أمل والخصاونة، أنيس، والابراهيم، عدنان. (2020). درجة ممارسة القيادة الاخلاقية لمديري مدارس لواء الكورة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة اليرموك. اربد، الأردن.

المقدادي، ربي. (2014). مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الاساسية الدنيا. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

موسى، بلال. (2018). الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين اثناء اعدادهم لمهنة التدريس بجامعة البحر الاحمر. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 7(2):266-280.

المومني، محمد. (2019). الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الأردن. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية، 3(1): 116 – 1.

النعنع، علام. (2007). التعبئة المعنوية في القرآن الكريم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الهوري، فكر. (2013). مدى ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الكرك. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

وشاح، هاني وهارون، رمزي. (2008). مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس الاردنية والعوامل المؤثرة فيها. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 6(2):187-214.

## References:

- Abazaoglu, I., & Aztekin, S. (2016). The role of teacher morale and motivation on students' science and math achievement: Finding from Singapore, Japan, Finland and Turkey. **Universal Journal of education research**,4(11):2606-2617
- Alter.S.(2012). **Information system: The foundation of e-business**,4<sup>th</sup> edition NewJersey prentice hall
- Anthony, R & Artino, J. R .(2006) . Self-Efficacy beliefs: From Educational Theory to instructional Practice. **ERIC ED499094**.
- Arnold,1. (2005). **Discovering reflective practices**.
- Bandura, A. (1982). Self- Efficacy mechanism in human agency. **Journal of American Psychologist** ,37 (2):122-147.
- Bell, A& Mladenovic, R. & Segara, R .(2010). Supporting the Reflective Practice of Tutor: What do tutors Reflect on. **Teaching in Higher Education**, 15(1): 57-70.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, (90):9-17.
- Brookfield, S, D. (2002). Using the lenses of critically reflective teaching in the community college classroom. **New Directions for Community Colleges**, (118):31-38.
- Devi, U &Vijayakumar, C. (2016). A Study on impact of morale on organizational commitment, through structural equation modeling (SEM). **Journal of symbiosis Center for Management studies**,4 (16):21-100.
- Dewey, J. (1910). **How we think**. Boston: Basic Books.
- Al-Dhafiri, Mohammed. (2017). The Level of Morale among Arabic Subject Teacher in Kuwait Public School. **The Educational Journal**,31(122):11-40.
- Dibal, G.C, I.M, Danjuma & OD, Musa. (2022). Relationship between Teachers self-efficacy and Academic Performance of senior secondary school students in computer studies in Bororo State, Nigeria. **Galaxy International Interdisciplinary Research Journal**, 10(5):129-134.
- Eboka, O,C.(2016).Principals' leadership styles and gender influence on teacher morale in public secondary schools. **Journal of Education and Practice**,7(15):25-32.
- Farrell, T. (2008). **Reflective practice in the professional development of teachers of adult English Language learners**. Brock University, Ontario, Canada.
- Farrell, T.S.C. (2012). Reflecting on reflective practice (Re) visiting Dewey and Schon. **TESOL Journal**,3(1)7-16

- Eggers, B. (2012). **Teacher Morale in Rural Northeast Tennessee" Electronic Theses and Dissertations. Paper 1482.** <http://dc.etsu.edu/etd/1482>
- Garcia, E. (2011). **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval- 18/7/2018.<https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099eadea.pdf>.
- Gibbs G (1988). **Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods.** Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Gill, G.(2014).The Nature of Reflective Practice and emotional intelligence in Tutorial Settings. **Journal of Education and learning**, 3(1):86-101.
- Gunbayi, I.(2007).School climate and teacher's perceptions on climate factors. **The Turkish online Journal of Educational Technology**, 6 (3):70-78.
- Al-Houli, A.I. (2002). **Dictionary of Curriculum: English-Arabic dictionary.** Kuwait
- Hyacinth, T& Maan, S. (2014). Reflective Practice in Nigeria: Teachers' voices and experiences, **The Electronic Journal for English as a Second Language**.18(3):1-26.
- Kandhakumar, P.& Balasingh, I. (2016). Conceptual frame works on employee morale and satisfaction in work place, international conference in "innovative practices" organized by SVCET,1(1):2395-4396.
- Kingonia, O.J, Kadenyi, M.M, &Ngaruiya. (2015). Effect of teachers' morale on standard eight pupils' academic achievement in in public primary schools in Marani Sub-County, Kenya. **International Journal of Scientific and Research Publications**,10:1-9.
- Knowles, B. (2008). **Reflection practices: Curriculum Development Through Research Informed Teaching in Sports Science.**
- Kogan, D.M. (1988). Teaching as clinical problem solving: A critical examination of the analogy and its implications. **In M. Zeller Mayer Teaching& Teacher Education**,6(4):337-354.
- Kourieos, S. (2016). Video-mediated microteaching – a stimulus for reflection and teacher growth. **Australian Journal of Teacher Education**.41(1):64-80
- Lazarides, R. & Warner, L. M. (2020). **Teacher self-efficacy.** Oxford University, USA.
- Leithwood, K & Mcadie, D. (2007). Teachers working conditions that matter, evidence for change in Canada. **Education in Canada**,47(2):42-45.
- Lüleci, C & Çorukii, A. (2018). The Relationship between Morale and Job Satisfaction of Teachers in Elementary and Secondary School. **Educational Policy Analysis and Strategic Research**, 13(1):54-70.
- Luttenberg, J., Meijer. & Oolbekkink-Marchand, H. (2017). Understanding the complexity of teacher reflection in action research. **Educational Action Research**, 25(1):88-102.

- Mackenzi, N. (2010). Teacher morale: More complex than think. **The Australian Educational Research**,34(1):87-96.
- McGregor, D & Cartwright, L. (2011). **Developing reflective practices: A guide for beginning teachers**. Open University Press, England.
- Mohan, p., & Chand, D. (2019). Mathematics teachers professional learning: Impact of story sharing and reflective dialogue. **Waikato Journal of Education**,24(2):74-81.
- Motallebzadeh, K. Ahmadi, F & Hosseinnia, M (2018). The relationship between EFL teachers' reflective practices and their teaching effectiveness: A structural equation modeling approach. **CognetPsychology**,5(1):1-10.
- Niones, S.M. (2018). Reflective Practices of English Teachers. **International Journal of English Literature and Social Sciences**, (IJELS) 3 (6):1041-1049.
- Nuri, C., Demirok, M. & Direktor, C. (2017). Determination of self efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables, **Journal of Education and Training Studies**,5(3):160-166.
- Osterman, K. & Kotkamp, R. (2002). **The contemplative practice of educators is the problem of improving education and the need to solve it**. Al Ain: University Book House.
- Pazhoman, H & Sarkhosh, M. (2019). The Relationship between Iranian English High School Teachers' Reflective Practices, Their Self-Regulation and Teaching Experience. **International Journal of Instruction**, 12(1):995-1010.
- Peker, M., & Erol, R. (2018). Investigation of the teacher self-efficacy beliefs of Math teachers. **Malaysian online Journal of Educational Sciences** ,6(4):1-11.
- Rahimi, M and Weisi, H. (2018). Reflective practice, self-efficacy and research practice of EFL teachers: Examining possible relationships. **Educational research**, Razi University, Kermanshah, Iran,28(3):756-780.
- Dam, K, V., Schipper, M.& Runhaar, P. (2010). Developing competency-based framework for teachers' entrepreneurial behavior. **Teaching and Teacher Education**, (26): 965-971.
- Sharma, S. (2016). Study of teacher morale in relation to organizational climate of urban and rural secondary. **Journal of Research in Arts & Educational and Practice**,5(3):1-8.
- Sprgue, R. & Walker, H. (2005). **Safe and healthy schools**. New York: The Guilford Press.
- Suraiya, Nasrin & Shakir, Mohd. (2020). Teacher morale and occupational stress as the predictors of teacher effectiveness of secondary school teachers. **Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology**. 17(7): 10752-10763.

Tok, S. & Ddabsi, D. (2013). Reflective teaching practices in Turkish Primary school teachers. **Teacher Development**,17(2):265-287.

Vasalwar, C. and, dey, N. (2001). Teachers' competencies and Use of Innovative Techniques for improving classroom Practices: **A Discussion Learning community**, (2): 89-96.

- Villegas-Reimers, E. (2003). **Teacher professional development an International Review of the Literature**. UNESCO: International Institute for educational planning.

-Wilkes, L., & Ashmore, L. (2014). **The reflective practitioner in professional education**. Available at 6/7/2022 from: <https://www.palgrave.com/it/book/9781137399588>

-Zahid, M& Khanam, A. (2019). Effect of reflective teaching practices on the performance of Prospective Teachers. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**,18(1):32-43.

## فهرس الجداول

| رقم<br>الصفحة | عنوان الجدول                                                                                                                                                                                          | رقم<br>الجدول |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 69            | توزيع عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة (التصنيفية)                                                                                                                                                | 1.3           |
| 72            | يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الممارسات التأملية بالمجال الذي تنتمي اليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30) | 2.3           |
| 73            | يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة التدريسية بالمجال الذي تنتمي اليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30) | 3.3           |
| 74            | يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الروح المعنوية مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)                                                                                                                    | 4.3           |
| 75            | يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة كرو نباخ الفا (ن=30)                                                                                                                                                   | 5.3           |
| 77            | يوضح درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة                                                                                                                                                    | 6.3           |
| 81            | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الممارسات التأملية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليا                                                               | 1.4           |
| 82            | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية                                                                                 | 2.4           |
| 83            | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التدريس وتنفيذ الخطط الدراسية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية                                                           | 3.4           |
| 84            | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التقييم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية                                                                                 | 4.4           |
| 85            | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التطور المهني مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية                                                                           | 5.4           |
| 86            | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الكفاءة التدريسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليا                                                                | 6.4           |
| 87            | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية                                                                                 | 7.4           |
| 88            | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تنفيذ الدرس مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية                                                                             | 8.4           |
| 89            | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال ادارة الصف والتفاعل الصفّي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية                                                              | 9.4           |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                        |     |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 10.4 | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التّقيّم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية                                                                                                                                                 | 90  |
| 11.4 | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الروح المعنوية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليا                                                                                                                                                      | 91  |
| 12.4 | يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الممارسات التّأملية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس                                                                                          | 93  |
| 13.4 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الممارسات التّأملية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل حسب سنوات الخبرة                                                                                              | 94  |
| 14.4 | نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي للممارسات التّأملية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل حسب سنوات الخبرة                                                                                                           | 95  |
| 15.4 | يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجال التّقيّم لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة                                                                       | 96  |
| 16.4 | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الممارسات التّأملية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي                                                                             | 97  |
| 17.4 | نتائج تحليل التباين الاحادي للممارسات التّأملية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى حسب المؤهل العلمي                                                                                                            | 98  |
| 18.4 | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الممارسات التّأملية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التّقدير السنويّ                                                                          | 99  |
| 19.4 | نتائج تحليل التباين الاحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الممارسات التّأملية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التّقدير السنويّ                                                        | 100 |
| 20.4 | يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس الممارسات التّأملية ومجالاته باستثناء مجالي: (التّخطيط، التّطوّر المهنيّ) لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التّقدير السنويّ | 101 |
| 21.4 | يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس                                                                                            | 102 |
| 22.4 | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللّغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة                                                                                | 104 |

|      |     |                                                                                                                                                                                                                 |
|------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 23.4 | 105 | يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة   |
| 24.4 | 106 | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي                         |
| 25.4 | 107 | يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي  |
| 26.4 | 108 | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي                        |
| 27.4 | 109 | يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي |
| 28.4 | 110 | يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس                                         |
| 29.4 | 111 | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.                            |
| 30.4 | 112 | يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي على مقياس الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة                                       |
| 31.4 | 113 | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.                           |
| 32.4 | 113 | يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي على مقياس الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي                                      |
| 33.4 | 114 | يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي.                          |
| 34.4 | 114 | يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي على مقياس الروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي                                     |

|     |                                                                                                                                                                                                                    |      |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 116 | يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الممارسات التأملية وكل من: الكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل (ن=152)                            | 35.4 |
| 118 | يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لتأثير مساهمة كل من الممارسات التأملية والكفاءة التدريسية في التنبؤ بالروح المعنوية لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل | 36.4 |

## فهرس الملاحق

| رقم<br>الصفحة | عنوان الجدول                                                        | رقم |
|---------------|---------------------------------------------------------------------|-----|
| 163           | أدوات الدراسة بعد التحكيم                                           | 1   |
| 167           | كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس                                      | 2   |
| 168           | كتاب تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير في وزارة<br>التربية والتعليم | 3   |
| 169           | قائمة المحكمين                                                      | 4   |

## الملحق (1)

### أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم



## جامعة القدس

### عمادة الدراسات العليا

### اساليب تدريس

#### استبانة بحث

حضرات معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية المحترمين

تحية طيبة وبعد ...

يطيب لنا ان نضع بين ايديكم استبانة تتعلق بدراسة بعنوان:

"الممارسات التأملية وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية

في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل"

وذلك لنيل درجة الماجستير في كلية الدراسات العليا في "جامعة القدس". لذا يرجى منكم التكرم مشكورين بقراءة فقرات هذه الاستبانة والاجابة عنها بدقة وموضوعية. ثم وضع علامة (x) في سلم الاجابة الذي يتفق مع وجهة نظرك كمعلم لغة انجليزية للصفوف من (الخامس وحتى العاشر).

علما بان البيانات التي يتم جمعها بهذه الاستبانة ستكون سرية ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: عالية حسن محمد منصور  
المشرف: ا. د محمد عبد الفتاح شاهين

القسم الأول:  
البيانات الأولية:

|                    |                                         |                                        |                                           |
|--------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------|
| الجنس              | ذكر <input type="checkbox"/>            | انثى <input type="checkbox"/>          |                                           |
| (2) سنوات الخبرة   | اقل من 5 سنوات <input type="checkbox"/> | من 5-10 سنوات <input type="checkbox"/> | أكثر من 10 سنوات <input type="checkbox"/> |
| (3) المؤهل العلمي  | دبلوم <input type="checkbox"/>          | بكالوريوس <input type="checkbox"/>     | ماجستير <input type="checkbox"/>          |
| (4) التقدير السنوي | ممتاز <input type="checkbox"/>          | جيد جدا <input type="checkbox"/>       | جيد <input type="checkbox"/>              |

القسم الثاني:  
فقرات الاستبانة:

أولاً: استبانة الممارسات التأملية

| الرقم                                                | الفقرة                                                                                                     | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|--------|-------|------------|
| <b>المجال الأول: التخطيط</b>                         |                                                                                                            |            |       |        |       |            |
| 1.                                                   | اضع تصوّر ذهني مسبق لتطبيق الخطّة التدريسيّة التي تمّ تصميمها                                              |            |       |        |       |            |
| 2.                                                   | امعن النّظر في صياغة الاهداف في ضوء المحتوى التعليمي المُنوي تدريسه                                        |            |       |        |       |            |
| 3.                                                   | اتمعن في خطّتيّ التدريسيّة من حين لآخر                                                                     |            |       |        |       |            |
| 4.                                                   | انظر بعين الاعتبار للفروق الفردية بين الطّلبة عند تصميم الخطط التدريسيّة                                   |            |       |        |       |            |
| <b>المجال الثاني: التدريس وتنفيذ الخطط الدراسيّة</b> |                                                                                                            |            |       |        |       |            |
| 5.                                                   | انتقي افضل الاستراتيجيات التدريسيّة التي تتناسب مع طبيعة المحتوى التعليمي                                  |            |       |        |       |            |
| 6.                                                   | أوثق بعض الملاحظات حول الممارسات التدريسيّة لمراجعتها لاحقاً                                               |            |       |        |       |            |
| 7.                                                   | اناقش ممارساتي التدريسيّة مع زملائي بهدف التطوير                                                           |            |       |        |       |            |
| 8.                                                   | اشجع طلبتي على ممارسة التأمل في الافكار والانشطة اللّغوية                                                  |            |       |        |       |            |
| 9.                                                   | ادقق في افضل الاساليب فعالية في بناء مناخ صفي انساني مُعزّز للتعلم النّشط                                  |            |       |        |       |            |
| 10.                                                  | اشجع طلبتي على التّفكير في اتجاهات متعددة أثناء الحوار والمناقشة                                           |            |       |        |       |            |
| <b>المجال الثالث: التّقويم</b>                       |                                                                                                            |            |       |        |       |            |
| 11.                                                  | اضع تصوّرات مسبقة لمخرجات التّعلم التي ينبغي عليّ التّأكد من تحقيقها                                       |            |       |        |       |            |
| 12.                                                  | اضع تصوّرات لنمط الأسئلة الصّقيّة التي أوجهها لطلّبتني                                                     |            |       |        |       |            |
| 13.                                                  | افكر ملّياً في افضل الطّرق لمساعدة الطّلبة في تقويم اعمالهم "ممارسة التّقويم الدّائي"                      |            |       |        |       |            |
| 14.                                                  | افكر في اساليب التّقويم التي تتناسب وانماط تعلم طلبتي                                                      |            |       |        |       |            |
| 15.                                                  | اراجع أسئلة الاختبارات التي اعدّها قبيل تقديمها للطلّبة                                                    |            |       |        |       |            |
| 16.                                                  | اتمعن في نتائج تحليل تقويم تحصيل طلبتي لاستكشاف نقاط القوّة والضعف لديهم للاستناد عليها في ادائيّ التّدريس |            |       |        |       |            |
| 17.                                                  | انظر إلى انجازات الطّلبة على انها مؤشرات حول مستوى ادائيّ التّدريس                                         |            |       |        |       |            |
| <b>المجال الرابع: التّطوّر المهنيّ</b>               |                                                                                                            |            |       |        |       |            |
| 18.                                                  | اشترك في مجموعات عمل عنقودية لمدّرسي اللّغة الإنجليزيّة                                                    |            |       |        |       |            |
| 19.                                                  | احرص على الاستفادة من مصادر التّطوّر المهنيّ الدّائيّ التي تمكّني من الوصول اليها                          |            |       |        |       |            |
| 20.                                                  | اشارك في ورشات العمل التّدريبية ذات العلاقة بتعليم اللّغة الإنجليزيّة                                      |            |       |        |       |            |
| 21.                                                  | اقوم بإجراء ابحاث اجرائية في مجال تعلم اللّغة الإنجليزيّة لتحسين عمليّتيّ التّعليم والتّعلّم               |            |       |        |       |            |

ثانيا: استبانة الكفاءة التدريسية:

| الرقم                                             | الفقرة                                                                     | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------|-------|--------|-------|-----------|
| <b>المجال الأول: التخطيط</b>                      |                                                                            |           |       |        |       |           |
| 1.                                                | اضع تصوّر مسبق لتوزيع زمن الحصّة على الفعاليات التدريسيّة                  |           |       |        |       |           |
| 2.                                                | يُمكنني تحديد متطلبات المناخ الصّفّي الفعّال لتحقيق مفهوم التّعلّم النّشيط |           |       |        |       |           |
| 3.                                                | اضع خطط تدريسيّة منطلقة من مخرجات التّعلّم المتوقّعة وفقا لخصائص الطّلبة   |           |       |        |       |           |
| 4.                                                | اراعي المعارف السّابقة للطّلبة عند المباشرة في تخطيط التدريس الصّفّي       |           |       |        |       |           |
| <b>المجال الثاني: تنفيذ الدرس</b>                 |                                                                            |           |       |        |       |           |
| 5.                                                | اثير انتباه الطّلبة قبل المباشرة في العمل التّدريسي                        |           |       |        |       |           |
| 6.                                                | اهيئ مناخ صّفّي تفاعلي ايجابي داخل الصّفّ                                  |           |       |        |       |           |
| 7.                                                | اتمكّن من توظيف استراتيجيات تدريسيّة تنسجم وانماط تعلّم الطّلبة            |           |       |        |       |           |
| 8.                                                | أوظف اجراءات تدريسيّة تنمي مهارات الابداع وحلّ المشكلات لدى الطّلبة        |           |       |        |       |           |
| 9.                                                | أوظف مصادر التعلّم كافّة والتي تحقّق التعلّم النشط لدى الطّلبة             |           |       |        |       |           |
| 10.                                               | اراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة باستخدام اجراءات تدريسيّة فعّالة         |           |       |        |       |           |
| 11.                                               | استطيع توجيه أسئلة تنمي مهارات التّفكير المختلفة لدى الطّلبة               |           |       |        |       |           |
| 12.                                               | أوظف المحفزات الماديّة والمعنويّة بفاعلية لتحسين مستويات تحصيل الطّلبة     |           |       |        |       |           |
| 13.                                               | اشجّع طلبتي على طرح الأسئلة الصّفّيّة بعد الانتهاء من الدّرس               |           |       |        |       |           |
| <b>المجال الثالث: ادارة الصف والتفاعل الصّفّي</b> |                                                                            |           |       |        |       |           |
| 14.                                               | احدّد قواعد النّظام الصّفّي والزّم الطّلبة باحترامها                       |           |       |        |       |           |
| 15.                                               | أنتبأ بالمشكلات المحتملة للطّلبة داخل الصّفّ واعمل على الحدّ منها          |           |       |        |       |           |
| 16.                                               | اجهّز بيئة صفّيّة ماديّة تسهّل تنفيذ الاجراءات التّدرسيّة                  |           |       |        |       |           |
| 17.                                               | استخدم لغة تدريس تتفق مع مستوى الطّلبة ومتطلبات السلامة اللّغوية           |           |       |        |       |           |
| 18.                                               | اتابع جميع طلبة الصّفّ أثناء تنفيذ المهام والانشطة الصّفّيّة               |           |       |        |       |           |
| 19.                                               | أوظف مهارات التّواصل بشقيه (اللفظي وغير اللفظي) بشكل يجذب انتباه الطّلبة   |           |       |        |       |           |
| 20.                                               | احرص على الالتزام بإظهار الخصائص الشخصيّة الحسنة امام الطّلبة              |           |       |        |       |           |
| 21.                                               | احرص على ان تكون حركتي داخل الصّفّ وظيفية                                  |           |       |        |       |           |
| 22.                                               | استطيع بناء علاقات انسانية وُدّيّة مع الطّلبة                              |           |       |        |       |           |
| 23.                                               | اتيح للطّلبة الفرصة للتعبير عن اراءهم وافكارهم بحريّة                      |           |       |        |       |           |
| <b>المجال الرابع: التّقويم</b>                    |                                                                            |           |       |        |       |           |
| 24.                                               | اتمكّن من ربط الأسئلة التّقويميّة بأهداف المحتوى التّعليمي                 |           |       |        |       |           |
| 25.                                               | اصمم أدوات تقويم تنسجم وروح التقويم الواقعي                                |           |       |        |       |           |
| 26.                                               | أوظف كلا النّوعين من التقويم (التكويني والختامي) بشكل فعّال                |           |       |        |       |           |
| 27.                                               | احرص على الاستفادة من نتائج التقويم التكويني في تحسين ممارساتي التدريسية   |           |       |        |       |           |

|     |                                                                                                       |  |  |  |  |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 28. | استفيد من نتائج التّقييم التّكوينيّ في الارتقاء بمستويات<br>تحصيل الطلبة من خلال برامج علاجية اصمّمها |  |  |  |  |
| 29. | اعزّز لدى طلبة مهارات التّقييم الذاتي                                                                 |  |  |  |  |
| 30. | اعتمد على جدول المواصفات في صياغة أسئلة الاختبارات                                                    |  |  |  |  |

### ثالثاً: استبانة الروح المعنوية

| الرقم | الفقرة                                                                                 | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|-------|-------|------------|
| 1.    | أواظب على الوصول إلى المدرسة في الوقت المحدّد                                          |            |       |       |       |            |
| 2.    | اشعر بالحماسة والتفاؤل أثناء العمل                                                     |            |       |       |       |            |
| 3.    | التزم بتطبيق الانظمة والقوانين واللوائح المدرسية                                       |            |       |       |       |            |
| 4.    | اشعر بالرّضا عن العبء التّدريسيّ الملقى عليّ                                           |            |       |       |       |            |
| 5.    | اقبل على المشاركة في الانشطة والفعاليات<br>المدرسية بهمة عالية                         |            |       |       |       |            |
| 6.    | تحرص ادارة المدرسة على توفير فرص التطوّر<br>المهني لي بشتّى الوسائل                    |            |       |       |       |            |
| 7.    | ابذل قصارى جهدي في العمل رغم ان راتبي لا<br>يكافئُ الجهد الذي اقدّمه                   |            |       |       |       |            |
| 8.    | يُقدّر مدير المدرسة مجهوداتي التي اقوم بها                                             |            |       |       |       |            |
| 9.    | اشعر بان معايير نظام التّرقية وتقويم الاداء في<br>جهاز التربية والتعليم يتّصف بالعدالة |            |       |       |       |            |
| 10.   | اشعر بالانتماء إلى اسرة التعليم في بلدي.                                               |            |       |       |       |            |
| 11.   | أؤمن ان المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس عالية                                         |            |       |       |       |            |
| 12.   | اجد احترام وتقدير من أولياء امور الطلبة                                                |            |       |       |       |            |
| 13.   | احترم اراء زملائي سواء كانت مطابقة أو مغايرة<br>لوجهة نظري                             |            |       |       |       |            |
| 14.   | يسود جوّ من الاحترام المتبادل بيني وبين زملاء<br>في المدرسة                            |            |       |       |       |            |
| 15.   | تُشركني ادارة المدرسة في اتخاذ القرار مما يزيد<br>معنوياتي نحو العمل                   |            |       |       |       |            |
| 16.   | اشعر ان ادارة المدرسة تكرر روح العمل الجماعي<br>في جميع الاعمال المدرسية               |            |       |       |       |            |
| 17.   | تنسجم الاجراءات الادارية مع ظروف العمل الذي<br>امارسه                                  |            |       |       |       |            |
| 18.   | اعتبر ان مهنة التدريس من أكثر المهن خدمة لوطني<br>وشعبي                                |            |       |       |       |            |
| 19.   | اعتبر مهنتي رسالة من اشرف المهن لهذا اعتر<br>بانتمائي لها                              |            |       |       |       |            |

## ملحق (2): كتاب تسهيل المهمة

Al-Quds University  
Faculty of Educational Sciences



جامعة القدس  
كلية العلوم التربوية

العدد: 2003/1/1

عضو الهيئة مركز البحث والتطوير المحترم  
رؤساء التربية والتنظيم ..

### الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة عالية حسن محمد منصور ورقمها الجامعي (22012326)  
بإجراء دراسة بعنوان:

" الممارسات التفاعلية وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية لدى معلمي  
اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل"

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي  
الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. مهنين عيسى

مفتي برنامج ماجستير اساليب التدريس

المعلمة/د. ع

المعلمة/المعلم

### ملحق ( 3 ) كتاب تسهيل المهمة



الرقم: و ت / ١٣ / ٣١٣  
التاريخ: 2022/ 05/19م

لعمري بعمه الأكر

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية

يهدىكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"عالية حسن محمد منصور"

من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:  
"الممارسات التأملية وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والزوح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية  
في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبيانات على عينة من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية الخليل.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل هيئة المبحوثين طوعية.
- نظراً لطروف الجامعة يتم تطبيق أدوات البحث عبر التماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- ترفق لكم لطار مدارس مديريات العدة لتواصل عبر الايميل مع مدراء المدارس بربط الأداة البحثية المحوسب.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر  
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي



نسخة: صولة وكيل الوزارة المعتم

مؤونة الوكلاء المساعدين المعتمين

السيد ماهر عام التربية والتعليم/ الخليل المعتم

د. محمد شاهين المعتم المشرف الرئيس على الدراسة -بريد الكتروني: mshaheen@qou.edu.ps

الملحق (4): قائمة المحكمين

| الرقم | الاسم            | التخصص       | الجامعة                               |
|-------|------------------|--------------|---------------------------------------|
| 1     | أ. د. عفيف زيدان | أساليب تدريس | جامعة القدس                           |
| 2     | أ.د. عادل ريان   | أساليب تدريس | جامعة القدس المفتوحة                  |
| 3     | د. محسن عدس      | أساليب تدريس | جامعة القدس                           |
| 4     | د. ايناس ناصر    | أساليب تدريس | جامعة القدس                           |
| 5     | د. براهيم عرمان  | أساليب تدريس | جامعة القدس                           |
| 6     | د. كامل كتلو     | أساليب تدريس | جامعة القدس المفتوحة                  |
| 7     | د. سهيل صالحة    | أساليب تدريس | جامعة النجاح                          |
| 8     | د. جنان ابو جودة | أساليب تدريس | مديرية التربية والتعليم/شمال الخليل   |
| 9     | د. هبه المحتسب   | أساليب تدريس | المعهد الوطني /وزارة التربية والتعليم |
| 10    | د. نبيل الجندي   | أساليب تدريس | جامعة الخليل                          |

## فهرس المحتويات

| الرقم | المحتوى                                       | رقم الصفحة |
|-------|-----------------------------------------------|------------|
|       | إجازة الرسالة                                 |            |
|       | الاهداء                                       |            |
| أ     | الاقرار                                       |            |
| ب     | الشكر والتقدير                                |            |
| ج     | الملخص باللغة العربية                         |            |
| د     | الملخص باللغة الانجليزية                      |            |
| 1     | الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها           |            |
| 1.1   | المقدمة                                       | 1          |
| 2.1   | مشكلة الدراسة                                 | 6          |
| 3.1   | اهداف الدراسة                                 | 8          |
| 4.1   | أسئلة الدراسة                                 | 9          |
| 5.1   | فرضيات الدراسة                                | 10         |
| 6.1   | أهمية الدراسة                                 | 13         |
| 7.1   | حدود الدراسة                                  | 13         |
| 8.1   | مصطلحات الدراسة                               | 14         |
| 2     | الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة | 16         |
| 1.2   | الإطار النظري                                 | 17         |
| 1.1.2 | المحور الأول: الممارسات التأملية              | 18         |
| 2.1.2 | المحور الثاني: الكفاءة التدريسية              | 25         |
| 3.1.2 | المحور الثالث: الروح المعنوية                 | 36         |
| 2.2   | الدراسات السابقة                              | 47         |
| 1.2.2 | الدراسات المتعلقة بالممارسات التأملية         | 48         |
| 2.2.2 | الدراسات المتعلقة بالكفاءة التدريسية          | 56         |
| 3.2.2 | الدراسات المتعلقة بالروح المعنوية             | 60         |
| 4.2.2 | التعقيب على الدراسات السابقة                  | 65         |
| 3     | الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات              | 67         |

|           |                                               |          |
|-----------|-----------------------------------------------|----------|
| 68        | منهج الدراسة                                  | 1.3      |
| 68        | مجتمع الدراسة                                 | 2.3      |
| 69        | عينة الدراسة                                  | 3.3      |
| 70        | أدوات الدراسة                                 | 4.3      |
| 71        | صدق أدوات الدراسة                             | 5.3      |
| 74        | ثبات أدوات الدراسة                            | 6.3      |
| 77        | متغيرات الدراسة                               | 7.3      |
| 78        | إجراءات الدراسة                               | 8.3      |
| 79        | المعالجات الإحصائية                           | 9.3      |
| <b>80</b> | <b>الفصل الرابع: نتائج الدراسة</b>            | <b>4</b> |
| 81        | عرض نتائج الدراسة                             | 1.4      |
| 81        | النتائج المتعلقة بالسؤال الأول                | 1.1.4    |
| 85        | النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني               | 2.1.4    |
| 90        | النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث               | 3.1.4    |
| 92        | النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع               | 4.1.4    |
| 102       | النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس               | 5.1.4    |
| 110       | النتائج المتعلقة بالسؤال السادس               | 6.1.4    |
| 115       | النتائج المتعلقة بالسؤال السابع               | 7.1.4    |
| 117       | النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن               | 8.1.4    |
| 120       | <b>الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات</b> | <b>5</b> |
| 121       | مناقشة نتائج أسئلة الدراسة                    | 1.5      |
| 121       | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول         | 1.1.5    |
| 122       | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني        | 2.1.5    |
| 124       | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث        | 3.1.5    |
| 125       | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع        | 4.1.5    |
| 130       | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس        | 5.1.5    |
| 135       | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس        | 6.1.5    |
| 139       | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع        | 7.1.5    |
| 142       | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن        | 8.1.5    |

|     |                  |     |
|-----|------------------|-----|
| 144 | التوصيات         | 2.5 |
| 145 | المراجع العربية  |     |
| 154 | المراجع الأجنبية |     |
| 158 | فهرس الجداول     |     |
| 162 | فهرس الملاحق     |     |
| 170 | فهرس المحتويات   |     |
|     |                  |     |

تم بحمد الله