برنامج تنمية مهني مقترح وفاعليته في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية

إعداد

د. سلطان بن عبد العزيز البديوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
كلية التربية

أ. عائشة بنت عبد الله الحوشاني
معلمة لغة انجليزية
باحثة دكتوراه

قسم المناهج وطرق التدريس – جامعة القصيم

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور
المجلد الرابع عشر – العدد الثانى – لسنة ٢٠٢٢

برنامج تنمية مهني مقترح وفاعليته في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية

د. سلطان بن عبد العزيز البديوي

أ. عائشة بنت عبد الله الحوشاني

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تنمية مهني مقترح والكشف عن فاعليته في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية. ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج المزجي. وتحقيقاً لأغراض الدراسة تم اعداد بطاقة ملاحظة ومقياس للكفاءة الذاتية ومقابلة نوعية تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلمة من معلمات اللغة الإنجليزية بمختلف المراحل الدراسية بمنطقة القصيم، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢هـ/١٤٤٣هـ حيث تم تطبيق البرنامج المهني المقترح ومقياس الكفاءة الذاتية على (٨٠) معلمة عشوائياً بينما تم تطبيق أداة الملاحظة على عدد (١٠) معلمات ممن حضرن البرنامج المهني المقترح وأبدين الموافقة على تطبيق أداة الملاحظة. وعدد (٥) معلمات للمقابلة النوعية ممن حضرن البرنامج المهني المقترح وأبدين الموافقة على تطبيق أداة المقابلة. وبعد الانتهاء من تطبيق أدوات الدراسة تم جمع البيانات وتحليلها. خلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج المهني المقترح في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية. كما أن استخدام البرنامج المهني المقترح يتصف بحجم تأثير مرتفع في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة طُرح عدد من التوصيات وهي: تضمين الممارسات التأملية في برامج الإعداد المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية. وتبنّي برنامج التنمية المهني المقترح في الدراسة الحالية كأحد أساليب التنمية المهنية لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية، لما أظهره من أثر إيجابي في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية. وتضمين تنمية الكفاءة الذاتية في برامج الإعداد المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية. كما اقترحت الدراسة: إجراء دراسات أخرى حول الممارسات التأملية من حيث المعيقات والتحديات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: ممارسات تأملية، تدريس، لغة انجليزية، كفاءة ذاتية.

A Suggested Professional Development Program Based on ADDIE Model and its Effectiveness in Developing Reflective Practices and Self-Efficacy among English Female Teachers.

BY
Sultan Abdelaziz AL-bediwi
Ayshah Abdullah Al-hoshani.

Abstract:

The study aimed to build a Suggested Professional Development Program Based on ADDIE Model and to discover its Effectiveness in Developing Reflective Practices and Self-Efficacy among English Female Teachers. The study used Mixed method. For the purposes of the study, an observation tool, a measure of self-efficiency and a qualitative interview were prepared .The sample of the study consisted of (80) female English teachers in Qassim Governate , where the Suggested Professional Development program and self-efficiency measure were applied to (80) teachers, while the observation tool was applied on (10)) female English teachers who attended the program and showed approval for the application of the observation tool. There were (5) female English teachers who attended the program and agreed to apply the interview tool. After the study tools were completed, the data were collected and analyzed the study found that the Suggested Professional Development Program Based on ADDIE Model has a positive impact on the development of reflective practices in English teachers. In the light of the results of the study, a number of recommendations were made such as: include reflective practices among English teachers' training programs. The Suggested Professional Development Program Based on ADDIE Model in the current study could be adopted as one of the methods of professional development for the training of English teachers, as it showed a positive impact on the development of reflective practices and self-efficacy of female English teachers. Interest in the development of self-efficacy among English teachers as one of a professional method of development. The study also made a number of suggestions such as: further studies of reflective practices in terms of the obstacles and challenges facing English teachers.

Keywords: reflective practices, teaching, English, self-efficacy

مقدمة

شهدت المملكة خلال السنوات الأخيرة نقلة نوعية من خلال استحداث رؤية ٢٠٣٠م؛ التي تسعى المملكة من خلالها لتكون في مصاف الدول التي تهتم بالتطور العلمي والتكنولوجي. حيث سعت الرؤية في قطاع التعليم والتدريب إلى الاهتمام بنوعية المعلم وجودة تدريسه داخل الفصل وخارجه، وذلك عن طريق التنمية المهنية والتدريب المكثف للمعلم؛ من خلال التدريب الحضوري داخل قاعات التدريب أو الدورات المقامة عن بُعد بشكل متزامن، لتتحقق بذلك التنمية المهنية للمعلم، والتي تُعد أحد مفاتيح تحقيق المعايير عالية الجودة في أيّ نظام تعليمي*حيث يتم تدريب المعلم على استخدام أساليب فعّالة في التدريس تُحقِّق الأهداف المرجوَّة، من أجل امتلاك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادرًا على مواكبة تحديات العصر وسرعة تَطوُّره، ومرنًا مع كل العقبات التي تواجهه من ناحية، وباذلًا جهده بالتدريب والمران للارتقاء بمهاراته وتطوير ممارساته التدريسية من ناحية أخرى.

فمن خلال الآثار والدلالات التربوية الإيجابية التي تتركها بصمات المعلم الكفء على عناصر العملية التعليمية، يمكن القول إن مهنة المعلم تفرض تركيبًا مكثفًا ناميًا ومنظمًا من معارف نظرية وتدريبات عملية يمكن إتقانها، والتمكُّن منها خلال فترة ممتدة من الزمان من خلال الأفراد الذين اختيروا لاستعدادهم لها، وبذلك يستطيعون تأدية خدمة عامة حيوية أفضل من أيّ مهنة أخرى في قدرتهم على حل المشكلات التربوية داخل مجال مهنة التدريس (زيان، 2018).

هذا يعني أن المعلم لا يُمكِنه أن يعيش مدى حياته بمجموعة مُحدَّدة من المعارف والمهارات، فلا بد من أن يحافظ على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، وبهذا تكون مهنة التدريس بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة؛ فالمعلم المبدع هو طالب عِلْم طَوال حياته في مجتمع ديناميكي دائم التعلم والتطور.

إن الوصول بالمعلم إلى مستوى الاحترافية المهنية يتطلَّب الاهتمام بالتنمية المهنية على فترات زمنية متقاربة لجميع المعلمين على اختلاف خبراتهم، كما أشارت إلى ذلك الاتجاهات المعاصرة في مجال التنمية المهنية للمعلمين (المهدي، 2017)، حيث إن التنمية المهنية للمعلم تتمركز حول إكسابه مهارات تدريسية تحفزه على الاطلاع والإبداع، وتغرس فيه مفهوم التعلم المستمر في أثناء الخدمة، وتشجعه على تبادل الخبرات مع زملائه، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو قيمة المهنة، إلى جانب تنمية عدد من المهارات منها: العمل التشاركي، واتخاذ القرار، والقيام بأدوار جديدة، ومهارات البحث العلمي، واستخدام التقنية الحديثة ومهارات التواصل (العصيمي وآخرون ،2020).

لذا نجد أن النظم التعليمية على اختلافها سعت لوضع برامج هدفها إعداد المعلمين وتدريبهم، مع تطويرها من حين إلى آخر لتتماشى مع التطورات الحضارية السريعة التي يشهدها العصر؛ فظهرت عدّة اتجاهات وأساليب في برامج إعداد المعلمين، ومهما اختلفت هذه الاتجاهات أو الأساليب في شكلها ومحتواها، فإنها تؤكد جميعها على ثلاثة جوانب أساسية في إعداد المعلمين، هي: الإعداد الأكاديمي، والإعداد الثقافي والاجتماعي، ثم الإعداد التربوي والمهني (زيان،2018).

كما ظهرت الحاجة إلى أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهرت الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد المعلم وتدريبه مع المتغيرات المعاصرة (المفرج وآخرون، 2018).

ونظرًا إلى تعدُّد الأساليب المستخدَمة في تدريب المعلم؛ تُركِّز هذه الدراسة حول ما تراه الدجاني (2011) من أن التنمية المهنية يجب أن تتسم بالاستمرارية والتناسب بين الخبرات العلمية والمعارف النظرية؛ وأنها تضيف بُعد المسؤولية الشخصية للفرد في تنمية ذاته، إضافةً إلى ما تُقدِّمه له مؤسسات التدريب؛ بحيث يقود ذلك كله إلى نموه الشخصي والمهني، ومن ذلك على سبيل المثال: اعتماد التنمية المهنية –أثناء الخدمة– كحاجة قائمة مستدامة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويد المعلم بما يستجدّ في المجالات العملية والتربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو

جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية بجانبيها: المعرفي والسلوكي (الأدائي)،حيث تسهم التنمية المهنية للمعلم في أثناء الخدمة في تعويض أيّ نقص في مرحلة إعداده، وتحسين معارفه وتحديثها، وتشجيعه على الإبداع في تقديم حلول للمشكلات التربوية، والتنويع في أساليب التدريس، وتنمية قدرته على الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية (Almashali ،2015).

وتعد الممارسات التدريسية (**Reflective Practice**) التي يتم التدريب عليها في أثناء الخدمة، هي محور برنامج التنمية المهني المقترح في هذه الدراسة. ويُقصَد بها: فحص المعلم لمعتقداته وممارساته الفصلية وأصولها التربوية وآثارها على العملية التعليمية؛ بهدف التطوير الذاتي، وتحسين مخرجات التعليم؛ فالمعلم المتأمل يبحث عن إجابة لسؤال هو: "ماذا حدث What Happened ولماذا حدث why did it Happened"؛ لكي يستطيع أن يُنمِّى قدرته على الممارسات التأملية. والتأمل هنا يعنى: الفحص الناقد للممارسات التدريسية من منظور الشخص، وكذلك من منظور الآخرين (Kurt،2018).

فمن خلال الممارسات التأملية يفكر المعلم فيما يحدث داخل الصف الدراسي، وكيفية تحقيق الأهداف بما يوفر تعليم نوعي للمتعلمين، بحيث يؤثر في التدريس بطريقة تحليلية موضوعية. حيث يتضمن تفكيرًا دقيقًا واعيًا للاختيارات التدريسية، التي يقوم بها المعلم في أثناء التخطيط للتدريس، وتقييم تأثير هذه الاختيارات على تعليم الطلاب، وإمكانية استخدام هذه المعلومات في اتخاذ قرارات تعليمية مستقبلية سليمة. (Pollard,2002).

كما تُعد الممارسة التأملية أحد أساليب التنمية المهنية المستمرة للمعلم، حيث تكون لديه الوعي بممارساته التدريسية والمعرفة بأساليبه والقدرة على تطويرها (Kerns,2014;Mathew&Peechattu,2017). فمن خلال التدريب على الممارسات التأملية نسعى لرفع الكفاءة الذاتية للمعلم، مما قد يساعده في تنمية ذاته بذاته، والتفكُّر فيما يُقدِّمه في أثناء أدائه لمهنته. فالغرض من الممارسة التأملية هو قدرة المعلمين على تغيير النتائج الصادرة عن قراراتهم التي يمارسونها في أثناء المهنة؛ مما يُحقِّق صقل الممارسة الصفية،

وتحسين نوعية عمليتي التعليم والتعلم للمعلمين، فقد أشار (حسن 2013، ص. 659) إلى أن "تطبيق برنامج قائم على التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية أدَّى إلى تحسين توجُّه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى النمط البنائي".

وترتبط الممارسة التأملية بتدريس اللغة الإنجليزية لخصوصية التخصص، كونها لغة أجنبية تحمل ثقافة مختلفة عن المجتمع السعودي وتعتبر تحديًا لمعلمي اللغة الإنجليزية . مما يدعو لدمج عدة استراتيجيات من أجل تطبيق أدوات التأمل لمعرفة الصعوبات التي يواجهونها والوصول إلى طريقة التدريس الفاعلة. كما يرتبط التأمل بوعي معلمي اللغة الإنجليزية بطرق التدريس التي يستخدمونها ومدى مناسبتها لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومدى إدراكهم بنوعية البيئة التعليمية المناسبة والمعتقدات التدريسية التي يحملونها حول أنفسهم أو طلبتهم لتحقيق التواصل الفعال الذي يساعد المتعلمين على اكتساب مهارات اللغة الإنجليزية. لذا يرى كلٌّ من Cohen–Sayag &Fischl (٢٠١٢) أنه في سياق برنامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، أصبحت الممارسة التأملية مفهومًا مألوفًا نسبيًا للمعلمين للإبلاغ عما يجري داخل الصف ومطلبًا معياريًا عليهم القيام به.

وعليه فالمعلمون المتأملون هم الأكثر وعيًا بمعتقداتهم وقِيَمهم التي يحملونها نحو التدريس (Farrell, 2008)، فما يحمله المعلم من معتقدات حول ذاته أو حول التعليم أو حول العلم يؤثر في تفاعله الاجتماعي والمهني وما ينتجه في بيئة العمل؛ لذا سعت هذه الدراسة للكشف عن تأثير التدريب على الممارسات التأملية على الكفاءة الذاتية.

لذا فإن تدريب المعلمين على استخدام التأمل في عملية التدريس في البيئات التعليمية المختلفة؛ يعطيهم الفرصة لاكتشاف طلبتهم، وإعادة هيكلة معارفهم الجديدة، وتحسين ممارساتهم التعليمية تجاه الطلبة، وتنمية القيم العملية التي تُركِّز على الممارسات الأكاديمية، وأنه يعكس نهج التعلم الذي يوفر عملية التعليم والتعلم بالتركيز على المهارات المختلفة، كما تساعد عملية التأمل في التدريس على تطوير أداء المعلمين الجُدُد باعتبارهم جزءًا لا يتجزَّأ من العملية التعليمية (Galea,2012)

ويؤكد ذلك ما ذكره (Amos,2012) الذي رأى امتداد تأثير الممارسات التأملية للمعلم إلى الطالب، حيث ذكر أن الممارسات التأملية للمعلم تؤثر على تعلم الطلاب؛ حيث تجعل المعلم أكثر استعدادًا لتلبية احتياجات الطلاب، ويوافقه في ذلك (Webber,2013).

كما يرى (Farrell,2008) أن المعلمين الذين يمارسون التأمل في الغرفة الصفية غالبًا ما يحاولون حلّ مشكلاتهم الصفية بشكل منفرد، وهم الأكثر وعيًا بمعتقداتهم وقيمهم التي يمتلكونها نحو التدريس، وهم أكثر مشاركة في عملية تطوير المناهج الدراسية، وأنهم يندمجون في جهود التغيير المدرسي، ويتحمَّلون مسؤولية تطويرهم المهني، وهم الذين يستجيبون لحاجات طلبتهم التربوية والانفعالية، ويراجعون باستمرار أهدافهم التدريسية، وطرائقهم، والمواد التعليمية.

وعلى هذا، فالكفاءة الذاتية (Self–efficacy) لا يمكن بناؤها فقط من خلال التدريب على الممارسات التأملية، بل أيضًا من خلال التعمق بإيجاد نوع من التأمل العميق المؤثر فيما يدور بذهن المعلم من معتقدات حول نفسه وقدراته، قد تَعوق تنميته مهنيًا. ويؤكد ذلك ما ذكرته السميري (٢٠١٤) من أن معتقدات المعلم واتجاهاته وإحساسه بالكفاءة الذاتية من أهم المفاهيم التي تتناولها الدراسات الحديثة؛ لأن ما يحمله المعلم من معتقدات واتجاهات يؤثر بشكل مباشر في سلوكه التعليمي.

فالكفاءة الذاتية تعود جذورها إلى نظرية Bandura)) للتعلم الاجتماعي، وهي توقُّع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك وفق النتائج المرغوبة، أي أن المعلم الذي يمتلك فاعلية ذاتية عالية قادرٌ على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتعلُّم طلابه وأداء عمله بإتقان وفاعلية، والتأثير على التلاميذ (عبد الله، ٢٠١٥)، حيث إن إدراك الفرد للكفاءة الذاتية يعد من المحددات الأساسية للسلوك، وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، والثقة، والقدرة على ضبط النفس والتحدي والمثابرة في المواقف الصعبة من أجل الإنجاز (مصطفى،٢٠٢٠)

هذا، وتتضح العلاقة بين الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية من خلال ما أكده (Schunk, Pajares,2002 &) من أن المعتقدات التي يكوّنها الأفراد عن قدراتهم وتوقعاتهم تؤثر على الطرائق التي يتصرفون بها، فالأفراد يختلفون فيما بينهم في اختيار المهمات، ولكنهم يتفقون في تجنب المواقف التي لا تشعرهم بالقدرة على أدائها. فالكفاءة الذاتية ذات المستوى المرتفع تؤدي

بصاحبها إلى المثابرة والنشاط، الذي بدورة يؤدي إلى تحقيق النجاح في المهمة المختارة (Bandura,2006).

لذا، فإن لكفاءة الذاتية لا تؤثر فقط في معتقدات المعلم، بل تؤثر في شعور المعلم بقدرته على التحكم بمخرجاته من ناحية، كما قد تختلف نتائج التأثير في فاعلية الكفاءة الذاتية طبقًا للخبرة من ناحية أخرى (ريان ،٢٠١٤)، أو طبقًا للعوامل الشخصية والتوقعات (الحربي،٢٠١٨).

ولقد انطلقت العديد من الدراسات السابقة حول الممارسات التأملية، ومدى تأثيرها الممتدّ على إنتاج المعلم، وبالتالي على النواتج التعليمية كأحد أهم عناصر العملية التعليمية؛ فقد أجرى كلٌّ من باعبدالله والشايع (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تعزيز التنمية المهنية لمعلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية. طبَّقت عينة الدراسة نموذجًا تدريسيًّا مقترحًا للممارسات التأملية؛ لتحسين ممارساتهن الصفية، كما تم تطوير النموذج المقترح بعد ملاحظة تطبيق عينة الدراسة، وإجراء المقابلة. استُخدم المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة المعتمد على جمع البيانات بأدوات نوعية متعددة، أهمها: (المقابلة، والملاحظة)، وشاركت في تطبيق البرنامج معلمة فيزياء واحدة، واستغرق تطبيق البرنامج عشرة أسابيع. بناء على هذه الإجراءات أظهرت نتائج الدراسة تغيرًا إيجابيًّا في المعتقدات التربوية للمعلمة، وزيادة الوعي بالممارسات التدريسية، والتنظيم الذاتي، واتخاذ القرار، والاتجاه لتعلم المتعلمات أكثر من التدريس.

كما أجرى العبد اللات ووشاح (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تقصِّي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج كيمس في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا. وأظهرت نتائج الدراسة: فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى نموذج كيمس في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا.

وأكد كل من التركي والنصيان (٢٠٢١) في دراسة هدفت إلى التعرف على الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم، عن أن ممارسات المعلمين التأملية تمارس بدرجة متوسطة، وأنها تتأثر درجة ثقتهم

بكفايتهم المتعلقة بتحقيق أهداف التعلم، ومعتقداتهم وقيمهم التي يحملونها نحو التدريس، وانعكاس ذلك بشكل مباشر على دافعية الإنجاز، وأظهرت النتائجّ أن هناك علاقة إيجابية بين الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات.

أما **دراسة (kholis&Madya,2021)** هدفت إلى معرفة عدد معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، الذين يقومون بالممارسات التأملية، وعلاقته بالجنس، ومدة التدريس، ونوع النصف المهيمن من الدماغ. واستخدم المنهج الوصفي (الارتباطي). واقتصرت أداوت الدراسة على: استبيان واختبار . وتكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في منطقة (يوجياكارتا /أندونيسيا) وعددهم (٤٨) معلمًا و(٨٣) معلمة. أظهرت النتائج أن معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية هم في الغالب في مستوى التأمل التربوي (٣٣.٠١٪). كما أظهرت عدم وجود تأثير لأي من المتغيرات المختارة في الدراسة على مستوى الممارسات التأملية لمعلمي اللغة الانجليزية.

وفي **دراسة النغيمشي** (٢٠٢١)التي هدفت إلى بناء برنامج تطوير مهني قائم على الممارسة التأملية الناقدة وقياس فاعليته في تحسين الأداء التدريسي الصفي والمعتقدات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بين التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للأداء التدريسي الصفي لصالح التطبيق البعدي. كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين المعتقدات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة .

من جهة أخرى أظهرت **بعض الدراسات علاقة ارتباطية بين الممارسة التأملية والكفاءة الذاتية** ،حيث **أكدت دراسة ريان** (٢٠١٤) وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمات الرياضيات وبين درجة فاعلية الكفاءة الذاتية. بينما استنتجت الحربي (٢٠١٨) في دراستها الوصفية حول الممارسات التأملية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض أن الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم قد جاءت –بشكل عام– متوسطة؛ إذ أظهرت النتائج أن العبارات التي تصف فعالية الكفاءة

الذاتية المرتبطة بالعوامل الشخصية حصلت على متوسطات عالية، في حين حصلت العبارات التي ترتبط بتوقُّع المخرجات على معدل متوسط.

وفي دراسة نوعية (دراسة حالة) لـ (**Rahman,e.t.c,2018**)هدفت إلى المقارنة بين المعتقدات المعلنة والممارسات الصفية المرصودة المتعلقة بتدريس اللغة التواصلية (Communication Language Teaching) لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. كشفت النتائج أن كلا المعلمَيْن لديهما معتقدات معقدة متشابهة تتعارض في الغالب مع فلسفة تطوير الكفاءة الاتصالية لدى المعلمين CLT))، وأن الممارسات لم تكن متوافقةً مع معتقداتهما المعلنة، وأن المعلمَيْن يمتلكان بالفعل مجموعة من المعتقدات المعقدة التي لا يتم إدراكها دائمًا في ممارساتهما الصفية لمجموعة متنوعة من الأسباب المحتملة؛ قد يكون بعضها مرتبطًا بشكل مباشر بسياق التدريس. بالإضافة إلى ذلك، وجدت هذه الدراسة أن المعلم من خلال التعبير عن معتقداته والتأمل فيها أصبح أكثر وعيًا بمعنى هذه المعتقدات وتأثيرها على ممارساته الصفية.

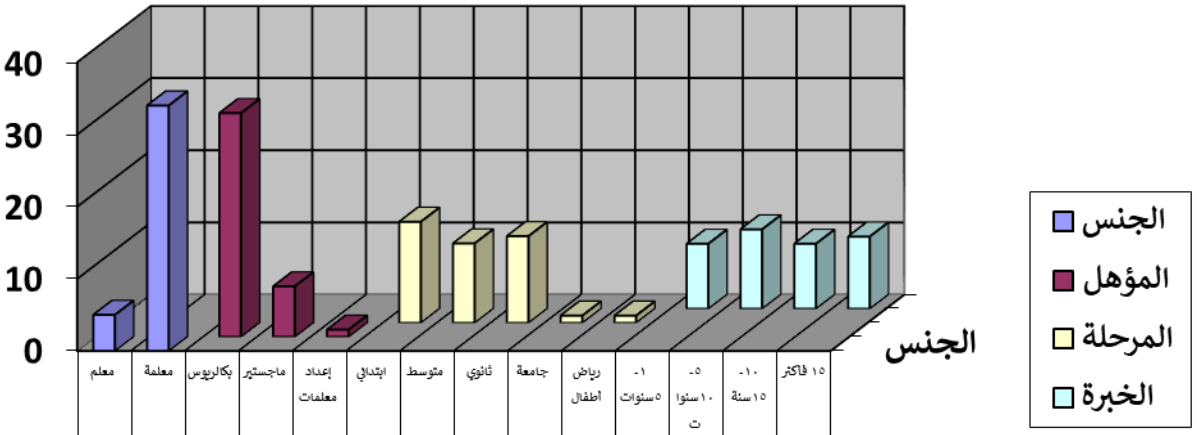
وأظهرت نتائج **دراسة جودة** (٢٠١٩)أن درجة الاستفادة لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك من برامج التطور المهني وأنشطة التطور المهني الذاتي في ضوء رؤية٢٠٣٠جاءت بدرجة متوسطة ودرجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بمنطقة تبوك جاءت بدرجة متوسطة كما توصلت الدراسة إلى علاقة موجبة وقوية ودالة إحصائيًا بين التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وممارساتهم التأملية وفاعلية الكفاءة الذاتية.

بينما **أكدت** دراسة (**Kirkic& Cetinkaya,2020**):تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية (الكفاءة الذاتية في عملية التعليم والتعلم، مهارات الاتصال والتخطيط وتنظيم بيئات التعلم وإدارة الفصول الدراسية، ومعتقدات الكفاءة الذاتية في مشاركة الأسرة) لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة على اتجاهاتهم التعليمية.

مشكلة الدراسة

تأسيسًا على ما سبق، وبعد الاطّلاع على دعوة الأدبيات المعاصرة في مجال التدريس إلى استخدام الممارسات التأملية في التعليم؛ وذلك لأهمية الممارسة التأملية في تحسين أداء المعلم؛ ومن هذه الدراسات: دراسة (Kourieos, 2016)، ودراسة (Gungor, 2016)، ودراسة عبيدات (2017)، ودراسة أبوقحوص (2017)، ودراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017)، ودراسة الحربي (2018) ودراسة باعبدالله والشايع (2019)، ودراسة العبد اللات ووشاح (2019)، ودراسة جودة (2019) ودراسة التركي والنصيان (2021) ودراسة النغيمشي (2021).

واستنادًا إلى الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، وهي دراسة (وصفية مسحية) بتاريخ (2020/2/25)، حيث استفادت الباحثة من استبانة صُممت في دراسة النصار والصغير (2002)، التي هدفت إلى قياس مستوى الممارسات التدريسية –بشكل عام– لدى معلمي اللغة الإنجليزية ومدى تطبيقهم لتلك الممارسات. شملت عينة الدراسة (39) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية. حيث تظهر نسب المشاركات على النحو الآتي:



	معلم	معلمة	بكالريوس	ماجستير	إعداد معلمات	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعة	رياض أطفال	١- ٥سنوات	٥- ١٠سنوات	١٠- ١٥سنة	١٥ فأكثر
الجنس	5	34												
المؤهل			31	7	1									
المرحلة						14	11	12	1	1				
الخبرة											9	11	9	10

شكل (١): نِسب المشاركات حسب عينة الدراسة الاستطلاعية.

يتضح أن عدد معلمي اللغة الإنجليزية الذي يُطبِّقون التأمل الذاتي (8) من أصل (39)؛ مما يشير إلى ضعف الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية.

ومن خلال خبرة الباحثة في ميدان التعليم؛ حيث سبق لها التدريس في خمس مدارس، ومخالطتها للعديد من المعلمات ذوات الخبرة والمؤهلات العلمية المختلفة خلال السنوات الماضية، وعند الرجوع إلى الخطة التدريبية من خطة البرامج التدريبية لإدارة التدريب والابتعاث بمنطقة القصيم لسنة (2021/2020) الموجهة لمعلمات اللغة الإنجليزية اتضح عدم وجود أي برنامج مهني حول الممارسات التأملية مُدرج ضمن خطة البرامج التدريبية لإدارة التدريب والابتعاث في إدارة التعليم بمنطقة القصيم؛ مما دعا إلى سدّ هذا الاحتياج القائم في الميدان من خلال هذه الدراسة .

نتيجة لكل ما سبق اتّضح للباحثة الحاجة إلى تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية، وأن مشكلة الدراسة تتحدَّد في: "ما فاعلية برنامج تنمية مهني مقترح في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية؟"

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما فاعلية البرنامج المهني المقترح في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية؟

٢- ما فاعلية البرنامج المهني المقترح في الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية المشاركات في الدراسة؟

٣-كيف تصف معلمات اللغة الإنجليزية المشارِكات في الدراسة أثَرَ البرنامج المهني المقترح على الكفاءة الذاتية لديهن؟

فروض الدراسة:

١– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة للممارسات التأملية لصالح التطبيق البعدي.

٢– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١) الكشف عن فاعلية البرنامج المهني المقترح في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

٢) الكشف عن فاعلية البرنامج المهني المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

٣) الكشف عن أثر البرنامج المهني المقترح في الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية حسب وصفهن لهذا الأثر.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

١) قد يُساعد البرنامج المهني المقترح معلمات اللغة الإنجليزية في تنمية الممارسات التأملية لديهن من خلال تدريبهن على ممارسات تدريسية تدفعهن إلى التأمل.

٢) قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على برامج التطوير المهني المقدَّمة لمعلمات اللغة الإنجليزية في أثناء الخدمة في تطوير التدريب المهني من خلال إدراجه في خُطط التطوير المهني الخاصة بمعلمي اللغة الإنجليزية في مراكز التدريب التربوي الملحقة بإدارة التعليم.

٣) قد تفتح نتائج الدراسة وتوصياتها المجال أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من البحوث.

حدود الدراسة:

تتمثَّل حدود الدراسة الحالية في:

- **الحدّ الموضوعي:** سوف تقتصر هذه الدراسة على بناء برنامج تنمية مهني مقترح والكشف عن فاعليته في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.
- **الحد المكاني:** طُبقت الدراسة–عن بعد– بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.
- **الحد الزماني:** طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.
- **الحدّ البشري:** طُبقت الدراسة على معلمات اللغة الإنجليزية –اللاتي على رأس العمل– بمختلف المراحل التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

تتمثَّل مصطلحات الدراسة الحالية في الآتي:

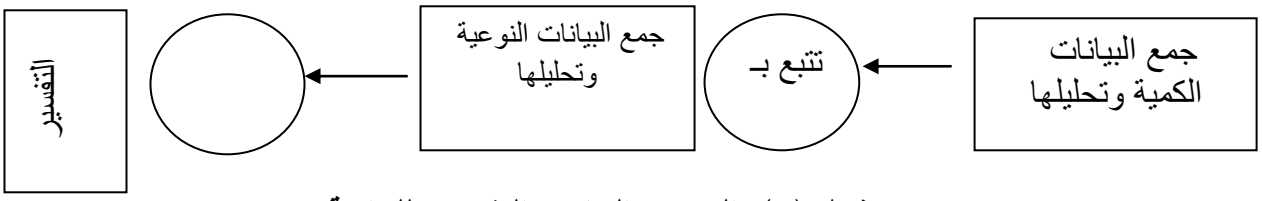
الممارسات التأملية (Reflective Practice): "هي العملية التي يقوم من خلالها المعلم بمراجعة ممارساته التدريسية السابقة، وفحص ما تم تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات بشكل أفضل مستقبلًا" (أبو سلطان وأبو عسكر، 2017،ص.4)، وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: الخطوات التي تتخذها المعلمة في تطبيق أداوت التأمل الموجودة في البرنامج –قبل وأثناء وبعد الدرس –والتي تساعدها على حل المشكلات واتخاذ القرارات في الموقف التعليمي، والتي يمكن ملاحظتها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

الكفاءة الذاتية (Self–efficacy): مجموعة من الأفكار الصادرة عن الفرد، والتي تُعبِّر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدِّي الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلَّف بها (أبو هاشم، 2005). ويعرفها (Bandura 1977,p91) بأنها: "الأحكام الصادرة عن الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة".

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: اعتقاد معلمة اللغة الإنجليزية بقدرتها على تدريس اللغة الإنجليزية والتأثير الإيجابي على تحصيل طالباتها، وتظهر بالإجابة عن أداة المقابلة والمقياس المُعد لهذا الغرض.

منهج البحث

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، استخدمت الدراسة المنهج المزجي (Mixed Method)، الذي يُعرِّفه أبو علام (2011، ص329.) بأنه: "طريقة لجمع وتحليل البيانات الكمية والنوعية في دراسة واحدة؛ لفهم مشكلة البحث"؛ حيث إن استخدامهما معًا يساعد على فهم مشكلة الدراسة بشكل أعمق. واعتمدت الدراسة الحالية على التصميم التفسيري التتابعي – Explanatory sequential mixed methods– حيث يتضمَّن التصميم مرحلتين متتابعتين وهما المرحلة الأولى (المرحلة الكمية)(Quantitative Phase) والمرحلة الثانية (المرحلة النوعية (Qualitative Phase) وفقاً للشكل التالي:



شكل (٣): التصميم التتابعي التفسيري للدراسة

مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع معلمات اللغة الإنجليزية اللواتي يتبعن إدارة تعليم منطقة القصيم، وعددهن (757) وفق الإحصائيات الصادرة من قسم اللغة الإنجليزية بإدارة تعليم القصيم للعام الدراسي ١٤٤١–١٤٤٢هـ وسيتم اختيار عينة الدراسة وفق المراحل الآتية:

أولًا– المرحلة الكمية: عينة عشوائية ممثلة من معلمات اللغة الإنجليزية في منطقة القصيم.

ثانيًا– المرحلة النوعية: عينة قصدية من عينة الدراسة الكمية.

العينة:

تم اختيار عينة الدراسة وفقًا لمرحلتين وفقًا لمنهج الدراسة، وهما:

أولًا: المرحلة الكمية:

تم اختيار عينة الدراسة في المرحلة الكمية من معلمات اللغة الإنجليزية– اللواتي على رأس العمل – من مختلف المراحل الدراسية، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢–١٤٤٣هـ في إدارة تعليم منطقة القصيم، حيث تم الإعلان عن برنامج التنمية المهني الخاص بهذه الدراسة من قبل إدارة التدريب والابتعاث لجميع مجتمع الدراسة في منطقة القصيم.

وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلمة من معلمات اللغة الإنجليزية بمنطقة القصيم طُبق عليهن البرنامج التدريبي ومقياس الكفاءة الذاتية. ونظرًا لتقيد هذه الدراسة بالأخلاقيات البحثية تم تطبيق أداة الملاحظة على (10) معلمات من معلمات اللغة الإنجليزية – التي تتسم بتنوع الخبرات والمراحل الدراسية– ممن أبدين الموافقة والاستعداد لتطبيق أدوات الممارسة التأملية قبل وأثناء وبعد الدرس، والموافقة على تطبيق أدوات الدراسة القبلية والبعدية، وكذلك التسجيل الصوتي للمقابلة، حيث اعتذر العديد من المعلمات عن المشاركة بعد معرفتهن بما تقتضيه طبيعة البرنامج من عمق في المعالجة وإجراءات تطبيق أدوات الدراسة، ويتوافق هذا الإجراء مع بعض الدراسات كدراسة (Feng–ming, 2013) والتي تكونت عينتها من (12) معلمًا تايوانيًا خضعوا لبرنامج تدريبي لمدة (13) أسبوعًا، والنغيمشي (2021) التي تكونت عينتها من (9) من معلمي اللغة الإنجليزية في منطقة القصيم.

ثانيًا: المرحلة النوعية:

ذكر Creswell(2014/2018,p325) أن "الفكرة من البحث النوعي أن الباحث يختار عن قصد عينة الدراسة، بغرض أن تجد أفرادًا تعينك على أن تفهم فهمًا أفضل"، وعلى ذلك تم اختيار عينة قصدية من العينة التي سبق وخضعت للمرحلة الكمية وعددها (٥). وقد تمت مراعاة الاختيار القصدي في (٤) محاور وفقًا لما ذكره Creswell(2018 /2014) وهي على النحو الآتي:

١–تحديد السياق: ويقصد به موقع الدراسة، حيث اقتصرت العينة القصدية على المدارس في (بريدة –البدائع).

٢–تحديد المشاركين: تم اختيار العينة قصديًا من المعلمات اللواتي أبدين رغبتهن في المشاركة في أدوات الدراسة وسبق لهن الخضوع للمرحلة الكمية.

٣–تحديد الأحداث: تم اختيار المقابلة كأداة للإجابة عن سؤال الدراسة.

٤–العمليات: ويقصد به معدل دوران الأسئلة وتكرارها من قبل المشاركين، حيث تمت المقابلة على صورتين: صورة كتابية وصورة شفهية بين الباحثة والمعلمة، لضمان أن تذكر المعلمة كل ما يرد بذهنها كإجابة عن الأسئلة.

أداة البحث

بناء على أهداف الدراسة وأسئلتها؛ تم إعداد ثلاث أدوات في الدراسة الحالية، تتمثل في:

١–ملاحظة كمية خاصة بالمرحلة الأولى لمنهج الدراسة الحالية:

للكشف عن فاعلية برنامج التنمية المهني المقترح على معلمات اللغة الإنجليزية؛ من أجل قياس المتغير التابع الأول وهو الممارسات التأملية التي يمارسنها معلمات اللغة الإنجليزية قبل تنفيذ الدرس وأثنائه وبعده؛ تم استخدام أداة الملاحظة لمناسبتها للهدف والسؤال الأول من الدراسة وتم اتباع الخطوات التالية:

أولًا: تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس فاعلية برنامج التنمية المهني في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية؛ وذلك من خلال تحديد مستوى ممارساتهن التأملية قبل الدرس وأثنائه وبعده.

ثانيًا: إعداد قائمة بالممارسات التدريسية التأملية التي ينبغي لمعلمة اللغة الإنجليزية الإلمام بها وممارستها:

أعدت الباحثة قائمة أولية بالممارسات التدريسية التأملية، التي ينبغي على معلمي اللغة الإنجليزية الإلمام بها وممارستها، وذلك بعد الاطلاع على المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية التي اعتمدت بقرار مجلس هيئة تقويم التعليم في اجتماعها الرابع (2017).

وكذلك الوثيقة الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، والخاصة بمعايير معلمي اللغة الإنجليزية (2020) بالإضافة إلى بعض الأدبيات، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، ومن أهمها: دراسات (pazhoman&sarkhosh,2019، و(Rhimi&weisi,2018) و(محمد ،2018) و(الحربي،2018).

تكونت القائمة في صورتها الأولية من (3) فئات رئيسة و(21) مؤشرًا، وهي: تأمل قبل الدرس ويتضمن (7) مؤشرات، وتأمل أثناء الدرس ويتضمن (7) مؤشرات، وتأمل بعد الدرس ويتضمن (7) مؤشرات، وقد تمت مراعاة عدد من الضوابط كما يلي:

- أن تتم صياغتها في عبارات واضحة ومحددة.
- ن تصف العبارات فعلًا سلوكيًّا واحدًا
- أن تبدأ كل عبارة بفعل سلوكي مضارع قابل للملاحظة والقياس.
- اشتمالها على بيانات يُسترشد بها، مثل:(اسم المعلم– موضوع الدرس– تاريخ الزيارة).

ثالثاً: التحقق من صدق بطاقة الملاحظة الخاصة بالممارسات التدريسية التأملية التي ينبغي لمعلمة اللغة الإنجليزية الإلمام بها وممارستها:

للتحقق من الصدق الظاهري لقائمة الممارسات التأملية، عُرضت القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة الإنجليزية ومناهج وطرق

تدريسها، وبعد تعريفهم بموضوع الدراسة والهدف من إعداد القائمة، طلب منهم إبداء الرأي حول محتوى القائمة، وفق نموذج تحكيم أعدته الباحثة لهذا الغرض ،وذلك للتأكد من:

-مدى مناسبة الممارسات التأملية لمعلمات اللغة الإنجليزية.

-مدى انتماء المؤشرات الفرعية إلى الفئة الرئيسة التابعة لها.

-مدى سلامة الصياغة اللغوية.

-تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه من مهارات أو أداءات تدريسية.

رابعاً: تحليل نتائج تحكيم بطاقة الملاحظة للممارسات التأملية وتعديل البطاقة في ضوء التحكيم.

أورد المحكمون بعض الملاحظات؛ منها: تعديل صياغة عدد من المؤشرات، مثل: (إدراج كلمة معلمة لجميع المؤشرات)، و(تبديل كلمة الآخرين بكلمة زميلاتها)، وحذف المؤشرات التأملية التي لا ترتبط بسلوك يمكن قياسه، مثل: مؤشرات المعتقدات والآراء أو السلوكيات التي لا يمكن قياسها (كحضور المؤتمرات والورش وقراءة المعلمة في مستجدات الميدان)، حيث تم استبدالها بسلوك يمكن قياسه، كما أشار المحكمون إلى نقل بعض المؤشرات الفرعية إلى فئة رئيسة أخرى لارتباطه بها وعم انتمائه إلى الفئة الرئيسة المُدرج تحتها، مثل: (أن تطلب المعلمة من زميلاتها الحضور وتسجيل الملاحظات)، حيث تم نقله إلى الممارسات التأملية قبل الدرس .

وبعد إجراء التعديلات وفقًا لمقترحات المحكمين؛ أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (3) فئات رئيسة و(21) مؤشرًا، حيث تضمنت فئة التأمل قبل الدرس (7) مؤشرات، بينما تضمنت فئة التأمل أثناء الدرس (7) مؤشرات، وأما فئة التأمل بعد الدرس فتضمنت أيضًا (7) مؤشرات.

خامساً: التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة للممارسات التأملية:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة للممارسات التأملية على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية التأكد من:

-وضوح بيانات بطاقة الملاحظة وفقراتها.

-مناسبتها للوقت المخصص لها.

-ثبات بطاقة الملاحظة.

نتائج التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

بعد تطبيق بطاقة الملاحظة للممارسات التأملية على العينة الاستطلاعية، أسفرت النتائج عن وضوح بيانات وفقرات بطاقة الملاحظة ومناسبتها، وكذلك مناسبتها للوقت المخصص لها.

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة للممارسات التأملية من خلال استخدام معادلة Cooper Smithلنسبة الاتفاق بين الملاحِظتين، حيث قامت الباحثة مع باحثة مساعدة بتطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية، وعددهن معلمتان –بعد تدريبهما على طريقة استخدام البطاقة– وقد تم استخدام بطاقة الملاحظة في فترة زمنية متساوية بحيث تبدأ الملاحظة وتنتهي معًا. ثم تم حساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الملاحِظتين في الدرجات التي تم تقديرها لكل الممارسات التأملية المتضمنة في بطاقة الملاحظة، ليتم بذلك حساب معاملات الثبات ونسبة الاتفاق بين الملاحِظتين لكل مؤشر من مؤشرات الممارسات التأملية المتضمنة في بطاقة الملاحظة، وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

معامل الثبات= (عدد مرات الاتفاق) ÷ (عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف).

الجدول (١): نتائج (Cooper) بين تقييم الباحثة وتقييم الباحثة المساعدة لقياس ثبات لطاقة الملاحظة

الرقم	البعد	عدد العبارات	عدد المعلمات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	Cooper
١	تأمل قبل الدرس	7	2	14	0	100.0%
٢	تأمل أثناء الدرس	7	2	12	2	85.7%
٣	تأمل بعد الدرس	7	2	13	1	92.9%
4	البطاقة ككل	21	2	39	3	92.9%

يتضح من الجدول (1) أن جميع قيم الثبات بمعادلة (Cooper) بين التحليل الأول والتحليل الثاني مرتفعة، مما يدل على ثبات التحليل. وهذا يعني قبول جميع فقرات الفئات الرئيسة لبطاقة الملاحظة للممارسات التأملية، والفئات الفرعية المتضمنة فيها. وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة للممارسات التأملية في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

٢ –مقياس الكفاءة الذاتية:

للكشف عن فاعلية برنامج التنمية المهني المقترح على معلمات اللغة الإنجليزية؛ من أجل قياس المتغير التابع الثاني، وهو الكفاءة الذاتية لمعلمات اللغة الإنجليزية؛ تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية لمناسبته الهدف والسؤال الثاني من الدراسة، واتبعت الباحثة في إعداد مقياس الكفاءة الذاتية الخطوات الآتية:

أولًا: تحديد الهدف من مقياس الكفاءة الذاتية:

هدف مقياس الكفاءة الذاتية إلى قياس فاعلية برنامج التنمية المهني في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

ثانيًا: بناء مقياس الكفاءة الذاتية:

تم بناء مقياس الكفاءة الذاتية من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ووفقًا لمقياس ليكرث الخماسي لقياس المتغير التابع الثاني وهو الكفاءة الذاتية. ويتكون في صورته الأولية من أربعة أبعاد، الأول: الكفاءة الذاتية مع الطالبات: وهي شعور المعلمة بقدرتها على النجاح في مساعدة الطالبات وتعزيز ما اكتسبنه وتقيمهن. والثاني: الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية: وهي شعور المعلمة بقدرتها على النجاح في تطوير البيئة الصفية وإدارتها وحل مشكلاتها. والثالث: الكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس: وهي شعور المعلمة بقدرتها على النجاح في التخطيط الصحيح لاستراتيجيات التدريس المناسبة والقدرة على التنويع أو على العمل بالبديل عند عدم مناسبة ما خُطط له. والرابع: الكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية: وهي مجموعة السلوكيات التي تظهرها المعلمة وتدل على تصورها عن ذاتها في الجانب التدريسي، ومدى استطاعتها على جوانب أدائها التدريسي. حيث يشتمل كل بُعد على (5) بنود فرعية.

ثالثًا: تحكيم مقياس الكفاءة الذاتية:

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الذاتية، عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة الإنجليزية ومناهج وطرق تدريسها وعلم النفس، وبعد تعريفهم بموضوع الدراسة والهدف من إعداد القائمة، طُلب منهم إبداء الرأي حول محتوى المقياس، وفق نموذج تحكيم أعدته الباحثة لهذا الغرض

رابعًا: تحليل نتائج تحكيم مقياس الكفاءة الذاتية وتعديل المقياس في ضوء نتائج التحكيم:

أورد المحكمون بعض الملاحظات؛ منها: تعديل صياغة (فئات رئيسة وفرعية) إلى (أبعاد رئيسة وفرعية)، وكذلك تعديل صياغة عدد من الأبعاد الفرعية، مثل: (استبدال كلمة اكتساب بالمساعدة على الاكتساب) (تبديل "تقدير القيمة" إلى "تقييم") وحذف بعض الأبعاد الفرعية، مثل: (يؤثر أدائي التدريسي بثقتي بنفسي)، و(حسن طالباتي يعود للجهد الكبير الذي أبذله في التدريس)، كما أشار المحكمون إلى عدم انتماء بعض الأبعاد الفرعية إلى البعد الرئيس، مثل: (لدي القدرة على وضع أسئلة جيدة ومتدرجة الصعوبة) في بعد الكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس. وتقسيم بعض العبارات المركبة، مثل: (لدي القدرة على التواصل الجيد مع أولياء الأمور للوصول إلى حلول أو تطوير مهارات الطالبات في اللغة الإنجليزية.

وبعد إجراء التعديلات وفقًا لمقترحات المحكمين؛ أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (4) أبعاد رئيسة و(20) مؤشرًا، حيث تضمن بعد الكفاءة الذاتية مع الطالبات (5) أبعاد فرعية، بينما تضمن بعد الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية (5) أبعاد فرعية، وتضمن بعد الكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس (5) أبعاد فرعية. وأما بعد الكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية فتضمن أيضًا (5) أبعاد فرعية.

خامسًا: صدق الاتساق الداخلي:

بعد التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الذاتية، تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق المقياس على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة مكونة من

(21)معلمة. وتم حساب صدق البناء/ الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الكفاءة الذاتية من خلال:

-حساب معامل الارتباط Pearson (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كل عبارة. والجدول (2) يوضح نتائج ذلك.

-معامل الارتباط Pearson (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.

جدول (2): معامل الارتباط(Pearson) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كل عبارة

الرقم	الكفاءة الذاتية مع الطالبات	الرقم	الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية	الرقم	الكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس	الرقم	الكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية
١	.828**	٦	.696**	١١	.844**	١٦	.874**
٢	.662**	٧	.726**	١٢	.787**	١٧	.834**
٣	.665**	٨	.728**	١٣	.876**	١٨	.945**
٤	.778**	٩	.675**	١٤	.573**	١٩	.854**
٥	.702**	١٠	.805**	١٥	.837**	٢٠	.749**
** دال احصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)							

يتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كل عبارة دالة إحصائيًا، مما يدل على تماسك هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (3): عامل الارتباط (Pearson) بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس

الرقم	البعد	معامل الارتباط
١	الكفاءة الذاتية مع الطالبات	.730**
٢	الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية	.822**
٣	الكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس	.766**
٤	الكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية	.600**
** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)		

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا، مما يدل على تماسك هذه الأبعاد وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

سادسًا: ثبات مقياس الكفاءة الذاتية:

تم التحقق من ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (4): معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بمعادلة كروبناخ ألفا

الرقم	البعد	عدد العبارات	كرونباخ ألفا
١	الكفاءة الذاتية مع الطالبات	5	.720
٢	الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية	5	.772
٣	الكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس	5	.830
٤	الكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية	5	.906
٥	مقياس الكفاءة الذاتية ككل	20	.872

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا لجميع أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية، وللمقياس ككل مقبولة إحصائيًا، حيث يشير (أبو هاشم، 2003) إلى أن معامل الثبات يعتبر مقبولًا إحصائيًا إذا كانت قيمته أعلى من (٠.٧٠)، مما يشير إلى صلاحية مقياس الكفاءة الذاتية للتطبيق على عينة البحث.

٣- مقابلة نوعية:

تم إجراء مقابلات فردية مع عينة الدراسة القصدية المختارة من العينة العشوائية في المرحلة الكمية، وذلك لتقصِّي آرائهن حول برنامج التنمية المهنية وفاعليته في الكفاءة الذاتية لديهن، وفق الخطوات الآتية:

أولًا: تحديد الهدف من المقابلة:

هدفت بطاقة المقابلة إلى وصف أثر برنامج التنمية المهني المقترح على الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

ثانيًا: صياغة بطاقة المقابلة النوعية:

ذكر Creswell (2014/2018,p380) أن "نتائج المرحلة الكمية ترشدنا إلى ماهية الأسئلة التي نريد أن نوجهها للمشاركين في هذه المرحلة "، لذا تم استخلاص النتائج الكمية من خلال تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية، ثم بناءً على ما أظهرته النتائج الخاصة بالمقياس الكمي تم بناء الأسئلة الخاصة بالبطاقة النوعية.

كما أكد Creswell (2014/2018,p327–333) على أن تكون "الأسئلة مفتوحة إجمالًا وشبه مقننة، وقليلة العدد – من أربع إلى خمس أسئلة– والغرض منها استخراج وجهات نظر المشاركين وآرائهم"، وبذلك تم اقتصار أسئلة المقابلة على (5) أسئلة.

ثالثًا: التحقق من صدق تفسير بيانات المقابلة:

تم التحقق من صدق بطاقة المقابلة النوعية باستخدام بعض محكات الصدق التي ذكرها Creswell(2014/2018) وهي على النحو الآتي:

-الصدق الوصفي: تم التحقق منه من خلال مراجعة البيانات المستخرجة من مقياس الكفاءة الذاتية ومقارنتها بالبيانات المستخرجة من بطاقة المقابلة، بحيث يتم تفسير البيانات بشكل منطقي ومتقارب.

-الصدق التفسيري: تم التحقق منه من خلال عرض البيانات التي تم تفسيرها على المعلمات في العينة للمرحلة النوعية للتحقق من مطابقة التفسير وصدقه لما سبق، وشاركوا به دون خلل أو تعارض لمعانيهن.

-الصدق التقويمي: تم التحقق منه من خلال التأكد من صحة البيانات والمعلومات المستخرجة علميًا وواقعيًا بمقارنتها ببعضها البعض للتأكد من خلوها من التعارضات، وكذلك من خلال عزل افتراضات الباحثة لتحييد التحيز.

رابعًا: الموضوعية/ التأكيدية (الثبات النوعي) Confirmability:

تم ضبط الثبات النوعي في هذه الدراسة من خلال إعداد الباحثة قائمة مسبقة حول تحيزاتها وآرائها المسبقة حول الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية لتحييد آرائها، كما ركزت الباحثة على الذاتية المنضبطة، ويقصد بها تجنب الفروض والآراء الشخصية المسبقة.

خامسًا: بناء مراحل تحليل البيانات النوعية لأداة المقابلة:

المرحلة الأولى: تنظيم البيانات وتحليلها:

في هذه المرحلة تم تدوين المقابلات من العينة القصدية بشكل مباشر، وتم تحديد رقم لكل مقابلة، واسم مختصر للحفاظ على خصوصية العينة المشاركة.

المرحلة الثانية: تحليل البيانات وتتكون من (٦) مراحل حسب ما ذكره براون وكلارك (2006) في الآتي:

أ-الانغماس في البيانات التي تم جمعها حتى تصبح مألوفة Familiarising Yourself with Data:

في هذه المرحلة تم تكرار القراءة للبيانات الخام بطريقة فاعلة للكشف عن المعاني والترابطات مع أخذ الملاحظات من أجل البدء بمرحلة الترميز اليدوي.

ب-توليد الرموز الأولية Generating Initial Code:

تم في هذا المستوى تشفير البيانات على هيئة رموز، حيث تم اختصار الأفكار والجمل إلى كلمة أو عبارة قصيرة.

ت-البحث عن الموضوعات والأفكار الرئيسة Searching for Themes :

في هذا المستوى يتم تنظيم الأفكار الرئيسة التي تعكس الممارسات التأملية للعينة القصدية، وأثر البرنامج المهني في الكفاءة الذاتية لديهن، وتسمى هذه المرحلة بالترميز المفتوح لدى Creswell (2014/2018).

ث-مراجعة الموضوعات الرئيسةReviewing Themes:

في هذا المستوى تتم مراجعة المعلومات المستخلصة من الترميز، للتأكد من صحة الترميز وانتماء كل البيانات إلى الرمز الذي تندرج تحته مع الأخذ بالاعتبار انتمائها إلى السؤال الذي تسعى للإجابة عنه في هذه الدراسة. وفي هذا المستوى يتوسع نطاق التجريد إلى مفاهيم عليا، بحيث يتم دمج المفاهيم بنطاق أشمل. وتسمى هذه المرحلة بالترميز المحوري لدى Creswell (2014/2018).

ج-تحديد الأفكار الرئيسة وتسميها Defining and Naming Themes:

يمثل المستوى الأخير من عملية الترميز، وفيه تظهر الفئة الرئيسة التي تضم تحتها جميع البيانات التابعة لها، حيث يتم دمج الموضوعات المتداخلة مع بعضها البعض تحت فئة رئيسة. وتسمى هذه المرحلة بالترميز الانتقائي لدى Creswell (2014/2018).

هـ –كتابة التقرير Producing the Report:

في هذه المرحلة تتم كتابة النتائج التي تظهر بالتزامن مع عملية التحليل باستخدام السرد، وتوظيف الحوارات لاستخلاص المعنى من خلال فهم الترابطات، وعدم الاكتفاء بالنظرة السطحية كما ذكر Creswell (2014/2018).

٤ –المواد التعليمية:

قدمت الدراسة المواد التعليمية الآتية:

تصميم برنامج تنمية مهني مقترح لتنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

٥ –برنامج التنمية المهني:

تم بناء برنامج التنمية المهني من خلال الخطوات الآتية:

-بناء برنامج التنمية المهني المقترح.

-تحكيم برنامج التنمية المهني المقترح.

-تحليل نتائج تحكيم برنامج التنمية المهني المقترح وتعديل برنامج التنمية المهني المقترح في ضوء نتائج التحكيم.

وبيان ذلك على النحو الآتي:

أولًا: بناء برنامج التنمية المهني المقترح:

تم الاعتماد على نموذج (ADDIE) لبناء برنامج التنمية المهني بأسلوب علمي منهجي. وقد تم اختيار هذا النموذج؛ لخضوع برنامج التنمية المهني لمراحل محددة وثابتة، الأمر الذي يترتب عليه الوصول إلى أفضل النتائج المتوقعة، ومن أجل تنظيم كافة العمليات والمراحل بصورة نسقية تعمل معًا على نحو متوافق ومتناغم ومتفاعل لتحقيق الأهداف، وللتركيز على المتدربة بالدرجة الأولى، إذ يعطي هذا المنحى احتياجات المتدربة أهمية كبرى، فكافة عمليات تصميم البرنامج تأخذ في حسبانها تلك الاحتياجات.

وعليه مر برنامج التنمية المهني بعدة خطوات، منها: تحديد الأهداف العام، والأهداف الخاصة والفئة المستهدفة، على النحو الآتي:

أ-بيانات عامة:

- **اسم الحقيبة التدريبية:** الممارسات التأملية.
- **المسار الذي تنتمي إليه تنمية** المعلم مهنيًا في أثناء الخدمة.
- **الأسس التي تقوم عليها:**

▪الاهتمام بالأهداف وبناء أهداف سلوكية من خلال التحليل لاحتياجات المتدربة.

▪تنظيم كافة عمليات تصميم التعليم بصورة متكاملة وديناميكية دائرية.

▪الاهتمام بالتغذية الراجعة بمختلف المراحل التدريبية.

▪الاهتمام بالأنشطة وتنويعها ومراعاة الفروق الفردية.

▪الاعتداد بمكونات النظام في أثناء التصميم والتطوير للحقيبة التدريبية: (مدخلات – عمليات – مخرجات) .

▪استخدام الوسائل والمعينات التي يتوافر من خلالها عنصر التشويق والاستمتاع في أثناء التدريب.

▪تنويع أساليب التقويم.

- **تقدير الاحتياج التدريبي للبرنامج:** تم تقدير الاحتياج التدريبي وفق **مستوى النقص:** ويعني أن لدى الفرد بعضًا من المعرفة العامة، ولكنها غير كافية، وهو المستوى الذي أظهر مقياس الاحتياج التدريبي نتائجه حوله.

- **النموذج التدريبي المقترح للتبني بالبرنامج:** نموذج (ADDIE) الذي يتكون من خمس مراحل، هي: تقدير الاحتياج – التصميم – التطوير – التنفيذ – التقويم.

ب-هدف البرنامج:

الهدف العام: تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

١ –خطوات تصميم البرنامج التعليمي وفق نموذج (ADDIE):

أ–**التحليل:** تم عمل مقياس تحديد الاحتياج التدريبي لتحليل فجوة الاحتياج لتدريبي، والذي تم من خلاله تحديد مستوى الاحتياج التدريبي وهو "مستوى النقص "، حيث تحتاج فيه المتدربة إلى معلومات ومعارف إلى جانب بعض التدريب العملي.

التصميم: في هذه المرحلة يتضح الإطار العام للبرنامج على النحو الآتي:

- **الفئة المستهدفة:** معلمات اللغة الإنجليزية: " ابتدائي – متوسط – ثانوي".
- **عدد أيام التدريب:** ٥ أيام – ٢٥ ساعة تدريبية.
- **تحديد محتوى البرنامج:** من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات التي تناولت الممارسات التأملية.
- **التطوير:** في هذه المرحلة تم عرض برنامج التنمية المهني على مجموعة من المحكمين، حيث تم تطوير الحقيبة بناءً على توجيهات المحكمين .
- **التقويم** : تم تحديد أدوات التقويم:
- التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة.
- نموذج لتقويم البرنامج .
- تدريبات وأنشطة .

ثانيًا: تحكيم برنامج التنمية المهني المقترح:

للتأكد من صدق برنامج التنمية المهني تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، والمختصين في بناء الحقائب التدريبية، ومجموعة من معلمي اللغة الإنجليزية ؛ حيث تم إرفاق استمارة تحكيم خاصة للبرنامج مع نسخة من برنامج التنمية المهني المقترح.

ثالثًا: تحليل نتائج تحكيم برنامج التنمية المهني المقترح والتعديل بناءً على نتائج التحكيم:

اتفق المحكمون على مناسبة البرنامج التنمية المهني المقترح لمعلمات اللغة الإنجليزية. كما اتفقوا على سلامة المحتوى العلمي لبرنامج التنمية المهني المقترح لمعلمات اللغة الإنجليزية.

ورأى بعض المحكمين التعديل على صياغة بعض الأهداف بطريقة موجهة لمعلمات اللغة الإنجليزية مع تنويع الأهداف السلوكية. وبناء على ذلك تمت إعادة صياغة الأهداف، كما تم تنويع مستويات الأهداف السلوكية.

أخلاقيات البحث:

تم تطبيق الخطوات الآتية لضمان مراعاة الاعتبارات والأخلاقيات البحثية:

١-الحصول على موافقة اللجنة الفرعية الدائمة لأخلاقيات البحث بجامعة القصيم.

٢-اجتياز الباحثة دورة خاصة بأخلاقيات البحث العلمي.

٣-الحصول على موافقة إدارة تعليم القصيم للتطبيق.

٤-تطبيق نموذج خاص للموافقة في المشاركة في البحث من عدمها من خلال استخدام نماذج قوقل.

٥-طرح موضوع الدراسة وأهدافها ومناقشتها مع المعلمات المشاركات قبل البدء بتطبيق أدوات الدراسة.

٦-توضيح دور المعلمات المشاركات في الدراسة ودور الباحثة، حيث يقتصر دور الباحثة في الدراسة على تدريب المعلمات وتطبيق أدوات الدراسة.

٧-وجود تعهد لسرية المعلومات المستقاة من المعلمات المشاركات.

٨-في أثناء عرض النتائج النوعية الخاصة بالمقابلات تمت حماية بيانات العينة القصدية من خلال تشفير اسم المعلمة المشاركة في أثناء عرض الحوارات.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة ونصه: ما فاعلية البرنامج المهني المقترح في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية؟

قامت الباحثة قبل الإجابة عن السؤال الأول من الدراسة بالتحقق من مدى صحة فرض الدراسة ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات

درجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة للممارسات التأملية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار وليكسون Wilcoxon Signed Ranks –وهو من الاختبارات اللابارمترية الموازية لاختبار (ت) للمجموعات المترابطة– وقد تم استخدامه لمناسبته لحجم العينة في هذه الدراسة. والجدول (5) يوضح نتائج ذلك. وكذلك استخدمت الباحثة معادلة كوهين (r) –وهي المعادلة الموازية لمعادلة كوهين (d) في حالة الاختبارات البارا مترية– لقياس حجم تأثير البرنامج المهني المقترح في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية. والجدول (6) يوضح النتائج.

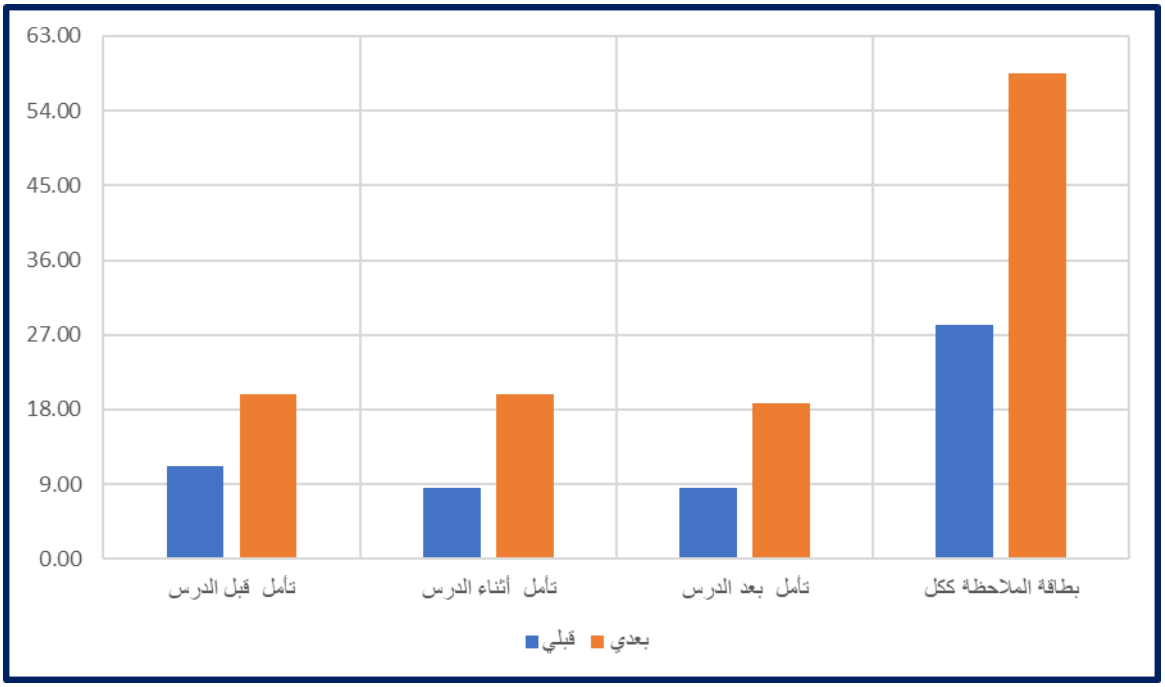
جدول (5): نتائج اختبار وليكسون للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التأملية

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
تأمل قبل الدرس	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.809	.005
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	10				
تأمل أثناء الدرس	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.825	.005
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	10				
تأمل بعد الدرس	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.816	.005
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	10				
بطاقة الملاحظة ككل	الرتب السالبة	0	.00	.00	2.807	.005
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	10				

وفقًا للجدول (5) الذي يُظهر درجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التأملية، وذلك عند جميع الأبعاد التي تمثلها بطاقة الملاحظة (تأمل قبل الدرس، تأمل أثناء الدرس، تأمل بعد الدرس) والبطاقة ككل، يتضح أن:

جميع الرتب لدرجات معلمات المجموعة التجريبية بين التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التأملية هي رتب (موجبة)، مما يشير إلى وجود تحسن في درجات جميع معلمات عينة الدراسة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التأملية مقارنةً بما كن عليه في التطبيق القبلي، وذلك عند جميع الأبعاد التي تمثلها بطاقة الملاحظة (تأمل قبل الدرس، تأمل أثناء الدرس، تأمل بعد الدرس) والبطاقة ككل.

وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التأملية، وذلك عند جميع الأبعاد التي تمثلها بطاقة الملاحظة (تأمل قبل الدرس، تأمل أثناء الدرس، تأمل بعد الدرس) والبطاقة ككل، حيث إن جميع قيم اختبار وليكسون لجميع الأبعاد وللبطاقة ككل دالة إحصائيًا، وهذه الفروق كانت في اتجاه التطبيق البعدي. كما تدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي للبرنامج المهني المقترح في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية، وذلك عند جميع الأبعاد التي تمثلها بطاقة الملاحظة (تأمل قبل الدرس، تأمل أثناء الدرس، تأمل بعد الدرس) والبطاقة ككل.



شكل (4): درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التأملية

وللوقوف على حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج لدى العينة المشاركة (10) معلمات من مختلف المراحل الدراسية، فقد تم احتساب معادلة كوهين (r) لقياس حجم تأثير البرنامج المهني المقترح في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.، ويوضح الجدول (6) تلك النتائج:

جدول (6): نتائج اختبار معادلة كوهين (r) لقياس حجم تأثير البرنامج المهني المقترح في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية

البعد	Z	العينة	الجذر التربيعي لعدد العينة	r	حجم التأثير
تأمل قبل الدرس	2.809	10	3.162	0.888	مرتفع
تأمل أثناء الدرس	2.825	10	3.162	0.893	مرتفع
تأمل بعد الدرس	2.816	10	3.162	0.891	مرتفع
بطاقة الملاحظة ككل	2.807	10	3.162	0.888	مرتفع

يتضح من الجدول (6) أن البرنامج المهني المقترح يتصف بحجم تأثير مرتفع في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية، وذلك عند جميع الأبعاد التي تمثلها بطاقة الملاحظة (تأمل قبل الدرس، تأمل أثناء الدرس، تأمل بعد الدرس) والبطاقة ككل، حيث إن جميع قيم (r) أكبر من القيمة (0.50) وذلك وفق تصنيف كوهين الآتي:

حجم التأثير	قيمة (r)
منخفض	من 0.10 إلى أقل من 0.30
متوسط	من 0.30 إلى أقل من 0.50
مرتفع	أكبر من 0.50

من الجداول السابقة يتضح أن قيمة (r) دالة إحصائيًا، كما أن حجم التأثير مرتفع، وتؤكد هذه النتيجة على صحة الفرض وبالتالي قبوله، مما يدل على فاعلية البرنامج المهني المقترح في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

٤-١-٣نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني في هذه الدراسة ونصه: ما فاعلية البرنامج المهني المقترح على الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية المشاركات في الدراسة؟

قامت الباحثة قبل الإجابة على السؤال الثاني من الدراسة بالتحقق من مدى صحة فرض الدراسة ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المترابطة Paired Samples Test، وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية. والجدول رقم (7) يوضح نتائج ذلك. وكذلك استخدمت الباحثة معادلة كوهين (d) لقياس حجم تأثير استخدام البرنامج المهني المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية، والجدول (8) يوضح النتائج.

جدول (7): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المترابطة للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف	الفرق بين	قيمة ت	مستوى

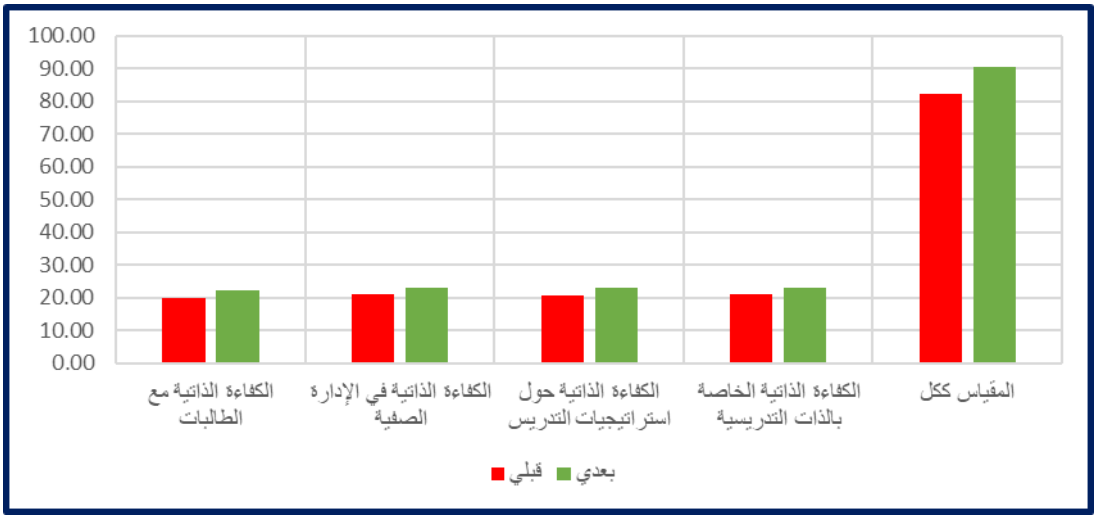
			الحسابي	المعياري	المتوسطين		الدلالة
الكفاءة الذاتية مع الطالبات	القبلي	80	19.78	2.455	2.26	6.322	.000
	البعدي	80	22.04	2.897			
الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية	القبلي	80	21.08	2.505	1.84	7.278	.000
	البعدي	80	22.91	2.200			
الكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس	القبلي	80	20.70	2.457	2.21	9.227	.000
	البعدي	80	22.91	2.372			
الكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية	القبلي	80	20.89	2.561	1.93	7.454	.000
	البعدي	80	22.81	2.317			
مقياس الكفاءة الذاتية	القبلي	80	82.44	8.449	8.24	8.441	.000
	البعدي	80	90.68	8.558			

وفقًا للجدول رقم (7) الذي يُظهر نتائج اختبار (ت) للمجموعات المترابطة للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، يتضح أن:

المتوسط الحسابي لمعلمات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية عند بعد (الكفاءة الذاتية مع الطالبات) هو (19.78)، وفي التطبيق البعدي هو (22.04). كما أن المتوسط الحسابي لمعلمات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية عند بعد (الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية) هو (21.08)، وفي التطبيق البعدي هو (22.91). ويظهر أن المتوسط الحسابي لمعلمات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية عند بعد (الكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس) هو (20.70)، وفي التطبيق البعدي هو (22.91). أما المتوسط الحسابي لمعلمات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية عند بعد (الكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية)، فهو (20.89)، وفي التطبيق البعدي هو (22.81). والمتوسط الحسابي لمعلمات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية (الكلي) هو (82.44)، وفي التطبيق البعدي هو (90.68).

وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، وذلك عند

جميع الأبعاد: (الكفاءة الذاتية مع الطالبات، والكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية، والكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس، والكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية) والمقياس الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت) لجميع الأبعاد وللمقياس الكلي هي قيم دالة إحصائيًا، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه التطبيق البعدي. كما تدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي لاستخدام البرنامج المهني المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية، وذلك عند جميع الأبعاد: (الكفاءة الذاتية مع الطالبات، والكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية، والكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس، والكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية) والمقياس الكلي.



شكل (5): المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية

تتضح من الشكل (5) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، وذلك عند جميع الأبعاد التي يمثلها المقياس وهي: (الكفاءة الذاتية مع الطالبات، والكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية، والكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس، والكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية) والمقياس ككل.

وللوقوف على حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج لدى العينة ككل (80) معلمة من معلمات اللغة الإنجليزية من مختلف المراحل الدراسية، فقد تم احتساب معادلة كوهين (d) لقياس حجم تأثير استخدام البرنامج المهني المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

جدول (8): نتائج كوهين (d) لقياس حجم تأثير استخدام البرنامج المهني المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية

البعد	قبلي	بعدي	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	حجم العينة	الانحراف المعياري للفريق بين المتوسطين	d	حجم التأثير
الكفاءة الذاتية مع الطالبات	19.78	22.04	2.26	6.322	80	3.201	0.71	متوسط
الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية	21.08	22.91	1.84	7.278	80	2.258	0.81	مرتفع
الكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس	20.70	22.91	2.21	9.227	80	2.145	1.03	مرتفع
الكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية	20.89	22.81	1.93	7.454	80	2.310	0.83	مرتفع
المقياس ككل	82.44	90.68	8.24	8.441	80	8.728	0.94	مرتفع

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (8) أن استخدام البرنامج المهني المقترح يتصف بحجم تأثير مرتفع في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية، وذلك عند الأبعاد التالية التي يمثلها المقياس وهي: (الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية، والكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس، والكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية) والمقياس ككل، حيث إن قيم كوهين (d) لهذه الأبعاد أكبر من القيمة (٠.٨٠) التي حددها (Cohen, 1988) لتحديد حجم الأثر المرتفع في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين: القبلي والبعدي.

في حين أن استخدام البرنامج المهني المقترح يتصف بحجم تأثير متوسط في البعد الخاص بالكفاءة الذاتية مع الطالبات، حيث إن قيمة كوهين (d) لهذا البعد أقل من القيمة (٠.٨٠) وأكبر

من القيمة (٠.٥٠)، وذلك وفق التصنيف الذي أورده كوهين (Cohen, 1988) لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين: القبلي والبعدي.

حجم تأثير ضعيف	٠.٢٠
حجم تأثير متوسط	٠.٥٠
حجم تأثير قوي	٠.٨٠

من الجداول السابقة يتضح أن قيمة (d) دالة إحصائيًا، كما أن حجم التأثير مرتفع، وتؤكد هذه النتيجة على صحة الفرض وبالتالي قبوله، مما يدل على فاعلية البرنامج المهني المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

٤-١-٤ نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث في هذه الدراسة ونصه: كيف تصف معلمات اللغة الإنجليزية المشارِكات في الدراسة أثرَ البرنامج المهني المقترح على الكفاءة الذاتية لديهن؟

قامت الباحثة بعد إجراء المقابلات مع العينة بتحليل بيانات المقابلات وفقًا لطريقة **براون وكلارك** (2006)، ومن ثم تفسير النتائج المتعلقة بهذا السؤال؛ ويوضح الجدول (9) الآتي:

يتضح من الجدول (9) ضعف الكفاءة الذاتية مع الطالبات، حيث لم تتفق المعلمات المشاركات ماعدا ممارسة تقبل آراء الطالبات. حيث اتفقن في المقابلة (١) بتاريخ (١٤٤٣/٩/٩هـ) على: "الطالبات كتبن مشاكلهن بشكل واضح"، و" التأمل من أهم أساليب التواصل مع الآخرين". وفي المقابلة (٤) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٠هـ): " الطالبة تستطيع أن تعبر عن المهارات الناقصة بشكل محدد" وفي المقابلة (٣) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١١هـ): "أعتقد سهولة النقاش وأبدأ الرأي للمرحلة

جدول (9): ترميز البيانات الناتجة من المقابلة النوعية.							
المرحلة الأولى: الترميز المفتوح						المرحلة الثانية: الترميز المحوري	المرحلة الثالثة: الترميز الانتقائي
الممارسات	أداة جمع البيانات						
	المقابلة ١	المقابلة ٢	المقابلة ٣	المقابلة ٤	المقابلة ٥		
بناء نظرة ذاتية إيجابية تجاه الطالبات.	•					الكفاءة الذاتية مع الطالبات	الكفاءة الذاتية
مساعدة الطالبات المتأخرات دراسيًا.	•				•		
رفع تفاعل الطالبات للمشاركة.	•						
تقبل آراء الطالبات.		•	•	•	•		
التركيز على قناعات الطالبات.			•				
بناء اتجاه إيجابي نحو المادة لدى الطالبات.			•				
توفير بيئة تعلم آمنة.	•			•	•	الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية	
إدارة الصف لتنظيم البيئة التعليمية.	•			•	•		
المرونة داخل البيئة الصفية وفق احتياجات الطالبات.	•	•	•		•		
إدارة وقت التعلم الفعلي داخل الصف.	•	•	•		•		
مناسبة الاستراتيجيات لمستوى الطالبات ومقدرتهن.	•	•	•	•	•	الكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس	
تنويع استراتيجيات التدريس.	•	•	•	•	•		
تطبيق الاستراتيجيات التدريسية بفاعلية.	•	•	•	•			
تطوير الأداء التدريسي وفقًا للمستجدات في الميدان.	•	•	•	•		الكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية	
التأثير في مستوى الطالبات من خلال بذل الجهد.	•	•	•	•	•		
التركيز على المعتقدات المؤثرة في نوعية الأداء التدريسي	•	•	•		•		
الوعي بنوعية الممارسات التي تقوم بها المعلمة.		•	•	•	•		

الثانوية " وفي المقابلة (٢) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٢هـ): " آخذ رأي طالباتي حول الدرس وطريقة الشرح"، والمقابلة (٥) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٣هـ): "الدقيقة الواحدة مناسبة لإبداء الرأي للمرحلة الابتدائية"، و"أصبح الطالبات يتفاعلن معها بسلاسة".

كما يتضح من الجدول (9) ارتفاع الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية، حيث اتفقت المعلمات في عدد من البنود منها: المرونة داخل البيئة الصفية وإدارة وقت التعلم، ففي المقابلة (١) بتاريخ (١٤٤٣/٩/٩هـ): " استطعت أن أدير الطالبة الضعيفة بأكثر من طريقة"، و"أؤثر أيضًا على البيئة الصفية فقمت بترتيبها مباشرة"، و" أصبحت أفكر أن لدي القدرة على إدارة الطالبات"، و"كنت متأزمة سابقًا وأشد على الطالبات الآن أكثر مرونة". وفي المقابلة (٢) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٢هـ): "سأطبق الدقيقة الواحدة والعصف الذهني؛ لأنها قصيرة وسهلة والطالبات يعتدنها"، و"سأكثف وأغير طريقتي في تعاملي مع الاستراتيجيات"، وفي المقابلة (٣) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١١هـ): " سأستخدم الفيديو التفاعلي فهو جميل جدا في تدريب طالباتي على المحادثة بأريحية ودون ضغوط".

ويُظهر من الجدول (9) ارتفاع الكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس، حيث اتفقت المعلمات في عدد من البنود منها: مناسبة الاستراتيجيات لمستوى الطالبات، ومقدرتهن وتنويع استراتيجيات التدريس، ففي المقابلة (١) بتاريخ (١٤٤٣/٩/٩هـ) هناك: "أحسست أن كل الطرق ممكنة"، و"أعتقد أنني سأطبق الدقيقة الواحدة حتى في حصص الانتظار، لأنها مختصرة وتكشف مواطن الضعف"، و"البرنامج غيّر طريقة تفكيري في الاستراتيجيات". وفي المقابلة (٢) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٢هـ): "جدا لدي الرغبة في التنويع والتطبيق للاستراتيجيات وأحس أني قادرة على تطبيقهم". وفي المقابلة (٣) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١١هـ): "الدقيقة الواحدة وغيرها من هذه الاستراتيجيات سهلة التطبيق للمعلمة، وكذلك سهولة الوصول إلى نتائج مرضية من خلالها". وفي المقابلة (٤) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٠هـ): "تفعيل عدد من الاستراتيجيات للتأكد من مدى استيعاب الطالبة ومدى استفادتها من طريقة المعلمة في الشرح".

ويبين الجدول (9) ارتفاع الكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية، حيث اتفقت المعلمات في عدد من البنود منها: تؤثر المعتقدات في نوعية الأداء التدريسي والوعي بنوعية الممارسات

التي أقوم بها، ففي المقابلة (١) بتاريخ (١٤٤٣/٩/٩هـ) هناك: "جعلني أنظر لطالباتي نظرة أخرى وأرتب أفكاري"، و" أصبحت أفكر أن لدي القدرة"، و" أنظر لطالباتي أكثر من أداء درس". وفي المقابلة (٢) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٢هـ) هناك: " أحتاج تطبيق عملي لإحساسي أني قادرة وأصبحت الفكرة واضحة بعد البرنامج"، و"توسعت المدارك بنوعية التأمل كنت أمارسه ولم أعتقد أنها تأمل " وفي المقابلة (٣) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١١هـ): "كانت لدي بعض الممارسات لم أعِ أنها تأملية ". وفي المقابلة (٤) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٠هـ) هناك: " اكتسبت أشياء من نفسي ومن دوراتي ولكن البرنامج أثر على من ناحية فهم ممارساتي"، و" أعتقد أن التأمل مهم في العملية التعليمية وله أثر إيجابي وجداني على الطالبات".

مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

دلت نتائج السؤال الأول على وجود أثر إيجابي للبرنامج المهني المقترح في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية، وذلك عند جميع الأبعاد التي تمثلها بطاقة الملاحظة: (تأمل قبل الدرس، تأمل أثناء الدرس، تأمل بعد الدرس) والبطاقة ككل. كما يتضح أن قيمة (r) دالة إحصائيًا، كما أن حجم التأثير مرتفع، وتؤكد هذه النتيجة على صحة الفرض وبالتالي قبوله، مما يدل على فاعلية البرنامج المهني المقترح في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

تتفق نتائج السؤال الأول مع دراسة (Gungor, 2016)، حيث أظهرت نتائجها فعالية الأدوات التأملية (كتابة اليوميات، والتوثيق المرئي والمسموع لحصص مصغرة، وبطاقة تقييم الأداء الذاتي) في الكشف عن الأخطاء التدريسية ذاتيًّا وجماعيًّا وإيجاد الحلول المناسبة؛ مما أسهم في زيادة الوعي الذاتي والثقة بالنفس، ودراسة (Kourieos, 2016) التي كشفت أن توثيق الدروس وإعادة مشاهدتها وتقييمها، ساعد الطلبة المعلمين في التعرف على أخطائهم ومعالجتها؛ حيث زوَّدَهم بتغذية راجعة، وتطبيق الجانب النظري عمليًّا من خلال إعداد الدروس وتقديمها، وأكدت الدراسة أن المناقشات الجماعية زادت من وعي الطلبة المعلمين في الأداء التدريسي، ودراسة محمد (2018) التي أظهرت النتائج أن ممارسة التأمل تعطي الفرد القوة على التبصر

والتفكير في العمل بطريقة أكثر عمقًا. كما أظهرت ارتفاع قدرة المعلمين على إنتاج المعرفة من خلال الانخراط في الجهد العقلي والتفكير، مما سمح لهم باتخاذ قرارات صائبة ناتجة عن التحليل العميق للموقف التدريسي، كما أوضحت دراسة الزيد (2018) عن وجود تأثري إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثالثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية. وكان من أهم العوامل الداعمة في هذا التأثير: ارتباط البرنامج المقترح بالخبرة والسياق المدرسي؛ وتجريب الأفكار الجديدة، والتأمل والحوار حولها؛ والاستقصاء التشاركي باستخدام البيانات، وكشفت دراسة العبد اللات ووشاح (2019) فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى نموذج كيمس في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى طبيعة البرنامج المهني في هذه الدراسة، حيث تم بناؤه وفق خطوات نموذج (ADDIE) وطبيعة تنفيذ البرنامج المهني من حيث التنوع في الأساليب المستخدمة في المناقشة والعرض في أثناء تنفيذ البرنامج المهني عن بعد. حيث تمت مناقشة العديد من وجهات النظر ومشاركة المعلمات المتدربات لتجاربهن صوتيًا ومن خلال المجموعات التعاونية في تطبيق ال(What's up) وكثافة التدريب المقدم ضمن الساعات التدريبية للبرنامج المهني لهذه الدراسة. وهو ما أكده (lui,2015) بقوله إن ممارسة التأمل تقلل من التسرع وتعطي الفرد القدرة على التبصر في الأمور والعمل بطريقة مدروسة ومتعمقة لتحقق أغراضًا واضحة ومحددة من خلال وضع النتائج المترتبة على طرق مختلفة وفق خطوط العمل.

ويؤكد ما سبق ما ذكرته المعلمات المشاركات في المقابلة النوعية، حيث ذكرت المعلمة في المقابلة (٤) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٠هـ):

" اكتسبت أشياء من نفسي ومن دوراتي ولكن البرنامج أثر على من ناحية فهم ممارساتي"، وفي المقابلة (١) بتاريخ (١٤٤٣/٩/٩هـ): " جعلني أنظر لطالباتي نظرة أخرى وأرتب أفكاري"، و" أصبحت أفكر أن لدي القدرة"، و" أنظر لطالباتي أكثر من أداء درس".

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

دلت نتائج السؤال الثاني على وجود أثر إيجابي لاستخدام البرنامج المهني المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية، وذلك عند جميع الأبعاد التي يمثلها المقياس وهي: (الكفاءة الذاتية مع الطالبات، والكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية، والكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس، والكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية) والمقياس الكلي. كما يتضح أن قيمة (d) دالة إحصائيًا، كما أن حجم التأثير مرتفع، وتؤكد هذه النتيجة على صحة الفرض وبالتالي قبوله، مما يدل على فاعلية البرنامج المهني المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

تتفق نتائج السؤال الثاني مع دراسة ريان (2014) التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائيًا بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات ودرجة فاعلية الذات التدريسية، ودراسة (Farrell,2016) التي توصلت إلى: فاعلية النموذج، ومساهمة الممارسات التأملية في تحقيق الشعور بالكفاءة المهنية والإيجابية نحو التعليم في نفوس المعلمات، وتخفيف ضغوط المهنة، ودراسة جودة (2019) التي توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة وقوية ودالة إحصائيًا بين التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية 2030 وممارساتهم التأملية وفاعلية الكفاءة الذاتية.

ويؤكد ما سبق ما ذكرته المعلمات المشاركات في المقابلة النوعية، حيث ذكرت المعلمة في المقابلة (٢) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٢هـ): "وأصبحت الفكرة واضحة بعد البرنامج"، و"تأثير جيد وفعّال جدًا استفدت منه كثيرًا"، وفي المقابلة (١) بتاريخ (١٤٤٣/٩/٩هـ): "رفع البرنامج معنوياتي وفتح لي أفكارًا جديدة "، و"غير طريقة تفكيري في الاستراتيجيات"، و "أحسست أن كل الطرق ممكنة"، وفي المقابلة (٣) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١١هـ): "حفز دافعيتي بشكل كبير وأحسست ببساطة التطبيق"، و"حضوري للبرنامج كان له تأثير إيجابي إذ أضاف لي العديد من الأفكار التي تطور من أدائي المهني"، و"تأثير ممتاز أضاف لي معلومات تساعد على تحسين أدائي "، و ذكرت المعلمة في المقابلة (٤) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٠هـ): "البرنامج إيجابي فيه نقاط استفدته منه"، والمقابلة (٥) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٣هـ): "التأثير إيجابي والسبب اعتقد نوع المادة

المعدة معدة بطريقة أكاديمية "، و"المادة العلمية ثرية ونوع التدريب واقعي وعملي وأول مره أحصل على تدريب يخدمني ويلامس مهنتي وتطلعاتي".

في حين أن استخدام البرنامج المهني المقترح يتصف بحجم تأثير متوسط في البعد الخاص بالكفاءة الذاتية مع الطالبات، حيث إن قيمة كوهين (d) لهذا البعد أقل من القيمة (٠.٨٠) وأكبر من القيمة (٠.٥٠)، وذلك وفق التصنيف الذي أورده كوهين (Cohen, 1988) لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين: القبلي والبعدي. وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2018)، حيث كشفت نتائج الدراسة أن فاعلية الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم؛ إذ أظهرت النتائج أن العبارات التي تصف فعالية الكفاءة الذاتية المرتبطة بالعوامل الشخصية حصلت على متوسطات عالية، في حين حصلت العبارات التي ترتبط بتوقُّع المخرجات على معدل متوسط. ودراسة محمد (2018) التي كشفت عن تحسن ملحوظ يظهره مقياس الكفاءة الذاتية وبقوة تأثير بين متوسط إلى عالٍ.

ويفسر ما سبق ما ذكرته المعلمات المشاركات في المقابلة النوعية، ففي المقابلة (١) بتاريخ (١٤٤٣/٩/٩هـ) ذكرت المعلمة: "استطعت أن أدير الطالبة الضعيفة بأكثر من طريقة"، و"أصبحت أفكر أن لدي القدرة على إدارة الطالبات"، و"اكتشفت الطالبات كتبوا مشاكلهم بشكل واضح"، و"أنظر لطالباتي أكثر من أداء درس"، و"أسهم البرنامج في حل مشكلات الإدارة الصفية لدي". ويدل ما ذكرته المعلمة على وجود إشكاليات لديها تتعلق بالطالبات. لذا تعزو الباحثة ارتفاع الكفاءة الذاتية في جميع أبعاد المقياس، لكونها تتعلق بالعوامل الشخصية وانخفاضها في البعد الخاص بالكفاءة الذاتية مع الطالبات، لكونه يرتبط بتوقُّع المخرجات.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

دلت نتائج السؤال الثالث على ارتفاع الكفاءة الذاتية –بشكل عام –فيما يتعلق بالعوامل الشخصية وانخفاضها بما يرتبط بالطالبات. حيث يتضح من الجدول (9) ارتفاع في الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية، والكفاءة الذاتية حول استراتيجيات التدريس، والكفاءة الذاتية الخاصة بالذات التدريسية؛ بينما يتضح من الجدول (9) ضعف الكفاءة الذاتية مع الطالبات، حيث لم تتفق المعلمات المشاركات ماعدا ممارسة تقبل آراء الطالبات.

تتفق نتائج السؤال الثالث مع دراسة ريان (2014) حيث تبين وجود علاقة دالة إحصائيًا بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات ودرجة فاعلية الذات التدريسية. ودراسة (Farrell,2016) التي بينت مساهمة الممارسات التأملية في تحقيق الشعور بالكفاءة المهنية والإيجابية نحو التعليم في نفوس المعلمات. ودراسة الحربي (2018)، حيث أظهرت النتائج أن العبارات التي تصف فعالية الكفاءة الذاتية المرتبطة بالعوامل الشخصية؛ حصلت على متوسطات عالية، في حين حصلت العبارات التي ترتبط بتوقُّع المخرجات على معدل متوسط. ودراسة جودة (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة وقوية ودالة إحصائيًا بين التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية 2030 وممارساتهم التأملية وفاعلية الكفاءة الذاتية.

ويؤكد ما سبق ما ذكرته المعلمات المشاركات في المقابلة النوعية في سؤال: "كيف تقدرين مستوى كفاءتك الذاتية بعد حضورك لبرنامج التنمية المهنية؟"، حيث ذكرت المعلمة في المقابلة (١) بتاريخ (١٤٤٣/٩/٩هـ): "أتوقع بعد حضوري للبرنامج المهني سيزيد ويرتفع لدي مستوى الكفاءة الذاتية بشكل واضح وملحوظ"، بينما أجابت المعلمة في المقابلة (٥) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٣هـ) بقولها " أعطي نفسي ١٠٠% بعد حضور البرنامج"، وفي مقابلة رقم (٤) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٠هـ): " مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية وقدرة عالية على تحقيق النتائج المطلوبة". وفي المقابلة رقم (٢) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١٢هـ): "مستوى لا بأس فيه "، وفي المقابلة رقم (٣) بتاريخ (١٤٤٣/٩/١١هـ): "ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية ولكن بالتدريج"، و"على يقين أني قادرة على تطبيق ما تعلمته بعد حضوري للبرنامج بشكل تدريجي حتى أصل للإتقان".

وتعزو الباحثة التحسن في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية إلى ما قدمه برنامج التنمية المهني المقترح من أدوات تأملية لمراجعة المعلمة للمواقف التدريسية، وما تضمنه من استراتيجيات وتطبيقات وأنشطة متنوعة، مما يرفع قدرتها على تطبيق ما تدربت عليه. الأمر الذي يعطي المعلمة الثقة في قدرتها على إدارة المواقف التدريسية بجدارة.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة، توصي الدراسة بالآتي:

١-ضرورة اهتمام القائمين على برامج الإعداد المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية بتنمية الممارسات التأملية كأحد أساليب التنمية المهنية الذاتية والمستمرة .

٢-تبنّي برنامج التنمية المهني المقترح في الدراسة الحالية كأحد أساليب التنمية المهنية لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية، لما أظهره من أثر إيجابي في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

٣-ضرورة اهتمام القائمين على برامج الإعداد المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية بتضمين أساليب تدريبية لتنمية الكفاءة الذاتية لأهميتها في التأثير على أداء المعلم .

المقترحات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، تقترح الدراسة الآتي:

١-إجراء دراسات أخرى حول الممارسات التأملية من حيث المعيقات والتحديات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية.

٢-إجراء دراسات أخرى توضح العلاقة بين الممارسات التأملية ومتغيرات أخرى كالنمو المهني الذاتي، والخبرة، والمؤهل العلمي.

٣-إجراء دراسات أخرى لتقويم مدى تضمين برامج إعداد المعلم لتنمية الممارسات التأملية كأحد أساليب التنمية المهنية المستمرة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

-أبو سلطان، عبد النبي؛ وأبو عسكر، محمد. (٢٠١٧). تقدير درجة الممارسات التأملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في شمال غزة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث*، ٧(١)، ٢١٢-٢٤٣.

-أبو هاشم. السيد (٢٠٠٣). الدليل الاحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. مكتبة الرشد. السعودية. الرياض.

-أبو هاشم، السيد. (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا. *مركز البحوث*: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

-باعبدالله، أفراح؛ والشايع، فهد. (٢٠١٩). برنامج تطور مهني قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية الممارسات التأملية لدى معلمات الفيزياء في المملكة العربية السعودية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٥(٣)، ٣٢٥-٣٤٠.

-بوقحوص، خالد. (٢٠١٧). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصُّص علوم ورياضيات. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، جامعة الإمارات المتحدة، ١(٤١)، ٣٩-٦٥.

-التركي، عبد الله؛ والنصيان، عبد الرحمن. (٢٠٢١). الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. (٨)١١١-١٢٨.

-جبار، زهور. (٢٠١٣). " أثر أنموذج التدريس التأملي لتطوير مهارات معلم التربية الفنية الجامعي ". *مجلة كلية التربية الأساسية*، مج ١٩، ع (٨٠)، ٣١٥-٣٣٠.

-جودة، سامية. (٢٠١٩). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية. *مجلة تربويات الرياضيات*.٥(٢٢) ، ١٨١-٢٣١.

-حسن، سعاد. (٢٠١٣). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجُّه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية

ما قبل الخدمة بمصر والسعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٢(٧)، ٦٥٩-٦٨٢.

-الدجاني، ماجدة. (٢٠١١). *أبعاد وتحديات النمو المهني للمعلمين*. المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة: آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص: شركة طيف للخدمات التعليمية، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير ونقابة أصحاب المدارس الخاصة الأردنية وشركة طيف للخدمات التعليمية، ٢٣٣-٢٦٣.

-ريان، عادل. (٢٠١٤). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. *مجلة المنارة*، ٢٠ (١) ١٤٣-١٧١,.

-زيان، مليكة. (٢٠١٨). أهم الاتجاهات والبرامج المعاصرة الخاصة بإعداد المعلمين. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٤١), ١٠٧-١٢٠.

-الزيد، زينب عبد الله. (٢٠١٨). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*. (٦٢)٥٥-٦٥.

-السميري، لطيفة. (٢٠١٤). أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٦(٣)، ص٦٣٥-٦٥٦.

-عبيدات، ليما. (٢٠١٧). واقع استخدام الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية* ٣١(١٢)، ٢٢٧٥-٢٣٠٠.

-العبد اللات، عبير؛ وشاح، هاني. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج كيمس في تحسين التفكير التأملي والممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧(٢)، ٥٣٦-٥٥٦.

-العصيمي، بندر ؛ والغبيوي،تركي ؛والعضياني،محمد.(٢٠٢٠). متطلبات مشروع التطوير المهني التعليمي الصيفي من وجهة نظر المدربين والمتدربين. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*،٩(١).٤٨-٦٠.

-كريسول،جون.(٢٠١٨) تصميم البحوث الكمية والنوعية والمزجية.(ترجمة:عبد المحسن القحطاني).الكويت:دار المسيلة.(نُشر العمل الأصلي بتاريخ ٢٠١٤)

- محمد،منى.(٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتدريس التأملي في تنمية الكفاءة الذاتية والتفكير والتأملي والاتجاهات نحو المهنة لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية بجامعة المينا. *المجلة المصرية للتربية العلمية*.(٩)٧٥-١٠٧.

-مصطفى، فتحي. (٢٠٢٠). فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات ما وراء الاستيعاب في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القصيم. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، (٨)٧٠-١٢٢.

-المهدي، مجدي. (٢٠١٧). *الاحترافية المهنية: مدخل لإعداد المعلم لعالم الغد في ضوء التحديات المعاصرة*. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية: جامعة المدينة العالمية– كلية التربية، سيلانجور.

-النغيمشي ، عبد الله علي .(٢٠٢١). فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على الممارسة التأملية الناقدة في تحسين الأداء والمعتقدات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة . رسالة دكتوراة غير منشورة– كلية التربية :جامعة القصيم.

-النصار، صالح؛ والصغير، على. (٢٠٠٢) .ممارسات المعلم التدريسية في ضوء نظريات التعلم. جامعة الملك سعود. *مجلة القراءة والمعرفة*: (١٨).

-هيئة تقويم التعليم.(٢٠١٧).المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه بتاريخ ١-٧-١٤٤١هـ من

-https://cdn-cms.f-static.com/uploads/2042465/normal_5d279b489e181.pdf

-هيئة تقويم التعليم.(٢٠٢٠) standers for English Language Teachers. تم استرجاعه بتاريخ ١-٧-١٤٤١هـ من
-https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/NCSEE/Cevaluation/Pages/Standardsdocuments.aspx

المراجع الأجنبية:

-Amos, J. (2012). Supporting Teachers: The Role of Reflection Professional Learning *[Unpublished ph. D. thesis]*, the Graduate School of The State University of New York, Buffalo.

- Arif Kırkıç1 , K& Çetinkaya, F.(2020). The relationship : between preschool teachers' self-efficacy beliefs and their teaching attitudes. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*.4(9)807-815.

-cohen, J (1988) Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

-Cohen-Sayag, E., & Fischl, D. (2012). Reflective writing in pre-service teachers' teaching: what does it promote?. Australian Journal of Teacher Education, 37(10).

-Farrell, T. S. (2006). Reflective Practice in Action: A Case Study of a Writing Teacher's Reflections on Practice. *TESL Canada Journal*, *23*(2), 77–90. https://doi.org/10.18806/tesl.v23i2.56

-Farrell, T. (2008). Reflective Practice in the Professional Development of Teachers Adult English Language Learners. *Washington, DC: Center for Adult English Language Acquisition.: CAELA Network Brief* .Retrieved Mrch,6th,2021, from: http://www.teslontario.org/uploads/%20research/Reflective

-Farrell, T. (2016). TESOL, a profession that eats its young! The importance of reflective practice in language teacher education. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4 (3), 97—107.

-Galea, S. (2012). Reflecting reflective practice. *Educational Philosophy and Theory*: Incorporating ACCESS, 44(3), 245-258

-Gungor, M. (2016). Turkish pre–service teachers' reflective practices in teaching English to young learners. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 136– 151.

-Kerns, B. (2014). Demonstrating reflection: A content Analysis of Reflection That English Teacher Candidates Demonstrate in Writing After Conducting Classroom Inquiry. Unpublished PhD. Thesis, Clemson University, USA.

-Kholis,Zukrina& Madya ,Suwarsih.(2021). Reflective Teaching Practice among EFL Teachers in Special Region of Yogyakarta. *Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra* (5), No. 2,508-524.

-Kirkic, kamil& Cetinkaya, Fatimah.(2020)The Relationship between Preschool Teachers' self-efficacy beliefs and their Teaching attitude. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE).* (9),807-815.

- Kourieos, S. (2016). Video – mediated microteaching – a stimulus for reflection and teacher growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 64–80. Retrieved March,6th,2021, from http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/issl/4

-Kurt, Serhat .(2018) .*ADDIE Model: Instructional Design* . Retrieved March,6th,2021, from https://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design/

-Mathew, P. ;& Peechattu, P. (2017). Reflective Practice: A Means to Teacher Development. Asia Pacific .*Journal of Contemporary Technology*, 3 (1), 126–131.

-Pollard, A. (2002). *Reading for Reflective Teaching*. Continuum: London, New York.

- Rahman, M.; Singh, M.; & Pandian, A. (2018). Exploring ESL Teacher beliefs and Classroom Practices of CLT: A Case Study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 295-310. Retrieved March,7th,2021,from: https://doi.org/10.12973/iji.2018.11121a

-Schunk, D; & Pajares, F. (2002). *Self-Efficacy beliefs in academic contexts.* New York: Outline Emory University.

-Webber, D. (2013). Using Technology to Develop Collaborative Reflective Teaching Practice Towards Synthecultura

-Competence: An Ethnographic Case Study in World Language Teachers Preparation *[Unpublished ph. D thesis]*, The Graduate School, The Pennsylvania State University