عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

أنوار أحمد سرحان صالح

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1441هـ /2019 م

اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

إعداد

أنوار أحمد سرحان صالح

بكالوريوس فيزياء من الجامعة الأردنية/ الأردن

المشرف: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم من كلية الدراسات العليا/ جامعة القدس

1441هـ - 2019م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب تدريس

إجازة الرسالة

اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

اسم الطالبة: أنوار أحمد سرحان صالح

الرقم الجامعي: (21620087)

المشرف: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 23 / 2019/12م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: أ.د.محمد عبد الفتاح شاهين التوقيع:.....
2. ممتحن داخلي: د.إبراهيم محمد عرمان التوقيع:.....
3. ممتحن داخلي: د.غسان عبد العزيز سرحان التوقيع:.....

القدس –فلسطين

1441 هـ - 2019م

الإهداء

إلى من اشتاقت لهم نفسي وهم تحت التراب...اللذيّن سكنا روحي فلم يضرنا افتراق الأبدان...

إلى روح أبي وأمي أهدي...وعند حسن ظنهما بي سأمضي...راجيةً من كل من قرأ سطوري أن يدعو لهما بالرحمة والمغفرة

ولو أنني أوتيت كل بلاغةٍ وأفنيت بحر النطق في النظم والنثر لما كنت بعد القول إلا مقصراً ومعترفاً بالعجز عن واجب الشكر

إلى والديّ ووالدا زوجي الغاليين على قلبي... لما بذلاه معي من دعم وجهد وصبر....

سائلةً الله أن يبارك في عمرهما ويمدهما بالصحة والعافية

إلى دقات قلبي ورياحين حياتي قرة عيني وسر ابتسامتي...

إلى زوجي وأولادي حفظكم الله لي وحماكم من كل سوء وشر...

إلى أطياف كل من أحب...إيماناً مني بأن نجاحي هذا كان منكم ساقيه...وفيكم راعيه...وأنه ثمرة دعائكم و عطائكم...

إلى إخوتي...أهلي...عائلتي...الأصحاب...والزملاء...وكل من شجعني وبعلمه نفعني

إلى أختي وصديقتي وزميلتي...بدأنا مشوار الدراسة معاً...وعشناه معاً بكل لحظاته وتفاصيله...تشاركنا كل خطوة من خطواته...ترافقنا كالظل...وحلمنا سوياً...

اليها أهدي...وفي قلبي لها كل الأمنيات بالخير والنجاح

الباحثة

إقرار

أقر أنا معدّة الرسالة بأنّها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأنّ هذه الدراسة، أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

اسم الطالبة: أنوار أحمد سرحان صالح

التوقيع.....

التاريخ: 2019/12/23م

شكر وعرفان

الشكر العظيم والحمد الجزيل لله رب العالمين الذي يسر لي من أمري، وأرشدني الى روافد العلم والمعرفة، وأعانني على بذل الجهد اللازم لاتمام هذه الرسالة.

إنه ليطيب لي بل ويشرفني أن أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان بالجميل إلى أستاذي وقدوتي ومشرفي الأستاذ الدكتور محمد عبد الفتاح شاهين، لتفضله بقبول الإشراف على هذه الرسالة، وعلى جهده الكبير الذي بذله في نصحي وإرشادي بعطاء مستمر وصبر كبير، وأسال الله أن يجزيه عني خير الجزاء في الدنيا والاخرة.

وأتقدم بالشكر إلى كلية الدراسات العليا في جامعة القدس، وكلية العلوم التربوية، ممثلة بعميدتها الدكتورة إيناس ناصر، وجميع الهيئة التدريسية فيها، وأساتذتي الكرام الذين نهلت من علمهم وفكرهم الكثير.

كما أتوجه بالشكر الجزيل للجنة مناقشة الرسالة الدكتور إبراهيم عرمان والدكتور غسان سرحان لتكرمهما بقراءة الرسالة ومناقشتها،واللذيّن كان لتوجيهاتهما الفضل في إثراء الرسالة وتدعيمها.

والشكر موصول إلى الأساتذة المحكمين الكرام،لما بذلوه من جهد مشكور في تحكيم أدوات هذه الدراسة ولما قدموه من نصح ومشورة، الذين ساهمت ملاحظاتهم وآراؤهم في رفع مستوى صدق أدوات الدراسة.

وفي الختام أتقدم بخالص شكري وتقديري وامتناني لكل من ساهم أو نصح وأرشد من أجل إخراج هذه الرسالة الى النور.

الباحثة

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف الى درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم في مديريات تربية محافظة الخليل وعلاقتها بدافعية الانجاز والكفاءة التدريسية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وتكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم والبالغ عددهم(508) معلما ومعلمة موزعين على مديريات تربية الخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل، ويطا، اختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية قوامها(229) معلماً ومعلمة، أي بنسبة قدرها(47%)، وفقا لمتغيرات الجنس والمديرية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء ثلاث أدوات للدراسة الأولى لليقظة العقلية والثانية لدافعية الانجاز، والثالثة للكفاءة التدريسية، حيث تم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة والذي بلغ (0.80) و(0.91) و(0.94)على التوالي.

أظهرت النتائج أن درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم في مديريات تربية محافظة الخليل جاءت مرتفعة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في استجابات المبحوثين وفقا لمتغيرات الجنس، والتخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق وفقا لمتغير المديرية لصالح شمال الخليل،والمؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير والتقدير السنوي وكانت الفروق لصالح الذين تقديرهم ممتاز.

وأظهرت النتائج أن درجة دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل جاءت مرتفعة على جميع أبعاد محور دافعية الانجاز،كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في استجابات المبحوثين وفقا لمتغيرات الجنس، والتخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق وفقا لمتغير المديرية لصالح شمال الخليل،والمؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير والتقدير السنوي وكانت الفروق لصالح الذين تقديرهم ممتاز.

وأن درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل جاءت مرتفعة على جميع أبعاد محور الكفاءة التدريسية، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في استجابات المبحوثين وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، بينما توجد فروق وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الذين خبرتهم 10 سنوات فأكثر، والمديرية لصالح شمال الخليل، والتقدير السنوي وكانت الفروق لصالح الذين تقديرهم ممتاز.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية متوسطة بين اليقظة العقلية ودافعية الانجاز وبين اليقظة العقلية والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل .

بناءاً على النتائج السابقة، توصي الباحثة بتضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة بنشاطات يتم من خلالها تنمية اليقظة العقلية لديهم، وعقد دورات تدريبية للمعلمين في الخدمة لتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال اليقظة العقلية، وكذلك ضرورة إشراك المعلمين في أي عملية لتطوير المناهج أو الكتب الدراسية مشاركة فعّالة يشعر فيها المعلم بقيمته وكيانه وأهميته في العملية التعليمية وزيادة الاهتمام والتركيز من قبل المشرفين التربويين من خلال عقد الدورات التدريبية للمعلمين الجدد قيما يتعلق بامتلاك المعلمين للكفايات التدريسية لما له من أثر ايجابي في زيادة مستوى الدافعية للانجاز والكفاءة التدريسية لديهم .

Mindfulness of Science teachers of Secondary stage and its Relationship to Achievement Motivation and Teaching Efficiency in the Directorates of Education in Hebron Governorate

Prepared By : Anwar Ahmad Serhan Saleh

Supervisor :Prof. Mohammad Shaheen

Abstract

The Study aimed at identifying the degree of Mindfulness among Secondary Science teachers of the Secondary stage in the directorates of Education in Hebron Governorate and its relationship to Achievement Motivation and Teaching Efficiency, the descriptive analytical approach was used as a tool of the study.

The study Population consisted of (508) Science Teachers of the Secondary stage in the Directorates of Education in Hebron Governorate, the researcher chose a stratified sample of (229) teacher , (47%) according to the variables of the teachers gender, directorates.

To achieve the objective of the study, the researcher constructed Three questionnaires for mindfulness, achievement motivation and teaching efficiency.

The result showed that the degree of Mindfulness among the staff of the Science teachers of the Secondary stage in the directorates of Education in Hebron Governorate was high, further more the results Indicated no Significal differences due to gender, specialization and experience, but there were differences related to qualification, directorate and teacher annual appreciation.

The results showed that the degree of achievement motivation among the staff of the Science teachers of the Secondary stage in the directorates of Education in Hebron was high on all dimensions of achievement motivation, the results also showed that there were no differences according to gender, specialization and experience, while there were differences according to the qualification, directorate and teacher annual appreciation.

and the degree of teaching efficiency among the staff of the Science teachers of the Secondary stage in the directorates of Education in Hebron was high on all dimensions of teaching

efficiency, the results also showed that there were no differences according to gender, qualification, and specialization, while there were differences according to experience in, and the Directorate, and the annual appreciation.

The results showed that there is moderately positive relationship between mindfulness and motivation achievement, also between mindfulness and teaching efficiency among the staff of the Science teachers of the Secondary stage in the directorates of Education in Hebron.

Based on the results the researcher recommends providing pre-service teacher preparation programs with activities to develop their mindfulness ,and holding training courses for teachers in service to provide them to all about mindfulness as well as the need to involve teachers in any process to develop curricula or textbooks, an effective participation in which the teacher feels the value, entity and importance of the educational process, and increased interest and focus by educational supervisors by holding training courses for new teachers in values related to teachers' possession of teaching competencies, it has appositive Impact in increasing the level of motivation for achievement and teaching efficiency .

الفصل الاول

الاطار العام للدراسة

1.1. المقدمة:

شهدت بداية الألفية الثالثة تغييرات متسارعة في شتى ميادين المعرفة الإنسانية، نتيجة التقدم العلمي الهائل في شتى فروع المعرفة النظرية والتطبيقة، حتى أصبح هذا التقدم أحد ملامح العصر الذي يواجه الانسان، مما جعل هذه التغيرات تفرز مجموعة كبيرة من المشكلات في مختلف نواحي الحياة، الامر الذي زاد من التحديات التي يواجهها الافراد في المجتمعات المختلفة، بحيث أصبح الاهتمام موجها في اعداد الانسان القادر على مواجهة استحقاقات المستقبل، والتفاعل مع متغيراته ومستجداته.

والنظام التربوي جزء من البناء الاجتماعي الكلي يتفاعل معه متأثراً به ومؤثرا فيه، والنهوض بالمجتمع لا يتحقق إلا بوجود الجديد في المجال التربوي التعليمي(درويش، 2002) .

لذا فان الارتقاء بالمؤسسات التعليمية بشكل عام والمدارس بشكل خاص يمثلان ضرورة كبرى، وهدف استراتيجي لمواجهة حاجات المجتمع ومتطلبات العصر بمظاهره المختلفة، فلا يختلف اثنان بأن المدرسة من أهم المؤسسات التعليمية التي أنشاها المجتمع لتشكل مع غيرها المواطن الصالح الذي يتناغم بتربيته وتعليمه مع مصالح المجتمع وعاداته وتقاليده، ليسهم في علاج مشكلات المجتمع ومواجهة تحدياته لإحداث الرقي الشامل(أحمد وحافظ، 2012).

والمعروف أن المعلمين يشكلون أحد أهم موارد المؤسسات التربوية، فإذا كانت الموارد الاخرى تستهلك عبر الزمن، فان العنصر البشري في المؤسسة التربوية على النقيض من ذلك يمكن أن تزيد قيمته

وأهميته، وعلى هذا الأساس فان من أولى اهتمامات المؤسسات التربوية الحديثة الاهتمام بالعنصر البشري والعمل على تحسين معارفه وقدراته.

وعليه فإن العملية التعليمية تفقد فاعليتها وأهميتها اذا لم يتوافر لها معلم يتحلى بخصائص وصفات تعليمية تؤهله لهذه المهمة.تلك المهمة التي تتطلب من ممارسها نشاطا عقليا ،نفسيا وجسميا سليما معافى، ورغبة جامحة وموهبة منقذة تؤدي الى مزاولة مهنة التعليم بصورة واعية ناجحة(أبو لبدة، 1999).

لذلك عند الحديث عن المعلم فلا بد من الحديث بشيء من الخصوصية عن معلم العلوم وذلك نظرا للطبيعة المختلفة للمحتوى العلمي الذي تشتمل عليه مناهج ومقررات العلوم ونظرا للتطورات والاكتشافات المتسارعة والمتزايدة في شتى ميادين العلوم الكيميائية والفيزيائية والحيوية على حد سواء. وما يتبع هذه التطورات والاكتشافات من مناهج جديدة ومتطورة، فان هذه المناهج مهما روعي في تجويدها، فإنها لن تحقق الاهداف المرجوة منها ما لم يتوافر لها المعلم القادر والمدرك لأهدافها ومحتواها وفلسفة بناءها، ومتمكن من استراتيجيات التعليم والتعلّم المناسبة لتدريسها واختيار أساليب واستراتيجيات التقويم المناسبة لها.

من هنا فان تعليم العلوم يتطلب معلما متجددا في اعداده وتدريبه، ليكون مواكبا للأحداث والمتغيرات من حوله، وبالتالي يتمكن من تحقيق الاهداف المنشودة من تدريس مادته، في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم في أيامنا هذه .

ويؤكد الشوارب الوارد ذكره في أبو جادو والكساب (2012) أن معلم العلوم بوجه خاص يواجه مشكلات وصعوبات متعددة بعضها يخصه كمعلم علوم وبعضها الاخر يشترك فيه مع معلمي المواد الدراسية الاخرى.

وبناءا على ما سبق ولمواجهة التحديات التي يواجهها معلم العلوم فانه يتحتم عليه أن يكون منتبها واعيا، منفتحا يقبل التغيير والتطوير والتجديد، وامتلاك كفايات جديدة مهنية وذاتية وتدريسية، حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه. والكفاءة التدريسية من المفاهيم الهامة في المجال التربوي، حيث أن شعور الافراد

بامتلاكهم كفاءة تدريسية عالية، يؤدي الى استغلال قدراتهم بصورة ايجابية وهي تتأثر بتوقعات الفرد تجاه ما يملك من قدرات وإمكانات وخبرات سابقة.

ويرى باندورا أن تصورات الافراد عن كفاءتهم الذاتية يظهر من خلال الادراك المعرفي لقدراتهم، وخبراتهم مما يمكنهم من التعامل مع المواقف المختلفة، والتكييف معها، والثقة في النفس عند مواجهة الضغوط (اليوسف، 2013).

ويعد الإنتباه عملية أساسية في عملية التعليم واكتساب الكثير من المهارات التعليمية، ولكي يحدث التعليم بفعالية لا بد من توافر الإنتباه لدى المعلم أولاً والمحافظة عليه ثانياً، فالمعلم المنتبه يكون يقظا لما يجري حوله من مثيرات جديدة وغير اعتيادية في البيئة التعليمية، تجعله واعياً بشكل كامل بهذه البيئة ويعلم ما يدور حوله لحظة بلحظة وبدون شرود ذهني. ويساعد في الوصول إلى ذلك اليقظة العقلية، التي هي شكل من أشكال الممارسة التأملية وتقنيات التأمل تساعد على تركيز الفرد من خلال تحقيق الوعي المستمر، لأنها تقوم على الإنتباه، الوعي، المرونة، والإنفتاح على المعلومات الجديدة واتخاذ آفاق جديدة .

وقد ظهر الاهتمام باليقظة العقلية وعلاقتها بالمكونين النفسي والمعرفي عن طريق فك الارتباط بين الأفكار والانفعالات والسلوك غير السوي، حتى ينعكس ذلك ايجاباً على الأفراد (العاسمي، 2012).كما أن اليقظة العقلية ترفع من المرونة الذهنية لدى الأفراد عند التعامل مع المواقف الضاغطة، وتحفز الأفراد على إظهار ما لديهم من قدراتٍ وإمكانات دون التقيد بالأفكار الجامدة (الهاشم، 2107).

كما أن اليقظة العقلية تتأثر بالخبرات الفردية، وترتبط بالإنتباه والوعي (البحيري وآخرون، 2014). واليقظة العقلية تتأثر أيضاً بقدرات الفرد، وتوقعاته الشخصية ودافعيته وقدرته على التخطيط والإنجاز (Alter,2012).

ويتطلب الإنتباه والوعي للمعلومات وجود عوامل وجدانية ومعرفية هما حالة اليقظة العقلية أو حالة انعدام اليقظة، فاليقظة العقلية هي الحالة التي يتم في ضوئها تطوير الفرد للحالة الذهنية التي تتميز بالمرونة عند إبداع الفرد وابتكاره لفئات تصنيفية جديدة، اذ أن اليقظة العقلية تساعد على توسيع رؤى الفرد، مما

يعني زيادة فرص الإنفتاح على كل شيء جديد ومبدع، والفرد بهذه الحالة يكون على درجة أكثر من الإنتباه والوعي (Langer,1989).

وتعمل اليقظة العقلية على توسيع الرؤية وزيادة الفرص، وتتسم بالمرونة والمقدرة على التعامل مع كل ما هو جديد في البيئة، وتنبه إلى ما فيه من الإمكانات على إظهار المعلومات التي تفرضها الرؤية الضيقة، التي تفرض الروتين والجمود وتغلق باب الرؤية الجديدة والمغايرة في التصرفات التي يذهب إليها الفكر الجامد الذي يتسم بالثبات والسلوك الآلي، فاليقظة العقلية تقضي على مثل هذا النوع من السلوك الذي يدور في حلقة مفرغة حاجبا حيوية التحولات التي تحصل بالعالم ، وممارسة العادات العقلية التي تميل إلى الرتابة والتكرار(Masten &Reed,2002).

وقد برزت بعض الإتجاهات الحديثة في مجال معرفة خصائص أو سمات المعلم والتي تؤكد على ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والفنية ولعل من أهم هذه الاتجاهات التي تؤكد على إعداد المعلم وتأهيله، مما يساعد في أداء دوره والقيام بمهامه على أكمل وجه(درويش،2002).

وبما أن لكل معلم شخصيته وثقافته وتصوراته العلمية والمهنية والإجتماعية التي مر بها لذا يجب أن يكون المعلم قادراً على التكيف والتوافق مع ديناميات التغيير في المجتمع الذي تتطلبها مهنة التدريس، سواء ما يتعلق بالتدريس ذاته، أو بالعلاقات الاجتماعية بين المعلم وطلابه، والتي ترتبط ارتباطاً مباشراً بشخصيته التي تتبلور من خلال سمة من السمات الشخصية المختلفة التي أقرها علم النفس ومنها اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية.

كما أفرز التقدم الكبير في مجال الأبحاث والدراسات المتعلقة بالدماغ زيادة اهتمام الباحثين والعلماء باليقظة، باعتبار أنها تتضمن العديد من الكفاءات التي بالإمكان تعلمها وظهر العديد من الباحثين والعلماء الذين أخذوا على عاتقهم مهمة صياغة المفاهيم المتعددة لليقظة العقلية وبلورتها، وفي الوقت ذاته اعترفوا بالدور الذي تؤديه في تمكين الفرد من التكيف مع المواقف المختلفة، والتصرف وفق أنماط سلوكية تساعد على تحقيق الأهداف التي يعمل لأجلها، ومن بين هذه الأنماط دافعية الانجاز(Alter،2012).

وفي ظل التغييرات المتسارعة وظهور الإتجاهات الحديثة، أصبح لزاما على المؤسسات التربوية عامة وبرامج إعداد المعلمين وتأهليهم خاصة، أن تأخذ بعين الاعتبار في خططها بمفهوم اليقظة العقلية لكي تتفادى من خلالها المشكلات والصعوبات التي تواجه المعلم أثناء تنفيذ مهامه (القحطاني ،2015).

وانطلاقاً مما تقدم فقد ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة بغية توجيه أنظار المعلمين إلى اليقظة العقلية باعتبارها من أهم المحركات التي تساهم في تجويد العمل التدريسي، وتفتح أفاقاً أمام المعلمين للإرتقاء بأدائهم التدريسي، خصوصاً معلمي العلوم، لا سيما بعد أن اتضح من خلال الإجراءات التقويمية التي أقدمت عليها وزارة التربية والتعليم في فلسطين والتي أوضحت تراجع في مستويات تحصيل الطلبة في المباحث العلمية وهذا ما يفرض علينا الإتجاه نحو تفعيل قدرات المعلمين وتحسين مستويات أدائهم.

2.1. مشكلة الدراسة:

إن أداء كل فرد يختلف عن الآخر من حيث بذل الجهد والمثابرة على الأداء ومستوى الإهتمام والطموح الذي يعطيه كل منهم للعمل الذي يؤديه.

وعند الحديث عن المؤسسات التربوية وإيماناً بالدور الذي يؤديه المعلمون في فاعلية هذه المؤسسات، فإن الأمر يستوجب عناية خاصة لتحسين أوضاعهم المهنية وتطوير كفاياتهم التعليمية وتنمية المهارات المختلفة لديهم بما فيها اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز.

ونظراً لأهمية الدور الذي يلعبه معلمي العلوم على وجه الخصوص والذي تفرضه عليهم طبيعة مادة العلوم التي يحتاج تدريسها الى منهجية علمية وما تشمله من مهارات التفكير العلمي التي يتطلب اكتسابها من المتعلم الإنتباه والتدريب والتركيز، كان لا بد من التركيز على هذه الفئة في هذه الدراسة.

إذ يساعد انتباه الأفراد على انتقاء المثيرات المناسبة من البيئة الخارجية، و الفرد غالباً ما يوجه انتباهه بشكل مباشر للمثيرات الجديدة وغير العادية والتي هي من خصائص الأفراد الذين يمتازون بيقظة عقلية، كما يؤكد العلماء أن أي سلوك بشري لا بد أن يكون وراءه دوافع كثيرة توجهه نحو تحقيق ذاته وتوكيدها وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستوى أداءٍ أفضل .

ونظراً للتطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع الذي يشهده العالم اليوم ومواكبةً لهذا التطور كان لا بد من إعداد المعلم إعداداً جيداً لأن العملية التربوية تشكل عنصراً أساسياً في إحداث هذا التطور، وبناءاً على ما يمثله المعلم من أهمية باعتباره ركناً أساسياً من أركان النظام التربوي، أصبح التحدي الأكبر لدى المعلم أن يواكب هذا التطور وبات يحتاج إلى مجموعة من المهارات المحددة التي يساعد امتلاكها تحقيق أفضل نتائج للعملية التعليمية.

ومن هنا ترى الباحثة أن دراسة العوامل المتعلقة باليقظة العقلية لديهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية موضوعاً جديراً بالبحث والدراسة، شعوراً من الباحثة بحاجة معلمي العلوم لتوجيه انتباهم نحو العديد من العوامل التي تسهم في تطوير الأداء التدريسي بما يخدم المتطلبات التدريسية لمباحث العلوم على وجه الخصوص، لذا كان لا بد من إجراء دراسةٍ علميةٍ وفق منهجيةٍ واضحة.

وفي ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

هل توجد علاقة بين اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل؟

3.1. أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الأساسية الآتية:

1- تحديد درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.
2- التعرف إلى طبيعة الفروق بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وفقا لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، التخصص الدراسي، عدد سنوات الخبرة،المديرية، التقدير السنوي.
3- تحديد درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفيما إذا هناك علاقة ارتباطيه بين اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز.

4- التعرف إلى طبيعة الفروق بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وفقا لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، التخصص الدراسي، عدد سنوات الخبرة،المديرية، التقدير السنوي.

5- تحديد درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفيما إذا هناك علاقة ارتباطيه بين اليقظة العقلية و الكفاءة التدريسية.

6- التعرف إلى طبيعة الفروق بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وفقا لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، التخصص الدراسي، عدد سنوات الخبرة،المديرية، التقدير السنوي.

4.1.أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية:

تظهر الأهمية النظرية من خلال الإطلاع على اليقظة العقلية، مفهومها والتطور التاريخي وأهميتها وأبعادها والعوامل المؤثرة فيها، وكذلك دافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية من حيث خصائص هذه المهارات والأساليب العلمية المتبعة في تنميتها وآثارها في تحسين وتطوير العملية التعليمية والسعي نحو تحقيق أهدافها، كما تغني هذه الدراسة المكتبة العربية والمكتبة الفلسطينية بشكل خاص بمادة نظرية يمكن الإستفادة منها على الصعيد الأكاديمي، وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في البيئة الفلسطينية والتي تتناول مستوى اليقظة العقلية لدى المعلمين في حدود علم الباحثة.

الأهمية العملية:

على الصعيد العملي، تساعد هذه الدراسة المعلمين في جميع المراحل التعليمية ومعلمي العلوم على وجه الخصوص في التعرف على مفهوم اليقظة العقلية وأبعادها ودورها في رفع مستوى الأداء التدريسي إِضافة

للتعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية، مما يدفع بهم إلى ممارسة هذه المهارات وإدراك أهمية اكتسابها والتدرب عليها من أجل تحسين أدائهم المهني.

كما تفيد الجهاز التربوي المتمثل في وزارة التربية والتعليم في تنظيم العملية التربوية، وتوجيه القائمين على برامج إعداد المعلمين نحو الإهتمام بإعداد المعلم وتأهيله ليواكب كل تطور وجديد في مجالات التعليم والتعلم المختلفة.

الأهمية البحثية : تأمل الباحثة أن تسهم هذه الدراسة في إثراء البحث العلمي وأن تكون دافعا للباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، خصوصا التجريبية منها.

5.1. أسئلة الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس،ينبغي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

السؤال الأول:

ما درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل؟

السؤال الثاني:

هل توجد فروق بين درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغيرات: الجنس و المؤهل العلمي والتخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة والمديرية والتقدير السنوي ؟

السؤال الثالث:

ما درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل؟

السؤال الرابع:

هل توجد فروق بين درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والتخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة والمديرية والتقدير السنوي ؟

السؤال الخامس:

ما درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربيةمحافظةالخليل؟

السؤال السادس:

هل توجد فروق بين درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والتخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة والمديرية والتقدير السنوي ؟

السؤال السابع:

هل توجد علاقة ارتباطيه بين اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل؟

السؤال الثامن:

هل توجد علاقة ارتباطيه بين اليقظة العقلية والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل؟

6.1. فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لاختبار صحة الفرضيات الصفرية الآتية المنبثقة عن أسئلة الدراسة:

الفرضية الصفرية الاولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة .

الفرضية الصفرية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الصفرية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقديرالسنوي.

الفرضية الصفرية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثامنة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية التاسعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

الفرضية الصفرية العاشرة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة .

الفرضية الصفرية الحادية عشرة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الصفرية الثانية عشرة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقديرالسنوي.

الفرضية الصفرية الثالثة عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الرابعة عشر :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الخامسة عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

الفرضية الصفرية السادسة عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة .

الفرضية الصفرية السابعة عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الصفرية الثامنة عشر :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقديرالسنوي.

الفرضية الصفرية التاسعة عشر:

لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة العقلية ودافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل .

الفرضية الصفرية العشرون:

لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة العقلية والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.

7.1. حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

الحدود البشرية : اقتصرت هذه الدراسة على معلمي العلوم في تخصصات(فيزياء، كيمياء، أحياء) للمرحلة الثانوية والذين هم على رأس عملهم، والتي تشمل الصفوف(العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر) في مديريات تربية محافظة الخليل مع افتراض تمثيل العينة المختارة لمجتمع الدراسة.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2018.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على المفاهيم، والمصطلحات الواردة فيها .

الحدود الاجرائية: تم إجراء الدراسة في حدود المجتمع والعينة، والأدوات المستخدمة، والطرق والأساليب الإحصائية.

8.1. تعريف مصطلحات الدراسة:

اليقظة العقلية:

وتعرف بأنها: "الحالة التي يكون فيها الشخص مدرك وبتركيز عالٍ على واقع اللحظة الراهنة والإعتراف بها دون البقاء منحصراً بالأفكار المتعلقة بالموقف أو رد الفعل العاطفي للواقع أو الحالة الراهنة " .

(Kabat-Zinn,1994,71)

وتعرف أيضا بأنّها: " حالة من المرونة العقلية والانفتاح على الحداثة، وهي عملية فعالة لإبتكار أشياء جديدة (Cardaciotto,2015,88)

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها:

حالة الانتباه والوعي لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، لما يجري من حولهم من أحداث وما تتم من ممارسات داخل الصفوف وحالة المرونة التي تمكنهم من تحليل هذه الأحداث وتدفعهم للتنبؤ بالمستقبل، وإبتكار المواقف والحالات الجديدة التي من شانها تحسين أدائهم الوظيفي.وتم قياسها بالدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس اليقظة العقلية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

دافعية الإنجاز:

وتعرف بأنها:

" استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بأقل قدرٍ ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء" (الغنّام، 2002، 407).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنّها: مستوى رغبة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل في الوصول لمستوى من الأداء المتميز للمهام والمسئوليات الملقاة على عاتقهم بأقل وقت وجهد ممكنين، وتم قياسها من خلال استجابات المعلمين على المقياس الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الكفاءة التدريسية:

وتعرف بـأنها: " القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، التي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة "(عيد، 2004، 97).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنّها: قدرة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الاتقان وبأقل جهد ووقت ممكنين وذلك من خلال مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يسعى لإكتسابها وتظهر في سلوكه داخل الصف وتم قياسها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بناء على درجة استجابتهم على المقياس الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2. الإطار النظري

1.1.2. مقدمة:

ترجع أصول اليقظة العقلية إلى الفلسفة والتقاليد البوذية من خلال الممارسات الشرقية والتأمل التي بدأت في الهند وانتشرت في الشرق الأقصى منذ أكثر من(2500)عام، ولها أصول في التعاليم الروحية المسيحية وفي التقاليد الدينية الإسلامية، ولا تتعارض اليقظة العقلية مع أي معتقدات أو تقاليد دينية أو ثقافية أو علمية.

وليس أدل على اليقظة أبلغ من ديننا الإسلامي الحنيف، حيث قامت دعائمه الأولى بالدعوة إلى التفكير والتأمل، وإعمال العقل في كل أمور حياتنا، ومنها قوله تعالى" وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ" {الذاريات، 12}وكذلك قوله تعالى" أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ "{الغاشية، 17}،وقوله " يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَاب" {البقرة، 269} وقوله تعالى" يَا يَحْيَىٰ خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٖۖ "{مريم، 12} .

و روى أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ عن الرَسُولُ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " الْمُؤْمِنُ كَيِّسٌ فَطِنٌ حَذِر" { علماء نجد الإعلام، 1996 }.

وعلى الرغم من الأصول الدينية والفلسفية لمفهوم اليقظة العقلية، إلا أن هذا المفهوم فرض نفسه بقوة على ساحة علم النفس التربوي في الوقت الحاضر، وشغل أذهان الباحثين والمعالجين النفسيين والتربويين

خاصة ذوي التوجهات المعرفية والسلوكية، وحظي هذا المفهوم بالاهتمام من حيث التأصيل والبحث في جذوره وإعداد أدوات مقننة لقياسه فضلاً عن تقديمه البرامج الإرشادية والعلاجية. (الضبع وطلب،2013)

واليقظة العقلية في الواقع هي مفهوم نفسي فسيولوجي يذكّر بتنشيط الجهاز العصبي المركزي، وتركز اليقظة العقلية على وعي الفرد بالخبرات وملاحظة هذه الخبرات أثناء حدوثها دون تقييم عما إذا كانت هذه الخبرات جيدة أم سيئة، كما تتضمن النظر إلى الأفكار والإنفعالات كأحداث عقلية والإندماج فيها في لحظتها دون النظر إلى ما يرتبط بالماضي أو المستقبل.(Kabat-Zinn,2006)

وهي طريقة في التفكير تؤكد على الإنتباه إلى بيئة الفرد وأحاسيسه الداخلية (Kettler,2013) والبقاء عن قصد في الحاضر، وتتضمن مفهومين هما الوعي والانتباه، إذ يمدنا الوعي بالمسح العام والرصد المستمر للخبرة، ويزيد الإنتباه من الإحساس بالخبرة وتعميق التركيز عليها(Well,2013).

وقد عرّفتها لانجر(Langer,2002) أنها: "حالة مرنة من العقل والإنفتاح على الجديد وهي عملية لإبتكار أشياء مختلفة وجديدة ".

إن الأبحاث العلمية في اليقظة العقلية تندرج عموماً تحت مظلة علم النفس، ونظراً للأهمية الكبيرة لممارسة اليقظة العقلية في تنمية العديد من السلوكيات الإيجابية، وعلاج بعض الإضطرابات والمشكلات المختلفة أوصى أُستن ومالو(Austin &Malow,2016) بضرورة دمج أنشطة اليقظة العقلية في المناهج التعليمية اليومية للطلاب وفي برامج إعداد المعلمين.

وتقترح الأبحاث في اليقظة العقلية هيكلة النشاطات الدراسية بحيث لا يتعين على المعلم أو المتعلم أن يفعل الشئ نفسه دائماً، وعليه أن يجعل عمليتي التعليم والتعلم أكثر وعياً. وهذا يتطلب تدريس المواد الدراسية المختلفة في أوقاتٍ زمنيةٍ مختلفةٍ وبطرقٍ تدريسيةٍ مختلفةٍ(الزبيدي،2012).

مما يساعد المعلم والمتعلم على إدراك الواقع بشكل أكثر وضوحاً ويمكن الطلاب من فهم أنفسهم، والتمتع بحياةٍ أكثر بهجة، كما أن من يتمتعون باليقظة العقلية يُظهرون على المدى البعيد العديد من الصفات الإيجابية مثل: الرحمة، والتعاطف، والتسامح، كما تشمل الأهداف قصيرة المدى على تعزيز مشاركة الطلاب وإرتقاء الأداء الأكاديمي، وتحسين المناخ الإجتماعي في المدرسة(عيسى، 2018).

2.1.2. التطور التاريخي لمفهوم اليقظة العقلية:

ارتبطت اليقظة العقلية قديماً بالحركة الروحية والإتجاه السائد في علم النفس، ولا تتعارض اليقظة مع أي معتقداتٍ أو تقاليدٍ دينيةٍ أو ثقافيةٍ أو علميةٍ، بل هي مجرد وسيلةً عمليةً للشعور بالأفكار والأحاسيس الجسدية والمشاهد والأحداث والروائح، وهي تأخذ الكثير من الممارسة والتفكير والوعي حول ما يتعين على الفرد القيام به والذهاب إلى فعله(الزبيدي، 2012).

وقد أُستمد مصطلح اليقظة العقلية من الممارسة البوذية(ساتي)الذي انتشر بسرعة في العالم الغربي على مدى العقود الماضية، وخصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية لفوائده الكثيرة في مجال الرفاه وتنمية الصحة النفسية، حيث أصبحت أكثر اهتماماً لدى الطلبة وعلماء النفس الذين استخدموها بكثرة في مجال عملهم، فقد أصبحت تدرس وتمارس في العديد من مجالات الصحة النفسية والطبية، إضافة إلى ممارستها في المدارس والمؤسسات الأخرى(Britton,2014).

وعلى الرغم من أن جذور هذا الأسلوب العلاجي تمتد إلى فلسفة الديانات الشرقية خاصة البوذية، ويؤكد على ذلك وجود أدلة تشير إلى أصولها في الممارسات الروحية في الديانات اليهودية، والمسيحية، والديانة الإسلامية والتي كانت تركز بشكل أساسي على ممارسة التأمل لتعزيز الصفات الإيجابية لدى الأفراد كالوعي والحكمة والرحمة وهذا ما يمكن أن يساعد الأفراد على النحو الإيجابي(الوليدي، 2017).

إلا أن اندماجه في الرعاية الصحية الحديثة والمجتمعات المتطورة أصبح واقعاً ملموساً(Ledesma&Kumano, 2009) .

ووفقا ل(Shapiro,et al,2006) فإن اليقظة العقلية لها جذورها في التقاليد الشرقية التأملية، وكثيراً ما ترتبط بالممارسات القديمة للتأمل، وليس على سبيل الحصر في التقاليد البوذية فقط.

فالفلسفة الصينية (للطاوية تشينغ)، التي ظهرت لأول مرة منذ أكثر من 2000سنة، يبدو أنها كانت تدمج الكثير من العناصر المرتبطة باليقظة العقلية، مثل حضور الوعي لحظة بلحظة، والقبول غير الحكمي. وتصف(الطاوية تشنغ)اليقظة العقلية بأنها " المسار الروحي المثالي " كحياة لعيش الروح وليس لمعايير المجتمع وتوقعاته. إنها دعوة للعيش الحقيقي بعفوية و دون تظاهر أو تصنع باعتبارها وسيلة بسيطة

وطبيعية ومنسجمة من الوجود، مما يسمح للحياة أن تأخذ مسارها الطبيعي وبطريقة فعّالة لبناء وتحسين القدرة الكامنة للانتباه وجعله جزءاً من جميع جوانب حياتنا(Broderick,2013).

وكما يشير(Kabat–Zinn,2012)أن الأساس الأخلاقي لليقظة: "الكرم والرحمة والانفتاح أو المحبة واللطف" والمصطلح البوذي في ذلك هو (ميتا) ويعني المحبة والود غير المشروط.

ورغم أن المفاصل الأكثر تطوراً لليقظة على مر التاريخ أتت من التقاليد البوذية، الإ أن اليقظة العقلية مفهوماً معقداً يمكن تعريفه وتطبيقه بطرقٍ لا تعد ولا تحصى. وقد تطور هذا المفهوم منذ الآف السنين في سياقٍ تاريخي وديني وفلسفي وسياسي وطبي. ولا يمكن فهمها بوضوح ما لم يؤخذ بالإعتبار سياق تطبيقها(Gethin,2011).

ويرى(Kristeller &Marlatt,1999)أن الإقرار بعالمية اليقظة تعد تجربة بالغة الأهمية، فهي الطريقة المثالية لفهم القيمة الكامنة خلف مفهوم التأمل، وهي بذلك تمكن العقل البشري من تجاوز مخاوفه وهواجسه حتى يصل إلى مرحلة القبول والرضا.

وقد اهتمت المنظومة التربوية المستندة إلى الجودة بالتركيزعلى قابليات عناصرها البشرية وقدراتهم العقلية على أفضل صورةٍ ممكنةٍ، والتأكيد على الثروة البشرية وأهميتها في تطوير المجتمع وتقدمه لكونهم المورد التنموي الأهم(البياتي،2015) .

3.1.2. مفهوم اليقظة العقلية

عند تعريف اليقظة العقلية في اللغة فقد ورد في المعاجم والقواميس بمعاني متقاربة نوعا ما، اذ جاء في معجم لسان العرب لابن منظور(1994): "رجل يقظ اذا كان متيقظا كثير التيقظ فيه معرفة وفطنة، ويتيقظ فلان للأمر اذا تنبه".

وبقاموس (Webster,1998) بمعنى " الجودة التي يمتلكها العقل ليصبح مدركا أو واعيا وحذرا من شئ ما ومنتبه".

فيما أشار قاموس (Bernay,2009,77) بأنها " نوع أو حالة من الوعي وإدراك لشئ ما" .

وعرف(Brown & Rayan,2003,52) اليقظة العقلية على أنها " قدرة الفرد على الاهتمام والانتباه الكامل لكل الخبرات التي تحدث له في اللحظة الانية أو الحاضرة مع قبولها وعدم اصدار أحكام بحقها " .

ويرى (Hintze,2002,123) بأنها " حالة من الانتباه الى الصفات الجديدة في خبرة الذات في اللحظة الحاضرة والقضاء عليها بدلا من الانشغال بها ".

كما يعرفها (Thera,1972,67) بأنها "الوعي الواضح للتفكير لما يحدث فعلا في اللحظة الحاضرة لدينا وفي لحظات متتالية من التصور" .

أما (Langer,200247,) فتعرفها بأنها " القدرة على رسم التمييز لحالة مرنة من العقل والانفتاح على الجديد، وعملية رسم نشط لقضايا جديدة ".

ويعرفها (Kabat–Zinn ,2003،145) بأنها " الوعي الناشئ عن توجيه الانتباه للخبرة التي تحدث في اللحظة الحالية، وتقبلها دون اصدار أحكام تقييمية عليها" .

وعرفها (الفرماوي ورضوان، 2009، 169) بأنها " توجيه انتباه الفرد بشكل متعمد الى الخبرات الداخلية والخارجية التي يمر يها في اللحظة الراهنة بهدف تنظيم انفعالاته وإدارتها من خلال تمارين التفكير والتأمل".

أما (Knight,2009,88) فأشار الى أنها" تعني تقنية أو أسلوب لتغيير عمق علاقتنا بأفكارنا ومشاعرنا، والتي يمكن أن تتم من خلال التمرين والتدريب على تلك التقنية، فهي في المحصلة محاولة أو مسعى لملاحظة ما يحدث مع تركيز خاص في محتوى الخبرة الداخلية وبدون اصدار أحكام " .

وبعرفها (Droutman،et.al،2017،35) بأنها "التركيز في اللحظة الحاضرة والانتباه الى المناطق المحيطة والأفكار والمشاعر والعواطف مع قبول الذات وعدم الحكم على الخبرات أو التفاعل معها" .

وتتفق معظم التعريفات بالتعريف الذي قدمه (Davis &Hays, 2011, 117) على أنها "الوعي بالخبرات لحظة بلحظة دون اصدار أية أحكام، وبطبيعة الحال يرون أن اليقظة العقلية حالة وليس سمة، وأنه بالإمكان تنميتها من خلال الممارسة والتدرب على العديد من الأنشطة وأهمها التأمل ".

يتضح من خلال التعريفات السابقة لليقظة العقلية أن الباحثين اختلفوا في كونها حالة أم سمة . وأن اليقظة العقلية مراقبة مستمرة للخبرات الداخلية والخارجية، كما أنها تعنى بالتركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالماضي أو الاحداث المستقبلية.

وعلى الرغم من اختلاف الترجمة الى اللغة العربية لمصطلح Mind Fulness كما ذكرها(الفرماوي رضوان، 2009)، إلا أن بعض الدراسات كدراسة(يونس،2015) ثبتت بترجمتها الى اليقظة (العقلية) فهو يتسق مع الرؤية النظرية التي تتخذ من المفهوم(العقلي) ما هو منفتح وإيجابي الامر الذي لا يستوعبه المفهوم الذهني.

وبناءا على ما سبق ترى الباحثة أن اليقظة العقلية تعني توجيه انتباه الفرد بشكل متعمد الى الأحداث التي يمر بها في لحظة ما،وتقبلها دون إصدار أحكام على هذه الأحداث أو التفاعل معها، بهدف تنظيم انفعالاته والتحكم بها، ويأتي هذا من خلال التدريب والممارسة خصوصا على تمارين التفكير والتأمل.

4.1.2. مكونات اليقظة العقلية:

هناك العديد من وجهات النظر التي قدمها الباحثون حول مكونات اليقظة العقلية وفقا للتوجهات النظرية نحوها ،فقد وضع كبات زين (Kabat–Zinn,1999)أنموذجا لليقظة العقلية استنادا الى ثلاث حقائق مهمة تعد مكونات اليقظة العقلية هي: القصد والانتباه والاتجاه وهذه الحقائق المتداخلة مع بعضها بعضا في عملية واحدة تحدث في وقت واحد، ولا يوجد بينها انفصال عن بعضها، وهي على النحو التالي:

– **القصد:** هو العملية الأولى التي تمهد الطريق لما هو ممكن ويذكر الشخص لماذا يمارسها أولا، وتظهر اهمية هذه المرحلة في كونها تعمل على تحويل عملية القصد لدى الفرد الى سلسلة متصلة من التنظيم الذاتي الى استكشاف الذات.

– **الانتباه:** ويشير الى الاحتفاظ بالانتباه الذي يتضمن ملاحظة العمليات التي تحصل لدى الفرد بين لحظة وأخرى وفي الخبرات الداخلية والخارجية، كذلك فان التنظيم الذاتي للأشياء يكون بمثابة منبه، ينبه بالنتائج في تطوير وتنمية المهارات الثلاث معا.

- **الاتجاه** ويشير الاتجاه الى نوعية اليقظة العقلية التي تعكس توجيه الخبرة التي تتشكل من التقبل والفضول.

أما (Langer,1989) فقد حددت أربعة مكونات لليقظة العقلية هي: البحث عن جديد، والارتباط وتقديم الجديد، والمرونة.

ويتضمن المكونان الأولان (البحث عن الجديد، والارتباط) اشارات عن توجهات الفرد نحو البيئة التي يعيش فيها، كما يتضمن البحث عن الجديد أيضا الميل نحو الانفتاح واستطلاع البيئة .

أما المكونان الاخيران (تقديم الجديد و المرونة) فيشيران الى عمليتي التفاعل والتعاون اللتين يقوم بهما الفرد في احتكاكه بالبيئة.

وأضاف (Hasker,2010)أن هناك مكونين اثنين لليقظة العقلية هما: التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الحالية، والثاني يمثل الانفتاح والاستعداد والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية.

وأِشار (Shapiro,et.al,2006) الى أن اليقظة العقلية لها أربع مكونات هي : تنظيم الذات، وإدارة الذات وتوضيح القيم، والاكتشاف.

في حين حدد (Miller,2011) مكونات اليقظة العقلية بمكونين اثنين، يتمثل الأول منها بحالة الوعي كما هي في اللحظة الحالية مع الشعور الهادف أي التركيز الموجه، أما المكون الثاني فيتمثل بالمعالجات المعرفية لليقظة العقلية، وتفسير هذا المكون المعرفي على أنه الملاحظة المحايدة دون اصدار الأحكام التقيمية على المنبهات كما هي في الوقت الحاضر.

بينما قدم (البحيري وآخرون،2014) خمسة مكونات لليقظة العقلية هي: الملاحظة والوصف والتصرف بوعي وعدم الحكم على الخبرات الداخلية وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية .

ويتضح من العرض السابق أن الباحثين اختلفوا في تحديد مكونات اليقظة العقلية تبعا لتوجهاتهم النظرية، الا أن هناك أبعادا مشتركة كانت أكثر تكرارا في معظم الدراسات وهي الملاحظة والانتباه والتصرف بوعي والانفتاح وتحييد المشاعر وعدم الحكم على الخبرات.ولذلك اعتمدت الباحثة هذه المكونات كأبعاد لليقظة

العقلية، لشموليتها لجميع المكونات التي صنفت في ضوءها اليقظة العقلية من قبل العديد من الباحثين والكتّاب، الذين تناولوا هذا الموضوع، وجذبوا انتباه المهتمين لهذا الموضوع لإشباعه بحثاً وتمحيصاً.

5.1.2. أهمية اليقظة العقلية :

- تفيد اليقظة العقلية الفرد في التحكم بشعوره وعواطفه وانفعالاته بشكل كامل وواضح، وتساعد الفرد على التعرف على مشاعره والكيفية التي يشعر بها، والتي سوف تساعده على تجاوز الأمور السلبية في حياته. (Siegel,et.al ,2009) .
- لليقظة العقلية فوائد فسيولوجية ونفسية وتتمثل الفوائد الفسيولوجية في التغيرات الفسيولوجية التي تحدث لدى الفرد، ومنها خفض الالم وتحسين الوظيفة المناعية وتحقيق جودة النوم، بينما تتمثل الفوائد النفسية في خفض الضغوط وأعراض الاكتئاب النفسي والقلق والمخاوف المرضية، فضلا عن تحسين الذاكرة العاملة وعمليات الانتباه والتسامح والتقليل من التوتر والشعور بالغضب (Pickard, et.al ,2016) .
- تعتبر اليقظة العقلية ذات أهمية خاصة في تحسين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، التي يتم تعلمها لملاحظة الأفكار أو المشاعر قبل التفكير أو تحكم العاطفة دون ادراك أنها واقع مطلق يحتاج للعمل بموجبها، وتشجيع الفرد على تطوير منظور عدم التمركز مع التسليم أن هذه الافكار ليست حقائق.(Duerr,2008).
- لليقظة العقلية أهمية خاصة في ادارة البيئة المحيطة وتعزيز الاستجابات الكيفية ومواجهة الضغوط وتحسين الشعور بالتماسك ومعنى الحياة واستكشاف المعنى. (Hasker,2010)
- تكتسب اليقظة العقلية أهمية خاصة في خفض الضغوط النفسية وتحسين صورة جودة الحياة والرضا عن الذات والحياة وتعديل الحالة المزاجية والصلابة النفسية. (الضبع وطلب، 2013).
- لليقظة العقلية أهمية خاصة في الأداء الأكاديمي، سواءً كان ذلك للمعلم أو الطالب على حد سواء، فهي بالنسبة للطلبة تدعم الاستعداد للتعلم وتعزز الإنجاز الأكاديمي وتقوي الانتباه والتركيز وتقلل من مستوى قلق الاختبار وتنمي ممارسات التأمل الذاتي، كذلك تحسن مستوى المشاركة الصفية، كما أنها

تساهم في تخفيض الضغوط وتعزز التعلم الاجتماعي وتقوي السلوكات الاجتماعية الراقية للمعلمين(Watts, 2014).

- وفي نتائج العديد من الدراسات بينت أن اليقظة العقلية تنمي الإدراك ما وراء المعرفي وتعزز طاقة الانتباه من خلال زيادة عمل الذاكرة، إضافة لدورها في التقليل من التشتت، وتقليل مستوى الإجهاد وزيادة فعالية العمليات العقلية ورفع كفاءة الذاكرة العاملة، وزيادة التركيز، في حين ساهمت في تقليل التفاعل العاطفي، وعززت رؤية الذات والحدس وتسريع معالجة المعلومات. (Davis & Hayes, 2011).
- كما أن اليقظة العقلية ذات أهمية خاصة بالنسبة للآباء والأمهات داخل الاسرة وللمعلمين في تحسين جودة علاقاتهم بأطفالهم داخل المدارس ، اذ أن التدريب على اليقظة يساهم في التخفيف من حالات القلق والتوتر وزيادة مستويات الوعي الذهني وتحسين جودة العلاقات والحد من الاجهاد وتحسين الرفاهية النفسية. (Whitaker, et.al ,2017).
- وكما لليقظة العقلية أهمية في التزام الأفراد بالسلوك القويم وتبني المبادئ الاخلاقية والإنسانية والعيش في حياة هادفة والانضباط الذاتي ، كما انها ذات اهمية في تعزيز سلوكيات الافراد تجاه البيئة وتدعيم القدرات المعرفية والابتكار.(Siqueira &Pitass,2010).

وقد لخص (Spencer, 2013) فوائد اليقظة العقلية في النقاط التالية:

1- التعامل بحساسية أكثر مع البيئة.
2- الإنفتاح على المعلومات الجديدة.
3- استحداث فئات جديدة.
4- زيادة الوعي بوجهات النظر المتعددة ثم المساهمة في حل المشكلات.

فالفرد اليقظ عقلياً يتمكن من تمييز المعلومات منذ بدء عرضها ثم يعالجها من خلال التفسير الواعي لها، لأن اليقظ عقلياً يصنف المدخلات المعرفية ثم يعالجها حتى يتمكن من السيطرة عليها ضمن السياق المخصص لها (يونس، 2015).

6.1.2. اتجاهات اليقظة العقلية:

إن اتجاهات اليقظة العقلية تأتي تحت عدة مسميات ، باختلاف الموضوع المرتبط بدراستها.

وفي دراسة قام بها (Teasdale et.al,1999) (في السندي، 2010) لمعالجة السلوك المعرفي باستخدام اليقظة العقلية، حددت اتجاهات اليقظة في الأساليب التالية:

1- الأسلوب القطعي الأحادي الإتجاه مثل الإنغماس البسيط في الانفعالات والتجارب.
2- أسلوب العمل المفاهيمي، تقويم الذات والانفعالات التي تنسجم مع العديد من طرق إعادة البناء التقليدي.
3- أسلوب خبرة اليقظة ويتمثل في الوعي المباشر التجريبي في اللحظة الراهنة.

وفي دراسة ل (Kabt,Zinn,1998) أكدت على أن التدرب على ممارسة اليقظة العقلية يقود الفرد إلى الاتجاهات الآتية:

1-الانطفاء الناتج عن ملاحظة الذات:

أكدت دارسة (Kabt,Zinn,1998) أن بالإمكان التحقق من حدةالألم عندما يوجه الفرد انتباهه بصورة مباشرة الى احساسات الألم، وأن متابعة اتجاه الألم بدون نقد ، يمكن أن يخفف من حدة هذا الألم. وأن الخوف الدائم من أن يتعرض الفرد لحالات مزاجية سلبية وشديدة، قد يؤدي الى سلوك تجنبي يؤثر في تفاؤل الفرد الاجتماعي، وأنه من الممكن عند ملاحظة الفرد لأفكاره وانفعالاته بدون محاولة تجنبها، يؤدي به إلى إنطفاء استجابة الخوف والسلوك التجنبي .

2-التغيير المعرفي الايجابي :

فممارسة اليقظة العقلية بوصفها استراتيجية تؤدي بالفرد الى تغيير في أساليب التفكير التي يمارسها في ضبط انفعالاته، بحيث يدرك أن الأفكار السلبية اللاعقلانية التي تتزامن مع المزاج السيئ لا تمثل سوى أفكار وليست انعكاساً حقيقاً للموقف، وأن هذا الموقف لا يتطلب من الفرد سوى إرادة ذاتيه بصورة واعية .

3-تفعيل عمليات ادارة الذات:

تساعدد اليقظة العقلية الفرد على اكتساب القدرة على التفكير في استخدام بدائل متنوعة من استراتيجيات تحمل الضغوط الانفعالية وأن يكون واعٍ تماماً بانفعالاته وعملياته المعرفية وما وراء المعرفية التي يمكن للفرد استخدامها في إدارة انفعالاته .

4-التقبل:

اليقظة العقلية تجعل الفرد متقبلاً لوضعه الراهن حتى وإن كان يتعرض للضغط الانفعالي والألم النفسي، فهو يواجه المواقف بدلاً من تجنبه، وهذا التقبل يساعد الفرد على حماية نفسه من حدوث يقظة القلق المفرطة تجاه الحالات الفسيولوجية المصاحبة للانفعالات .

7.1.2. أبعاد اليقظة العقلية:

طرحت (Langer,1997) كونها من أوائل الباحثين في موضوع اليقظة العقلية أربعة أبعاد لليقظة تمثلت في :

1- التمييز اليقظ: وتشمل على تطوير أفكار جديدة للنظر للأشياء.
2- الانفتاح على الجديد: وتعني السعي النشيط لأنواع جديدة ومختلفة من المحفزات.
3- التوجه نحو الحاضر: والتي تشير إلى مستوى عالي من الوعي والمشاركة في أي حالة يواجهها الفرد.
4- الوعي لوجهات النظر المتعددة، التي تؤكد على ما يضعه الأفراد بالاعتبار أو يستحضر من وجهات النظر المتعددة، ويعترف بأن أي منظور يمكن أن يكون ذا قيمة.

بينما حدد (Bernay at el,2009) خمسة أبعاد لليقظة العقلية وهي:

1- عدم التأثر بالتجارب الداخلية.

2- الملاحظة والمراقبة، لإحساس والتصور والمشاعر والتفكير.
3- التصرف بوعي.

4- الوصف مع الكلمات.

5- الحكم من خلال التجربة.

8.1.2. خصائص الأفراد ذوي اليقظة العقلية:

يتفق كل من (Langer,1989) و(kabat,2006) على أن الأفراد ذوي اليقظة العقلية العالية يتميزون بالخصائص الآتية:

1- الموافقة: وتعني أن الفرد منفتح لرؤية ومعرفة الأشياء كما هي في اللحظة الحاضرة والموافقة الحاضرة، والموافقة لا تعني السلبية بل تعني فهم الحاضر بحيث يكون الشخص أكثر فاعلية في الاستجابة.

2- التعاطف: ويعني أن الفرد يتصف بالمشاعر، يفهم مواقف الاخرين في اللحظة الحاضرة وفق منظورهم وانفعالاتهم وردود أفعالهم وربط ذلك مع الشخص.

3- الانفتاح على الخبرات الجديدة وإدراك الخبرة من مصدرها والرغبة في الاستكشاف والتسامح مع الغموض.

4- تكوين فئات جديدة وتحديث الفئات القديمة: بمعنى أن استحداث الفئات الجديدة وإعادة تسمية الفئات القديمة من مؤشرات السلوك اليقظ فإعادة التفكير في الفئات التي تصف فيها الأفراد والأدوات تعطينا مزيدا من الخيارات في أداء عمل أفضل .

5- تعديل السلوك التلقائي:النظر بشكل جديد الى الأساليب التلقائية للسلوك لتعديلها وتحسينها هو من سمات الأشخاص من ذوي اليقظة العقلية المرتفعة.

6- تقبل الأفكار الجديدة: عادة ما يشكل الأفراد آراء تقوم على الإنطباعات الأولى وتتمسك بهذه الآراء حتى عند ظهور الدليل المعارض وهو ما يطلق عليه الالتزامات الإدراكية غير الناضجة ويستخدم الأفراد المنتبهون وذوي اليقظة العقلية كافة الأدوات المتاحة لتحسين قدرتهم على الفهم ويمكن أن تأتي المعلومات الجديدة من مصادر متنوعة ولا يحصر أصحاب الفكر اليقظ أنفسهم في نطاق منظور واحد أو طريقة واحدة لحل المشكلات.

7- تأكيد العملية بدلا من النتيجة : يجبر المجتمع والمدرسة الافراد غالبا على التفكير في حياتهم بلغة الانجازات والانتباه الى تحديد الخطوات اللازمة في هذه الطريقة، كما يسمح قبول كل مرحلة وفقا لدورهم بإجراء التغيرات والتعديلات التي تؤدي الى الحصول على نتائج أفضل.

8- تقبل الشك: يعتمد الكثير من الأشخاص على قدرتهم على التنبؤ، كما أنهم يحبون التخطيط للأشياء التي ستحدث بالطريقة نفسها التي تحدث بها دائما أما أصحاب الفكر اليقظ فيعلمون أن العالم محير ومتقلب، وقد تنبع الرغبة في تقبل الشك من الشخصية لكي يمكن تنميتها في كل الأفراد.

يتضح مما سبق أن الافراد ذوي اليقظة العقلية المرتفعة يتميزون بالكثير من الخصائص والسمات النفسية الايجابية اذ أنهم أكثر تفهما للواقع ومتعاطفين ومتوافقين مع الاخرين وأكثر قدرة على حل المشكلات ولديهم دافعية مرتفعة وقد أمكن للباحثة الاستفادة من هذه الخصائص في معرفة صفات المرتفعين والمنخفضين في اليقظة العقلية ومن ثم الاستفادة منها في تفسير النتائج.

9.1.2. أهمية اليقظة العقلية للمعلم :

أكدت دراسة أجراها مركز تنمية الصحة العقلية (CIHM) التابع لجامعة وينسكونسن الامريكية، أن تدريب المعلمين على اليقظة العقلية يعود على المعلم بفوائد نفسية وجسدية واجتماعية تساعد المعلم على أداء مهامه التدريسية وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من عملية التعليم .

وأفادت الدراسة أن ممارسة تمارين التأمل تساعد المعلمين على تحويل الانتباه من المخاوف الداخلية التي تحيط بهم الى العالم الخارجي كما تمكنهم من التركيز على نحو أفضل في عملية التدريس، وأوضحت أن تدريب العقل على التأمل قد تكون له آثار وقائية للمعلمين الذين تنتابهم مشاعر القلق والتفكير المتكرر من عدم تحقيق الأهداف المرسومة في خططهم التدريسية أو عدم أدائهم لمهامهم التدريسية على الوجه المطلوب.

وتقول ليسا فلوك مدربة تمارين اليقظة العقلية في المركز الذي أجرى الدراسة " التنبيه الذهني كاف للتغلب على القلق والتوتر، وبالنسبة للأشخاص الذين يعانون التوتر فان الأفكار المتكررة وعدم التركيز يمكن أن تؤثر سلباً على قدرتهم على التدريس وأداء الواجبات، أو حتى تأدية الوظائف أداء آمنا "

وأشارت الى أن وصول المعلم الى مرحلة التنبيه الذهني يتطلب تدريباً مستمراً وحنكه، من خلال إدراك الحياة المحيطة به وفقاً لأسس منتظمة.

وأنه من خلال هذا التدريب يصبح المعلم أكثر قدرة على التعامل مع المواقف والأحداث وتداركها، بحيث لا تؤثر على سير عملية التدريس، فمثلا من أكثر المشكلات التي يواجهها المعلم في الصف هي مشكلة نقص الانضباط التي تجعل المعلم في قلق وتوتر مستمر، خوفاً من فقدان السيطرة على الطلبة في الصف أو إثارة الفوضى وبالتالي عدم تحقيقه لأهدافه وضياع الوقت .

بينت الدراسة كذلك أنه من خلال التدرب على اليقظة يصبح المعلم عنده قدرة أكبر للسيطرة على التوتر ، كونها تبعد عن الشخص الشعور بفقدان السيطرة وتعمل على زيادة تركيزه ووعيه، وتزيد من قدرته على السيطرة على الأفكار والسلوكيات الجامحة وغير المنضبطة.

ومن الناحية الجسدية فإن اليقظة العقلية طريقة فعّالة للتخفيف من الأذى الذي يترافق مع الشعور بالتوتر، فالتوتر المستمر يمكن أن يتسبب بإصابة المعلم بضغط الدم وأمراض جهاز المناعة المختلفة، فضلاً عن أن التوتر يلعب دوراً في الإصابة بالاكتئاب والأرق. لذا فإن أهمية اليقظة عند المعلم تبرز في كونها تساعده على التخفيف من مشاعر التوتر وتنقله لحالة من الهدوء والصفاء الذهني.

كما تساعد أيضاً تصفية الذهن من خلال ممارسة تمارين التأمل، تدريب الذهن على تعزيز التركيز والانتباه في المهمة التي تجري في توقيت محدد ومكان معين وهذا مهم بالنسبة للمعلم في تحديده للإستراتيجيات والوسائل المناسبة في التدريس.

كما أن المعلم بتركيزه على اللحظة الحالية لا يسمح للمخاوف السابقة أن تكبل أفكاره وإبداعاته ، وتعمل اليقظة العقلية على كبح الأفكار السلبية وتحرير قدرات المعلم الإبداعية ، في التخطيط والتدريس وحل

المشكلات والتعامل مع المواقف المختلفة، وتزيد من قدرته على الانفتاح وحب الاستطلاع والميل إلى الأفكار التي تتضمن تحديات عقلية جديدة .

وأظهرت نتائج الدراسة دوراً كبيراً لتمارين اليقظة العقلية في زيادة مرونة المعلمين في التعامل مع الأشخاص والمواقف، وتقبل آراء الآخرين وأفكارهم، والإستعداد لتبادل الآراء والأفكار معهم، وهذا ينعكس إيجاباً على علاقة المعلم الإجتماعية مع زملاءه المعلمين وتحسين أجواء الأسرة المدرسية .وتزيد اليقظة العقلية من قدرة المعلم على التحلي بالصبر ومواجهة الأعباء الملقاة علية وعدم الوصول الى مرحلة الملل وعدم الرغبة في الإستمرار.(Zakrzewski , 2013)

وقد لخصت (Jenning ,2015) فوائد اليقظة العقلية للمعلم في النقاط الآتية :

1- تساعد المعلم على إدارة مشاعره ، وضبط عواطفه وانفعالاته وتزيد من قدرته على التنظيم الذاتي.
2- تساهم في تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلبة والمعلمين وتساعد المعلم على فهم مشاعر طلابه بشكل جيد ومعالجة مشكلاتهم، فالمعلم الذي يبني علاقات إيجابية مع طلابه يعمل على زيادة عدد الطلاب المهتمين بالمادة، وزيادة التحصيل الأكاديمي لدى طلابه والتقليل من المشاكل والاضطرابات الصفيّة .
3- تساعد اليقظة العقلية المعلمين على التعامل مع الطلبة الذين يواجهون مشكلات دراسية أو سلوكية، مثل التأخر الدراسي، وبطئ التعلم، والخجل، الحساسية الزائدة، القلق، فرط الحركة وإثارة الفوضى، وغيرها من المشكلات، حيث تتفاوت درجة تحمل وطريقة تعامل المعلمين مع هذه المشكلات تبعاً لعدة عوامل، يساهم وجود اليقظة العقلية عند المعلمين في تجاوز معظمها.
4- تساعد اليقظة العقلية المعلمين على توفير بيئة تعلم إيجابية وداعمة للطلبة، من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم وتشجيعهم وتعزيزهم، ويتحقق ذلك من خلال معلم متفتح ويقظ للبيئة التعليمية من حوله.
5- تطوير عمليات التفاعل والتواصل الصفي، فاليقظة العقلية تعمل على رفع مستوى التركيز لدى المعلم، مما يجعله ينتبه الى جميع التفاعلات الصفية وضبط سلوكيات الطلاب، وبالتالي رفع كفاءة الإدارة الصفية وتنظيم بيئة الصف.

وفي دراسة أجرتها (Ashley,2018) أكدت فيها على تأثير اليقظة العقلية على المعلم في :

- تعزيز الفاعلية الذاتية عند المعلم .
- تحقيق الرضا الوظيفي عند المعلم عن العمل التدريسي.
- تحسين الإنتباه وتزيد من تركيز المعلم .
- مساعدته على تنظيم أفضل للبيئة الصفيّة .
- التقيلل من القلق والضغط في العمل .
- التقيلل من الإحتراق الوظيفي عند المعلم.

10.1.2. دافعية الإنجاز

مقدمة:

يعد موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي فلا يمكن حل المشكلات السيكولوجية دون الإهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كماً وكيفاً.

كما تساعدنا دراسة الدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل، فإذا عرفنا دوافع شخص ما، فإننا نستطيع أن نتنبأ بسلوكه في ظروف معينة.

ومن أهم الدوافع لدى الفرد دافعية الإنجاز، فهي إحدى مكونات الشخصية التي يكتسبها الفرد من البيئة الإجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، كما تعد مكوناً مهماً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الانسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي (المطيري،2007)

وفي النظام التربوي تحتل دافعية المعلم للإنجاز مرتبه هامة، فأهميتها لا تقل عن أهمية المهارات المهنية والمعرفة العلمية للمعلمين، فدافعية الإنجاز لها الدور الحاسم في نمو أي نظام تعليمي، فهي من محددات النظام التربوي والأداء المتميز، لأنها تؤثر في سلوك المعلم وتمكنه من إنجاز المهام الصعبة، كما أنها توجه الكفاءات والمهارات والمعارف التي يمتلكها المعلم نحو نجاح وتطور العملية التربوية والتعليمية .

(Stella, 2008)

ويشكل دافع الإنجاز عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية التعلمية ، لا سيما أنه يعمل على زيادة الفاعلية والعمل على تحقيق الأهداف المرجوة من المعلمين، حيث يرى بعض الباحثين أن من الأسباب الرئيسية في وجود فروق فردية في التحصيل الدراسي بين المتعلمين يعود إلى تباين مستوى دافع الإنجاز لدى معلميهم. وهذا ما دفع بالعديد من علماء النفس والتربويين إلى ضرورة التأكيد على أن يكون هدفاً تعليمياً بحد ذاته.حيث يتسنى تحقيق التعلم المرغوب لدى المتعلمين (صرداوي،2011) .

11.1.2. التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز:

يعد مفهوم دافعية الإنجاز من المفاهيم التي أثارت جدلاً ونقاشاً بين علماء النفس وحظيت باهتمامهم، إذ تصدت لها البحوث والدراسات لتحديد طبيعتها وتفسيرها، وأخذ كل باحث يعرفها استناداً إلى تخصصه الدقيق وتبعاً لمجال عمله ووفق النظرية التي يتبناها.

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى(Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة. وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الامريكي (Murray) في أنه من أوائل من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، وأدخل هذا المصطلح إلى التراث السيكولوجي، بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية ، حيث عرّفه " بحرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والسيطرة على البيئة المادية والإجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها والإستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الإمتياز والتفوق على الذات ومنافسة الاخرين والتفوق عليهم والإعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة" (شلبي، 1999).

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الدوافع المهمة في نظام الدوافع الإنسانية ، وقد برزت كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل يمكن اعتبارها أحد منجزات الفكر الإنساني المعاصر(الصافي، 2011).ومفهوم الحاجة للإنجاز من المفاهيم المحورية التي تنتمي إلى التنظيم الإنفعالي في الشخصية، ويمكن تعريف الحاجة للإنجاز على أنها "دافع أو رغبة الفرد في أن يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معايير للإمتياز أو في الأنشطة التي تكون محددات أو معايير النجاح والفشل فيها واضحة " (الزيات،2008:9).

12.1.2. مفهوم دافعية الإنجاز:

إن كلمة إنجاز في اللغة تأتي من الفعل (نجز) أي عمل وقضى، ويعرّف الإنجاز في لسان العرب على معنى الإتمام ، فيقال نجزت الحاجة إذا قضيت، وإنجازك إياها أي قضاؤها وإتمامها. (لسان العرب ،لابن منظور، 1994).

وقد عرف معجم علم النفس والتربية مصطلح إنجاز على أنه : "دافع داخلي يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة"(أبو حطب، 1990، 50).

ويرى (Holl &Lindzey) أن دافعية الإنجاز تعني "تحقيق شيء صعب والتحكم في الأشياء وتناولها أو تنظيمها وأدائها بأكبر قدر ممكن من السرعة والإستقلالية والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، وزيادة تقدير وفعالية الذات عن طريق الممارسة الناجحة للقدرة". (أبو حلاوة، 2013، 8).

أما (الغنام، 2014، 407) فيرى أنّها"استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بأقل قدرٍ ممكن من الجهد وأفضل مستوىً من الأداء ".

ويعرفها (طه،2009، 352) بأنها " رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال ومهام وواجبات بأحسن مستوى وأعلى ناحية ممكنة، حتى يحوز رضى رؤسائه ومخدوميه فتفتح أمامه سبل زيادة الدخل ويسهل أمامه سبل الترقية والتقدم نحو ما يوجد لدى بعض العاملين والموظفين".

عرّفها (Goldensen) بأنّها "حاجة الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة والميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة، ومثابرة مستقرة". (الأحمد،1999، 7).

كما يرى(غباري، 2008، 97) بأنها" كفاح الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها ،والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه وحيث يكون القيام بهذه الأنشطة مرتبطاً بالنجاح أو الفشل".

من خلال ما سبق من تعريفات مختلفة تناولت مفهوم دافعية الإنجاز، نجد أن هناك اتفاق بين العلماء والباحثين أن الدافع للإنجاز يعد بمثابة الرغبة الشديدة في أن يحتل الفرد مكاناً مرموقاً في المجتمع وأن يحقق مستوى أعلى من الآخرين يثير الدهشة من خلال مجموعة من القوى التي تحرك سلوكه وتنشطه وتوجهه لبلوغ هدفٍ معين.

وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أننا يمكن أن ننظر إلى الدافع للإنجاز باعتباره تكوين فرضي يكمن بداخله مجموعة من القوى الإيجابية المحركة التي تدفع المعلم إلى الامتياز والتفوق من خلال الإصرار والتحدي من أجل الوصول إلى هدفٍ منشود يتميز فيه المعلم ويتفوق على أقرانه من خلال تقييم هذا الهدف في ضوء مستوى محدد من الامتياز.

13.1.2. مكونات دافعية الإنجاز:

حدد (Ausubel &Hansesian,1978) ثلاثة أبعاد لدافعية الإنجاز كما أوردها (المطيري9، 2007) وهي:

الحافز المعرفي:

الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، حيث أن المعرفة الجيدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر.

أ- **توجيه الذات:**

وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصدق والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

ب- **دافع الإنتماء:**

بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، مما يزيد في ثقة الفرد بنفسه.

ويشير (أحمد،2003) الى أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية:

أ- **البعد الشخصي:**

ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية، (إنجاز من أجل الإنجاز)، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعه بحد ذاته وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، وفي هذا البعد يتميز الفرد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه من أهم صفات الشخصية.

ب-البعد الإجتماعي:

ويقصد به الإهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة كما يتضمن هذا البعد أيضاً الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

ج- بعد المستوى العالي في الإنجاز:

ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

14.1.2. أنواع دافعية الإنجاز:

ميّز (Charles،1969) بين نوعين أساسين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما :

1- دافعية الإنجاز الذاتية :

ويقصد بها أن يتنافس الفرد مع ذاته في مواجة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة، وهو أقرب لنمط الدافع للإنجاز عند ماكليلاند والذي يبدو مدفوعاً بالرغبة في الشعور بالفخر والإعتزاز بالنجاح وهي التي تضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف كما يمكن أن تتضمن معياراً مطلقاً للإنجاز (حسن، 1999). كما تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف بل تعد معياراً مطلقاً للإنجاز(الطواب، 1999) .

2- **دافعية الإنجاز الإجتماعية :**

وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الإجتماعية في الموقف. كما يمكن أن يعمل كل منها في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقاً لأيهما السائد في الموقف. فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالباً ما تتبع بدافعية الإنجاز الإجتماعية .أما إذا كانت دافعية الإنجاز هي المسيطرة في الموقف فإن كلاً منهما يمكن أن يكون فعالاً في الموقف (الطواب،1990) والذي يمثل نشاطاً وتنافساً في مواجهة المعايير التي يصنعها الآخرون ومدفوعاً بعوامل خارجية مثل الرغبة في المعرفة والميل للإستحسان الإجتماعي للنجاح .(حسن،1999)

أما(أبو حليمة، 2018) فقد اتجه الى دراسة دافعية الإنجاز من حيث مصدر الضبط في هذه الدافعية، وميّز بين نوعين من دافعية الإنجاز وهما:

1- دافعية الإنجاز الداخلية:

هي رغبة الفرد في تحقيق النجاح والمثابرة على إنهاء العمل والتغلب على العقبات عن طريق تحديد نوعية العمل الذي يختاره منفرداً ومعتمداً على نفسه في تنفيذه وانجازه بمهارة وجهد لتحقيق ما يسعى إليه من أداءٍ متميز.

ويشمل الأبعاد التالية:

أ- **المثابرة:** مثابرة الفرد على إنهاء ما يكلف به من أعمال وبذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجهه في أدائها مهما استغرق ذلك من وقت وجهد بغرض النجاح، وهي أيضا ميل الأفراد للبحث عن حلول للمشاكل رغم الظروف الصعبة التي تعترضهم وتعتبر النكسات تحديات جديدة لهم.

ب- **الطموح:** إنجاز الفرد للأعمال التي يكلف بها والتي تتحدى مستواه وتتطلب منه مهارة وجهداً لتحقيق ما يسعى إليه من أداء متميز، وهو توجيه الفرد جهوده ومساعيه نحو تحقيق هدف صعب أو موضوع غير متاح أو لا يمكن تحقيقه بسهولة.

ت- **الإدارة** : حرية الفرد في اختيار ما يقوم به من أنشطة، وتأكيد الفرد لذاته واستقلال تصرفاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وتحديد نوعية النشاط الذي يختاره الفرد من بين نشاطات متاحة ويتسم أفراده بأنه ينتفعون بالزمن إلى الحد الأقصى، ولا يستطيعون أن يتحملوا البطالة.

2- دافعية الإنجاز الخارجية :

هي رغبة الفرد في تحقيق النجاح خوفاً من الفشل عن طريق الإهتمام بالذات الإجتماعية والشعور بأهمية الزمن بوضع جدول زمني لإنهاء العمل بأفضل صورة ممكنة للتفوق على زملائه.

ويشمل الأبعاد التالية :

أ- **الخوف من الفشل:** مدى شك الفرد في نفسه مما يترتب علية تشككه في قدراته ومعرفته، ويصاحب ذلك تغيرات نفسية وبدنية توقعه للخطر الذي سيقع عليه .

ب-**التقبل الإجتماعي:** مدى سعي الفرد للنجاح الإجتماعي والحب من خلال الإهتمام بالعلاقات والذات الإجتماعية دون إعطاء أهمية للنجاح الأكاديمي.

ت- **الوعي بالزمن:** مدى التزام الفرد بجدول وخطة زمنية محددة لإتمام العمل المكلف به، ويسبق ذلك الإستعداد لهذا العمل ويفضل أن يكون لحياته قيمة .

ث- **المنافسة:** اهتمام الفرد بإظهار أفضل أداء عنده وحصوله على درجات عالية للتفوق على زملائه.

15.1.2. خصائص الفرد المنجز:

ترى (البرنوطي، 2004)أن الفرد المنجز يمتلك الخصائص التالية:

1- يملك النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة، لذلك يضع لنفسه هدفاً يغلب عليه التحدي والمجازفة وهو يفعل ذلك كحالة طبيعية ومستمرة إذ أنه لا يشعر باللذة والإنجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفذها سهلة ومضمونة النتائج.

2- الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكن فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول لها.

3- الرغبة في التغذية العكسية لإنجازاته ومراقبتها ليكون على علم بمستوى إنجازاته.

4- يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من إنجاز هذا العمل .

5- يتميز الفرد مرتفع الإنجاز بالثقة العالية بالنفس حيث يميل للشك في آراء الأكثر منه خبره، ويلتزم بآرائه حتى ولو كان لا يملك معرفة عميقة بالموضوع الذي يريد إتخاذ قرار فيه.

6- يفضل المهن المتغيرة والتي فيها تحديات مستمرة وينفر من المهن الروتينية.

7- يتميز الفرد المنجز بتحمل المخاطرة المتوسطة، والدرجة المتوسطة من المخاطرة تعني أنها قد تكون مناسبة لحجم ونوعية قدرات الفرد، أي أن الفرد ذو الإنجاز المرتفع يفضل الأعمال التي يعرف كيف ومتى يقوم بها.

أما (أبو حليمة ،2018) فيرى أن الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية للإنجاز يمتلك دافعاً أقوى للإنجاز من دافع تحاشي الفشل، أما الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة في دافع الإنجاز فيكون عنده دافع (تحاشي الفشل) أقوى من دافع الإنجاز ويتفق كثير من علماء النفس على أن الدافعية للإنجاز سمة ديناميكية في الشخصية تكتسب في الطفولة وتضل ثابتة في مراحل العمر التالية، وهي من السمات ذات البعدين وتمتد بين الدافعية نحو تحقيق النجاح في الإنجاز والدافعية نحو تجنب الفشل.

16.1.2. أهمية دافعية الإنجاز للمعلم:

المعلم عنصراً مهماً في العملية التربوية والتعليمية، يتفاعل مع الظروف المحيطة به سواءً كانت مدرسية أو غيرها ويمارس أدواراً متنوعة، أثبتت الدراسات أن أهم العناصر التي تدفعه للعمل تتمثل في الطموح ، المثابرة، سلوك الإنجاز، المخاطرة، التنافس، حب التفوق، إدراك الزمن، الإهتمام بالامتياز، إنجاز العمل بسرعة ودقة، تحقيق مكانة مرتفعة بين الآخرين، عدم الإحساس بالملل، الرغبة في التغلب على الصعوبات، الإستقلال، وضع أهداف تتناسب مع القدرات الذاتية، الإقدام على الأعمال الصعبة في مقابل الأعمال الروتينية، بذل الجهد والصبر عليه، الإصرار على إنجاز الأهداف البعيدة(الأزرق،2000) .

دافعية الإنجاز من أهم الدوافع الداخلية عند المعلم التي توجه نشاطه نحو التخطيط للتدريس، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى عالٍ من النجاح والتفوق، ووجود الدفعية تجعله يكافح من أجل تحقيق النجاح وبلوغ معايير الإمتياز ويسعى لتطويع بيئته الفيزيقية والإجتماعية وفق أهدافه وطموحاته،(عبد القادر،1997) .

وتزيد دافعية الإنجاز عند المعلم من فاعلية عملية التدريس لأنها ترسم له سلوكاً معيناً ، وأهدافاً وغاية يحقق من خلالها أحسن تكيف ممكن مع البيئة المحيطة وبالتالي يحقق أهدافه التي يرمي الوصول إليها بكل يسرٍ وكفاءة (المطيري، 2007).

إن وجود مستوىً عالٍ من دافعية الإنجاز، عند المعلم تجعله يتمكن من تطويع المناهج وفقاً لحاجات ومطالب الطلاب، وتجعل لديه إتجاه إيجابي نحو مهنته، وتحقيق تفاعلاً جيداً ومثمراً مع طلابه، وهذا

يؤثر بصفة مباشرة وبصورة بناءةً في حياة طلابه، وتوجيه مسارهم ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم العقلية.كما أن وجود مستوىً عالٍ من الدافعية عند المعلم تبث الدافعية في روح طلابه، فالدافعية عند المتعلم تعد شرطا للنجاح والتفوق، وتعد مهمة خلق هذه الدافعية من المهام الرئيسية للمعلم وحتى يحقق المعلم ذلك وجب عليه أن يتحلى بها هو نفسه قبل أن يبثها في طلابه(أبو حليمة، 2018).

ويذكر (خير الله والكناني،1987) أن الدوافع تقوم بثلاث وظائف في الموقف التعليمي:

الأولى: أن دافع الإنجاز عامل منشط فهو ينشط الفرد للقيام بعمله على خير وجه فوجود دافع للإنجاز قوي عند المعلم يجعله ينجه تحو مهنة التدريس بكفاءة وفاعلية أكبر.

الثانية: أن دافع الإنجاز عامل موجه ومنظم فهو يوجه الفرد إلى أقصر الطرق وأيسرها وأفضلها ليتحقق له ما يتمنى وينجز أعماله في أقصر وقت وبأيسر الطرق وفي أحسن صورة ممكنة.

الثالثة: أن الدوافع تدعم وتعزز السلوك الذي قام به الشخص المنجز بحيث يصبح عادة سلوكية في حياته.

17.1.2. الكفاءة التدريسية:

مقدمة:

يعتبر مفهوم الكفاءات من المفاهيم الجدية في المجال التربوي والبيداغوجي، وفي ظل السعي المستمر نحو تطوير المناهج والبرامج التربوي، والسعي نحو تحقيق العملية التعليمية التعلمية لأهدافها والرقي بأفضل مخرجات ممكنة، يزداد التساؤل عن الفرد الذي يستطيع أن يقوم بهذه المهمة الصعبة وكيفية تحقيقها، ولا شك أن الجواب عن هذا التساؤل معروف، ومن غيره يستطيع أن يؤدي هذا الدور إنه المعلم بكل ما يحتويه من تكوين وخبرة تمكنه من القيام بأداء واجباته على أحسن ما يرام، متسلحاً بمهارات وكفاءات تدريسية تساعده على ضمان أداء جيد في مهمته للوصول إلى درجة أكبر من الرضا في العمل. وفي هذا السياق جاء الإهتمام بطرق تدريس المعلم وذلك لأنه من أهم عناصر النظام التربوي ومن أهم مدخلاته، فهو المرشد والموجه والمستشار والمشرف والمنظم للعملية التعليمية. ولم يعد مجرد ملقن للمعلومات، لذلك

فإن نتاجات هذا النظام تتأثر تأثراً كبيراً بمدى كفاءة المعلم، وطرق إعداه وتدريبه أثناء الخدمة، مما يترتب عليه حاجة المعلم إلى التمكن من الكفايات العامة والخاصة اللازمة للقيام بمهام مهنته المتجددة والمتطورة من وقت إلى آخر في ظل التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الحادي والعشرين ، وحاجة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة باتت ضرورةً ملحةً تلبيةً لمطالب اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية وتربوية للأفراد والمؤسسات والمجتمع.(السيد، 2006).

لهذا أصبحت الدراسات الحديثة تعتمد بدرجة كبيرة على المعلم كمؤشر في قياس فعالية المنظومة التربوية فكان من الضروري تحسن تكوينه وإعداه المهني في جميع الجوانب الأكاديمية والنفسية، ومن ثمة توفير أحسن الظروف التعليمية من مناهج متطورة وطرق تدريس فعّالة تساعد على الرفع من أداءه وكفائته التدريسية(المقدادي،2014).

بهذا فإن تحقيق التدريس الفعال في العملية التعليمية، يتطلب امتلاك المعلم للعديد من الكفايات والمهارات المرتبطة بمجال عمله وقدرته على توظيفها بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة فالمعرفة الدقيقة بمادة التخصص والموضوعات المرتبطة بها، وكفايات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها وكفايات إدارة الصف، وكفايات الإتصال والتواصل الفعّال في العملية التدريسية والإتجاهات والقيم اللازمة للعمل التدريسي هي مجموعة الأشياء الأساسية التي يجب أن يلم بها معلم القرن الحادي والعشرين

.(Schipper&Runharr,010)

18.1.2. التطور التاريخي لمفهوم الكفاءة التدريسية:

إن المتتبع لتطور مفهوم الكفاءات عبر الأدب التربوي، يجد أن هذا المفهوم قد تعددت معانيه بشكل مفرط، واختلفت باختلاف التصنيف الذي ينظر به إلى الكفاءة.

فقد دخل مفهوم الكفاءة إلى الأدب التربوي في الستينات من القرن الماضي، إذ ظهرت أولى برامج تدريب المعلمين في أمريكا ضمن حركة تربية المعلمين على أساس الكفاية.

وقد كان هذا المفهوم مستخدما قبل ذلك في الميادين العسكرية والصناعية والإقتصادية، وتقوم حركة التربية القائمة على الكفايات بوصف الكفايات مستخدمة المنهج التحليلي للأدوارالتي يقوم بها المعلم، وتحديد القدرات والمهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على الوجه الأمثل (الأزرق، 2000).

والمقصود بحركة تربية المعلمين على أساس الكفايات، تللك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسئولين عن تحديد الأهداف المحددة(الفتلاوي،2003).

ويؤكد الكثير من الباحثين، أن ظهور حركة تربية المعلمين جاء كرد فعل نتيجة فشل التربية التقليدية في تحقيق أهدافها بشكل إجرائي، وقصورها في إعداد المعلم وتدريبه. حيث أن مردودها التربوي لا يؤهل المعلم للقيام بعملية التدريس بشكلٍ مرضٍ، في حين تستند حركة تربية المعلمين القائمة على تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المعلم ومسئولياته في الموقف التعليمي، أي تعتمد الكفاية بدلا من المعارف النظرية. (الفتلاوي 2003).

19.1.2. مفهوم الكفاءة التدريسية:

الكفاءة التدريسية لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، ويقال استكفيته أمرا فكفانيه، أي طلبت منه القيام بأمر فأداه على الوجه الأكمل.

ويرى شقيرات بأنها: " مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم ويسخرها في التفاعل التعليمي التعلمي لتحقيق أهداف التربية، سواءً أُجري ذلك التفاعل داخل غرفة الصف أم خارجها، وتنم عن مدى فاعليته وقدرته على إحداث تغيير مرغوب في سلوك تلاميذه وطرائق تفكيرهم " (الشقيرات،2009، 94)

أما زيتون(2008، 226) فيعرفها بأنها " القدرة التي يحتاجها المعلم لتمكنه من القيام بعمله بكفاءة وفاعلية وبمستوى معين من الأداء ".

وقد عرّفها الشايب وزاهي (2011، 14) "بقدرة المعلم على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان وبأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن وذلك من خلال مجموعة من المعارف والمهارات والإتجاهات التي اكتسبها في إطار عمليات الإعداد المبرمجة له".

وعرّف Vazalwar & Dey (2001,89) "الكفاية التدريسية بأنها تتمثل في قدرة المعلم على العمل بفاعلية مع الطلبة من خلال أداء مهمة قابلة للملاحظة والقياس".

وعرّفها درة وزملاؤه (1988، 42) بأنّها" تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والإتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية".

أما رمو(2013، 13) فقد عرّفتها "مجموعة المعارف والمفاهيم والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده على أداء عمله داخل الصف وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها".

ومن هنا ترى الباحثة أن الكفاءة التدريسية هي قدرة المعلمين على الإستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات، أثناء أدائهم لأدوارهم التعليمية داخل الصف بدرجة عالية من الاتقان الذي يتم تحديده من قبل التربويين ذوي العلاقة.

20.1.2. خصائص الكفاءات التدريسية:

للكفاءات التدريسية العديد من الخصائص التي أوردها(خزعلي، عبد اللطيف،2010) من أهمها :

1- **العمومية:** ويرجع ذلك إلى وظائف المعلم التي تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية، وفي كل المواد الدراسية، وطبيعة عملية التدريس فيها متشابهة، إلا أن سلوك التدريس كأسلوب لدى كل معلم من المعلمين يختلف باختلاف المراحل التعليمية المتعددة والمواد الدراسية المختلفة، أي في ضوء اختلاف المحتوى التعليمي الذي يدرسه، كما تعود العمومية لوجود كفاءات خاصة لكل تخصص دون الآخر.

2- **التغيير:** إذا كانت أهداف المناهج الدراسية متغيرة، فإن جميع خبرات المنهج التي تعكس هذه الأهداف وتحققها تتغير، في ضوء كثير من المصادر التي يتم الرجوع إليها عند بناء أو تطوير المناهج الدراسية والمتمثلة في أوضاع المجتمع، وفلسفته، وطبيعة المتعلمين، والتغييرات التي من الممكن أن تحدث لهم وكذلك التطور في بنية المادة الدراسية، مما يجعلنا نبحث عن المزيد من كفاءات التدريس التي يمكن أن تحقق هذه الأهداف.

3- **التفاعل:** السلوك التدريسي بطبيعته معقد ومركب، بمعنى أنه لا يمكن عزل نمط محدد له من أنماط السلوك التدريسي دون غيره، لذلك يكون من الصعب فصل كفاءة تدريس معينه عن غيرها من الكفاءات التدريسية الأخرى .

21.1.2. أنواع كفاءات التدريس:

صنف جرادات(2008) كفاءات المعلمين التدريسية إلى ثلاثة أنواع :

أ- **كفاءات معرفية:** وتشمل على نوعين: كفاءات طرائق التدريس مثل قدرة المعلم على معرفة ووصف الطرق الفعّالة لإدارة الصف، وكفاءات المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

ب-**كفاءات أدائية:** وتشمل مهارات التعليم الصفي، مثل استخدام أدوات التقويم ووضع خطة عمل يومي.

ج- **كفاءات نتاجية:** ويقصد بها ما يحققه المعلم من نواتج تعليمية لدى الطلاب في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، وتقاس هذه الكفاءات باختبارات التحصيل أو باستطلاع آراء الطلاب نحو معلميهم أو من خلال ملاحظة سلوك الطلاب داخل الصف وخارجه.

وبما أن المحتويات الدراسية الموجهة لإعداد المعلمين وتدريبهم تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي : الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة المهنية (التربوية)، فقد **صنف (مفلح ،1998) الكفاءات التدريسية للمعلمين وفقا لمكونات هذا المحتوى ، فكانت على النحو الاتي:**

أ – كفاءات ثقافية عامة ب– كفاءات تخصصية ج– كفاءات مهنية.

أما الفتلاوي (2003) فتصنف الكفاءات التدريسية الى :

أ– الكفاءة العلمية والنمو المهني، كفاءة الأهداف والفلسفة التربوية، كفاءة التخطيط للتدريس، كفاءة تنفيذ التدريس، كفاءة العلاقات الإنسانية وإدارة الصف وكفاءة تقويم التدريس.

وصنفتها (بلهامل ،2015) الى خمس مجالات هي:

1– كفاءة التخطيط للتدريس.
2– كفاءة تنفيذ الدرس.
3– كفاءة إدارة الصف والتنظيم.
4– كفاءة الإتصال والتفاعل الصفي.
5– كفاءة تقويم الدرس.

22.1.2. تعريف كفاءات التدريس :

أولا : كفاءة التخطيط :

عرفتها(الفتلاوي، 2003) بأنّها " تصور المعلم المسبق للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة".

أما كفاءة التخطيط للتدريس فيعرفها (الأزرق، 2000) بأنها "قدرة المعلم على الإعداد المسبق والمنظم للموقف التعليمي بدقة وعناية، محدداً الخطوات والمراحل المطلوبة، وما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة وبين الأهداف المرسومة".

ويؤكد الكثير من الباحثين على أهمية كفاءة التخطيط وضرورتها في نجاح المعلم في مهنته، حيث أنه يجعل المعلم أوضح فهماً لأهداف التربية، ويساعد المعلم في فهم أهداف التربية، ويقلل من العشوائية في التدريس (الأزرق، 2000).

وتلخص (عيد، 2004) أهمية التخطيط للدرس في النقاط الاتية:

- يوفر التخطيط للمعلم الأمن والطمأنية النفسيه ويزيل عنه مصادر التوتر، حيث يوقفه على خطوات التدريس فيكون واثقاً من الخطوة التي هو فيها، والخطوة التي هو مقبل عليها.
- يوفر للمعلم خبرة تعليمية، حيث يساعده في أن يبدأ بالأهم، ويبين له متى ينتقل إلى الخطوة التالية.

ويتطلب التخطيط من المعلم القيام بالإجراءات الاتية:

- صياغة أهداف التدريس: وتمثل هذه الكفاءة المحور الاساسي للنشاطات التعليمية التعلمية، ويقصد بها ما يخطه المعلم من أهداف مستوعبا وسائل تحقيقها.
- تحديدطرائق التدريس وتحديد الوسائل التعليمية وتحديد الاستراتيجيات المناسبة للتدريس.

وتتحدد كفاءة التخطيط للدرس كما يذكرها (الحيلة، 2002) بالعناصر الآتية :

- التقسيم المتوازن للموضوعات على الزمن المعطى.
- مراعاة وضع العطل الرسمية والمناسبات الوطنية في الخطة.
- وضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع المطلوبة لتنفيذ الخطة.
- توزيع الموضوعات المقررة على الجدول الزمني.
- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس والموقف التعليمي.
- تحديد أسلوب التدريس المناسب وتحديد دور المعلم والمتعلم في الخطة اليومية .
- التخطيط لتقويم الدرس (الأسئلة والواجبات).

ويجب أن يتضمن المخطط اليومي العناصر الآتية :

- صياغة الهدف العام للحصة .
- صياغة الأهداف الإجرائية للحصة بدقة.
- تحديد مجالات الأهداف (معرفية، وجدانية، وحس –حركية).

ثانيا : كفاءة التنفيذ :

يقصد بها سلوك المعلم داخل الصف، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى المتعلمين، وتعد كفاءة التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة.

وتتطلب كفاءة التنفيذ كما يراها عطية (2008) تمكن المعلم من أدائه للمهام الاتية:

- تهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام الطلاب.
- تنويع طرائق التدريس (القاء، حوار، لعب الأدوار ...) .
- استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.
- تنويع الأمثلة لتأكيد الفهم ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.
- التأكد من فهم الطلاب قبل الانتقال للنقطة التالية.
- الحرص على اكتشاف الطلاب للمعلومات بأنفسهم بدل إعطائها لهم جاهزة.
- إنهاء الحصة في الوقت المحدد لها وتحقيق أهداف التعلم.

ثالثا: كفاءة إدارة الصف:

وتعرف بأنها تلك الإجراءات والخطوات التي يتخذها المعلم في توفير بيئة صفية يسودها الإنضباط والالتزام بالتعليمات، في جو من الإحترام والمودة والتعاون والانتباه، مما يوفر بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم.

وتشمل الإدارة الصفية كما حددها (عمايرة، 2007)على أربعة محاور هي:

1- **الإدارة:** ويقصد بها المهارة في تنظيم وتقديم الدرس بطريقة تساهم في تحقيق انتباه عالٍ للطلبة في عملية التعلم. ولتحقيق هذا يحتاج المعلم إلى القدرة على تحليل عناصر ومراحل الحصة المختلفة، وإلى القدرة على الاختيار المناسب للمواد التعليمية، وتقليل عوامل التشتت.
2- **الوساطة:** وتشمل المعرفة بكيفية تقديم الإرشاد والتوجيه الذي يحتاجه الطلبة، وكيفية تعزيز تقدير الطلبة لذواتهم، وأخيراً المهارة في تجنب المواجهة في غرفة الصف.

3- **التعديل:** ويشمل على فهم المعلم للإستراتيجيات المختلفة المتضمنة في نظرية التعلم واستخدام هذه الإستراتيجيات في تشكيل وتعديل سلوك الطلبة عبر الثواب أو العقاب .

4- المراقبة: ويقصد بها فحص فاعلية سياسة المدرسة في الانضباط ومقدار المساعدة التي تقدمها في خفض توتر المعلمين والطلبة وفي توفير بيئة ومناخ إيجابيين.

لكي ينجح المعلم في إدارة فعّالة للصف لا بد أن يتسم بعدة خصائص، نذكر منها:

- امتلاك المعلم للسمات الشخصية والوظيفية التي تعمل على تفعيل إدارة الصف.
- أن يكون المعلم مؤهلاً علمياً وتربوياً .
- رغبة المعلم في ممارسة مهنة التدريس وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.
- إتباع المعلم للأساليب التدريسية التي من شأنها خلق جو ديمقراطي وإيجابي داخل الصف .
- مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين.
- اهتمام المعلم بتنظيم البيئة المادية داخل الصف(الفتلاوي،2003)

رابعا : كفاءة الاتصال والتفاعل الصفي :

تؤكد معظم الدراسات التربوية في مجال العملية التعليمية أن نجاح المعلم بدرجة كبيرة في تحقيق أهداف التعليم والتعلم يعتمد على طبيعة الاتصال بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم.

ويعرف التفاعل الصفي بأنه أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم وطلابه داخل غرفة الصف، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم وطلابه، وأثره في المناخ الاجتماعي والإنفعالي داخل الصف.

ويوجز(راشد، 2005) أهمية التفاعل الصفي في النقاط الآتية :

- يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس، عن طريق إمداده بمعلومات حول سلوكه التدريسي داخل الصف، ومعايير السلوك المرغوب فيه.

- يزيد من حيوية الطلاب في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر حول القضايا الصفية المطروحة.
- يساعد على اكتساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية، وينمي لديهم مهارات التعبير والاستماع والمناقشة.

وتحدد كفاءة الاتصال والتفاعل الصفي بقدرة المعلم على إنجاز بعض الكفاءات التدريسية نذكر منها:

- مخاطبة الطلاب بأسمائهم أثناء عملية التدريس داخل الصف.
- التعبير عن الإحترام للطلاب بالقول أو العمل.
- التعبير عن المشاعر الإيجابية نحو الطلاب وأعمالهم الصفيّة.
- الإصغاء بشكل جيد لما يقوله الطلاب حين طرح أسئلة أو حين الإجابة عليها.
- مراعاة استخدام الصوت بإنفعالات متنوعة.
- التحرك داخل الصف بشكل يستقطب أنظار الطلاب(إبراهيم وآخرون، 2002).

خامسا: كفاءة التقويم:

وتعرف بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس، وأثنائها وبعد انتهائها، بهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، للتعرف على مدى التغير الذي طرأ على سلوك الطلاب، وذلك باستخدام مجموعة أدوات(أسئلة شفوية وكتابيه، أو ملاحظة أداء سلوكي محدد).

وتتضمن كفاءة التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

- مطابقة الأسئلة مع الأهداف.
- تنويع الأسئلة المطروحة ما بين شفوي وتحرري وأدائي.
- التأكد من أن جميع الطلاب يحصلون على فرص متساوية للإجابة وعدم التركيز على مجموعة معينه دون غيرها.
- صياغة الأسئلة بشكل واضح وبصورة مباشرة ودقيقة(إبراهيم وآخرون،2002).

23.1.2. أهمية الكفاءة التدريسية للمعلم:

أن كفاءات التدريس من أبرز العوامل التي يجب أن يتدرب عليها المعلم قبل الخدمة وأثنائها خاصة منها كفاءة التخطيط للتدريس والتنفيذ والتقويم، فهي تساعد في إنجاح العملية التعليمية وتفعيلها، كما تضمن الوصول الى تحقيق أفضل نتائج في التعليم، وذلك من خلال بلوغ الأهداف المحددة والمنشودة للعملية التعليمية التعلمية، كما تعكس كفاءات التدريس قدرة المعلم على إدارة الصف وتنظيمه ومواجهة الصعوبات والمستجدات، بما يحقق نجاحه طوال العام الدراسي.

وفي ظل التطورات العلمية والتكنولوجية الحاصلة، لم يعد دور المعلم مقتصراً على نقل المعرفة وتلقين وشرح الدرس، بل أصبح هو المخطط والمنفذ والمقوّم للعملية التعليمية وهو المرشد والموجه لطلابه في المواقف التعليمية، من خلال ما يوفر لهم من خبرات تعليمية مؤثرة وفعّالة.

ومع هذا التطور فإن المعلم أصبح أمام حقيقة مفادها أن المعلم الكفء هو الذي يمتلك المهارة اللازمة لأداء مهنة التعليم، **وتتمثل جوانب أهمية الكفاءة التدريسية للمعلم في النقاط الاتية:**

- التحول من الإعتماد على مفهوم الشهادة أو المؤهل العلمي إلى الإعتماد على فكرة الكفاءة والمهارة والأداء.
- اتساقها مع مفهوم التربية المستمرة وقيامها بمعالجة أوجه القصور في برامج التربية التقليدية .
- تعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم مما يتطلب قدراً من الكفاءات التي يجب أن يلم بها.
- تطور مهنة التعليم ذاتها فقد تفرعت العلوم التربوية والنفسية واتسعت مجالاتها، وترتب على ذلك أن أصبح التعليم مهنة معقدة تضم كثير من العناصر المتشابه التي تحتاج الى مهارات عديدة(رمضان، 2014).

2.2. الدراسات السابقة:

يزخر التراث النفسي والتربوي العالمي بدراسات عديدة تؤكد نتائجها على أهمية اليقظة العقلية في زيادة الوعي والانتباه وملاحظة الذات، ومنح الأفراد التركيز الذي يكسبهم الثقة والسيطرة في جميع جوانب الحياة ومجالاتها، فالتركيز الذي يأتي من اليقظة يحسّن مستويات الأداء في العمل.

فضلاً عن استخدامها كمدخل تنموي في تنمية بعض خصائص الشخصية الإيجابية والفاعلة، من خلال تعزيز شعور الفرد بالتماسك والمقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات التكيّفية لمواجهة الضغوط (مخامرة، 2018).

وبالرغم من حداثة تناول اليقظة العقلية كمفهوم نفسي، فقد تعددت الدراسات لقياسها ومحاولة الكشف عن أبعادها، وأسهمت التغيرات المعرفية والتكنولوجية الواسعة التي تميزت بها مجتمعاتنا في أن تطال هذه الدراسات المؤسسات التربوية عامة ومؤسسات التعليم خاصة. وهذا يملي عليها الأخذ بعين الاعتبار تحسين خططها لأنها ربما تكون هي الأكثر حاجة من غيرها لأن تأخذ بمفهوم اليقظة (القحطاني، 2013).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبيان أهمية اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى المعلمين، ونظراً لأهمية الدراسات السابقة في تحقيق الهدف من الدراسة، تستعرض الباحثة عدداً من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية.

1.2.2. الدراسات المتعلقة باليقظة العقلية:

دراسة مخامرة (2018) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى اليقظة الذهنية لدى موظفي التربية والتعليم العالي في محافظتي الخليل وبيت لحم وعلاقتها بالإبداع التنظيمي، وقد تكون مجتمع الدراسة من العاملين الإداريين في محافظتي الخليل وبيت لحم، والبالغ عددهم(643) موظفاً وموظفة، وقد اختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية قوامها(210) أفراد، وقامت الباحثة ببناء استبانة لقياس اليقظة الذهنية والإبداع التنظيمي. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى اليقظة الذهنية لدى موظفي مديريات التربية والتعليم العالي في محافظتي الخليل وبيت لحم جاءت بدرجة مرتفعة. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة

إيجابية متوسطة دالة احصائياً بين اليقظة الذهنية والإبداع التنظيمي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى اليقظة الذهنية والإبداع التنظيمي لدى موظفي مديريات التربية والتعليم العالي في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح رئيس قسم ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم ماجستير فأعلى، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح الذين خبرتهم 10سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اليقظة الذهنية والإبداع التنظيمي تعزى لمتغيري الجنس والمديرية. وأوصت الباحثة بتزويد العاملين بكل ما هو جديد في مجال اليقظة الذهنية لما له من أثر إيجابي في زيادة مستوى الإبداع التنظيمي لديهم.

دراسة عيسى (2018) هدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة، والبالغ عددهم (5266) طالباً وطالبة.

وقد اختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية بلغت(416) طالباً وطالبة، وتبنت الباحثة مقياس تورنتو لليقظة العقلية بعد ترجمته والتحقق من صدقه وثباته في البيئة العراقية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة معنوياً بالنسبة لمتغير اليقظة العقلية لطلبة كلية التربية، ووجود فروق دالة احصائياً في متغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور في متغير اليقظة العقلية، وفروق دالة احصائياً في متغير نوع الكلية (علمي، إنساني) لصالح طلبة التخصص العلمي. كما توصلت الدراسة إلى امتلاك أفراد العينة لمستوى جيد من التفكير ما وراء المعرفي، ووجود فروق دالة احصائياً في متغير التفكير ما وراء المعرفي في متغير الجنس ولصالح الإناث ومتغير نوع الكلية لصالح طلبة التخصص الإنساني.

كذلك توصلت الدراسة إلى أنّ أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة، وعدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في الحاجة إلى المعرفة بالنسبة لمتغيري الجنس ونوع الكلية. وأوصت الباحثة بضرورة اعتماد المدرسين طرائق تدريس من شأنها إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتعلم باعتمادهم على أنفسهم وتتيح أمامهم فرصة التفكير التأملي، وتزودهم بخبرات تساعدهم على أن يكونوا في حالة من اليقظة العقلية المستمرة وتوظيفها في تحصيلهم الدراسي.

دراسة الشلوي (2018) هدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى اليقظة العقلية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بمحافظة الدوادمي في العراق، والكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية قسمي(اللغة العربية والتربية الخاصة) بمحافظة الدوادمي والبالغ عددهم(370) طالباً، واختار الباحث عينة للدراسة تكونت من(154) طالباً وطالبة، وقد قام الباحث ببناء أداتين للدراسة: الأولى لقياس اليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية، والثانية لقياس الكفاءة الذاتية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية كان مرتفعاً عند مستوى(93.) ومستوى الكفاءة كان مرتفعا عند مستوى(97.) كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية عند مستوى(01.)، وأوصى الباحث بضرورة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتنمية هذه المفاهيم وتشجيع الطلبة على تبنيها، دون تضخيم الأنا لديهم من خلال حصولهم على مستوى تحصيلي يفوق مستواهم الحقيقي .

دراسة خشبة (2018) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية وقلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وكذلك الكشف عن إسهام متغيرات البحث في التنبؤ باليقظة العقلية والتعرف إلى الفروق في درجاتهن على مقياس اليقظة العقلية والشفقة بالذات والرفاهية النفسية وقلق الاختبار تبعا لمتغيري السنة الدراسية (الأولى –الرابعة)والتخصص الدراسي(أدبي – علمي) وتكونت عينة البحث من 500 طالبة من طالبات كلية الدراسات الإنسانية وكلية طب بنات وكلية العلوم للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر في مصر وتراوحت أعمارهن بين 18–23 عاما. وقد عربت الباحثة ثلاثة مقاييس:مقياس كنتاكي لمهارات اليقظة العقلية اعداد بيرو واخرون (Bear et al,2004) ومقياس الشفقة بالذات إعداد نيف (Neff,2003) ومقياس أدنبره للرفاهية النفسية إعداد ستيوارت –براون وجان محمد (Stewart – Brown &Janmohamed,2008) وأعدت مقياس قلق الاختبار. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية وكل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، ووجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار، وإسهام متغيران البحث في التنبؤ باليقظة العقلية، كما توصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في اليقظة العقلية والشفقة بالذات ترجع الى السنة الدراسية (الأولى – الرابعة) لصالح طالبات السنة الرابعة والتخصص الدراسي (أدبي – علمي) لصالح طالبات التخصص العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الرفاهية النفسية ترجع إلى السنة الدراسية والتخصص

الدراسي، وعدم وجود فروق في قلق الاختبار ترجع إلى السنة الدراسية ووجود فروق في قلق الاختبار ترجع إلى التخصص الدراسي لصالح طالبات التخصص العلمي.

دراسة علي (2018) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين التفكير الأخلاقي وكل من اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية، ومعرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية، ومعرفة الفروق بين كل من منخفضي ومرتفعي اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية في التفكير الأخلاقي، والتنبؤ بالتفكير الأخلاقي بدلالة كل من اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية معا، وقد تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية في مصر، واختارت الباحثة عينة قدرها (160) طالبة من طالبات السنة الرابعة بكلية الدراسات الإنسانية الإشراف واستخدمت مقياس التفكير الأخلاقي إعداد(عبد الفتاح،2001)، وأعدت مقياس اليقظة العقلية ومقياس الطمأنينة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه داله احصائياً بين التفكير الأخلاقي وبين اليقظة العقلية لدى طالبات السنة الرابعة بكلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية، ووجود علاقة ارتباطيه دالة احصائياً بين التفكير الأخلاقي والطمأنينة النفسية، ووجود علاقة ارتباطيه دالة احصائياً بين اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات كل من مجموعة منخفضي اليقظة العقلية ومجموعة مرتفعي اليقظة العقلية في التفكير الأخلاقي لصالح مرتفعي اليقظة العقلية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات كل من مجموعة منخفضي الطمأنينة النفسية ومجموعة مرتفعي الطمأنينة النفسية في التفكير الأخلاقي لصالح مجموعة مرتفعي الطمأنينة النفسية، كما أنه يمكن التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية معا لدى طالبات كلية الدراسات الانسانية بالدقهلية في مصر.

دراسة الهاشم (2017) هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان بالأردن وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية في محافظة عمان والبالغ عددهم (4682)، واختارت الباحثة عينة للدراسة تكونت من (313) معلماً ومعلمة، وقامت الباحثة ببناء أداتين للدراسة: الأولى لقياس درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، والثانية لقياس درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة

التنظيمية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية كانت متوسطة، كما أن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين كانت متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائياً بين درجة توافر اليقظة الذهنية ودرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة توافر اليقظة الذهنية لدى المديرين، ودرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا ولصالح متغير سنوات الخبرة لصالح الذين خبرتهم 10سنوات فأكثر .

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس ودرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس. وأوصت الباحثة بإقامة ندوات تثقيفية ودورات تدريبة للمدراء والمعلمين يتم من خلالها التأكيد على اليقظة وسلوك المواطنة التنظيمية وأهميتهما للمؤسسة التربوية، فضلاً عن تشجيع المعلمين على ممارسة هذا السلوك في أثناء أدائهم للمهمات والنشاطات داخل المدرسة.

دراسة الطوطو (2017) هدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، والتعرف على الفروق الفردية في كل من اليقظة العقلية والتفكير التأملي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثالثة في الكليات التطبيقية (الهندسة المدنية والفنون الجميلة) والكليات الأدبية (قسم الإرشاد وعلم النفس) المسجلين للعام الدراسي (2016-2017) في جامعة دمشق والبالغ عددهم (2053) طالباً وطالبة .وتكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة المتاحة، استخدم في الدراسة مقياس الوجوه الخمسة لليقظة العقلية من إعداد روث بيير (Ruth Bear)وتعريب رياض العاسمي، ومقياس التفكير التأملي من إعداد بسام محمد المشهراوي (2010). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والتفكير التأملي، ووجود فروق دالة إحصائياً في اليقظة العقلية بين طلبة الكليات الأدبية وطلبة الكليات التطبيقية لصالح الكليات الأدبية. وعدم وجود فروق دالة احصائياً فيما بينهم في التفكير التأملي.

وأوصت الباحثة بإجراء دراسات تتعلق باليقظة العقلية في المجال التربوي لأن معظم الدراسات السابقة تناولت المتغير من الجانب العلاجي والسلوكي.

دراسة أحمد (2016) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة الذكاء الثلاثي الأبعاد، ودرجة اليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد بالعراق، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الثلاثي الأبعاد واليقظة العقلية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (208432) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية التابعة لمديرية تربية بغداد والرصافة والكرخ في محافظة بغداد المركز للعام الدراسي (2016-2015)، أما عينة البحث فقد تكونت من (500) طالباً وطالبة من الفرعين الأدبي والعلمي. وقد قامت الباحثة بتبني أداتين: الأولى اختبار ستيربنرغ لقياس الذكاء الثلاثي المعّرب والمعدل، والثانية مقياس تورنتو لليقظة العقلية وقد تمت ترجمة المقياس المذكور وإيجاد صدق الترجمة له وتعديله ليتناسب تطبيقه على عينة البحث، وأظهرت النتائج الدراسة أن درجة تمتع طلبة المرحلة الإعدادية بأبعاد الذكاء الثلاثي ضعيفة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للاختبار والمتوسط الفرضي له تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص و المرحلة الدراسية.

كذلك أظهرت النتائج أن درجة اليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية عالية ووجود فرق احصائي دال لصالح المتوسط المحسوب. كما أظهرت النتائج وجود علاقة تربط بين القدرة الإبداعية (البعد الثالث من أبعاد الذكاء) واليقظة العقلية لدى الطلاب في المرحلة الاعدادية في حين لا توجد علاقة تربط بين البعدين الآخرين (القدرة التحليلية والعملية) باليقظة العقلية. وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بالتعليم في المرحلة الإعدادية كونها لا تعني مجرد جمع معلومات من قبل الطالب وإنما يستلزم فوق ذلك ابتداع أدوات للتعامل مع المعلومات تكسبها على الدوام أبعاداً جديدة وقدرة تأثيرٍ أكبر.

دراسة حمد (2016) هدفت التعرف إلى درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم، وتكونت العينة من (291) معلماً ومعلمة يعملون في هذه المدارس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان كانت متوسطة، وأن مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة عمان كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة اليقظة الذهنية ومستوى الثقة التنظيمية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في درجة اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى

الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

دراسة الذبحاوي (2015) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى تأثير اليقظة العقلية في الأداء الريادي لأعضاء الهيئات التدريسية في معهدي النجف والكوفة في العراق، واستخدمت الإستبانة وسيلة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (424) طالباً وطالبة في المعهدين المذكورين، وأظهرت النتائج وجود أثر دال معنويا لأبعاد اليقظة العقلية في الأداء الريادي، وعدم وجود فروق دالة احصائياً في أبعاد اليقظة العقلية والأداء الريادي بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف المتغيرات الشخصية ، وأن اليقظة العقلية تؤدي دوراً محورياً في إنجاز الأداء الريادي من خلال تحسين الاهتمام بالأبعاد والمتغيرات التي اعتمدتها الدراسة .

دراسة عبد الله (2013) هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة جامعة القادسية والتعرف إلى الفروق في مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس والتخصص، وتحقيقاً لأهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد مقياس اليقظة العقلية اعتماداً على نظرية " ألين لانجر " في اليقظة العقلية والأبعاد التي حددها وهي التمييز اليقظ، والإنفتاح على الجديد، والتوجه نحو الحاضر، والوعي بوجهات النظر المتعددة . وتوصلت الباحثة إلى أن مستوى اليقظة العقلية كان مرتفعاً لدى طلبة الجامعة، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولا توجد فروق دالة احصائياً تبعا لمتغير التخصص (علمي، إنساني) ويوجد فروق دالة احصائياً لتفاعل متغيري الجنس والتخصص.

دراسة الزبيدي (2012) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الإستقرار النفسي وقياس اليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والتعرف على العلاقة بين الإستقرار النفسي واليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وقد تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة الدراسة الإعدادية بفرعيه العلمي والأدبي في محافظة ديالى بالعراق وقد تم اختيارهم بصورة عشوائية، وقامت الباحثة ببناء مقياس لليقظة الذهنية، وأظهرت النتائج تمتع أفراد العينة باستقرار نفسي عالٍ وكذلك تمتعهم بمستوى عالٍ من اليقظة الذهنية. ووجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الإستقرار النفسي واليقظة الذهنية .

دراسة أشلي (Ashley,2018) هدفت التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة الذاتية واليقظة العقلية لدى معلمي صفوف الثاني عشر في مدارس ولاية نيوجيرسي الأمريكية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (633) معلماً ومعلمة، واختارت الباحثة عينة قوامها (130) معلماً ومعلمة، واستخدمت مقياس الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية (FFMQ) من إعداد روث بيير (Ruth Bear) ومقياس الكفاءة الذاتية (TSES)، وبيّنت الدراسة وجود علاقة دالة احصائياً بين الكفاءة الذاتية واليقظة العقلية، وأشارت إلى أن زيادة الكفاءة الذاتية قد تقود إلى زيادة في رضا المعلمين عن وظائفهم والتقليل من شعورهم بالتعب أو الملل.

دراسة مينراد، سوليس، ميللر، وبريندل (Maynard,Solis,Miller &Brendel,2017) هدفت التعرف على أثر التدريبات القائمة على اليقظة العقلية في العمليات المعرفية والمهارات الإجتماعية والسلوكية والأكاديمية في دراسات متتالية على تلاميذ ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية والثانوية واشتملت مجموعة الدراسة على عينات من هذه المراحل وصل عددها (61) بتصميمات شبه تجريبية، وأجريت الدراسات في بلدان مختلفة في أمريكا الشمالية وآسيا وأوروبا وكندا، وقد أجريت جميع التدخلات في المدة (4–28) أسبوعا، وتوصلت النتائج إلى أن اليقظة العقلية ذات دلالة احصائية في المتغيرات المعرفية والإجتماعية والعاطفية،في حين أن اليقظة العقلية لم تكن ذات تأثير كبير في المهارات السلوكية والأكاديمية .

دراسة جونزا واموتيو، واوريول، وبيسكيرا (,Amutio,Oriol Gonzalwz, 2016 and Bisquerra)

هدفت التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وبين العادات المتعلقة بالاسترخاء ومعرفة أثرها على مناخ الفصول الدراسة، والأداء الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي في مدينة مونتيمنيديو في أوروغواي. كما هدفت إلى التحقق فيما إذا كان مناخ الفصل الدراسي له دور وسيط في هذه العلاقة تبعا لمتغير الجنس والشخصية والأسرة، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها(420) في مدارس التعليم الثانوي، استخدمت الاستبانة أداة للدراسة لفحص متغير اليقظة ومتغير الأداء الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين اليقظة العقلية وبين الأداء الاكاديمي في مدارس التعليم الثانوي المبحوثة ولم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس والشخصية والأسرة.

دراسة سولير (Soler,2016) هدفت التعرف على أثر التدريب على مهارات اليقظة العقلية في خفض الإندفاعية لدى ذوي الشخصية الحدية من طلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية (30) والأخرى ضابطة (30)، وتم تطبيق مقياس الإندفاعية قبل وبعد البرنامج كما تم تطبيق البرنامج العلاجي القائم على اليقظة العقلية والمكون من(10) جلسات وتم بناء البرنامج بناء على التدريب المهاري للعلاج السلوكي الجدلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين في اليقظة العقلية لصالح المجموعة التجريبية، كما أن البرنامج كان ذو أثر دال في خفض الإندفاعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة فلاح (Fallah,2016) هدفت التعرف إلى العلاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية وقلق تعلم اللغة الأجنبية، تكونت عينة الدراسة من (295) طالباً من طلاب كلية اللغة الانجليزية في جامعة زابول الإيرانية، واستخدم الباحث الاستبانه أداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية،الكفاءة الذاتية وقلق تعلم اللغة الأجنبية، وكذلك بينت أن هناك تأثير للكفاءة الذاتية في تحسين العلاقة بين اليقظة العقلية وقلق تعلم اللغة الأجنبية .

دراسة كلوكر وهيكس(Klocker &Hicks,2015) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين كل من اليقظة العقلية، والعوامل الكبرى للشخصية، والأخطاء المعرفية في بيئة العمل، وقد تكونت عينة الدراسة من (92) موظفاً، (58) ذكوراً، (32) إناثاً، وقد تم اختيارهم عشوائيا من الموظفين الذين يعملون في مجموعة مختلفة من الشركات في أستراليا وقد جرى استخدام مقياس اليقظة العقلية لبراون وريان (Brown&Rayan ,2003)، ومقياس العوامل الكبرى للشخصية لجولد بير (Goldberg et al.،2006)، ومقياس الأخطاء المعرفية لبرودنبت وآخرين

(Fitzerald,&Parkes,1982،Broadbent,Cooper)، وبعد أن جرى تحليل العلاقات بين المتغيرات الثلاثة (اليقظة العقلية، عومل الشخصية، والأخطاء المعرفية) كانت أبرز النتائج التي توصلت إليها على النحو التالي: اليقظة العقلية ترتبط سلباً ارتباطاً ذا دلالة احصائية بعامل العصابيّة، ما يدل على أن الاشخاص اليقظين عقلياً أقل تركيزاً على البيئة الداخلية، وأكثر تركيزاً على البيئة الخارجية، وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين العصابيّة والأخطاء المعرفية، وجود علاقة سالبة ذات دلالة احصائية بين

اليقظة العقلية والأخطاء المعرفية.

دراسة جانج وجون (Jang &Jeon ,2015) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى اليقظة العقلية، ومستوى تقدير الذات، ومستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، ودراسة العلاقة بين تقدير الذات والصحة النفسية مع متغير اليقظة العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (458) طالباً و طالبة من طلبة البكالوريوس في إحدى الجامعات في مدينة أم ومدينة سي في كوريا، (114) ذكوراً، و(344) إناثاً، واستخدم الباحثان مقياس تأمل فيباسانا لليقظة العقلية (Hyun،2006,)، ومقياس تقدير الذات (1995)، ومقياس مستوى الصحة النفسية (1986,Lee)، وبعد أن جرى تحليل العلاقات بين المتغيرات كانت أبرز النتائج التي تم التوصل إليها على النحو الآتي: مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة كان أقل من المعدل، بينما كان مستوى تقدير الذات والصحة النفسية مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين الصحة النفسية واحترام الذات مع مستوى اليقظة العقلية .

دراسة بيداغون وكي (Keye & Pidgeon,2014)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المرونة واليقظة العقلية والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (141) طالباً جامعياً، حيث تم تطبيق استبانات اليقظة العقلية والمرونة، والسعادة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين المرونة واليقظة العقلية والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة، كما أكدت الدراسة على دعم وتطوير برامج لطلاب الجامعات تستهدف تنمية المرونة لزيادة قدرتهم على إدارة فعالة للتحديات المعقدة والمطالب التنافسية.

دراسة كريستيفور وغلبيرت(Gilbert& Christopher,2010)

هدفت الدراسة إلى قياس مكونات اليقظة العقلية في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب الدراسة الإعدادية مؤلفة من (365) طالبا وطالبة، أظهرت النتائج أن جميع مكونات اليقظة العقلية وهي الملاحظة والوصف والوعي والتقبل ترتبط ايجابياً بتقدير الذات والرضا عن الحياة وترتبط سلبياً بالإدراكات السلبية وأن مكون الملاحظة فقط أحد مكونات اليقظة العقلية تتنبأ بتقدير الذات والرضا عن الحياة، في حين يتنبأ التقبل بالإدراكات السلبية.

دراسة نيرسر (Neuser,2010) بعنوان الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية في كاليفورنيا

هدفت الدراسة إلى فحص الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية، بالإضافة إلى الكشف عن علامته الارتباطية مع الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة والاكتئاب. وتكونت عينة الدراسة من (349) فرداً من جامعة المحيط الهادئ في كاليفورنيا، أظهرت النتائج عدم وجود فروق في العوامل الخمسة لليقظة العقلية ترجع إلى الجنس أو العرق، بينما ارتبطت هذه العوامل ايجابياً بالعمر الزمني وأسفرت كذلك عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين العوامل الخمسة لليقظة العقلية، وكل من الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة وسلباً بالاكتئاب.

2.2.2.الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز:

دراسة طيفور (2018) هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتجوال وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظة عجلون بالأردن، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، طبقت على عينة من (255) معلماً ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى ان درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتجوال كبيرة، ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين كبيرة، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة المديرين للإدارة بالتجوال تعزى لاختلاف متغيري الجنس ومستوى المدرسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لاختلاف متغيري الخبرة والمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة دافعية الإنجاز للمعلمين تُعزى لاختلاف متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ومستوى المدرسة.

دراسة فرج الله وأبو سلامة(2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التدريسية وعلاقتها بدافعية الأنجاز لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية بغزة، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واشتملت عينتها على (70) معلماً ومعلمة واستخدم الباحثان بطاقات ملاحظة للكفايات التدريسية ومقياس دافعية الإنجاز ذو البعدين (الإداري والفني) من إعدادهما، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أبعاد الكفاءات التدريسية جاءت بدرجة مرتفعة، ودافعية الانجاز كذلك جاءت بدرجة مرتفعة بالإضافة إلى وجود علاقة

بين دافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية.

دراسة القطيش والشرفات (2017) هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الصفوف الثلاثة في مدارس البادية الشمالية الشرقية بالأردن، تكونت عينة الدراسة من (178) معلماً ومعلمة ،وتم تطوير أداة لقياس مستوى دافعية الإنجاز، وتم التحقق من صدقها وثباتها ، وأشارت النتائج إلى أن مستوى دافعية الإنجاز للمعلمين جاءت بدرجة متوسطة ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي .

دراسة عمرون.(2015). هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة، تكونت عينة الدراسة من (270) أستاذاً وأستاذة بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوط المهنية متوسط وأن مستوى دافعية الانجاز مرتفعاً، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمستوى الضغوط المهنية تعزى لمتغير المستوى التعليمي والاقدمية في التدريس، ووجود فروق ذات دلالة احصائية لمستوى الضغوط المهنية تعزى لمتغيرمادة التدريس، وأظهرت النتائج أيضاعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمستوى دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي والاقدمية في التدريس.

دراسة ويلك(Willk،2004)هدفت الدراسة إلى معرفة أثر دافعية الإنجاز وفعالية المعلم في تحقيق استراتيجيات التعليم لدى عينة مكونة من (1470) معلما ومعلمة من مرحلتي التدريس الأساسية والثانوية ومن تخصصات مختلفة، وقد أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية للدافعية للإنجاز في قدرة المعلم على تحقيق استراتيجيات التعليم بفعالية، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية، في حين أظهر المعلمون من التخصصات العلمية مستوى أكبر من الدافعية للإنجاز مقارنة بالمعلمين من التخصصات الأدبية، كما أظهر المعلمون في المرحلة الثانوية مستوى أكبر من الدافعية في المرحلة الأساسية.

3.2.2. الدراسات المتعلقة بالكفاءة التدريسية:

دراسة المقدادي(2014) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفايات المهنية قي ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في ليبيا وسبل تطويرها، تكونت عينة الدراسة من (131) معلماً ومعلمة، وأعدت الباحثة استبانه مكونة من (33) فقرة، وقد كشفت النتائج عن مستوى متوسط للكفايات المهنية لدى معلمي الرياضيات ولم تظهر فروق دالة إحصائياً عن مستوى الكفايات المهنية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

دراسة خزعلي ومومني (2010) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة إربد للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (168) معلمة يعملّن في (30) مدرسة خاصة، وقام الباحثان بتصميم أداة للدراسة تكونت من (38) كفاية تدريسية ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتخصص ، في حين وجدت الدراسة فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك الكفاية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن 6 سنوات.

دراسة العمري (2005) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تقدير عينة من معلمي الحاسوب في الأردن لأهمية الكفايات التعليمية ومستوى ممارستها في ضوء متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (438) معلماً ومعلمة،وقد بيّنت نتائجها أن تقديرات المعلمين لأهمية الكفاءات التعليمية كانت مرتفعة، في حين كانت تقديراتهم لدرجة ممارستها متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في مدى أهمية الكفايات التعليمية يُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة البكالوريوس، كما بيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أهمية الكفايات التعليمية ومدى ممارستها فعلا.

دراسة(Klein) ،2005هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الإعداد والتدريب المسبقين للمعلمين على مهارات تصميم التعليم في امتلاك وممارسة هذه المهارات في أثناء التدريس، وتكونت عينة الدراسة من

(105) من معلمي ما قبل الخدمة، (30) من الذكور و(75) من الاناث، دُربوا في برنامج إعداد وتدريب يقوم على كفاءات التدريس وقد استغرق برنامج التدريب 16 أسبوعا، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة للكفايات التعليمية جاءت مرتفعة.

دراسة أبو نمرة (2003) هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية في هذه المرحلة، والكشف عن مدى توافرها لديهم من وجهة نظر كل من المعلمين أنفسهم ومديري المدارس تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما، تكونت عينة الدراسة من (243) معلماً ومعلمة،(62) مديراً ومديرة، تم اختيارهم عشوائياً من مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، استخدمت الدراسة الإستبانة أداة لجمع البيانات تكونت من (44) فقرة ،بيّنت النتائج أن المعلمين يمتلكون من وجهة نظرهم كفاءات أدائية بدرجة كبيرة في حين أنهم يمتلكون من وجهة نظر مديرهم كفاءات أدائية متوسطة، كمت بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث باستخدام الكفايات الأدائية التي توصلت إليها الدراسة في مجال الإشراف التربوي وفي دورات تدريب المعلمين.

4.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية في استخدام منهجية الاسلوب الوصفي الارتباطي ،لملائمته لطبيعة هذه الدراسة ،كما واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات ، حيث تم تبني هذه الأداة كما في دراسة أشلي (2018) دراسة الطوطو(2017) ودراسة أحمد (2016) ودراسة كلوكر وهيكس(2105) وغيرها، وبناء الأداة وتصميمها بما يتوافق والدراسة، كما هو في الدراسة الحالية ودراسة عيسى (2018) ودراسة الهاشم (2017) ودراسة فلاح (2016) و دراسة خزعلي ومومني (2010) و فرج الله وأبو سلامة(2018) وغيرها .

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة، وعلى الرغم من أن معظم الدراسات كان مجتمعها في نطاق مديريات التربية والتعليم والتعليم العالي، كدراسة أحمد (2016) ودراسة الزبيدي

(2012) ودراسة Gilbert &Christopher (2010) التي كان مجتمعها طلبة المرحلة الإعدادية و Soler (2016) وطلبة المرحلة الثانوية في دراسات ,Bisquerra and Amutio,Oriol Gonzalwz (2106) وطلبة الجامعات كدراسة خشبة (2018) ودراسة علي (2018) والطوطو (2017) و Fallah (2016) والذبحاوي (2105) وعبد الله (2013) وغيرها، والعاملين الإداريين في النظام التربوي كدراسة مخامرة (2018)، إلا أن الدراسة الحالية تميزت من خلال مجتمعها حيث لم يتم تطبيق أية دراسة –على حدعلم الباحثة –وفي فلسطين بشكل خاص تناولت اليقظة العقلية عند معلمي العلوم .

ومن حيث النتائج اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع معظم نتائج الدراسات السابقة بوجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية، ووجود مستوى مرتفع من دافعية الانجاز والكفاءة التدريسية عند المبحوثين ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى اليقظة العقلية والمتغيرات المختلفة التي تناولتها الدراسات، وأوصت معظم الدراسات السابقة بضرورة دعم وتطوير برامج تستهدف تنمية اليقظة العقلية وضرورة الاهتمام بهذا المفهوم والتشجيع على ممارسته.

وكذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع معظم نتائج الدراسات السابقة بوجود مستوى مرتفع من دافعية الانجاز والكفاءة التدريسية عند المعلمين.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في التطرق إلى نتائج الدراسات والإستفادة منها في الإطار النظري ومن ثم توظيف أداة الدراسة، وفي حين ركزت معظم الدراسات السابقة على تناول مفهوم اليقظة من الجانب العلاجي والسلوكي، ركزت هذه الدراسة على الجانب التربوي و انفردت في تناولها لليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في مديريات تربية محافظة الخليل.

الطريقة والإجراءات

1.3. مقدمة

تناول هذا الفصل، وصفاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة لتنفيذ دراستها ، من حيث وصف مجتمع الدراسة وعينته، والطريقة التي تم اختيار العينة بها، وأدوات الدراسة والطرق التي تم اتباعها في إعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها، وخطوات تطبيقها، وتصميم الدراسة وإجراءاتها ، والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل النتائج.

2.3. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لقياس اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وذلك لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

3.3. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، والبالغ عددهم (508) معلماً ومعلمة موزعين على مديريات شمال الخليل، والخليل وجنوب الخليل، يطا خلال العام الدراسي 2018-2019، التي مثلت مجتمع الدراسة.

جدول (1.3): توزيع مجتمع الدراسة

اسم المديرية	عدد المعلمين	عدد المعلمات
الخليل	60	90
شمال الخليل	56	75
جنوب الخليل	78	104
يطا	21	24
المجموع	215	293
المجموع الكلي	508	

المصدر: مديريات التربية والتعليم العالي(2019)

4.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (240) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والمديرية، وشكلت ما نسبته (47%) من مجتمع الدراسة، والجدول الآتي رقم (2.3) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والمديرية:

جدول رقم (2.3): توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والمديرية:

المديرية	الجنس		المجموع
	ذكور	اناث	
الخليل	28	42	70
شمال الخليل	26	35	61
جنوب الخليل	37	49	86
يطا	10	11	21
المجموع	101	173	238

تم توزيع (240) نسخة من أدوات الدراسة، استعادت الباحثة منها (235) نسخة، الصالح منها فقط (229) نسخة.

5.3. أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قامت الباحثة ببناء ثلاثة أدوات قياس، كل أداة مكونة من قسمين، حيث تضمن القسم الأول من كل أداة معلومات عامة عن المستجيب وهي: الجنس، المؤهل العلمي، التخصص التدريسي، عدد سنوات الخبرة، المديرية، والتقدير السنوي، أما القسم الثاني من أداة القياس الأولى فقد تضمن محور اليقظة العقلية وقد تم بناء فقرات هذا المحور بالرجوع للعديد من الدراسات السابقة في هذا المجال، كدراسة مخامرة (2018) والعتيبي والقحطاني (2015) وعبد الله (2013) ومقياس الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية من إعداد(Bear) وتعريب رياض العاسمي (2006) ومقياس تورنتو لليقظة العقلية (Toronto,2009) .

وقد تضمن هذا المحور(35) فقرة توزعت على خمسة مجالات وهي (الملاحظة والوصف، والانتباه والتركيز، والوعي، والانفتاح والتقبل، وتحييد المشاعر)

أما الأداة الثانية المتعلقة بدافعية الانجاز فقد تم بناء فقراتها بالرجوع الى دراسات كل من عبد الفتاح (2011) و Bernaus (2008) وأبو جادو (2012).

وقد ضم القسم الثاني فيها محور دافعية الإنجاز تكون هذا المحور من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي(المثابرة، والطموح، والإدارة)

أمّا أداة القياس الثالثة المتعلقة بالكفاءة التدريسية فقد تم بناء فقراتها بالرجوع الى دراسات كل من السقاف (2008) والمقدادي (2014) و منى (2017).

وقد ضم القسم الثاني فيها محور الكفاءة التدريسية تكون هذا المحور من(32) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي(التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الصف، وتنظيم المناخ والتفاعل الصفي، والتقويم) وبالتالي أصبحت أدوات القياس الثلاثة في صورتها الأولية مكونة من (91) فقرة.

6.3. صدق أدوات الدراسة:

للتحقق من صدق أدوات الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والبالغ عددهم (9) محكمين كما في الملحق رقم (2)، وعلى ضوء الملاحظات التي أشاروا إليها، تم إعادة صياغة (3) فقرات في أداة قياس اليقظة العقلية، كما تم إضافة فقرة واحدة لأداة قياس الكفاءة التدريسية حسب آراء المحكمين، وعليه أصبحت الأداة ككل مكونة من(92) فقرة.

كما قامت الباحثة ولأغراض التوصل إلى صدق أدوات القياس على البيئة الفلسطينية بتطبيق الأدوات على عينة استطلاعية تكونت من (50) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة، تم التحقق من صدق الأدوات بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفقرات كل بُعد مع الدرجة الكلية للبُعد، وذلك كما هو واضح في الجدول (3.3)

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس اليقظة العقلية مع الدرجة الكلية للبعد.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	مستوى الدلالة (Sig.)
المجال الأول: الملاحظة والوصف			
.1	انتبه الى كيفية تأثير مشاعري على سلوكي.	0.343*	0.015
.2	أُعير انتباهي الى نتائج اعمالي المدرسية.	0.408**	0.003
.3	أوجه انتباهي الى كل ما يدور حولي من مثيرات في البيئة المدرسية.	0.324*	0.022
.4	اتعامل مع كل حدث لمحاولة تقبله بغض النظر عن كونه مرغوبا او غير مرغوب.	0.569**	0.000
.5	اهتم بتقبل الاحداث المهمة في مجال عملي اكثر من التحكم فيها.	0.324*	0.022
.6	يمكنني انتقاء الكلمات المناسبة لوصف مشاعري.	0.412**	0.003
.7	يمكنني وصف ما اشعر به في لحظة ما بتفاصيل واضحة.	0.376**	0.007
المجال الثاني: الانتباه والتركيز			
.8	أجد نفسي قادرا على الاصغاء والعمل في ان واحد	0.506**	0.000
.9	أوظف مهارات التفكير العقلاني في مواجهة المواقف الصعبة.	0.432**	0.002
.10	أندمج في المهام التدريسية بيسر وسهولة.	0.441**	0.001
.11	أتعلم من اخطائي في التدريس واجد طرقا لتصويبها.	0.624**	0.000
.12	أستفيد من خبراتي السابقة في تحسين مهاراتي التدريسية مستقبلا.	0.328*	0.020
.13	لدي القدرة على تمحيص الافكار الحديثة لتطوير ادائي التدريسي.	0.611**	0.000
.14	اركز تفكيري في الانشطة التعليمية التي أقوم بها.	0.361*	0.010
.15	أصغي الى انتقادات المحيطين بي واستقبلها برحابة صدر.	0.286*	0.044
.16	يمكنني التنبؤ بالمشكلات المستقبلية في مجال عملي التدريسي.	0.400*	0.004
المجال الثالث: الوعي			

.17	أجد صعوبة في التركيز على ما يدور حولي.	0.525*	0.049
.18	احرص على معرفة الرأي المخالف لرأيي للاستفادة منه.	0.355*	0.011
.19	أمارس عملي التدريسي بشكل تلقائي دون الوعي بما اقوم به.	0.873**	0.034
.20	أكون على وعي كامل عندما استمع الى وجهات نظر طلابي.	0.433*	0.031
.21	أعي جيدا عواقب انفعالاتي أثناء التدريس.	0.475**	0.000
.22	أرى ان جميع المهام المطلوبة مني مترابطة مع بعضها البعض.	0.419**	0.001
.23	أسعى للتحقق من جاهزيتي قبيل المباشرة في عملية التدريس.	0.324*	0.022
المجال الرابع: الانفتاح والتقبل			
.24	لدي حب استطلاع لمعرفة كل ما هو جديد في مجال عملي التدريسي.	0.551**	0.000
.25	أستطيع تفهم وجهات نظر الاخرين في المواقف المختلفة.	0.393**	0.005
.26	أميل الى تجريب كل ما هو جديد في عملي التدريسي.	0.405**	0.003
.27	أحرص على احداث تغير في أساليبي التدريسية.	0.418**	0.003
.28	يمكنني تغيير موقفي عندما اقتنع بعدم صحته.	0.399**	0.004
.29	أستجيب لمتطلبات تغيير ظروف العمل التدريسي بيسر وسهولة.	0.516**	0.000
المجال الخامس: تحييد المشاعر			
.30	أدرك مشاعري دون الاستجابة لها.	0.446**	0.004
.31	أراقب مشاعري دون الاستغراق فيها.	0.371**	0.008
.32	عندما تواجهني مواقف صعبة فإنني اتجنب ردة فعل فورية اتجاهها.	0.556**	0.000
.33	عندما تراودني افكار سيئة فإنني اشعر بهدوء بعد فترة قصيرة.	0.753**	0.000
.34	أشعر ان لدي القدرة على ضبط نفسي في المواقف الصعبة.	0.369**	0.008
.35	أحرص على استبعاد الافكار أو الصور المؤلمة التي تراودني.	0.370**	0.008

(دالة إحصائياً عند (α=0.01)، (* دالة إحصائياً عند (α=0.05)**

تشير البيانات الواردة في الجدول (3.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس اليقظة العقلية، مما يدل على صدق فقرات كل بعد من أبعاد أداة القياس في قياس ما وضعت لقياسه.

جدول (4.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس دافعية الإنجاز مع الدرجة الكلية للبعد.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	مستوى الدلالة (Sig.)
المجال الأول: المثابرة			
.36	أفكر مليا في المهام التي يطلب مني تنفيذها.	0.396**	0.004
.37	أحرص على اتقان العمل الذي أقوم به قدر المستطاع.	0.575**	0.000
.38	أسعى للقيام بما هو متوقع مني مهما كلفني من جهد.	0.716**	0.000
.39	أسعى جاهدا على اجراء تحسين مستمر على مهاراتي التدريسية.	0.757**	0.000
.40	أنفذ التزاماتي المهنية دون تردد.	0.726**	0.000
.41	اهتم بتوفير مصادر تعلم متعددة لتعزيز فرص تعلم طلبتي.	0.483**	0.000
.42	أبادر الى تنظيم ساعات عمل أضافية اذا تطلب العمل مني ذلك.	0.735**	0.000
.43	أنوّع كثيرا في اساليب تدريسي استجابة لمتطلبات الفروق الفردية.	0.735**	0.000
.44	أبادر للمشاركة في كافة الفعاليات التدريسية لتحقيق التميز المهني .	0.575**	0.002
المجال الثاني: الطموح			
.45	لدي تصميم على مواجهة صعوبات العمل مهما كانت.	0.344*	0.014
.46	أشعر بالضيق عندما لا انجز اعمالي كما اتمنى.	0.713**	0.000
.47	أبذل قصارى جهدي لتحقيق حاجات طلابي الذين يقصدونني.	0.692**	0.000
.48	أحب انجاز الاعمال التي يرى الاخرون انها متعبة.	0.580*	0.000
.49	أشعر بالاعتزاز كلما كانت نتائج طلابي جيدة.	0.574**	0.000
.50	أحرص على التميز في عملي التدريسي.	0.810**	0.000
.51	لدي طموح لتحقيق افضل الانجازات في عملي التدريسي.	0.720**	0.000
المجال الثالث: الإدارة			
.52	أوجه اهتمامي الاكبر الى تحقيق الكفاءة في عملي التدريسي.	0.629**	0.000
.53	اتعاون مع زملائي في تحقيق أهداف رسالة المدرسة.	0.587**	0.000
.54	أحرص على العمل بروح الفريق في عملي.	0.582**	0.000

.55	أحرص على الالتزام بأوقات الدوام المدرسي.	0.184**	0.003
.56	أحسن التعامل مع المشكلات التربوية في المدرسة.	0.387**	0.000
.57	أتواصل مع طلابي للإجابة عن اسئلتهم واستفساراتهم.	0.308*	0.030
.58	أحرص على استثمار وقت الحصة بفاعلية.	0.544**	0.000
.59	.أحرص على التواصل مع أولياء أمور الطلبة.	0.560**	0.000

(دالة إحصائياً عند (α=0.01)، (* دالة إحصائياً عند (α=0.05)**

تشير البيانات الواردة في الجدول (4.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس دافعية الانجاز، مما يدل على صدق فقرات كل بعد من أبعاد أداة القياس في قياس ما وضعت لقياسه.

جدول (5.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس الكفاءة التدريسية مع الدرجة الكلية للبعد.

رقم الفقرة	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	مستوى الدلالة (Sig.)
المجال الأول: التخطيط			
.1	يمكنني تصميم خطط تدريسية(يومية،فصلية،سنوية) في ضوء الاهداف المنشودة.	0.631**	0.000
.2	لدي القدرة على تحديد أهداف التعلم التي أتوقع أن يكتسبها الطلبة.	0.621**	0.000
.3	يمكنني صياغة أهداف الدروس بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين الطلبة.	0.705**	0.000
.4	أراعي خبرات الطلاب السابقة عند التخطيط للدرس.	0.714**	0.000
.5	يمكنني تحديد الاستراتيجيات التي أنوي استخدامها في الدرس مسبقا.	0.544**	0.000
.6	أخطط جيدا لاستثمار وقت الحصة بفاعلية .	0.729**	0.000
المجال الثاني: التنفيذ			
.7	أستطيع ان أهيئ للدرس بطريقة تثير اهتمام الطلبة.	0.614**	0.000
.8	يمكنني توظيف أسلوب التدريس المناسب لمراعاة الفروق الفردية.	0.781**	0.000
.9	أستطيع ان اختار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.	0.695**	0.000
.10	لدي القدرة على مناقشة الطلبة حول المفاهيم الواردة في الدرس.	0.597**	0.000
.11	استخدم طرق التعزيز (الايجابي والسلبي)لتحفيز الطلبة .	0.414**	0.003
.12	أعمل على خلق جو من التفاعل الايجابي بين الطلبة اثناء تنفيذ الدرس.	0.586**	0.000
.13	لدي القدرة على توزيع وقت الحصة على عناصر الخطة التدريسية.	0.643**	0.000
المجال الثالث: إدارة الصف			
.14	أضع قواعد لاحترام النظام داخل الصف .	0.448**	0.001
.15	يمكنني توقع المشكلات المحتملة أثناء تنفيذ الانشطة داخل الغرفة الصفية.	0.402**	0.004
.16	لدي القدرة على توظيف عوامل الاثارة والتحريك لزيادة انتباه الطلاب.	0.344*	0.014
.17	أستطيع تنظيم البيئة المادية والفيزيقية للغرفة الصفية لتسهيل تعلم الطلبة.	0.329*	0.020
.18	أتابع السلوك غير المناسب داخل الصف وأحاول تعديله.	0.396**	0.004

.19	لدي القدرة على تفقد ومتابعة الطلبة خلال تنفيذ الانشطة .	0.315*	0.026
المجال الرابع: تنظيم المناخ والتفاعل الصفي			
.20	أخاطب الطلبة بأسمائهم أثناء عملية التدريس.	0.589**	0.000
.21	أشجع الطلبة على التعبير عن افكارهم بحرية.	0.771**	0.000
.22	أُصغي جيدا لآراء الطلبة واستفساراتهم .	0.705**	0.000
.23	لدي القدرة على التنويع في نبرات الصوت وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي.	0.700**	0.000
.24	أستطيع التحرك داخل غرفة الصف بشكل يجذب انتباه الطلبة للدرس.	0.753**	0.000
.25	يمكنني استخدم التعبيرات والألفاظ الودية أثناء التفاعل مع الطلبة .	0.587**	0.000
.26	لدي القدرة على اقامة علاقات ايجابية مع الطلبة.	0.572**	0.000
المجال الخامس: التقويم			
.27	أشجع الطلبة على طرح الاسئلة أثناء الحصة وفي نهايتها.	0.717**	0.000
.28	استطيع مراعاة استمرارية التقويم الصفي خلال مراحل الحصة الصفية.	0.751**	0.000
.29	لدي القدرة على ربط الاسئلة التقويمية بأهداف الدرس.	0.696**	0.000
.30	يمكنني استخدام أساليب تقويم متنوعة للتأكد من تحقيق اهداف الحصة.	0.684**	0.000
.31	لدي القدرة على توظيف ادوات التقويم الواقعي في تقويم طلابي.	0.470**	0.001
.32	أوظف أنواع مختلفة من التقويم للوقوف على مدى تقدم تعلم الطلبة.	0.576**	0.000
.33	أشجع الطلبة على التقويم الذاتي لمعرفة مستواهم.	0.605**	0.000

(دالة إحصائياً عند (α=0.01)، (* دالة إحصائياً عند (α=0.05)**

تشير البيانات الواردة في الجدول (5.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس الكفاءة التدريسية، مما يدل على صدق فقرات كل بعد من أبعاد أداة القياس في قياس ما وضعت لقياسه.

7.3. ثبات الأدوات:

تم التحقق من ثبات أدوات الدراسة، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا لكل أداة، ولكل محور من محاورها، كما هو موضح في الجدول (6.3):

جدول رقم (6.3): معامل الثبات كرونباخ ألفا لأدوات الدراسة

الأداة	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
اليقظة العقلية	50	35	0.807
دافعية الانجاز	50	24	0.918
الكفاءة التدريسية	50	33	0.945

تشير البيانات الواردة في الجدول (6.3) أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع أدوات الدراسة مرتفعة، حيث بلغت قيمة الثبات لمعامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأداة اليقظة العقلية (0.807)، ولأداة دافعية الإنجاز (0.918) ولأداة الكفاءة التدريسية (0.945) ، مما يشير إلى أن أدوات الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهذا يعطي الباحثة مؤشراً على أن الأدوات تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها.

8.3. متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

الجنس وهو مستويان: (ذكر، أنثى)

المؤهل العلمي وهو ثلاثة مستويات: (دبلوم ، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)

التخصص التدريسي وهو ثلاثة مستويات : (فيزياء، كيمياء، أحياء)

عدد سنوات الخبرة وهي ثلاثة مستويات: (أقل من5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

المديرية وهي أربعة مستويات (الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا).
التقدير السنوي وهو خمسة مستويات (متميز، ممتاز، جيد جدا، جيد، دون ذلك).

المتغيرات التابعة:

- اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.
- دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.
- الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.

9.3. المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة، واستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للتحقق من ثبات أدوات الدراسة، ولمعرفة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي ولمعرفة اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار(LSD)، واستخدمت الباحثة مفتاح التصحيح الآتي :

التدريج	الدرجة
$x \leq 2.33$	منخفضة
$2.33 < x \leq 3.66$	متوسطة
$3.66 < x$	مرتفعة

كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص دلالة العلاقة بين مستوى اليقظة العقلية بدافعية الانجاز والكفاءة التدريسية وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

تحليل نتائج الدراسة

1.4. تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوعها "**اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الانجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل**" .

2.4. الاجابة عن أسئلة الدراسة:

1.2.4. الإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على:

" ما درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل؟ "

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس **اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل**

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الملاحظة والوصف	3.86	0.48	مرتفعة
2	الانتباه والتركيز	4.03	0.40	مرتفعة
3	الوعي	3.41	0.43	متوسطة
4	الانفتاح والتقبل	4.07	0.44	مرتفعة
5	تحييد المشاعر	3.59	0.61	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.80**	**0.35**	**مرتفعة**

ويلاحظ من الجدول (1.4) أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات اليقظة العقلية تراوحت ما بين (3.59– 4.07) فيما بلغ المتوسط الكلي (3.80) أي بدرجة مرتفعة كما يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال الانفتاح والتقبل بمتوسط حسابي وقدرة (4.07) أي بدرجة مرتفعة بينما كانت أدنى المتوسطات لمجال تحييد المشاعر بمتوسط حسابي (3.59) وجاء بدرجة متوسطة

وفيما يلي عرضاً للنتائج وفقا لمجالات محور اليقظة العقلية:

(أ) الملاحظة والوصف:

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الملاحظة والوصف لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وهي مرتبة تنازليا كما هو موضح في الجدول (2.4)

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الملاحظة والوصف لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	1	يمكنني انتقاء الكلمات المناسبة لوصف مشاعري	4.27	0.65	مرتفعة
2	2	أُعير انتباهي الى نتائج أعمالي المدرسية	4.23	0.54	مرتفعة
1	3	انتبه الى كيفية تأثير مشاعري على سلوكي	4.06	0.49	مرتفعة
7	4	يمكنني وصف ما أشعر به في لحظة ما بتفاصيل واضحة	4.03	0.69	مرتفعة
3	5	أوجه انتباهي الى كل ما يدور حولي من مثيرات في البيئة المدرسية	3.92	0.62	مرتفعة
5	6	أهتم بتقبل الاحداث المهمة في مجال عملي اكثر من التحكم فيها	3.27	1.01	متوسطة
4	7	أتعامل مع كل حدث لمحاولة تقبله بغض النظر عن كونه مرغوبا او غير مرغوب	3.26	1.04	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.86**	**0.48**	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال الملاحظة والوصف لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل بلغ (3.86) بانحراف معياري (0.48) وهذا يدل على أن الملاحظة والوصف لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث كانت الفقرة (يمكنني انتقاء الكلمات المناسبة لوصف مشاعري) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.27) بانحراف معياري (0.65) بينما كانت الفقرة (أتعامل مع كل حدث لمحاولة تقبله

بغض النظر عن كونه مرغوبا او غير مرغوب) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.26) بانحراف معياري (1.04).

ب) الانتباه والتركيز:

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الانتباه والتركيز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وهي مرتبة تنازليا والجدول (3.4) يوضح ذلك:

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الانتباه والتركيز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	1	أستفيد من خبراتي السابقة في تحسين مهاراتي التدريسية مستقبلا	4.33	0.52	مرتفعة
11	2	أتعلم من اخطائي في التدريس واجد طرقا لتصويبها	4.31	0.55	مرتفعة
10	3	أندمج في المهام التدريسية بيسر وسهولة	4.21	0.66	مرتفعة
9	4	أوظف مهارات التفكير العقلاني في مواجهة المواقف الصعبة	4.11	0.61	مرتفعة
13	5	لدي القدرة على تمحيص الافكار الحديثة لتطوير ادائي التدريسي.	4.06	0.51	مرتفعة
14	6	أركز تفكيري في الانشطة التعليمية التي أقوم بها.	4.04	0.47	مرتفعة

15	7	أصغي الى انتقادات المحيطين بي واستقبلها برحابة صدر.	3.97	0.54	مرتفعة
8	8	أجد نفسي قادرا على الاصغاء والعمل في ان واحد	3.63	0.94	متوسطة
16	9	يمكنني التنبؤ بالمشكلات المستقبلية في مجال عملي التدريسي	3.63	0.83	متوسطة
		الدرجة الكلية	**4.03**	**0.40**	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الانتباه والتركيز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل قد بلغ (4.03) بانحراف معياري (0.40) وقد جاء بدرجة مرتفعة، حيث كانت الفقرة (أستفيد من خبراتي السابقة في تحسين مهاراتي التدريسية مستقبلاً) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.33) بانحراف معياري (0.52)، بينما كانت الفقرة (يمكنني التنبؤ بالمشكلات المستقبلية في مجال عملي التدريسي) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.63) بانحراف معياري (0.83).

ج) الوعي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الوعي لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وهي مرتبة تنازليا والجدول (4.4) يوضح ذلك:

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الوعي لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
23	1	أسعى للتحقق من جاهزيتي قبيل المباشرة في عملية التدريس.	4.34	0.62	مرتفعة
20	2	أكون على وعي كامل عندما استمع الى وجهات نظر طلابي.	3.98	0.78	مرتفعة
21	3	أعي جيدا عواقب انفعالاتي أثناء التدريس.	3.82	1.01	مرتفعة
18	4	احرص على معرفة الرأي المخالف لرأيي للاستفادة منه.	3.79	0.74	مرتفعة
22	5	أرى ان جميع المهام المطلوبة مني مترابطة مع بعضها البعض.	3.37	0.85	متوسطة
17	6	أجد صعوبة في التركيز على ما يدور حولي.	2.45	0.91	متوسطة
19	7	أمارس عملي التدريسي بشكل تلقائي دون الوعي بما اقوم به.	2.09	0.78	منخفضة
		الدرجة الكلية	**3.41**	**0.43**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال الوعي لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل بلغ (3.41) بانحراف معياري (0.43) وهذا يدل على أن مجال الوعي لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل جاء بدرجة متوسطة، حيث كانت الفقرة (أسعى للتحقق من جاهزيتي قبيل المباشرة في عملية التدريس) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.34) بانحراف معياري (0.62)، بينما كانت الفقرة (أمارس عملي التدريسي بشكل تلقائي دون الوعي بما اقوم به) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (2.09) بانحراف معياري (0.78).

د) الانفتاح والتقبل:

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الانفتاح والتقبل لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وهي مرتبة تنازليا والجدول (5.4) يوضح ذلك:

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الانفتاح والتقبل لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

رقم الفقرة	تريب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
27	1	أحرص على إحداث تغير في أساليبي التدريسية.	4.21	0.53	مرتفعة
24	2	لدي حب استطلاع لمعرفة كل ما هو جديد في مجال عملي التدريسي.	4.14	0.74	مرتفعة
28	3	يمكنني تغيير موقفي عندما اقتنع بعدم صحته.	4.11	0.74	مرتفعة
25	4	أستطيع تفهم وجهات نظر الآخرين في المواقف المختلفة.	4.09	0.58	مرتفعة
26	5	أميل إلى تجريب كل ما هو جديد في عملي التدريسي.	3.99	0.62	مرتفعة
29	6	أستجيب لمتطلبات تغيير ظروف العمل التدريسي بيسر وسهولة.	3.89	0.66	مرتفعة
		الدرجة الكلية	**4.07**	**0.44**	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال الانفتاح والتقبل لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل بلغ (4.07) بانحراف معياري (0.44) وهذا يدل على أن مجال الانفتاح والتقبل لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل قد جاء بدرجة

مرتفعة، حيث كانت الفقرة (أحرص على إحداث تغير في أساليبي التدريسية) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.21) بانحراف معياري (0.53)، بينما كانت الفقرة (أستجيب لمتطلبات تغيير ظروف العمل التدريسي بيسر وسهولة) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.89) بانحراف معياري (0.66).

هـ) تحييد المشاعر:

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال تحييد المشاعر لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وهي مرتبة تنازليا والجدول (6.4)يوضح ذلك:

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تحييد المشاعر لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
35	1	أحرص على استبعاد الافكار أو الصور المؤلمة التي تراودني.	4.01	0.74	مرتفعة
34	2	أشعر أن لدي القدرة على ضبط نفسي في المواقف الصعبة.	3.84	0.77	مرتفعة
32	3	عندما تواجهني مواقف صعبة فإنني اتجنب ردة فعل فورية اتجاهها.	3.74	0.87	مرتفعة
33	4	عندما تراودني افكار سيئة فإنني أشعر بهدوء بعد فترة قصيرة.	3.52	0.85	متوسطة
31	5	أراقب مشاعري دون الاستغراق فيها.	3.38	1.01	متوسطة
30	6	أدرك مشاعري دون الاستجابة لها.	3.06	1.03	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.59**	**0.61**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال تحييد المشاعر لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل بلغ (3.59) بانحراف معياري (0.61) وهذا يدل على أن مجال تحييد المشاعر لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، قد جاء بدرجة متوسطة، حيث كانت الفقرة (أحرص على استبعاد الافكار أو الصور المؤلمة التي تراودني) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.01) بانحراف معياري (0.74)، بينما كانت الفقرة (أدرك مشاعري دون الاستجابة لها)أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.06) بانحراف معياري (1.03).

2.2.4 الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على:

"هل توجد فروق بين درجات اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، والمديرية، والتقدير السنوي)."

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الإحصائية الصفرية الآتية:

أولاً: اختبار الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير الجنس.

ولاختبار هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، ولاختبار دلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس فقد استخدم اختبار "ت" كما هو موضح في الجدول (7.4):

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد العينة في محور اليقظة العقلية وفقاً لمتغير الجنس.

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	" قيمة t المحسوبة"	مستوى الدلالة المحسوبة
الجنس	ذكر	100	3.79	0.33	227	0.429	0.669
	أنثى	129	3.81	0.37			

يتبين من الجدول (7.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت (0.669)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات المبحوثين على محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير الجنس، الأمر الذي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية الأولى.

ثانيا: اختبار الفرضية الإحصائية الثانية التي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي".

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على مقياس اليقظة العقلية وفقا لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (8.4):

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس اليقظة العقلية وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	7	3.52	0.46
بكالوريوس	179	3.78	0.36
ماجستير فأعلى	43	3.93	0.21

يتبين من الجدول (8.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس اليقظة العقلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور

اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (4.9).

جدول(9.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على مجال اليقظة العقلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	1.357	2	0.678	5.580	0.004
	داخل المجموعات	27.471	226	0.122		
	المجموع	28.827	228			

يلاحظ من الجدول (9.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.004) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) ؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على مقياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي. ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين استجابات أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (10.4).

جدول (10.4): نتائج اختبار(LSD) للفروق بين استجابات أفراد العينة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم			-0.412340*
بكالوريوس			-0.150044*
ماجستير فأعلى	0.412340*	0.150044*	

تشير المعطيات الواردة في الجدول(10.4) أن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح حملة درجة الماجستير فأعلى، مقابل كل من حملة درجة البكالوريوس وحملة درجة الدبلوم ، الذين كان المتوسط الحسابي لديهم أدنى.

ثالثاً: اختبار الفرضية الاحصائية الثالثة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، كما هو موضح في الجدول (11.4):

جدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فيزياء	78	3.76	0.27
كيمياء	83	3.82	0.39
أحياء	68	3.83	0.39

يتبين من الجدول (11.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس اليقظة العقلية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد

العينة حول محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص الدراسي كما هو موضح في الجدول (12.4).

جدول(12.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على مجال اليقظة العقلية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التخصص الدراسي	بين المجموعات	0.234	2	0.117	0.927	0.397
	داخل المجموعات	28.593	226	0.127		
	المجموع	28.827	228			

يلاحظ من الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.397) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

رابعاً: اختبار الفرضية الاحصائية الرابعة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ، كما هو موضح في الجدول (13.4):

جدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	42	3.82	0.28
من 5–10 سنوات	86	3.77	0.35
أكثر من 10 سنوات	101	3.83	0.38

يتبين من الجدول (13.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس اليقظة العقلية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة كما هو موضح في الجدول (14.4)

جدول(14.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على مجال اليقظة العقلية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المتغير	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة "ف" المحسوبة**	**مستوى الدلالة المحسوبة**
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	0.209	2	0.105	0.826	0.439
	داخل المجموعات	28.618	226	0.127		
	المجموع	28.827	228			

يلاحظ من الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.439) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) ؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

خامساً: اختبار الفرضية الصفرية الخامسة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على مقياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية ، كما هو موضح في الجدول (15.4):

جدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية.

المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخليل	70	3.73	0.31
شمال الخليل	60	3.98	0.25
جنوب الخليل	79	3.68	0.43
يطا	20	3.85	0.58

يتبين من الجدول (15.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس اليقظة العقلية وفقاً لمتغير المديرية، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية كما هو موضح في الجدول (16.4).

جدول(16.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور اليقظة العقلية وفقاً لمتغير المديرية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
المديرية	بين المجموعات	3.749	3	1.250	11.210	0.000
	داخل المجموعات	25.079	225	0.111		
	المجموع	28.827	228			

يلاحظ من الجدول(10.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) ؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية.

ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار **(LSD)** للكشف عن مصدر الفروق بين استجابات أفراد العينة على محور اليقظة العقلية وفقاً إلى متغير المديرية كما هو موضح في الجدول (17.4).

جدول(17.4): نتائج اختبار(LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق بين استجابات أفراد العينة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المديرية

المديرية	الخليل	شمال الخليل	جنوب الخليل	يطا
الخليل		−0.247508*		
شمال الخليل	0.247508*		0.296577*	
جنوب الخليل		−0.296577*		
يطا				

تشير المعطيات الواردة في الجدول (17.4) أن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن ينتمون إلى مديرية شمال الخليل، مقابل كل من مديرية جنوب الخليل ومديرية الخليل ، الذين كان المتوسط الحسابي لديهم أعلى.

سادساً: اختبار الفرضية الصفرية السادسة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي ، كما هو موضح في الجدول (18.4):

جدول (18.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي.

التقدير السنوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	61	3.91	0.32
جيد جداً	134	3.84	0.31
جيد	34	3.48	0.39

يتبين من الجدول (18.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس اليقظة العقلية وفقاً لمتغير التقدير السنوي ، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي كما هو موضح في الجدول (19.4)

جدول(19.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على مجال اليقظة العقلية وفقاً لمتغير التقدير السنوي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التقدير السنوي	بين المجموعات	4.422	2	2.211	20.476	0.000
	داخل المجموعات	24.405	226	0.108		
	المجموع	28.827	228			

يلاحظ من الجدول (19.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) ؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي.

ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (LSD) للكشف عن اتجاهات الفروق بين استجابات أفراد العينة على أداة قياس اليقظة العقلية وفقاً إلى متغير التقدير السنوي كما هو موضح في الجدول(20.4)

جدول (20.4): نتائج اختبار (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق بين استجابات أفراد العينة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى التقدير السنوي

التقدير السنوي	ممتاز	جيد جداً	جيد
ممتاز			0.431285*
جيد جداً			0.357557*
جيد	-0.431285*	-0.357557*	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (20.4) أن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن تقديرهم السنوي ممتاز، مقابل كل من ذوي التقدير جيد

كذلك تبيّن أن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن تقديرهم السنوي جيد جداً، مقابل كل ذوي التقدير جيد .

3.2.4. الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على:

" ما درجة دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل؟ "

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس **دافعية الانجاز** لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل والجدول (21.4) يوضح ذلك:

جدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المثابرة	4.06	0.50	مرتفعة
2	الطموح	4.22	0.49	مرتفعة
3	الإدارة	4.26	0.41	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**4.18**	**0.39**	**مرتفعة**

ويلاحظ من الجدول (21.4) أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس دافعية الانجاز تراوحت ما بين (4.06– 4.26) فيما بلغ المتوسط الكلي (4.18) أي بدرجة مرتفعة كما يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال الإدارة بمتوسط حسابي وقدرة (4.26) أي بدرجة مرتفعة بينما كانت أدنى المتوسطات لمجال المثابرة بمتوسط حسابي (4.06) وجاء بدرجة مرتفعة.

وفيما يلي عرضاً للنتائج وفقا لمجالات دافعية الانجاز:

أ(**المثابرة**): تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال **المثابرة** لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وهي مرتبة تنازليا كما هو موضح في الجدول (22.4)

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المثابرة لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
37	1	أحرص على اتقان العمل الذي أقوم به قدر المستطاع	4.36	0.57	مرتفعة
41	2	أهتم بتوفير مصادر تعلم متعددة لتعزيز فرص تعلم طلبتي.	4.22	0.75	مرتفعة
39	3	أسعى جاهدا على اجراء تحسين مستمر على مهاراتي التدريسية.	4.21	0.68	مرتفعة
38	4	أسعى للقيام بما هو متوقع مني مهما كلفني من جهد.	4.11	0.73	مرتفعة
36	5	أفكر مليا في المهام التي يطلب مني تنفيذها.	4.08	0.48	مرتفعة
40	6	أنفذ التزاماتي المهنية دون تردد.	4.08	0.73	مرتفعة
43	7	أنوّع كثيرا في اساليب تدريسي استجابة لمتطلبات الفروق الفردية.	4.07	0.75	مرتفعة
44	8	أبادر للمشاركة في كافة الفعاليات التدريسية لتحقيق التميز المهني .	3.97	0.71	مرتفعة
42	9	أبادر الى تنظيم ساعات عمل أضافية اذا تطلب العمل مني ذلك	3.66	0.98	متوسطة
		الدرجة الكلية	**4.06**	**0.50**	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (22.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال **المثابرة** لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل بلغ (4.06) بانحراف معياري (0.50) وهذا يدل على أن المثابرة لدى

معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث كانت الفقرة (أحرص على اتقان العمل الذي أقوم به قدر المستطاع) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.36) بانحراف معياري (0.57) بينما كانت الفقرة (أبادر الى تنظيم ساعات عمل أضافية اذا تطلب العمل مني ذلك) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.66) بانحراف معياري (0.98).

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على **ب) الطموح:** مجال الطموح لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وهي مرتبة تنازليا والجدول (23.4) يوضح ذلك:

جدول (23.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الطموح لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
49	1	أشعر بالاعتزاز كلما كانت نتائج طلابي جيدة.	4.58	0.55	مرتفعة
50	2	أحرص على التميز في عملي التدريسي.	4.38	0.71	مرتفعة
51	3	لدي طموح لتحقيق افضل الانجازات في عملي التدريسي.	4.36	0.79	مرتفعة
47	4	أبذل قصارى جهدي لتحقيق حاجات طلابي الذين يقصدونني.	4.17	0.67	مرتفعة
45	5	لدي تصميم على مواجهة صعوبات العمل مهما كانت.	4.12	0.57	مرتفعة
48	6	أحب انجاز الاعمال التي يرى الاخرون أنها متعبة.	4.07	0.72	مرتفعة
46	7	أشعر بالضيق عندما لا انجز اعمالي كما أتمنى.	3.87	0.75	مرتفعة
		الدرجة الكلية	**4.22**	**0.49**	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (23.4) ان المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الطموح لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل قد بلغ (4.22) بانحراف معياري (0.49) وقد جاء بدرجة مرتفعة، حيث كانت الفقرة (أشعر بالاعتزاز كلما كانت نتائج طلابي جيدة) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي(4.58) بانحراف معياري (0.55)، بينما كانت الفقرة (أشعر بالضيق عندما لا انجز اعمالي كما أتمنى) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.87) بانحراف معياري (0.75).

ج) الإدارة:تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال **الإدارة** لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وهي مرتبة تنازليا والجدول (24.4) يوضح ذلك:

جدول (24.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الإدارة لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
58	1	أحرص على استثمار وقت الحصة بفاعلية.	4.51	0.55	مرتفعة
55	2	أحرص على الالتزام بأوقات الدوام المدرسي.	4.47	0.55	مرتفعة
57	3	أتواصل مع طلابي للإجابة عن اسئلتهم واستفساراتهم.	4.34	0.56	مرتفعة
56	4	أحسن التعامل مع المشكلات التربوية في المدرسة.	4.31	0.56	مرتفعة
54	5	أحرص على العمل بروح الفريق في عملي.	4.21	0.56	مرتفعة
53	6	اتعاون مع زملائي في تحقيق أهداف رسالة المدرسة.	4.13	0.53	مرتفعة
52	7	أوجه اهتمامي الاكبر الى تحقيق الكفاءة في عملي التدريسي.	4.12	0.69	مرتفعة
59	8	أحرص على التواصل مع أولياء أمور الطلبة.	4.03	0.74	مرتفعة
		الدرجة الكلية	**4.26**	**0.41**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (24.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال **الإدارة** لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل بلغ (4.26) بانحراف معياري (0.41) وهذا يدل على أن مجال **الإدارة** لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل جاء بدرجة مرتفعة، حيث كانت الفقرة (أحرص على استثمار وقت الحصة بفاعلية) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.51) بانحراف معياري (0.55)، بينما كانت الفقرة (أحرص على التواصل مع أولياء أمور الطلبة) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.03) بانحراف معياري (0.74).

4.2.4 الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على:

"هل توجد فروق بين درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغيرات: الجنس و المؤهل العلمي والتخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة والمديرية والتقدير السنوي ؟ . "

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الإحصائية الصفرية الآتية:

أولاً: اختبار الفرضية الصفرية السابعة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

ولاختبار هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور **دافعية الانجاز** لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، ولاختبار دلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس فقد استخدم اختبار "ت" كما هو موضح في الجدول (25.4):

جدول (25.4): نتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد العينة في محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير الجنس.

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة"t المحسوبة"	مستوى الدلالة المحسوبة
الجنس	ذكر	119	4.14	0.41	227	1.496	0.136
	أنثى	110	4.22	0.36			

يتبين من الجدول (25.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت(0.136)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير الجنس، الأمر الذي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية السابعة.

ثانيا: اختبار الفرضية الإحصائية الثامنة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور دافعية الانجاز وفقا لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (26.4):

جدول (26.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الانجاز وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
دبلوم فأقل	7	4.14	0.40
بكالوريوس	179	4.28	0.41
ماجستير فأعلى	43	4.54	0.20

يتبين من الجدول (26.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (27.4):

جدول(27.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة "ف" المحسوبة**	**مستوى الدلالة المحسوبة**
المؤهل العلمي	بين المجموعات	1.650	2	0.825	5.543	0.004
	داخل المجموعات	33.644	226	0.149		
	المجموع	35.294	228			

يلاحظ من الجدول (27.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.004) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (**$\alpha \leq 0.05$**)؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (**$\alpha \leq 0.05$**) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي. ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور دافعية الانجاز وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (28.4):

جدول (28.4): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين استجابات أفراد العينة دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم فأقل	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم فأقل		-0.399907*	
بكالوريوس	0.399907*		-0.143124*
ماجستير فأعلى		0.143124*	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (28.4) أن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن يحملون البكالوريوس، مقابل كل من حملة درجة الدبلوم فأقل.

أن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن يحملون درجة الماجستير فأعلى، مقابل كل من حملة درجة البكالوريوس.

ثالثاً: اختبار الفرضية الاحصائية التاسعة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص التدريسي.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص التدريسي، كما هو موضح في الجدول (29.4):

جدول (29.4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص التدريسي.

التخصص التدريسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فيزياء	78	4.16	0.30
كيمياء	83	4.20	0.42
أحياء	68	4.17	0.43

يتبين من الجدول (29.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير التخصص التدريسي، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول

محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص التدريسي كما هو موضح في الجدول (30.4):

جدول(30.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير التخصص التدريسي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التخصص الدراسي	بين المجموعات	0.066	2	0.033	0.212	0.809
	داخل المجموعات	35.228	226	0.156		
	المجموع	35.294	228			

يلاحظ من الجدول (30.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت(0.809) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية(**α≤0.05**)؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (**α≤0.05**) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص التدريسي.

رابعاً: اختبار الفرضية الاحصائية العاشرة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير **عدد سنوات الخبرة** ، كما هو موضح في الجدول (31.4):

جدول (31.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	42	4.25	0.30
من 5–10 سنوات	86	4.10	0.35
أكثر من 10 سنوات	101	4.21	0.44

يتبين من الجدول (31.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير **عدد سنوات الخبرة** ، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير **عدد سنوات الخبرة** كما هو موضح في الجدول (32.4):

جدول(32.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	0.872	2	0.436	2.863	0.059
	داخل المجموعات	34.422	226	0.152		
	المجموع	35.294	228			

يلاحظ من الجدول (32.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.059) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية **(α≤0.05)**؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **(α≤0.05)** بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

خامساً: اختبار الفرضية الصفرية الحادية عشرة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير **المديرية** ، كما هو موضح في الجدول (33.4):

جدول (33.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية.

المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخليل	72	4.14	0.30
شمال الخليل	64	4.26	0.38
جنوب الخليل	75	4.22	0.37
يطا	18	3.62	0.50

يتبين من الجدول (33.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير **المديرية،** ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير **المديرية** كما هو موضح في الجدول (34.4):

جدول(34.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير المديرية.

المتغير	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة "ف" المحسوبة**	**مستوى الدلالةα**
المديرية	بين المجموعات	4.754	3	1.585	11.675	0.000
	داخل المجموعات	30.540	225	0.136		
	المجموع	35.294	228			

يلاحظ من الجدول (34.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية **(α≤0.05)** ؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **(α≤0.05)** بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية.

ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور دافعية الانجاز وفقاً إلى متغير المديرية كما هو موضح في الجدول (35.4):

جدول (35.4): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين استجابات أفراد العينة دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى المديرية

المديرية	الخليل	شمال الخليل	جنوب الخليل	يطا
الخليل		−0.123176*		0.516073*
شمال الخليل	0.123176*			0.639250*
جنوب الخليل				0.595684*
يطا	−0.516073*	−0.639250*	−0.595684*	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (35.4) أن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن ينتمون إلى مديرية شمال الخليل، مقابل كل من مديرية يطا ومديرية الخليل.

وأن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن ينتمون إلى مديرية الخليل، مقابل مديرية يطا .

وأن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن ينتمون إلى مديرية جنوب الخليل، مقابل مديرية يطا.

سادساً: اختبار الفرضية الصفرية الثانية عشرة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي، كما هو موضح في الجدول (36.4):

جدول (36.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي.

التقدير السنوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	61	4.36	0.27
جيد جداً	134	4.17	0.42
جيد	34	3.88	0.25

يتبين من الجدول (36.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير التقدير السنوي ، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل

التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي كما هو موضح في الجدول (37.4):

جدول(37.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير التقدير السنوي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التقدير السنوي	بين المجموعات	5.239	2	2.620	19.697	0.000
	داخل المجموعات	30.055	226	0.133		
	المجموع	35.294	228			

يلاحظ من الجدول (37.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت(0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (**$\alpha \leq 0.05$**) ؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (**$\alpha \leq 0.05$**) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي.

ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور دافعية الانجاز وفقاً إلى متغير التقدير السنوي كما هو موضح في الجدول (38.4):

جدول (38.4): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين استجابات أفراد العينة دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير التقدير السنوي

التقدير السنوي	ممتاز	جيد جداً	جيد
ممتاز		0.198516*	0.488408*
جيد جداً	-0.198516*		0.289892*
جيد	-0.488408*	-0.289892*	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (38.4) أن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن تقديرهم السنوي ممتاز، مقابل كل من ذوي التقدير جيد وجيد جداً

وأن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن تقديرهم السنوي جيد جداً، مقابل كل من ذوي التقدير جيد .

5.2.4. الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي ينص على:

" ما درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل؟ "

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس **الكفاءة التدريسية** لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل والجدول (39.4) يوضح ذلك:

جدول (39.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	**التخطيط**	4.23	0.47	مرتفعة
2	**التنفيذ**	4.38	0.51	مرتفعة
3	**إدارة الصف**	4.10	0.56	مرتفعة
4	**تنظيم المناخ والتفاعل الصفي**	4.52	0.47	مرتفعة
5	**التقويم**	4.33	0.48	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**4.32**	**0.40**	**مرتفعة**

ويلاحظ من الجدول (39.4) أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الكفاءة التدريسية تراوحت ما بين (4.10– 4.52) فيما بلغ المتوسط الكلي (4.32) أي بدرجة مرتفعة كما يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال تنظيم المناخ والتفاعل الصفي بمتوسط حسابي وقدرة (4.52) أي بدرجة مرتفعة بينما كانت أدنى المتوسطات لمجال إدارة الصف بمتوسط حسابي (4.10) وجاء بدرجة مرتفعة

وفيما يلي عرضاً للنتائج وفقاً لمجالات الكفاءة التدريسية:

(أ) التخطيط:

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وهي مرتبة تنازلياً كما هو موضح في الجدول (40.4)

جدول (40.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
65	1	أخطط جيدا لاستثمار وقت الحصة بفاعلية .	4.29	0.59	مرتفعة
60	2	يمكنني تصميم خطط تدريسية(يومية، فصلية، سنوية) في ضوء الاهداف المنشودة.	4.25	0.59	مرتفعة
63	3	أراعي خبرات الطلاب السابقة عند التخطيط للدرس.	4.23	0.62	مرتفعة
62	4	يمكنني صياغة أهداف الدروس بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين الطلبة.	4.21	0.63	مرتفعة
64	5	يمكنني تحديد الاستراتيجيات التي أنوي استخدامها في الدرس مسبقا.	4.21	0.58	مرتفعة
61	6	لدي القدرة على تحديد أهداف التعلم التي أتوقع أن يكتسبها الطلبة.	4.19	0.51	متوسطة
		الدرجة الكلية	**4.23**	**0.47**	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (40.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل بلغ (4.23) بانحراف معياري (0.47) وهذا يدل على أن التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث كانت الفقرة (أخطط جيدا لاستثمار وقت الحصة بفاعلية) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي

(4.29) بانحراف معياري (0.59) بينما كانت الفقرة (لدي القدرة على تحديد أهداف التعلم التي أتوقع أن يكتسبها الطلبة) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.19) بانحراف معياري (0.51).

ب) التنفيذ: استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التنفيذ لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وهي مرتبة تنازلياً والجدول (41.4) يوضح ذلك:

جدول (41.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التنفيذ لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
69	1	لدي القدرة على مناقشة الطلبة حول المفاهيم الواردة في الدرس.	4.46	0.62	مرتفعة
71	2	أعمل على خلق جو من التفاعل الايجابي بين الطلبة اثناء تنفيذ الدرس.	4.42	0.66	مرتفعة
68	3	أستطيع ان اختار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.	4.41	0.59	مرتفعة
67	4	يمكنني توظيف أسلوب التدريس المناسب لمراعاة الفروق الفردية.	4.38	0.61	مرتفعة
72	5	لدي القدرة على توزيع وقت الحصة على عناصر الخطة التدريسية.	4.36	0.63	مرتفعة
66	6	أستطيع ان أهيئ للدرس بطريقة تثير اهتمام الطلبة.	4.34	0.71	مرتفعة
70	7	استخدم طرق التعزيز (الايجابي والسلبي)لتحفيز الطلبة	4.31	0.75	مرتفعة
		الدرجة الكلية	**4.38**	**0.51**	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (41.4) ان المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التنفيذ لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل قد بلغ (4.38) بانحراف معياري (0.51) وقد جاء بدرجة مرتفعة، حيث كانت الفقرة (لدي القدرة على مناقشة الطلبة حول المفاهيم الواردة في الدرس) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.46) بانحراف معياري (0.62)، بينما كانت الفقرة (استخدم طرق التعزيز (الايجابي والسلبي) لتحفيز الطلبة) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.31) بانحراف معياري (0.75).

ج) إدارة الصف:

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال إدارة الصف لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وهي مرتبة تنازليا والجدول (42.4) يوضح ذلك:

جدول (42.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال إدارة الصف لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
73	1	أضع قواعد لاحترام النظام داخل الصف	4.25	0.61	مرتفعة
78	2	لدي القدرة على تفقد ومتابعة الطلبة خلال تنفيذ الانشطة .	4.23	0.56	مرتفعة
77	3	أتابع السلوك غير المناسب داخل الصف وأحاول تعديله.	4.15	0.66	مرتفعة

75	4	لدي القدرة على توظيف عوامل الاثارة والتحريك لزيادة انتباه الطلاب.	4.04	0.67	مرتفعة
76	5	أستطيع تنظيم البيئة المادية والفيزيقية للغرفة الصفية لتسهيل تعلم الطلبة.	3.99	0.79	متوسطة
74	6	يمكنني توقع المشكلات المحتملة أثناء تنفيذ الانشطة داخل الغرفة الصفية	3.92	0.79	متوسطة
		الدرجة الكلية	**4.10**	**0.56**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (42.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال إدارة الصف لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل بلغ (4.10) بانحراف معياري (0.56) وهذا يدل على أن مجال إدارة الصف لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل جاء بدرجة متوسطة، حيث كانت الفقرة (أضع قواعد لاحترام النظام داخل الصف) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.25) بانحراف معياري (0.61)، بينما كانت الفقرة (يمكنني توقع المشكلات المحتملة أثناء تنفيذ الانشطة داخل الغرفة الصفية) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (3.92) بانحراف معياري (0.79).

د) تنظيم المناخ والتفاعل الصفي:

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تنظيم المناخ والتفاعل الصفي لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وهي مرتبة تنازليا والجدول (43.4) يوضح ذلك:

جدول (43.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تنظيم المناخ والتفاعل الصفي لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

رقم الفقرة	تريب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
84	1	يمكنني استخدم التعبيرات والألفاظ الودية أثناء التفاعل مع الطلبة.	4.61	0.49	مرتفعة
85	2	لدي القدرة على اقامة علاقات ايجابية مع الطلبة.	4.56	0.49	مرتفعة
81	3	أُصغي جيدا لآراء الطلبة واستفساراتهم.	4.52	0.51	مرتفعة
79	4	أخاطب الطلبة بأسمائهم أثناء عملية التدريس.	4.51	0.69	مرتفعة
80	5	أشجع الطلبة على التعبير عن افكارهم بحرية.	4.51	0.59	مرتفعة
82	6	لدي القدرة على التنويع في نبرات الصوت وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي.	4.51	0.62	مرتفعة
83	7	أستطيع التحرك داخل غرفة الصف بشكل يجذب انتباه الطلبة للدرس.	4.45	0.68	مرتفعة
		الدرجة الكلية	**4.52**	**0.47**	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (43.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال تنظيم المناخ والتفاعل الصفي لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل بلغ (4.52) بانحراف معياري (0.47) وهذا يدل على أن مجال تنظيم المناخ والتفاعل الصفي لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل قد جاء بدرجة مرتفعة، حيث كانت الفقرة (مكنني استخدم التعبيرات والألفاظ الودية أثناء التفاعل مع الطلبة) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.45) بانحراف معياري (0.68)، بينما كانت

الفقرة (أستطيع التحرك داخل غرفة الصف بشكل يجذب انتباه الطلبة للدرس) أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.45) بانحراف معياري (0.68).

هـ) التقويم:

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال التقويم لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وهي مرتبة تنازليا والجدول (44.4) يوضح ذلك:

جدول (44.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التقويم لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
86	1	أشجع الطلبة على طرح الاسئلة أثناء الحصة وفي نهايتها.	4.38	0.68	مرتفعة
89	2	يمكنني استخدام أساليب تقويم متنوعة للتأكد من تحقيق اهداف الحصة.	4.38	0.63	مرتفعة
88	3	لدي القدرة على ربط الاسئلة التقويمية بأهداف الدرس.	4.35	0.57	مرتفعة
92	4	أشجع الطلبة على التقويم الذاتي لمعرفة مستواهم.	4.32	0.61	مرتفعة
90	5	لدي القدرة على توظيف ادوات التقويم الواقعي في تقويم طلابي.	4.31	0.57	مرتفعة
91	6	أوظف أنواع مختلفة من التقويم للوقوف على مدى تقدم تعلم الطلبة.	4.31	0.54	مرتفعة
87	7	استطيع مراعاة استمرارية التقويم الصفي خلال مراحل الحصة الصفية.	4.28	0.63	مرتفعة
		الدرجة الكلية	**4.33**	**0.48**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (44.4) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال التقويم لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل بلغ (4.33) بانحراف معياري (0.48) وهذا يدل على أن مجال التقويم لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، قد جاء بدرجة متوسطة، حيث كانت الفقرة (أشجع الطلبة على طرح الاسئلة أثناء الحصة وفي نهايتها) أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.38) بانحراف معياري (0.68)، بينما كانت الفقرة (استطيع مراعاة استمرارية التقويم الصفي خلال مراحل الحصة الصفية)أقل الفقرات أهمية بمتوسط حسابي (4.28) بانحراف معياري (0.63).

6.2.4. الإجابة عن سؤال الدراسة السادس الذي ينص على :

هل توجد فروق بين درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغيرات: الجنس و المؤهل العلمي والتخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة والمديرية والتقدير السنوي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الإحصائية الصفرية الآتية:

أولاً: اختبار الفرضية الصفرية الثالثة عشر التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس

ولاختبار هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على **الكفاءة التدريسية** لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، ولاختبار دلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس فقد استخدم اختبار "ت" كما هو موضح في الجدول (45.4):

جدول (45.4): نتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد العينة في محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير الجنس

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"قيمةt المحسوبة"	مستوى الدلالة المحسوبة
الجنس	ذكر	119	4.29	0.42	227	1.239	0.217
	أنثى	110	4.36	0.37			

يتبين من الجدول (45.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت (0.217)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير الجنس، الأمر الذي يؤدي الى قبول الفرضية الصفرية الثالثة عشر.

ثانيا: اختبار الفرضية الإحصائية الرابعة عشر التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور الكفاءة التدريسية وفقا لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (46.4):

جدول (46.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم فأقل	7	4.07	0.50
بكالوريوس	179	4.35	0.36
ماجستير فأعلى	43	4.24	0.48

يتبين من الجدول (46.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (47.4):

جدول(47.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على مجال الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة "ف" المحسوبة**	**مستوى الدلالة المحسوبة**
المؤهل العلمي	بين المجموعات	0.873	2	0.436	2.762	0.065
	داخل المجموعات	35.703	226	0.158		
	المجموع	36.576	228			

يلاحظ من الجدول (47.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت(0.065) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية **(α≤0.05)**؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **(α≤0.05)** بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: اختبار الفرضية الاحصائية الخامسة عشر التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص التدريسي.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص التدريسي، كما هو موضح في الجدول (48.4):

جدول (48.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص التدريسي.

التخصص التدريسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فيزياء	78	4.26	0.39
كيمياء	83	4.35	0.37
أحياء	68	4.35	0.43

يتبين من الجدول (48.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير التخصص التدريسي، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص التدريسي كما هو موضح في الجدول (49.4):

جدول(49.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير التخصص التدريسي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التخصص التدريسي	بين المجموعات	0.377	2	0.189	1.177	0.310
	داخل المجموعات	36.199	226	0.160		
	المجموع	36.576	228			

يلاحظ من الجدول (49.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت (0.310) وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية **(α≤0.05)** ؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **(α≤0.05)** بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص التدريسي.

رابعاً: اختبار الفرضية الاحصائية السادسة عشر التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على محور **الكفاءة التدريسية** لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير **عدد سنوات الخبرة** ، كما هو موضح في الجدول (50.4):

جدول (50.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	42	4.22	0.38
من 5–10 سنوات	86	4.33	0.38
أكثر من 10 سنوات	101	4.55	0.39

يتبين من الجدول (50.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة

حول محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة كما هو موضح في الجدول (51.4):

جدول(51.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	2.197	2	1.099	7.222	0.001
	داخل المجموعات	34.379	226	0.152		
	المجموع	36.576	228			

يلاحظ من الجدول (51.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية(**$\alpha \leq 0.05$**)؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (**$\alpha \leq 0.05$**) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور الكفاءة التدريسية وفقاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة كما هو موضح في الجدول (52.4):

جدول (52.4): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين استجابات أفراد العينة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغيرعدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		−0.164893*	−0.277375*
من 5–10 سنوات	0.164893*		
أكثر من 10 سنوات	0.277375*		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (52.4) أن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ذوي الخبرة من 5–10 سنوات، مقابل كل ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات

وأن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، مقابل كل ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات.

خامساً: اختبار الفرضية الإحصائية السابعة عشر التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور **الكفاءة التدريسية** لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير **المديرية** ، كما هو موضح في الجدول (53.4):

جدول (53.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية.

المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخليل	72	4.45	0.30
شمال الخليل	64	4.32	0.36
جنوب الخليل	75	4.27	0.45
يطا	18	3.94	0.40

يتبين من الجدول (53.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور **الكفاءة التدريسية** وفقاً لمتغير **المديرية**، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية كما هو موضح في الجدول (54.4):

جدول(54.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير المديرية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
المديرية	بين المجموعات	3.257	3	1.086	7.332	0.000
	داخل المجموعات	33.319	225	0.148		
	المجموع	36.576	228			

يلاحظ من الجدول (54.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية **(α≤0.05)** ؛مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **(α≤0.05)** بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية.

ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور **الكفاءة التدريسية** وفقاً إلى متغير المديرية كما هو موضح في الجدول (55.4)

جدول (55.4): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين استجابات أفراد العينة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى المديرية

المديرية	الخليل	شمال الخليل	جنوب الخليل	يطا
الخليل		0.513203*	0.183724*	0.513203*
شمال الخليل	-0.513203*			0.383352*
جنوب الخليل	-0.183724*			0.329479*
يطا	-0.513203*	-0.383352*	-0.329479*	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (55.4) أن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن ينتمون إلى مديرية الخليل، مقابل كل من مديرية شمال الخليل

وأن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن ينتمون إلى مديرية الخليل، مقابل كل من مديرية جنوب الخليل وأن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن ينتمون إلى مديرية الخليل، مقابل كل من مديرية يطا وأن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن ينتمون إلى مديرية جنوب الخليل، مقابل كل من مديرية يطا.

سادساً: اختبار الفرضية الصفرية الثامنة عشر التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي ، كما هو موضح في الجدول (56.4):

جدول (56.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدبر السنوي.

التقدير السنوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	61	4.43	0.42
جيد جداً	134	4.29	0.37
جيد	34	4.24	0.41

يتبين من الجدول (56.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير التقدير السنوي ، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول

محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي كما هو موضح في الجدول (57.4).

جدول(57.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على مجال الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير التقدير السنوي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التقدير السنوي	بين المجموعات	1.041	2	0.520	3.310	0.038
	داخل المجموعات	35.535	226	0.157		
	المجموع	36.576	228			

يلاحظ من الجدول (57.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت (0.038) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية **(α≤0.05)** ؛مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **(α≤0.05)** بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي.

ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محور **الكفاءة التدريسية** وفقاً إلى متغير التقدير السنوي كما هو موضح في الجدول (58.4)

جدول (58.4): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين استجابات أفراد العينة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير التقدير السنوي

التقدير السنوي	ممتاز	جيد جداً	جيد
ممتاز		0.137359*	0.187297*
جيد جداً	-0.137359*		
جيد	-0.187297*		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (58.4) أن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن تقديرهم السنوي ممتاز، مقابل كل من ذوي التقدير جيد جداً، وأن الفروق كانت بين استجابات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل لصالح ممن تقديرهم السنوي ممتاز، مقابل كل من ذوي التقدير جيد .

7.2.4. الإجابة عن سؤال الدراسة السابع الذي ينص على:

" هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة العقلية ودافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الصفرية التاسعة عشر التي تنص على:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة العقلية ودافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.

لاختبار هذه الفرضية، تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محوري اليقظة العقلية، ودافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل كما هو موضح في الجدول (59.4) :

جدول رقم (59.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين اليقظة العقلية ودافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل:

المتغيرات		قيمة معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
اليقظة العقلية	**دافعية الانجاز**	0.47	0.000

يلاحظ من الجدول(59.4) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية بلغ (0.47) ، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، ما يعني وجود علاقة بين اليقظة العقلية ودافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وعليه فإن هناك علاقة إيجابية متوسطة بين اليقظة العقلية ودافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل. وكانت العلاقة بين الانفتاح والتقبل ودافعية الانجاز أكثر العلاقات قوة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.50)، وتلاها محور الانتباه والتركيز حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.49)، وتلاها الوعي بقيمة (0.37) تم بعد الملاحظة والوصف حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.29)، بينما العلاقة بين تحييد المشاعر ودافعية الانجاز أضعف علاقة بين مجالات اليقظة العقلية حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.18).

8.2.4. الإجابة عن سؤال الدراسة الثامن الذي ينص على :

" هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة العقلية والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الصفرية العشرون التي تنص على:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة العقلية والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.

لاختبار هذه الفرضية، تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محوري اليقظة العقلية، والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل كما هو موضح في الجدول (60.4)

جدول رقم (60.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين اليقظة العقلية والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل:

المتغيرات		قيمة معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
اليقظة العقلية	الكفاءة التدريسية	0.40	0.000

يلاحظ من الجدول (60.4) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية بلغ (0.40)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، ما يعني وجود علاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وعليه فإن هناك علاقة إيجابية متوسطة بين اليقظة العقلية والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية

محافظة الخليل. وكانت العلاقة بين الانفتاح والتقبل والكفاءة التدريسية أكثر العلاقات قوة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.49)، وتلاها محور الانتباه والتركيز حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.33)، وتلاها بعد الوعي وبعد الملاحظة والوصف حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.31)، بينما لا توجد علاقة بين تحييد المشاعر والكفاءة التدريسية حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.076) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها ، التي تتمحور حول **اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل**

مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

" ما درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل؟ "

أظهرت النتائج أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات اليقظة العقلية تراوحت ما بين (3.59- 4.07) فيما بلغ المتوسط الكلي (3.80) أي بدرجة مرتفعة كما يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال الانفتاح والتقبل بمتوسط حسابي وقدرة (4.07) أي بدرجة مرتفعة بينما كانت أدنى المتوسطات لمجال تحييد المشاعر بمتوسط حسابي (3.59) وجاء بدرجة متوسطة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين يتم تأهيلهم من خلال دورات تهيئة في بداية ممارسة التدريس، وكذلك يتم تزويدهم بالمعلومات الكافية حول ممارسة المهام التدريسية، ولكون المعلمين يمارسون المهام التي يقومون بها بشكل متكرر نجد أن لديهم يقظة عقلية حول الممارسات التي يقومون بها، مع وجود اختلاف بسيط في بعض الممارسات تتبع إلى شخصية المعلم، لذا نجد أن المعلمين يتقنون الأعمال

التي يقومون بها بدقة لكونهم يمارسون عملية التدريس بشكل متكرر ومن خلال هذه الممارسات يعملون على تلبية حاجات المتعلمين للوصول إلى أعلى مستوى من اكتساب المهارات التدريسية، كما أن لكل ممارسة يقوم بها المعلم هدف يسعى المعلم على تحقيقه من خلال طرق وأساليب تدريسية مختلفة، ولكون المعلم يقوم بأعمال مختلفة خلال ممارسته عملية التدريس نجد أن مستوى اليقظة العقلية لديه مرتفعة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة مخامرة (2018)، ودراسة الشلوي (2018)، ودراسة عبد الله (2013)، ودراسة الزبيدي (2012)، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الهاشم (2017) ودراسة حمد (2016) التي أظهرت درجة متوسطة من اليقظة العقلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق بين درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقا لمتغيرات (الجنس و والمؤهل العلمي والتخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة والمديرية والتقدير السنوي).

وللاجابة هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الصفرية الاتية :

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين على محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير الجنس.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يقومون بهمام يستطيع كلا الجنسين القيام بها، كما أن الممارسات التي يقوم بها المعلمين يتم تطبيقها من كلا الجنسين والمناهج الدراسية هي نفسها لكلا الجنسين.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة مخامرة(2018) ودراسة الهاشم(2017)، ودراسة أحمد(2016) ودراسة(Bisquerra and Amutio,Oriol Gonzalwz, 2016) بينما تختلف مع دراسة عيسى

(2018) ودراسة عبد الله (2013) التي أظهرت فروقاً لصالح الذكور.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة درجة الماجستير فأكثر.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن حملة درجة الماجستير فأعلى لديهم يقظة عقلية أكثر من المعلمين الآخرين بسبب تلقيهم مجموعة من المعارف خلال دراسة الماجستير تساعدهم على زيادة مستوى اليقظة العقلية لديهم، ولأنهم يشعرون بمسؤولية أكثر نحو العمل التدريسي، فالمعلمين الذين يكون لديهم درجة علمية أعلى تلقوا معارف ومعلومات أكثر من غيرهم من المعلمين ذوي المؤهلات الأقل، كما أن قدرتهم على تحمل المسؤولية أعلى من المعلمين الآخرين لإطلاعهم على أساليب وطرق تدريس ونماذج تطبيقية أكثر من غيرهم.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة مخامرة (2018)، ودراسة الهاشم (2017)، ودراسة حمد (2016).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .

تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياًعند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف تخصصاتهم العلمية فهم يمارسون نفس المهام والمسؤوليات، كما ينبغي عليهم امتلاك الكفايات اللازمة لعملية التدريس، إضافة إلى وجود علاقة بين المواد العلمية المختلفة وهذا بطبيعة الحال يكرس قواعد مشتركة في العمل التدريسي ومن خلال هذه القواعد و الممارسات يكون لديهم درجة متقاربة من مستوى اليقظة العقلية .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خشبة (2018) و دراسة أحمد (2016) و دراسة عبد الله (2013).

الفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة لديهم يمارسون نفس المهام والأدوار سواء في العمل التدريسي أو في تنظيم البيئة الصفية، كما أنهم يتبادلون الخبرات فيما بينهم، فالمعلمين ذوي الخبرة يزودون المعلمين الآخرين بالخبرات التي لديهم، سواء بالملاحظة أو من خلال الزيارات التبادلية، لذا نجد أن المعلمين بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة لديهم، على مستوى متقارب من اليقظة العقلية .

تختلف هذه النتيجة مع دراسة مخامرة (2018) ودراسة الهاشم (2017) التي أظهرت فروقاً لصالح الذين خبرتهم 10سنوات فأكثر.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية.

تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية وكانت الفروق لصالح مديرية شمال الخليل.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مديرية شمال الخليل مديرية ذات حجم صغير يمكن تزويد المعلمين بالخبرات والتجارب فيها بشكل أسهل وأسرع واكتساب المهارات بشكل يتيح من رفع مستوى اليقظة العقلية لدى المعلمين أكثر من غيرهم في المديريات الأخرى، كما تشير سجلات قسم الاشراف في هذه المديرية إلى وجود عدد كبير من الدورات والأنشطة الإشرافية وفي المقابل وجود نسب عالية لتجاوب المعلمين لهذه الدورات والأنشطة، وهذا تراه الباحثة سبباً لارتفاع مستوى اليقظة العقلية عند معلمي هذه المديرية، وترجح الباحثة عدم وجود فروق في اليقظة العقلية لصالح مديرية يطا – على الرغم من أنها الأصغر حجماً –

بين المديريات كونها مديرية نشأت حديثاً وما زالت في طور النمو والتقدم ، ولم تأخذ الفرصة الكافية لتظهر نشاطات قسم الإشراف على معلميها.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة مخامرة (2018) التي لم تظهر فروقاً لصالح المديرية.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي.

تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي، وكانت الفروق لصالح ذوي التقدير جيد جداً والممتاز.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين حصلوا على تقدير ممتاز بالتأكيد لديهم مستوى عالٍ من الكفايات التدريسية ويمارسون مهامهم ومسئولياتهم بطريقة فعّالة أكثر وهذا يجعلهم أكثر متابعة ويقظة في ممارسة مهامهم، وكذلك المعلمين ذوي التقدير جيد جدا، أما المعلمين ذوي التقدير الجيد تكون لديهم مهارات تدريسية أقل من غيرهم من المعلمين لذا نجد أن مستوى اليقظة العقلية لديهم أقل من غيرهم من المعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل؟ " "

أظهرت النتائج أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات دافعية الإنجاز تراوحت ما بين

(4.06- 4.26) فيما بلغ المتوسط الكلي (4.18) أي بدرجة مرتفعة كما يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال الإدارة بمتوسط حسابي وقدرة (4.26) أي بدرجة مرتفعة بينما كانت أدنى المتوسطات لمجال المثابرة بمتوسط حسابي (4.06) وجاء بدرجة مرتفعة

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعملون بجد ورغبة، وأن لديهم اتجاهات ايجابية نحو مهنتهم، كما أنهم ينظرون بمسؤولية نحو مهنة التدريس، لذلك نجدهم يمتلكون رقابة ذاتية على أدائهم، إضافة لوجود تنافس بين المدارس للوصول الى نتائج متميزة في امتحان الثانوية العامة .

وبناءا على ذلك نجد أن مستوى الدافعية يتبلور من خلال سعي المعلم المستمر للوصول الى أفضل نتائج ممكنة، كما أن وجود رقابة على المعلمين يعزز مستوى الدافعية للعمل وخاصة عند الحصول على التعزيز.

تتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من طيفور(2018) و فرج الله وأبو سلامة(2018) وعمرون(2015) التي أظهرت نتائجها درجة مرتفعة لدافعية الانجاز.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"هل توجد فروق بين درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغيرات: الجنس و المؤهل العلمي والتخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة والمديرية والتقدير السنوي ؟ "

وللاجابة هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الصفرية الاتية :

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير الجنس

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم باختلاف جنسهم يسعون الى تحقيق النجاح في عملهم،حيث تنطبق القوانين ذاتها على كلا الجنسين، إذ يقومون بتأدية نفس المهام، لذا نجد أن مستوى الدافعية متقارب لدى الجنسين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من طيفور(2018) و القطيش والشرفات (2017) و Willk(2014).

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة درجة البكالوريوس والماجستير فأعلى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين حملة درجة الدبلوم لديهم دافعية أقل من غيرهم من المعلمين لأن حملة درجة الدبلوم تكون لديهم امتيازات أقل من غيرهم وخصوصاً في الراتب الشهري.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص التدريسي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص التدريسي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن دافعية الانجاز لا تختلف بين المعلمين حسب التخصص لأنهم المعلمين يدرسون نفس المناهج ويخضعون إلى نفس القوانين ولا يوجد تمييز بين المعلمين حسب التخصص بالاضافة الى أن دافعية الانجاز هي حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه بناءاً على نوع الحاجة وشدتها وأسلوب اتباعها بغض النظر عن التخصص التدريسي.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغيرعدد سنوات الخبرة .

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مستوى دافعية الانجاز لدى المعلمين مرتفعة على اختلاف سنوات الخبرة حيث أن المعلمين يسعون لتحقيق النجاح في عملهم لأغراض مختلفة وتكون في الغالب لتثبيت أنفسهم في العمل بالنسبة للمعلم حديث الخبرة والحصول على ترقية والتدرج في السلم الوظيفي بالنسبة للمعلم الأكثر خبرة، كما أن المعلم يشعر دائماً بثقل الأمانة التي يحملها اتجاه الطلاب الذين يعلمهم ويحب أن يرى ثمار نجاحه على طلبته وذلك يعزز من شعوره بالرضا ويزيد من دافعيته نحو الإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من طيفور(2018) وعمرون(2015).

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير المديرية، وكانت الفروق لصالح المديريات الثلاثة مقابل مديرية يطا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن المعلمين في مديرية يطا يعانون من مشكلات تحد من مستوى دافعية الانجاز لكون المديرية تنتشر على بقعة جغرافية واسعة' ويقع جزء من مدارسها في منطقة المسافر التي تتعرض لانتهاكات الاحتلال المستمرة وتعتبر من المناطق التي يتعرض فيها المعلمون للخطر، فالمعلمون يعانون من مشكلات في التنقل بين المدارس وفي الوصول إلى المدرسة، وهذه العقبات تحد من مستوى دافعية الانجاز، كما أن هذه المديرية حديثة العهد مما يسبب بعض المشكلات في تنفيذ بعض المهام التي تقوم بها المعلمين.

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي، وكانت الفروق لصالح ذوي التقدير جيد جداً والممتاز.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن المعلمين ذوي التقدير جيد لديهم دافعية الإنجاز أقل لذا حصلوا على تقدير أقل وهذا يشير على قدراتهم التدريسية أقل من غيرهم من المعلمين، فالمعلم الذي تتوافر لديه دافعية إنجاز مرتفعة لا بد أنه يحب العمل الذي فيه تحد لقدراته ويسعى دائماً للنجاح في العمل والوصول إلى تقدير أعلى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

" ما درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل؟ "

أظهرت النتائج أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الكفاءة التدريسية تراوحت ما بين (4.10- 4.52) فيما بلغ المتوسط الكلي (4.32) أي بدرجة مرتفعة كما يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال تنظيم المناخ والتفاعل الصفي بمتوسط حسابي وقدرة (4.52) أي بدرجة مرتفعة بينما كانت أدنى المتوسطات لمجال إدارة الصف بمتوسط حسابي (4.10) وجاء بدرجة مرتفعة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يتلقون من المعارف ما يكفي من أجل رفع مستوى الكفاءة التدريسية سواء كان ذلك من خلال المواد الدراسية التي يتم دراستها في الجامعة أومن خلال التدريب الميداني وكذلك من خلال الدورات التدريبية وهذا كافي من أجل تمتع المعلمين بمستوى مرتفع من الكفاءة التدريسية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة Klein(2005) و دراسة الشلوي (2018) التي تناولت الكفاءة الذاتية، وتختلف مع دراسة المقدادي(2014) و العمري (2005) التي أظهرت نتائجها درجة متوسطة من الكفاءة التدريسية عند المعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

"هل توجد فروق بين درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغيرات: الجنس و المؤهل العلمي والتخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة والمديرية والتقدير السنوي ؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الإحصائية الصفرية الآتية:

الفرضية الثالثة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير الجنس.

تعزو الباحثة أن عدم الاختلاف في مستوى توفر المهارات التدريسية لدى المعلمين بالنظر إلى اختلاف جنسهم يعود إلى أهمية هذه المهارات لدى الذكور والإناث على حد سواء. إضافة إلى أن كلا الجنسين يعملون تحت مظلة واحدة هي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، فيتلقون التدريب نفسه، كما أن المهارات التدريسية لا يحكم مدى توفرها في المعلم جنسه، لأن كلا الجنسين يحرصون على أن تتوفر لديهم تلك المهارات.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة المقدادي(2014) ودراسة أبو نمرة (2003).

الفرضية الرابعة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المؤهل العلمي.

تفسر الباحثة عدم وجود فروق في مدى امتلاك المعلمين في للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، قد يعود إلى أن التغير في المؤهل العلمي لا يمكن اعتباره معياراً لقياس مدى توفر المهارات

التدريسية، فهناك الكثير ممن يملكون مؤهلات علمية عليا لكنهم لا يمتلكون المهارات التدريسية اللازمة لهم، إما لأنهم جديدي العهد في التدريس أو أنهم لا يحرصون على امتلاك تلك المهارات (يتسمون باللامبالاة)، وقياسا على ذلك لدى ذوي المؤهلات العلمية المتوسطة والدنيا.إضافة الى التأثير الذي تتركه الدورات الإشرافية التدريبية على درجة الكفاءة التدريسية للمعلمين، والتي يتلقاها كافة المعلمين في الخدمة بغض النظر عن مؤهلهم العلمي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة المقدادي(2014) ودراسة خزعلي ومومني (2010) ودراسةأبو نمرة (2003) وتختلف مع دراسة العمري (2005) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في درجة امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الخامسة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص التدريسي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التخصص التدريسي.

تفسر الباحثة أن التخصص التدريسي لا يلعب دوراً في الكفاءة التدريسية حيث أن مادة العلوم مقسمة إلى وحدات بحيث تشمل جميع التخصصات لذا ظهرت هذه النتيجة.

الفرضية السادسة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة من 5–10 سنوات وذوي الخبرة أكبر من 10 سنوات.

تفسر الباحثة أن المعلمين حديثي العهد لديهم كفاءة تدريسية أقل من غيرهم بسبب الخبرة القليلة في ممارسة التدريس.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة المقدادي(2014) ودراسةأبو نمرة (2003) وتختلف مع دراسة خزعلي ومومني (2010)التي أظهرت نتائجها وجود فروق في درجة امتلاك المعلمين للكفاءات التدريسية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية السابعة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة

الخليل وفقاً لمتغير المديرية، وكانت الفروق لصالح ممن ينتمون إلى مديرية الخليل. مقابل كل من مديرية شمال الخليل، وكذلك ممن ينتمون إلى مديرية الخليل. مقابل كل من مديرية جنوب الخليل، وكذلك ممن ينتمون إلى مديرية الخليل. مقابل كل من مديرية يطا، وكذلك ممن ينتمون إلى مديرية جنوب الخليل. مقابل كل من مديرية يطا.

تفسر الباحثة أن المعلمين في مديرية يطا هم أقل من غيرهم في الكفاءة التدريسية لكون المعلمين في هذه المديرية لديهم بعض المشكلات بسبب حداثة العمل في هذه المديرية.

الفرضية السابعة عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين على محور الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً لمتغير التقدير السنوي، وكانت الفروق لصالح المعلمين ممن تقديرهم في العام الماضي ممتاز.

تفسر الباحثة أن المعلمين ذوي التقدير ممتاز لديهم كفاءة تدريسية أعلى من غيرهم من المعلمين لذلك ظهرت هذه النتيجة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

" هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل ؟ "

أظهرت النتائج وجود علاقة بين اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وعليه فإن هناك علاقة إيجابية متوسطة بين اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية تعمل على دعم المعلمين ذهنياً من خلال أبعادها (الملاحظة والوصف، الانتباه والتركيز، الوعي، الإنفتاح والتقبل، وتحييد المشاعر)، فاليقظة العقلية تعمل على تفعيل مهارة إدارة المشاعر و ضبط العواطف والانفعالات عند المعلم مما يساعده على تحسين التنظيم الذاتي ورفع مستوى التركيز لديهم، كما أنها تساعدهم في التخلص من المشاعر السلبية وضغوط العمل اليومية، وهذا يدفع المعلمين إلى زيادة مستوى دافعية الإنجاز.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:

" هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة العقلية والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل ؟ "

أظهرت النتائج وجود علاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، وعليه فإن هناك علاقة إيجابية متوسطة بين اليقظة العقلية والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية تعمل على تطوير كفاءة المعلمين وذلك لأن اليقظة العقلية عند المعلمين تزيد من قدرتهم على التركيز في العمل، و تحسن الانتباه لديهم وتحقق لديهم الرضا عن العمل التدريسي وهذا يقود المعلم إلى تخطيط وتنفيذ وتقويم أفضل للعملية التدريسية، كما أن اليقظة العقلية تسهم في رفع كفاءة الإدارة الصفية وتنظيم بيئة الصف، لأنها تساعد المعلم فهم مشاعر طلابه بشكل جيد والوقوف عند احتياجاتهم ، وبالتالي يسعى المعلم إلى توفير بيئة تعلم ايجابية تراعي هذه الاحتياجات مما يعزز من العلاقات الإيجابية بين المعلم وطلابه ويحقق الاحترام المتبادل.

لذا فمن الطبيعي أن المعلم الذي يمتلك هذه الصفات، أن يكون لديه كفاءة تدريسية عالية .

تتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة الشلوي (2018) التي تناولت الكفاءة الذاتية .

التوصيات:

أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة:

1. تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة بنشاطات يتم من خلالها تنمية اليقظة العقلية لديهم.
2. عقد دورات تدريبية للمعلمين في الخدمة ولمختلف التخصصات لتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال اليقظة العقلية.
3. إجراء دراسة تستهدف أثر برنامج تمارين اليقظة العقلية على المعلمين ودورها في تحسين نمط الحياة والأداء الوظيفي لديهم .
4. أن يتم تزويد العاملين ذوي المؤهلات العلمية الأقل من ماجستير بنشرات، ونشاطات تم من خلالها تنمية اليقظة العقلية لديهم بالإضافة للإستفادة من خبرات العاملين ذوي الخبرة الأكثر في تقديم الإرشادات للعاملين ذوي الخبرة الأقل في هذا المجال.
5. أن يتم عمل دراسات بحثية يتم من خلالها ربط اليقظة العقلية بمتغيرات أخرى ذات صلة بالمجال التربوي مثل: الكفاءة الذاتية عند المعلمين، والرضا الوظيفي، الديداكتيك التدريسي، والذكاءات بأنواعها المختلفة وغيرها من المتغيرات.
6. إعداد برامج لتنمية دافعية الإنجاز للمعلمين، تمكن من ربط المعلم بمهنته، فالدافعية لا تنمو بشكل تلقائي لدى العديد من المعلمين.
7. إجراء دراسة للتعرف إلى المعوّقات التي تواجه دافعية الإنجاز لدى المعلمين وسبل التغلب عليها، وبين علاقة قيام المعلمين بواجباتهم المهنية وبين نظرة المجتمع إلى أهمية مهنة التعليم واحترامهم لها.
8. ضرورة إشراك المعلمين في أي عملية لتطوير المناهج أو الكتب الدراسية مشاركة فعّالة يشعر فيها المعلم بقيمته وكيانه وأهميته في العملية التعليمية.

9. زيادة الاهتمام والتركيز من قبل المشرفين التربويين من خلال عقد الدورات التدريبية للمعلمين الجدد قيما يتعلق بامتلاك المعلمين للكفايات التدريسية.
10. تحسين الوضع المادي والإجتماعي للمعلم مما يعزز من مكانته الإجتماعية ويزيد من ثقته بنفسه بما ينعكس على كفاءته ودافعيته نحو العمل، وبالتالي يقظته العقلية وذلك بإقرار وزارة التربية والتعليم لنظام منح الحوافز المادية والمعنوية والمكافآت للمعلمين .

المراجع العربية:

القرآن الكريم

- إبراهيم،عبد الرحمن والمسند، شيخة وقمبر، محمود.(2002).**الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم**.دار الثقافة للنشر والتوزيع،الدوحة،قطر.
- ابن منظور.محمد(1994).**لسان العرب**،دار صادر، بيروت،لبنان.
- أبو جادو، صالح. الكساب، عبد الرحيم. (2012).العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية وأدائهم في التربية العملية، **مجلة جامعة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية**. جامعة الزرقاء، الزرقاء، **الاردن**.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال .(1990).**علم النفس التربوي**. مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة، مصر.
- أبو حلاوة، محمد سعيد عبد الجواد.(2013).حالة التدفق النفسي – المفهوم– الأبعاد والقياس.**سلسة الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية**، موقع علمي وأكاديمي في علوم وطب النفس،تونس، عدد3.
- أبو حليمة، أشرف أحمد.(2018).**دافعية الانجاز**.دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الاردن.
- أبو لبدة، زكريا.(1999).**خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر مديري وطلاب مدارس القدس الثانوية**.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس،القدس،فلسطين.
- أبو نمرة،محمد خميس.(2003).الكفيات التعليمية الأدائية الأساسية اللازمة لتدريس التربية الرياضية،**مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الانسانية)**،جامعة النجاح ،نابلس، فلسطين،مجلد 17، عدد2،ص 502–538.

- الأحمد، أمل.(1999). العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط.**مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الانسانية والتربوية**، دمشق، سوريا،عدد15،ص121-171.

- أحمد، حافظ فرج وحافظ، محمد صبري.(2012).**إدارة المؤسسات التربوية**،عالم الكتب،القاهرة،مصر.

- أحمد،إيهاب عزت عبد اللطيف.(2003).**تأثير برنامج تدريبي لبعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة على دافعية الإنجاز لدى الملاكمين**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا،طنطا،مصر.

- أحمد، نهلة نجم الدين مختار. (2016). **الذكاء الثلاثي الأبعاد وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الاعدادية**.مجلة الاستاذ للعلوم الاجتماعية والانسانية،جامعة بغداد،عددخاص،مجلد 4،ص111-136

- الأزرق، عبد الرحمن صالح.(2000).**علم النفس التربوي للمعلّمين،مفاهيم نظرية**.دار الفكر العربي ومكتبة طرابلس العلمية العالمية.ليبيا.

- البحيري، عبد الرقيب والضبع، عبد الرحمن وطلب، أحمد عوالمة. (2014). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء متغيري الثقافة والنوع. **مجلة مركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، مصر، العدد 39، ص 120-168.

- البرنوطي، سعاد نايف.(2004).**إدارة الموارد البشرية وإدارة الأفراد**،دار وائل للطباعة والنشر،عمان، الاردن.

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

❖ البياتي، نجاح حاتم.(2015).**التنظيم العاطفي والهوية الاخلاقية وعلاقتهما بالتفكير النفعي لدى معلمات المرحلة الابتدائية** .(أطروحة دكتوراه غير منشورة)،جامعة بغداد، بغداد العراق.

❖ جرادات،عزّت.(2008).**التدريس الفعّال**.مكتبة دار الفكر،عمان،الأردن.

❖ حسن، علي حسن .(1999). **سيكولوجية الانجاز الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الانجازية**. مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة .

❖ حمد، روحية سعد الدين أحمد.(2016).**درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم**.(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة الشرق الأوسط ،عمان، الاردن.

❖ الحيلة،محمد محمود.(2002).**مهارات التدريس الصفي**.دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

❖ خزعلي، قاسم ومومني،عبد اللطيف.(2010).**الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص**،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاءالتطبيقية،السلط،الأردن.

❖ خشبة، فاطمة السيد حسن.(2018).التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة.**بحوث علم النفس والصحة النفسية**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،مقالة 13،مجلد37، عدد79، ص598–495.

❖ خير الله، سيد محمد .الكناني، ممدوح .(1987) .**مقاييس التنظيم الهرمي للدوافع والحاجات عند ماسلو**. مكتبة ومطبعة النهضة ، المنصورة ، مصر.

❖ دره، عبد الباري،المدهون وموسى ،الجرزاوي وتوفيق وإبراهيم،علي.(1988).**الحقائب التدريبية**،العربية للموسوعات،بيروت، لبنان.

❖ درويـــش، إبـــراهيم.(2002).**الجـــودة الشـــاملة فـــي الإدارة التعليميـــة والمدرســـية**.دار الوفاء،الاسكندرية،مصر.

❖ الذبحاوي، دجلة جاسم. (2015) . **تأثير اليقظة العقلية على الاداء الريادي لأعضاء الهيئات التدريسية في معهدي النجف والكوفة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الكوفة، الكوفة، العراق.

❖ راشد،علي.(2005).**كفايات الأداء التدريسي**.دار الفكر العربي،القاهرة،مصر.

❖ رمضان، بواب.(2014).**الكفايات المهنية اللازمة لاعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة**.أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة جيجل،الجزائر.

❖ رمو، لمى.(2013).**فاعلية برنامج تدريسي قائم على الكفايات في اتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوراهن التربوية**،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة دمشق،سوريا.

❖ الزبيدي، مروة شهيد صادق. (2012). **الاستقرار النفسي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة ديالى، ديالى، العراق.

❖ الزيات ، فتحي مصطفى.(2008). **دافعية الانجاز والانتماء لدى ذوي الافراط وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية.** أم القرى ،المملكة العربية السعودية .

❖ زيتون، عايش محمود. (2008). **أساليب تدريس العلوم.** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

❖ السندي،سعد أنور .(2010).**اليقظة العقلية وعلاقتها بالنزعة الاستهلاكية لدى موظفي الدولة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، بغداد العراق.

❖ السيد،يسرى مصطفى.(2006).**تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتميذات الضعيفات.**(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الامارات العربية المتحدة،أبو ظبي.

❖ الشايب، زاهي و منصور زاهي. (2011). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**،مجلد4،عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص 14–40.

❖ الشقيرات، محمود.(2009).**استراتيجيات التدريس والتقويم :مقالات في تطوير التعليم**.دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان، الاردن.

❖ شلبي، أمينة ابراهيم. (1999). **العلاقة بين التفسير السببي لدافعية الانجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب المرحلة الثانوية** .(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

❖ الشلوي،علي محمد.(2018).اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي.**مجلة البحث العلمي في التربية**،جامعة عين شمس، مصر،عدد 9.

❖ الصافي، عبد الله بن طه .(2011). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلال وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها.**مجلة رسالة الخليج العربي**،مكتب التربية العربي لدول الخليج، الخليج العربي، مجلد22، عدد79، ص 61–90.

❖ صرداوي،نزيم.(2011).**دافع الانجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي**.(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

❖ الضبع،فتحي وطلب محمود علي.(2013).فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طلبة الجامعة،**مجلة الارشاد النفسي**،جامعة عين شمس، مصر ،عدد34، ص1–75.

❖ طه، فرج عبد القادر.(2009).**موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة،مصر.

❖ لطواب، سيد.(1999).أثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الامارات العربية المتحدة ،**مجلة كلية التربية** ، جامعة الإمارات،عدد5،ص1-17.

❖ الطوطو،رانية أحمد.(2017).**اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة جامعة دمشق**.رسالة ماجستير غير منشورة، ،جامعة دمشق،دمشق،سوريا.

❖ طيفور، هيفاء.(2018). درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتجوال وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظة عجلون بالأردن، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**،جامعةحائل،السعودية،مجلد 7،عدد1،ص 210-233.

❖ العاسمي،رياض نايل.(2012).تناقضات إدراك الذات وعلاقتها بكل من القلق الاجتماعي والاكتئاب لدى طلاب جامعة دمشق.**مجلة جامعة دمشق**،مجلد28،عدد3.

❖ عبد القادر، يوسف.(1997).**تنمية الكفاءات التربوية و تدريس المعلمين أثناء الخدمة**،دار الكتاب العربي،بيروت،لبنان.

❖ عبدالله، أحلام. (2013). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الأستاذ**، جامعة بغداد، العراق، مجلد2، عدد205، ص 343-366.

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

❖ علي،أمل فايز.(2018).التنبؤ بالتفكير الاخلاقي من اليقظة العقلية والطمانينة النفسية لدى طالبات كلية الدراسات الانسانية بالدقلهية.**مجلة كلية التربية**،جامعة الازهر،مجلد 37،عدد،178، ص157-234.

- عمـايرة، محمـد حسـن.(2007).**المشـكلات الصـفّية السـلوكية التعليميـة الاكاديميـة (مظاهرها،أسبابها،علاجها)** دار المسيرة للطباعة والنشر،عمان،الأردن.
- عمرون،سليم.(2015). **الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى اساتذة المواد العلمية في مرحلة التعليم المتوسط،** (رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية العلوم الانسانية والاحتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

- عيد، غادة خالد.(2004).قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت"دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس".**مجلة العلوم النفسية والتربوية ، جامعة البحرين**،مجلد50،عدد30،ص51-63.
- عيسى،هبة مجيد.(2018).**اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة الى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية**.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة البصرة،البصرة،العراق.
- غباري،ثائر أحمد.(2008).**الدافعية،النظرية والتطبيق**.دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،الاردن.

- الغنام، محرز.(2002).فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي والدافع للانجاز لدى طلاب الصف الاول ثانوي.**بحث مقدم في المؤتمر العلمي السادس: التربية العملية وثقافة المجتمع،الجمعية المصرية للتربية العلمية**،الاسماعيلية،مصر.
- الفتلاوي،سهيله محسن كاظم.(2003).**الكفايات التدريسية"المفهوم-التدريب-الاداء"**.سلسلة طرائق التدريس،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الاردن.
- فرج الله،عبد الكريم و أبو سلامة، ماجد.(2018). الكفايات التدريسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية بغزة،**المؤتمر التربوي السادس المناهج الفلسطينية الجديدة"طموحات وتحديات"(تموز-2018)**،جامعة الاقصى،غزة، فلسطين.

- الفرماوي،حمدي علي و رضوان، حسن وليد.(2009).**الميتا انفعالية لدى العاديين وذوي الاعاقة الذهنية**.دار الصفاء،عمان، الاردن.

- الفرماوي،حمدي علي ورضوان،حسن وليد.(2009).**الميتا معرفة(بين النظرية والبحث)**.مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

- قاسم،عبد الرحمن .(1996). **الدرر السنية في الأجوبة النجدية لعلماء نجد الأعلام**،دار المعرفة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،عدد 12 .
- القحطاني،علي.(2013).**الاتزان الانفعالي وعلاقته بالسمات الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من متعاطي المخدرات بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى،مكة،السعودية.
- القحطاني، غادة والعتيبي، تركي. (2015). اليقظة الاستراتيجية وأثرها على الأداء في مؤسسات التعليم العالي. دراسات عربية وإسلامية، **مجلة جامعة أم القرى، أم القرى، السعودية**، مجلد 6، عدد 13، ص 42– 75.
- القطيش،حسين والشرفات، أحمد.(2017). مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الصفوف الثلاثة في مدارس البادية الشمالية الشرقية بالأردن،**مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**،جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر،عدد21،ص 211–225.
- مخامرة،مرام رسمي.(2018).**اليقظة الذهنية وعلاقتها بالابداع التنظيمي لدى موظفي مديريات التربية والتعليم العالي في محافظتي الخليل وبيت لحم**. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة القدس،القدس،فلسطين.
- المطيري،خالد.(2007).**أثر جنس المعلم على مستوى دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب الذكور في المدارس الابتدائية في الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة عمان العربية، عمان،الأردن.

❖ مفلح،غازي.(1998).**الكفايات التعلمية التي يحتاج معلموالمرحلة الإبتدائية إلى إعادة التدرب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية**. رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة دمشق،دمشق،سوريا.

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

❖ الهاشم، أماني. (2017). **درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوي الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم**.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

❖ الوليدي، علي. (2017). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، جامعة الملك خالد، السعودية، العدد (28)،ص 40-67.

❖ اليوسف،جمال يعقوب.(2013).**تدريس مناهج اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**.دار الجيل، بيروت،لبنان.

❖ يونس، أسمهان. (2015). **اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة واسط، الكوت، العراق.

المراجع الأجنبية:

- Alter.s.(2012)**.Information system: The Foundation of e-business**,4th editionNewJersy prentice hall.
- Willk,R.(2004).The effect of active learning on college student's achievement and self Efficacy in ahuman physiology Course for non-majors**, Disseration Abstract International**,V.61,11A.
- Ashley,Delfina.M.(2018).**Relationship Between prekindergarten to Grade 12 Teachers MindFulness and self- Efficacy**.Walden university.Maryland.USA.
- Bernay, R,. (2009), "**Using mindfulness to slow down in order to speed up progress for children with special needs**", Double Blind Peer Reviewed Proceedings of the Making Inclusive Education, Sept. 28-30, Wellington .
- Britton,W.B.,Leepp,N.E&Gold,l.s.(2014).Arandomized Controlled pilot trial of Classroom-based mindfulness meditation Campared to an active control condition in sixth-grade children.journal of school psychology, No 52, pp 263-278.
- Broderick,P.C.(2013).Learning to breathe:Amindfulness Curriculum for adoledcents to cultivate emotion regulation,attention,and performance.Oakland,CA:New Harbinger publications.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M., (2003), "The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being", **Journal of Personality and Social Psychology**,No 84, pp 822-848.
- Cardaciotto,L.(2015).**Assessing Mindfulmess:The Development of a Bi-Dimensional Measure of Awearness and Acceptance**. (unpublished doctoral dissertation),Drexel university, united state of America.

- Christopher,M.S.,&Gilbert,B.D.(2010).Incremental Validity of compomemts of mindfulness in the prediction of satisfaction with life and depression.Current psychology,29,pp10-23.
- Davis ,D.M. & Hayes ,J .A.(2011). What are the benefits of mindfulness ? A practice review of psychology related research, **Psychotherapy**, 48 (2), 198-208
- Deurr,M.(2008).**The use of Meditation and Mindfulness Practice to Support Military Care Providers**: A prospectus Report Prepared to Center for Contemplative Mind in Society.
- Dourtman V.,Bechara A.,Read S.J.(2017).Roles of the different sub-regions of the Insular Cortex in various phase of the decision-makink prosess.**Frontiers in Behavioral Neuroscience** vol.9,pp309.
- Fallah,Nasser.(2016).Minddfulness Coping self efficiency and forigen languge anxiety,amediation analysis.**Educational Psychology.vol.37,Issue6,pp745-756.**
- Gethin,R.(2011).**On some definitions of mindfulness contemporary buddbism**,vol.12,pp263-279.
- Gonzalwz,L.,Oriol,X.,Amutio,A.,&Bisquerra,R.(2016).Habits related to relaxation and mindfulness in high school students:Influence on clim.**Journal of psychodidactics**,vol.21,pp121-138.http://doi.org.
- Hasker,S.M.(2010).**Evaluation of the MindFluness-acceptance Commitment approach for enhancing athletic performance**.DALAB.
- Hintze,J.M.,Volpe,R.J.&Shapiro,E.S.(2002).Best practices in the systematic direct observations of student behavior.Best pravtices in school psychology, **bathesda: NASP Publications**, vol.2,4th ed.pp993-1006.
- Jang,H&Jeon,J.(2015).Relationship between self-Esteem and Mental Health According to mindfulness of university students.**Indian Journal of science and Technogy**,vol.21,pp1-5.

- Jenning,Patricia.A.(2015).Seven ways Mindfulness Can help teachers,**Education articlesand more,Norton**.vol.3,pp83-88.
- Kabat-Zinn,J.(1994).**Mind Fulness Meditation in every day life.**NewYourk Hyperion.
- Kabat-Zinn,J.(1999).**full Catastrophe Living.Using the wisdom of your body and Mind to face stress,Pain and illness**.New York,Delacourt.
- Kabat-Zinn,J.(2003).**Mind Fulness:The heart of rehabilition,Complementary and alternative medicine in rehabilitation,**Saint Louis**.**
- Kabat-Zinn,J.(2006).**Mind Fulness –Based Interventions in context:past,present,and future,**Newyork,Delacort**.**
- Kabat-Zinn,J.(2012).**Benefit for Mindfull Schools:The Role of Mindfulness in Education,** Newyork,Hyperion.
- Kettler,K.(2013).**Mindfulnessand Cardiovascular risk in College Students**.(unpublished doctoral dissertation),Pennsylvania state university.united state of America
- Keye,M.&Pidgeon,A.(2014).An investigation of the relationship between Resilience,Mindfulness,and Academic Self-Efficacy,Bond university.Gold Coast,Australia.
- Klokner&Hicks.(2015).workplace errors,mindfulness and personality,Relating cognitive failures at worke to mindfulness and to the big five factors.**Journal of psychology**,vol.2,pp1-7.
- Knight,LuisFelipeM.(2009).**Mindfulnesshistory,technologics,research,Application.**htt.// allansousa.filen.wordpress.com/2009.
- Kristeller,L.Jean and Marlatt,G.Alan.(1999).**MindFullness AHD Meditation,American Phchology Association**,Washington.D.C.
- Langer, E. J, (2002), "**Mindfulness**", Reading, MA: Addison-Wesley, https://link.springer.com/article/10.1007,1-12-2017
- Langer,J.Ellen and Moldoveanu,Mihnea.(1997).the Construct of Mind Fullness,**Journal of Sociallssues**,vol56,No.1,pp1-9.
- Langer.E.J.(1989).**MindFulness**.New York,Addison,Wesley.
- Ledesma, D. and Kumano, H. (2009). Mindfulness-based stress reduction and cancer: A meta-analysis. **Psychooncology**, 18 (6): 571–579.

- Malow,M.&Austin,V.(2016).**MindFulnessForStudents Classified with Emotional Disorder.**Insights on learning Disabilites.
- Masten,AS.&Reed,M.(2002).Resilience in development.insnyder,**Hand Book of Positive psychology,**NewYork,Wiley.
- Maynard,Brandy R.,Solis Michael R.,Miller,Veronica L.,Brendel, Kristen,E.(2017).**Mindfulness-based interventions for Improving Conition,academic achievement,behavior,and Socioemotional functioning of primary and secondary school student**. (unpublished master thesises), Drexel university, united state of America
- Miller,J.I.(2011).**Teaching Mindfulness to Individuals with Schizophrenia,Theses,Dissertation,**Professional papers.paper944.
- Neuser, N(2010). **Examining the Factors of Mindfulness: A Confirmatory Factor Analysis of the Five Facetors Mindfulness Questionnaire. Doctoral dissertation**, Pacific University. https://commons.pacificu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.ps/&httpsredir=1&article=1263&context=spp
- Pickard,J.,Brin,P.&Genery,S.(2016).**Mindfulness and emotional regulation as sequential mediators in the relationship between attachment security and depression**.vol2,pp179-183.
- Schipper ,Dam,K.V.,M.&Runharr,P.(2010).**Developing acompetency-based fram work for teacher's entrepreneurial behavior**.Teaching and Teacher Education,No.26,pp65-97.
- Shapiro,S.,and Carlson,L.,Astin,Freedman.(2006).**The Art and Science of Mindfulness into Psychology and the Helping Professions.**Washington,Dc,American Psychological Association Publication.
- Siegel,R.,Germer,C.&Oleved Zkl,A.(2009).Mindfulness what is it? Wher did it come fro?.**clinical hand book of mind fullness, Newyork springer Science**,vol7,pp17-36.
- Siqueira,R.&Pitass,C.,(2010).Sustainability oriented innovations: can mind fullness make differences?.**Journal of Cleaner production**,vol.15,pp1181-1190.
- Soler,A.(2016).Behavior therapy skills training compared to standard group therapy in border line personality disorder month randomized controlled clinical trial,**Behavior research and therapy journal**,vol.47,pp353-361.

- Stella,Opu.(2008).Motivation and work performance:complexities in Achieving Good performance out comes. (unpublished master thesises),The Netherlands,Hague.
- Thera,N.(1972).**Mutation of mind**.Ahmedadbad,India.
- Vazalwar,C. and dey,N.(2001).**Teacher Competencies and Use of Innovative Techniques for Improving Classroom Practices** : A Discussion, Learning Community,No2,pp89-96.
- Watts,Linda.(2014).**Mindfulnessinhighereducation.**www.washington.edu/teaching/07/10/2014**.**
- Webster,Merriam.(1998**).wwwebsterDictionary**.http//www.m-w.com,spring field,MA,USA.
- Wells,C.(2013).Minfulness in academic:Consideration for administrative preparation,Education Leadership Review,vol14,pp1-
- Whitaker,R.Gallagher,K.&Becker,B.(2017).Teachers dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in head start class rooms. **Journal of school psychology**,vol.65,pp40-53.
- Zakrzewski,V.(2013).**How can mindfulness help teachers**.[online magazine],Retrieved from http://greatergood.berkeley.edu/articlelitem.

الملاحق

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

استبانة بحث بعنوان

"اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الانجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل ".

معلمي ومعلمات العلوم الكرام

تحية طيبة وبعد ...

بين ايديكم استبانة تتعلق بدراسة حول (اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الانجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل) ، حيث سيتم تقديم هذه الدراسة كمتطلب لنيل درجة الماجستير في كلية الدراسات العليا في جامعة القدس.

هدف هذه الدراسة لن يتحقق إلا بالمشاركة الفاعلة والجادة من جانبكم، لذا يرجى منكم التكرم بقراءة فقرات هذه الاستبانة والإجابة عليها بدقة وموضوعية ، من خلال وضع علامة (√) امام الاجابة المناسبة وفي الخانة المخصصة لذلك ، علما بان البيانات التي يتم جمعها بهذه الاستبانة ستكون خاصة للأغراض العلمية فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

أنوار أحمد صالح

بإشراف

الاستاذ الدكتور محمد شاهين

القسم الاول

البيانات الاولية:

الجنس:

أ . ذكر ب. أنثى

المؤهل العلمي:

أ . دبلوم فأقل ب. بكالوريوس ج. ماجستير فأعلى

التخصص التدريسي:

أ . فيزياء ب. كيمياء ج. أ حياء

الخبرة العملية:

أ . أقل من(5 سنوات) ب. من(5-10 سنوات) ج. أكثر من (10 سنوات)

المديرية:

أ . الخليل ب. شمال الخليل ج. جنوب الخليل د. يطا

التقدير السنوي:

أ.متميز ب. ممتاز ج. جيد جدا د. جيد ه. دون ذلك

القسم الثاني:

فقرات الاستبانة: ارجو من حضرتكم قراءة الفقرات الاتية بعناية والإجابة عليها بوضع اشارة (√) تحت رمز الاجابة الصحيحة بجانب كل فقرة حسب ما تراه مناسبا.

أولا: اليقظة العقلية

الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الاول : الملاحظة والوصف					
1.انتبه الى كيفية تأثير مشاعري على سلوكي.					
2.أعير انتباهي الى نتائج أعمالي المدرسية.					
3.أوجه انتباهي الى كل ما يدور حولي من مثيرات في البيئة المدرسية.					
4.أتعامل مع كل حدث لمحاولة تقبله بغض النظر عن كونه مرغوباً أو غير مرغوب.					
5.أهتم بتقبل الأحداث المهمة في مجال عملي أكثر من التحكم فيها.					
6.يمكنني انتقاء الكلمات المناسبة لوصف مشاعري.					
7.يمكنني وصف ما أشعر به في لحظة ما بتفاصيل واضحة.					
المجال الثاني: الانتباه والتركيز					
8.أجد نفسي قادراً على الإصغاء والعمل في آنٍ واحد.					
9.أوظف مهارات التفكير العقلاني في مواجهة المواقف الصعبة.					
10.أندمج في المهام التدريسية بيسر وسهولة.					
11.أتعلم من أخطائي في التدريس وأجد طرقا لتصويبها.					
12.أستفيد من خبراتي السابقة في تحسين مهاراتي التدريسية مستقبلا.					
13.لدي القدرة على تمحيص الافكار الحديثة لتطوير أدائي التدريسي.					
14.أركز تفكيري في الأنشطة التعليمية التي أقوم بها.					
15.أصغي الى انتقادات المحيطين بي واستقبلها برحابة صدر.					
16.يمكنني التنبؤ بالمشكلات المستقبلية في مجال عملي التدريسي.					
المجال الثالث: الوعي					
17.أجد صعوبة في التركيز على ما يدور حولي.					

18.أحرص على معرفة الرأي المخالف لرأيي للاستفادة منه.					
19.أمارس عملي التدريسي بشكل تلقائي دون الوعي بما اقوم به.					
20.أكون على وعي كامل عندما استمع الى وجهات نظر طلابي.					
21.أعي جيدا عواقب انفعالاتي أثناء التدريس.					
22.أرى أن جميع المهام المطلوبة مني مترابطة مع بعضها البعض.					
23.أسعى للتحقق من جاهزيتي قبيل المباشرة في عملية التدريس.					
المجال الرابع: الانفتاح والتقبل					
24.لدي حب استطلاع لمعرفة كل ما هو جديد في مجال عملي التدريسي.					
25.أستطيع تفهم وجهات نظر الآخرين في المواقف المختلفة.					
26.أميل الى تجريب كل ما هو جديد في عملي التدريسي.					
27.أحرص على إحداث تغير في أساليبي التدريسية.					
28.يمكنني تغيير موقفي عندما اقتنع بعدم صحته.					
29. أستجيب لمتطلبات تغيير ظروف العمل التدريسي بيسر وسهولة.					
المجال الخامس : تحييد المشاعر					
30.أدرك مشاعري دون الإستجابة لها.					
31.أراقب مشاعري دون الإستغراق فيها.					
32.عندما تواجهني مواقف صعبة فإنني اتجنب ردة فعل فورية اتجاهها.					
33.عندما تراودني أفكار سيئة فإنني أشعر بهدوء بعد فترة قصيرة.					
34.أشعر أن لدي القدرة على ضبط نفسي في المواقف الصعبة.					
35.أحرص على استبعاد الأفكار أو الصور المؤلمة التي تراودني.					

ثانيا: دافعية الانجاز

الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الاول: المثابرة					
36.أفكر مليا في المهام التي يطلب مني تنفيذها.					
37.أحرص على اتقان العمل الذي أقوم به قدر المستطاع.					
38.أسعى للقيام بما هو متوقع مني مهما كلفني من جهد.					
39.أسعى جاهداً على إجراء تحسين مستمر على مهاراتي التدريسية.					
40.أنفذ التزاماتي المهنية دون تردد.					
41.أهتم بتوفير مصادر تعلم متعددة لتعزيز فرص تعلم طلبتي.					
42.أبادر الى تنظيم ساعات عمل أضافية إذا تطلب العمل مني ذلك.					
43.أنوّع كثيراً في أساليب تدريسي استجابة لمتطلبات الفروق الفردية.					
44.أبادر للمشاركة في كافة الفعاليات التدريسية لتحقيق التميز المهني .					
المجال الثاني : الطموح					
45.لدي تصميم على مواجهة صعوبات العمل مهما كانت.					
46.أشعر بالضيق عندما لا أنجز أعمالي كما أتمنى.					
47. أبذل قصارى جهدي لتحقيق حاجات طلابي الذين يقصدونني.					
48.أحب إنجاز الأعمال التي يرى الآخرون أنها متعبة.					
49.أشعر بالإعتزاز كلما كانت نتائج طلابي جيدة.					
50.أحرص على التميز في عملي التدريسي.					
51.لدي طموح لتحقيق أفضل الإنجازات في عملي التدريسي.					
المجال الثالث: الادارة					
52.أوجه اهتمامي الاكبر الى تحقيق الكفاءة في عملي التدريسي.					
53.اتعاون مع زملائي في تحقيق أهداف رسالة المدرسة.					
54.أحرص على العمل بروح الفريق في عملي.					

55.أحرص على الالتزام بأوقات الدوام المدرسي.					
56.أحسن التعامل مع المشكلات التربوية في المدرسة.					
57.أتواصل مع طلابي للإجابة عن اسئلتهم واستفساراتهم.					
58.أحرص على استثمار وقت الحصة بفاعلية.					
59.أحرص على التواصل مع أولياء أمور الطلبة.					

ثالثا: الكفاءة التدريسية

الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الاول : التخطيط					
60.يمكنني تصميم خطط تدريسية(يومية،فصلية،سنوية) في ضوء الأهداف المنشودة.					
61.لدي القدرة على تحديد أهداف التعلم التي أتوقع أن يكتسبها الطلبة.					
62.يمكنني صياغة أهداف الدروس بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين الطلبة.					
63.أراعي خبرات الطلاب السابقة عند التخطيط للدرس.					
64.يمكنني تحديد الإستراتيجيات التي أنوي استخدامها في الدرس مسبقا.					
65.أخطط جيداً لاستثمار وقت الحصة بفاعلية .					
المجال الثاني: التنفيذ					
66.أستطيع أن أهيئ للدرس بطريقة تثير اهتمام الطلبة.					
67.يمكنني توظيف أسلوب التدريس المناسب لمراعاة الفروق الفردية.					
68.أستطيع أن اختار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.					
69.لدي القدرة على مناقشة الطلبة حول المفاهيم الواردة في الدرس.					
70.استخدم طرق التعزيز (الايجابي والسلبي)لتحفيز الطلبة .					
71.أعمل على خلق جو من التفاعل الايجابي بين الطلبة اثناء تنفيذ الدرس.					
72.لدي القدرة على توزيع وقت الحصة على عناصر الخطة التدريسية.					

المجال الثالث : ادارة الصف					
73.أضع قواعد لاحترام النظام داخل الصف .					
74.يمكنني توقع المشكلات المحتملة أثناء تنفيذ الأنشطة داخل الغرفة الصفية.					
75.لدي القدرة على توظيف عوامل الإثارة والتحريك لزيادة انتباه الطلاب.					
76.أستطيع تنظيم البيئة المادية والفيزيقية للغرفة الصفية لتسهيل تعلم الطلبة.					
77.أتابع السلوك غير المناسب داخل الصف وأحاول تعديله.					
78.لدي القدرة على تفقد ومتابعة الطلبة خلال تنفيذ الانشطة .					
المجال الرابع : تنظيم المناخ والتفاعل الصفي					
79.أخاطب الطلبة بأسمائهم أثناء عملية التدريس.					
80.أشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم بحرية.					
81.أصغي جيداً لآراء الطلبة واستفساراتهم .					
82.لدي القدرة على التنويع في نبرات الصوت وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي.					
83.أستطيع التحرك داخل غرفة الصف بشكل يجذب انتباه الطلبة للدرس.					
84.يمكنني استخدم التعبيرات والألفاظ الودية أثناء التفاعل مع الطلبة .					
85.لدي القدرة على إقامة علاقاتٍ إيجابية مع الطلبة.					
المجال الخامس : التقويم					
86.أشجع الطلبة على طرح الأسئلة أثناء الحصة وفي نهايتها.					
87.أستطيع مراعاة استمرارية التقويم الصفي خلال مراحل الحصة الصفية.					
88.لدي القدرة على ربط الأسئلة التقويمية بأهداف الدرس.					
89.يمكنني استخدام أساليب تقويم متنوعة للتأكد من تحقيق أهداف الحصة.					
90. لدي القدرة على توظيف أدوات التقويم الواقعي في تقويم طلابي.					
91.أوظف أنواع مختلفة من التقويم للوقوف على مدى تقدم تعلم الطلبة.					
92. أشجع الطلبة على التقويم الذاتي لمعرفة مستواهم.					

ملحق (2) قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	اسم الجامعة
.1	أ.د عفيف زيدان	أساليب التدريس	جامعة القدس
.2	د محسن عدس	أساليب التدريس	جامعة القدس
.3	أ.د محمود أبو سمرة	ادارة تربوية	جامعة القدس
.4	د. ايناس ناصر	التربية	جامعة القدس
.5	أ.د عادل ريان	أساليب التدريس	جامعة القدس المفتوحة
.6	أ.د جمال أبو مرق	علم نفس	جامعة الخليل
.7	د.كمال مخامرة	ادارة تعليمية	جامعة الخليل
.8	د.محمد عجوة	علم نفس تربوي	جامعة الخليل
.9	د.ميرفت الشريف	أساليب تدريس	جامعة الخليل

ملحق (3) كتب تسهيل مهمة

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

التاريخ ٣ /٢/ ٢٠١٩

حضرة مدير مديرية شمال الخليل / المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة أنوار أحمد سرحان صالح ورقمها الجامعي (٢١٦٢٠٠٨٧)، بدراسة بعنوان

" اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في مديريات تربية محافظة الخليل".

وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس.

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الدراسات العليا / حرم دورا
Higher Studies/ Dura campus

منسق برنامج أساليب التدريس

د. ابراهيم عرمان

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

فتاح ٣/٢/٢٠١٩

حضرة مدير مديرية الخليل / المحترم

مؤسسة فلسطين
17-02-2019

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة أنوار أحمد سرحان صالح ورقمها الجامعي (٢١٦٢٠٠٨٧)، بدراسة بعنوان

" اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في مديريات تربية محافظة الخليل".

وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس.

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

أنوار
29324004

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الأخت ر.م التعليم العام
لإجراء اللازم
١٩/٢/٢٠١٩

منسق برنامج أساليب التدري

د. ابراهيم عر

الدراسات العليا / حرم دورا
Higher Studies/ Dura campus

9733 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

حضرة مدير مديرية جنوب الخليل / المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة أنوار أحمد سرحان صالح ورقمها الجامعي (٢١٦٢٠٠٨٧)، بدراسة بعنوان " اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في مديريات تربية محافظة الخليل".

وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس.

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الدراسات العليا / حرم دورا
Higher Studies/ Dura campus

منسق برنامج أساليب التدريس

د. ابراهيم عرما

-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

التاريخ ٢٠١٨/١٢/٣

حضرة مدير مديرية يطا / المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد..

تقوم الطالبة أنوار أحمد سرحان صالح ورقمها الجامعي (٢١٦٢٠٠٨٧)، بدراسة بعنوان

" اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في مديريات تربية محافظة الخليل".

وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس.

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

منسق برنامج أساليب التدريس

د. ابراهيم عرمان

الدراسات العليا / حرم دورا
Higher Studies/ Dura campus

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & Higher Education /North Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية و التعليم العالي / شمال الخليل

الرقم: ت.ش.ع/ 2044/1/30
التاريخ: 2019/02/18م
الموافق: 1440/06/13هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين .

الموضوع: تسهيل مهمة /(توزيع استبيان)

نُهديكم أطيب التحيات و بخصوص الموضوع أعلاه، أرجو السماح للدارسة: (انوار احمد سرحان صالح) بتوزيع استبيان بعنوان" اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الانجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في مديريات تربية محافظة الخليل" ، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ . محمد جديع الفروخ

مدير التربية و التعليم العالي

أ.ع/م.ع (التعليم العام)

مديرية التربية و التعليم العالي – شمال الخليل هاتف (+972-2-2292892/3/4) Tel. فاكس (+972-2-2292891) Fax

State of Palestine
Ministry of Education &Higher Education
Directorate of Education & Higher Education /Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي الخليل

الرقم: ت.ع/ 50 / 60م 62445
التاريخ: 14 جمادى الثانية، 1440
الموافق: الثلاثاء 19 شباط، 2019

حضرات السادة مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

الموضوع: استبانه بحث

تهديكم أطيب التحيات، ويرجى مساعدة الطالب/ة " أنوار أحمد سرحان صالح" من جامعة القدس لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في تعبئة استبانه بحث بعنوان " **اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في مديريات تربية محافظة الخليل** "، وذلك بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية والعملية.

مع الاحترام

أ. عاطف جهرين الجمل
مدير التربية والتعليم العالي

(2215173+2295295+2226429 + 2227863-2 فاكس (2228990) الإشراف (4-2215175/ فاكس 2226428) ص.ب

State Of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & Higher Education
Southern Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي
جنوب الخليل

الرقم: ج ح/2866/48/4

التاريخ: 2019/03/20م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

المبحث: الدراسة الميدانية

بعد التحية،،،

لا مانع لدي من تعبئة استبانة الطالب/ة " أنوار احمد سلمان صالح " من قل معلمي العلوم في المدرسة، والدراسة بعنوان" اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الانجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل " على ان لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

،،،مع الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم العالي
أ. خالد ابو شرار

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي
جنوب الخليل

دولة فلسطين
وزارة التربيـــة والتعليـــم العالي
مديرية التربية والتعليـــم العالي/ يطــا

State of Palestine
Ministry Of Education & Higher Education
Directorate Of Education & Higher Education / Yatta

الرقم: 52\92
التاريخ: 2019/03/26م

حضرات مديري المدارس ومديراتها المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

تهديكم مديرية التربية والتعليم/يطا أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه، أرجو تسهيل مهمة الطالبة **أنوار أحمد سرحان صالح** ورقمها الجامعي 21620087 من جامعة القدس في تنفيذ دراستها لاستكمال الحصول على شهادة الماجستير، حيث ستقوم الباحثة بتوزيع استبانة بعنوان: " **اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في مديريات تربية محافظة الخليل**".

" مــع الاحتــرام "

أ. ياسر صالح
مدير التربية والتعليم العالي/يطا

الاختصاص: قسم التعليم العام: ج.ع/ هنا
هاتف المديرية: عام 02-2273759 ، 02-2273772 المدير: 02-2273776 فاكس: 02-2273778

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
(1.3)	توزيع مجتمع الدراسة.	67
(2.3)	توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والمديرية.	68
(3.3)	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس اليقظة العقلية مع الدرجة الكلية للبعد.	70
(4.3)	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس دافعية الانجاز مع الدرجة الكلية للبعد.	72
(5.3)	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد أداة قياس الكفاءة التدريسية مع الدرجة الكلية للبعد.	74
(6.3)	معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أدوات الدراسة.	78
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.	79
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الملاحظة والوصف لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.	80
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الانتباه والتركيز، لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.	81
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة	83

	على مجال الوعي لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.	
(5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الانفتاح والتقبل لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.	84
(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تحييد المشاعر لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.	85
(7.4)	نتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد العينة في محور اليقظة العقلية وفقاً لمتغير الجنس.	87
(8.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور اليقظة العقلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي .	88
(9.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)على محور اليقظة العقلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	89
(10.4)	نتائج اختبار (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في استجابات أفراد العينة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغيرالمؤهل العلمي.	89
(11.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور اليقظة العقلية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .	90
(12.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور اليقظة العقلية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.	91
(13.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس اليقظة العقلية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة.	92

(14.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) على محور اليقظة العقلية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	92
(15.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس اليقظة العقلية وفقا لمتغير المديرية.	93
(16.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور اليقظة العقلية وفقاً لمتغير المديرية.	94
(17.4)	نتائج اختبار (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في استجابات أفراد العينة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المديرية.	95
(18.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور اليقظة العقلية وفقاً لمتغير التقدير السنوي.	96
(19.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) على محور اليقظة العقلية وفقاً لمتغير التقدير السنوي.	96
(20.4)	نتائج اختبار (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في استجابات أفراد العينة على أداة قياس اليقظة العقلية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير التقدير السنوي.	97
(21.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل .	98
(22.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المثابرة لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل .	99
(23.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة	100

	على مجال الطموح لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل .	
(24.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الادارة لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل .	101
(25.4)	نتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد العينة في محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير الجنس.	103
(26 .4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير المؤهل العلمي .	104
(27 .4)	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	104
(28 .4)	نتائج اختبار (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في استجابات أفراد العينة على أداة قياس دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغيرالمؤهل العلمي.	105
(29 .4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .	106
(30.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.	107
(31.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس دافعية الانجاز وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة.	108
(32.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	109
(33.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة	110

	على أداة قياس دافعية الانجاز وفقا لمتغير المديرية.	
(34.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير المديرية.	110
(35.4)	نتائج اختبار (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في استجابات أفراد العينة على أداة قياس دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المديرية.	111
(36.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير التقدير السنوي.	112
(37.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) على محور دافعية الانجاز وفقاً لمتغير التقدير السنوي.	113
(38.4)	نتائج اختبار (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في استجابات أفراد العينة على أداة قياس دافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير التقدير السنوي.	114
(39.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل .	115
(40.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التخطيط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل .	116
(41.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التنفيذ لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل .	117
(42.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال ادارة الصف لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات	119

	تربية محافظة الخليل .	
(43.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تنظيم المناخ والتفاعل الصفي لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل .	120
(44.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التقويم لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.	121
(45.4)	نتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد العينة في محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير الجنس.	123
(46.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي .	124
(47.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)على محور الكفاءة التدرسية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	124
(48.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .	125
(49.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.	126
(50.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الكفاءة التدريسية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة.	127
(51.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	128
(52.4)	نتائج اختبار (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في استجابات أفراد العينة على أداة قياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة.	129

(53.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الكفاءة التدريسية وفقا لمتغير المديرية.	130
(54.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير المديرية.	131
(55.4)	نتائج اختبار (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في استجابات أفراد العينة على أداة قياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير المديرية.	132
(56.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير التقدير السنوي.	133
(57.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) على محور الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير التقدير السنوي.	134
(58.4)	نتائج اختبار (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في استجابات أفراد العينة على أداة قياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل وفقاً إلى متغير التقدير السنوي.	135
(59.4)	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين اليقظة العقلية ودافعية الانجاز لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.	136
(60.4)	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين اليقظة العقلية و الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل.	137

فهرس الملاحق :

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
.1	أدوات الدراسة	176
.2	قائمة بأسماء المحكمين	183
.3	كتب تسهيل مهمة	184

فهرس المحتويات

	المحتوى	الصفحة
	إقرار	ا
	شكر و تقدير	ب
	الملخص باللغة العربية	ج
	الملخص باللغة الإنجليزية	هـ
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها		
1.1	المقدمة	**1**
2.1	مشكلة الدراسة	**5**
3.1	أهداف الدراسة	**6**
4.1	أهمية الدراسة	**7**
5.1	أسئلة الدراسة	**8**
6.1	فرضيات الدراسة	**10**
7.1	حدود الدراسة	**13**
8.1	تعريف مصطلحات الدراسة	**14**
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة		
1.2	الإطار النظري	**16**
1.1.2	مقدمة	**16**

2.1.2	التطور التاريخي لمفهوم اليقظة العقلية	**18**
3.1.2	مفهوم اليقظة العقلية	**19**
4.1.2	مكونات اليقظة العقلية	**21**
5.1.2	أهمية اليقظة العقلية	**23**
6.1.2	اتجاهات اليقظة العقلية	**25**
7.1.2	أبعاد اليقظة العقلية	**26**
8.1.2	خصائص الافراد ذوي اليقظة العقلية	**27**
9.1.2	أهمية اليقظة العقلية للمعلم	**28**
10.1.2	دافعية الانجاز	**31**
10.1.2	مقدمة	**31**
11.1.2	التطور التاريخي لمفهوم دافعية الانجاز	**32**
12.1.2	مفهوم دافعية الانجاز	**33**
13.1.2	مكونات دافعية الانجاز	**34**
14.1.2	أنواع دافعية الانجاز	**36**
15.1.2	خصائص الفرد المنجز	**38**
16.1.2	أهمية دافعية الانجاز للمعلم	**39**

17.1.2	الكفاءة التدريسية	**41**
17.1.2	مقدمة	**41**
18.1.2	التطور التاريخي لمفهوم الكفاءة التدريسية	**42**
19.1.2	مفهوم الكفاءة التدريسية	**43**
20.1.2	خصائص الكفاءات التدريسية	**44**
21.1.2	أنواع كفاءات التدريس	**44**
22.1.2	تعريف كفاءات التدريس	**46**
23.1.2	أهمية الكفاءة التدريسية للمعلم	**50**
2.2	الدراسات السابقة	**51**
1.2.2	الدراسات المتعلقة باليقظة العقلية	**51**
2.2.2	الدراسات المتعلقة بدافعية الانجاز	**61**
3.2.2	الدراسات المتعلقة بالكفاءة التدريسية	**63**
4.2.2	التعقيب على الدراسات السابقة	**64**
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة		
1.3	مقدمة	**66**
2.3	منهج الدراسة	**66**
3.3	مجتمع الدراسة	**66**
4.3	عينة الدراسة	**67**

5.3	أدوات الدراسة	**68**
6.3	صدق أدوات الدراسة	**69**
7.3	ثبات الادوات	**76**
8.3	متغيرات الدراسة	**76**
9.3	المعالجة الاحصائية	**77**
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		
1.4	تحليل نتائج الدراسة	**78**
2.4	الاجابة عن أسئلة الدراسة	**78**
	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
	مناقشة النتائج	**139**
	التوصيات	**159**
	المراجع	**161**
	الملاحق	**175**
	فهرس الجدول	**192**
	فهرس الملاحق	**199**
	فهرس المحتويات	**200**