

2020

## اثر كتابة الملاحظات التاملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية في الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاهات نحو التخصص

نافز بقيعي

كلية العلوم التربوية الانوروا, muneeb\_bukaiei@yahoo.com

Follow this and additional works at: [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr\\_b](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b)



Part of the Arts and Humanities Commons

### Recommended Citation

بقيعي, نافز (2020) "اثر كتابة الملاحظات التاملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية في الفاعلية الذاتية التدريسية مجلة جامعة الخليل للبحوث- ب (العلوم الانسانية) - Hebron University Research Journal-B (Humanities)", والاتجاهات نحو التخصص Vol. 14 : Iss. 1 , Article 2.

Available at: [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr\\_b/vol14/iss1/2](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b/vol14/iss1/2)

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Hebron University Research Journal-B (Humanities) - ب (العلوم الانسانية) مجلة جامعة الخليل للبحوث- ب (العلوم الانسانية) by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact [rakan@aarj.edu.jo](mailto:rakan@aarj.edu.jo), [marah@aarj.edu.jo](mailto:marah@aarj.edu.jo), [dr\\_ahmad@aarj.edu.jo](mailto:dr_ahmad@aarj.edu.jo).



## أثر كتابة الملاحظات التأملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية في الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاهات نحو التخصص

\*أ.د. نافز احمد عبد بقبعي، كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا، الأردن

[muneeb\\_bukaiei@yahoo.com](mailto:muneeb_bukaiei@yahoo.com)

### المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الملاحظات التأملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية في الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاهات نحو التخصص لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا في الأردن. تضمنت عينة الدراسة شعبتين دراسيتين اختيرتا بالطريقة المتيصرة، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (33) طالباً وطالبة، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (31) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي للفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاه نحو التخصص لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى أداء الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تبعاً للمعدل التراكمي ولصالح المعدل التراكمي (ممتاز)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو التخصص تبعاً للمعدل التراكمي. وبناءً على هذه النتائج تم الخروج بعدد من التوصيات أبرزها استخدام كتابة الملاحظات التأملية في برامج التدريب العملي الخاص بإعداد الطلبة المعلمين، وفي المساقات الجامعية التي يتضمن محتواها تنفيذ مواقف تدريسية.

**الكلمات المفتاحية:** الملاحظات التأملية، الفاعلية الذاتية التدريسية، الاتجاه نحو التخصص.

### Abstract:

The study aimed to investigate the effect of the reflective observations during the virtual learning situations in the self-efficacy teaching and the attitudes towards specialization for students whose major is classroom teacher at the Faculty of Education Sciences and Arts/ UNRWA in Jordan. The sample of the study included two groups chosen in the available way. The experimental group which

used the writing of reflective observations consisted (33) students; meanwhile the control group consisted of (31) male and female students. The results showed that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental and control group in the post measurement of the self-efficacy of teaching and attitude towards specialization in favor of the experimental group. The results also showed statistically significant differences in the self-efficacy of teaching in favor of the cumulative average (excellent). In light of the results, the study recommended using writing reflective observations in the practice teaching programs which are especially prepared for pre-service teachers and in the university courses that include the implementation of virtual teaching situations.

**Keyword:** virtual observations, self-efficacy teaching, attitude towards specialization.

#### مقدمة

تعتبر عملية تطوير وتحسين كفاءة الطلبة المعلمين في العملية التعليمية التعلّمية ذات أهمية كبيرة في مؤسسات التعليم العالي (Austin, 2002)، وكثيراً ما يُكَلَّف طلبة الجامعة في القيام بمهام التدريس في الصفوف الدراسية المختلفة كمعلمين متدربين أثناء التحاقهم ببرامج التربية العملية قبل تخرجهم من الجامعة (Meyers & Prieto, 2000). وغالباً ما يكون لدى طلبة الجامعة معرفة نظرية في تخصصاتهم، إلا أنهم لا يعرفون ترجمة هذه المعارف والخبرات على أرض الواقع عند القيام بعملية التدريس (Boman, 2014).

هذا وتعتبر الممارسة التأملية أحد الأهداف الرئيسية التي يتم التركيز عليها بقوة في برامج إعداد المعلمين وتهيئتهم للدخول إلى مهنة التعليم (Broekman & Scott, 1999; Hoover, 1994; Valli, 1992; Goodman, 1988)، وتسهم الملاحظات التأملية في تغيير المعتقدات الخاطئة حول عملية التدريس من أجل تحسين الأداء (Tillema, 2000)، ومن أجل تطوير الهوية المهنية للتدريس (Conway & Clark, 2003). كما تتضمن الكتابة التأملية نتائج معينة تتمثل باكتساب معارف جديدة، ومعلومات محددة حول الفاعلية الشخصية والمهنية (Rogers, 2001).

ويرى أنصار التفكير التأملي في التدريس أن المعرفة الضمنية المستقاة من الممارسة اليومية في التأمل تعتبر أساس العمل التدريسي، على هذا فإن برامج تربية المعلمين وإعدادها لديها رسالة تتضمن إعداد المفكرين التأمليين الناقدین القادرين على مواجهة المواقف الأكثر تعقيداً في العملية التعليمية التعلّمية

(Collins & Clarks, 2008). وهذا يفترض وجود المعرفة المهنية التي تساعد في تفسير الخبرة

الممارسة وجعلها ذات معنى (Van Manen, 2003).

يعرف فان (Van, 2012) الكتابة التأملية على أنها أحد طرق التفكير التي تساعد الفرد على اكتشاف التعلم الخاص به، واكتشاف المعرفة الذاتية لتحقيق فهم أفضل لما يتعلم. في حين يرى نيبير (Naber, 2011) الكتابة التأملية بأنها استجابة الفرد للخبرات والمعارف والآراء والأحداث الجديدة والأفكار والمشاعر اليومية التي اكتسبها من الحياة العملية. ويعرفها ستيفنز وكوبر (Stevens & Cooper, 2009) بأنها مجموعة الأحداث والأفكار المتسلسلة والمتتابعة زمنياً، والتي تتضمن استجابات وانعكاسات وانطباعات الفرد على تلك الأحداث. وتُعرف أيضاً بالحوار الداخلي مع الذات الذي يساعد المعلم على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارساته المهنية بصورة أكثر عمقاً ووضوحاً، مما يقوده إلى تبني مواقف واتجاهات واتخاذ قرارات تزيد من قدرته على تبادل الخبرات والمعارف والحوار مع الآخرين (Tillman, 2003). وفي ضوء هذه التعريفات يمكن النظر إلى الكتابة التأملية بأنها تأمل المعلم للمواقف التعليمية وكتابة الملاحظات الخاصة بالأحداث والأفكار والمعارف استناداً إلى خبرته وفلسفته ومعتقداته التي تشكلت لديه، من أجل معرفة جوانب القوة والضعف، وتصحيح المعتقدات الخاطئة لديه.

وتعتبر كتابة الملاحظات التأملية لدى المعلم عملية مستمرة وتنموية؛ حيث تتم قبل عملية التدريس وبعدها، وتمتاز بقوتها في تحسين المعرفة الجديدة مقارنة بالمعرفة السابقة، وتعديل الطرق التقليدية في التفكير، وتطوير مهارات ما وراء المعرفة، وتسهيل اكتشاف الذات، والعمل على إيجاد الحلول للمشاكل التعليمية التي تواجهه (Cohen-Sayag & Fischl, 2012). كما تهدف كتابة الملاحظات التأملية إلى إظهار كيفية كتابة الطلبة المعلمين للأحداث التعليمية وكيفية مناقشتها (Bain, Ballantyne, Packer & Mills, 2002). وتعتبر الكتابة التأملية وسيلة مهمة في تنمية التفكير التأملي في برامج إعداد المعلمين، وتحسين تعلمهم ليصبحوا معلمين (Broekman & Scott, 1999).

وللكتابة التأملية فوائد كثيرة في حياة الطلبة المعلمين، حيث تساعدهم في التركيز على أنماط الطلبة المتعلمين، وتحمل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية التعلمية، كما يرون أنفسهم كأساس مهم في عملية التعليمية التعلمية (McNaught, 2010).

والكتابة التأملية تعطي الطلبة المعلمين الوقت الكافي للتفكير فيما يريد أن يكتب، وتعطيهم الفرصة لإعادة صياغة الأفكار والخبرات بشكل أفضل ضمن فترة كافية من الوقت، كما تقدم وصفاً واضحاً للموقف الملاحظ الذي سيتم مناقشته (Poldner, Schaaf, Simons, Tartwijk, & Wijngaards, 2014). كما ساهمت الكتابة التأملية في التعرف على المواقف الحرجة التي عملت على زيادة الخوف والقلق لدى الطلبة المعلمين، وساهمت في تطوير الأداء لديهم بعيداً عن المشاعر التي تعيق التعلم (McNaught, 2010).

هذا وتعتبر التغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها حول مضمون الكتابة التأملية الإستراتيجية الأكثر فاعلية في الوصول بالطلبة المعلمين إلى مستوى عالٍ في الكتابة التأملية (Bain et al, 2002). وحتى

تكون التغذية الراجعة إيجابية، فإنه لا بدّ أن يكون هناك تحليل منهجي منظم لكتابة الطالب المعلم التأملية،

وتقييم يستند إلى منهج واضح في تحديد مستوى التفكير التأملية (Abou Baker El-Dib, 2007).

يتضمن محتوى الكتابة التأملية الجوانب الفنية ذات العلاقة بالأنشطة والأساليب الخاصة بالموقف التعليمي، وتفسير المعتقدات والمشاعر والقيم والعادات الخاصة بالمعلم، إضافة إلى الاعتبارات الأخلاقية والاجتماعية الممارسة في العملية التعليمية التعلّمية (Mansvelde-Longayroux, Beijaard, & Verloop, 2007; Valli, 1997).

والملاحظات التأملية لها العديد من الاستخدامات، فمنها ما يستخدم من خلال تطبيق التعلم في مواقف افتراضية من أجل تضيق الفجوة بين النظرية والتطبيق (Zimmerman, 2000)، ومنها ما يستخدم من خلال ملف الإنجاز الذي يتضمن كتابة الملاحظات التي تسهم في تطوير أداء الطلبة المعلمين (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Van Tartwijk, Van Rijswijk, Tuithof & Driessen, 2008).

ونظراً لأهمية الملاحظات التأملية في حياة المعلمين؛ فإنها من المتوقع أن تترك أكثر كبراً في المهارات والكفايات والاتجاهات الخاصة بهم، ومن ذلك الفاعلية الذاتية والاتجاه نحو التخصص. والفاعلية الذاتية للمعلم تتضمن قدرته على أداء المهام المهنية المطلوبة، وتنظيم العلاقات التي تنطوي عليها عملية تعليم وتعلم الطلبة (Friedman & Kass, 2002)، وهو نظام معقد من انفعالات المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم واعتقاداتهم (Knoblauch, 2004). والفاعلية الذاتية للمعلم نوعان، الأولى هي الفاعلية الذاتية التدريسية العامة التي تتعلق بنتائج العملية التعليمية المتوقعة برمتها، أما الثانية فهي الفاعلية الذاتية التدريسية الخاصة باعتقادات المعلم حول قدرته على إحداث التغيير المرغوب فيه في تحصيل الطلبة (Hoy, 2004).

والمعلمون الذين يرون أنفسهم ذوي فاعلية ذاتية يبذلون مزيداً من الوقت والجهد في تعلّم الطلبة، ويساهمون في دعم أهداف الطلبة، وتعزيز الدافعية الذاتية لديهم (Bandura, 1993)، كما أن لديهم إحساساً كبيراً بالإنجاز الذاتي، واتجاهاً إيجابياً نحو التعليم، وتوقعات عالية حول أداء طلبتهم، وإحساس بالمسؤولية اتجاه تعلمهم، واعتقادهم بقدرتهم على التأثير في تعلمهم، وامتلاك استراتيجيات متنوعة لتحقيق الأهداف الدراسية (Ashton, 1984). ومن هنا فإن دعم الفاعلية الذاتية وتطويرها للمعلم يعتبر أمراً ضرورياً للحصول على معلمين فعالين وملتزمين ومتحمسين (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

وللكشف عن أثر الملاحظات التأملية في الفاعلية الذاتية والاتجاه نحو التخصص، فقد تناولت بعض الدراسات أثر الملاحظات التأملية في الكفايات المهنية واتجاهات المعلمين نحو المهنة والمادة التعليمية التي يدرسها. فقد هدفت دراسة نورفايدة ولينغكانواتي وسوكيادي (Nurfaidah, Lengkanawati & Sukyadi, 2017) إلى معرفة مستويات الممارسة التأملية لدى أربعة من الطلبة المعلمين أثناء تدريسيهم للغة الإنجليزية باعتبارها أجنبية قبل الخدمة في إندونيسيا، حيث تم جمع البيانات وتحليلها من خلال

نافذ بقيعي، أثر كتابة الملاحظات التأملية ...، مجلة جامعة الخليل للبحوث، مجلد (14)، العدد (1)، 2019. الملاحظات التأملية التي كتبها الطلبة المعلمين أثناء التدريب الميداني. حيث أظهرت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم القدرة على وصف ممارساتهم التعليمية وتحليلها وتقييمها، إلا أنه لا يوجد لديهم القدرة على ممارسة الكتابة التأملية الناقدة لأنها تتطلب مزيداً من الوقت والمعرفة والخبرة التدريسية.

وأجرى كل من مورديكاهاني وريغان ومعين (Moradkhani, Raygan & Moein, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الممارسة التأملية والفاعلية الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (102) من معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة في إيران. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين جميع أشكال الممارسة التأملية والفاعلية الذاتية باستثناء التأمل الناقد، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن التأمل ما وراء المعرفي كان المتنبئ الوحيد بالفاعلية الذاتية، وأن الممارسة التأملية أدت إلى تحسين الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

وهدفت دراسة أبو سليم (Abu Saleem, 2016) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في الممارسة التأملية في تحسين الأداء التدريسي لدى المدرسات الجامعيات، وتكونت عينة الدراسة من (18) مُدرسة من كليات البنات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. وأظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في تشكيل وعي بالممارسة التأملية لدى المدرسات الجامعيات، كما أن البرنامج ساعد المدرسات في تحسين الأداء التدريسي العام وأساليب الحوار والكتابة التأملية.

وهدفت دراسة غارزا وسميث (Garza & Smith, 2015) إلى الكشف عن المواضيع التي يُركز عليها الطلبة المعلمون أثناء كتابة الملاحظات التأملية، وتكونت عينة الدراسة من (23) طالباً وطالبة في إحدى أكبر جامعات الجنوب الشرقي في أمريكا. أظهرت النتائج تركيز كتابات الطلبة على آليات العملية التدريسية دون كتابة انتقادات لما تم ملاحظته، كما أشارت النتائج إلى أن كتابة الملاحظات التأملية عملت على تعزيز فهم الطلبة المعلمين لعملية التعليم والتعلم ومساعدتهم على نمو وتطور التفكير التأملية لديهم.

كما هدفت دراسة بولدنر وسجاف وسمونز وتارتويجك وويجنجاردس (Poldner et al, 2014) إلى تقييم الكتابة التأملية لدى الطلبة المعلمين في الصفوف الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (34) طالباً معلماً من الجامعة الهولندية للعلوم التطبيقية حيث درسوا خلال فصلين دراسيين. أشارت النتائج إلى أن الكتابة التأملية لدى الطلبة المعلمين ركزت على الوصف والتقييم، وأشار الباحثون إلى ضرورة تشجيع الطلبة المعلمين التركيز على التوضيح والحوار ونقل أثر التعلم.

وقام كل من اراستيا وراولس برينكرهوف وروهرج (Arrastia, Rawls, Brinkerhoff and Roehrig, 2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة الملاحظات التأملية المكتوبة خلال الخبرات الأولية في التعليم ومستواها، وهل تتغير الكتابة التأملية لدى الطلبة المعلمين على مدى فصل دراسي؟، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبا معلما جمعت المعلومات خلال فصلين دراسيين في إحدى الجامعات الحكومية الأمريكية. أظهرت النتائج أن مستوى الكتابة التأملية بلغ (35%) ويزداد بصعوبة خلال الفصل الدراسي، كما أظهرت النتائج أن الكتابة التأملية الوصفية ترتبط سلبياً مع التأمل الموجه نحو المستقبل، أما الكتابة التأملية الحوارية فترتبط إيجابياً معها.

وهدفت دراسة مينا-ماركوسا وجاريكا-رودريغز وتيلما (Mena-Marcosa, García-Rodríguez & Tillema, 2013) إلى الكشف عن أثر الكتابة التأملية في بناء المعرفة المهنية لدى الطلبة المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (104) طلبة معلمين من تخصص التعليم الابتدائي خلال مرحلة التدريب العملي. حيث تم التركيز خلال الملاحظات التأملية على المشكلات التي تواجههم أثناء ممارساتهم التدريسية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين المستويات العالية من المعرفة المهنية ودقة الملاحظات التأملية المكتوبة، وهذا يمكن تفسيره بأن الملاحظات التأملية الدقيقة يمكن أن تساهم في بناء المعرفة المهنية.

وأجرى دويران (Doyran, 2013) دراسة هدفت إلى تحليل دفاتر الملاحظات التأملية للطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التدريب العملي، وتكونت عينة الدراسة من (26) طالباً وطالبة في إحدى الجامعات التركية، طُلب منهم الكتابة التأملية خلال فترة التدريب العملي البالغة (12) أسبوعاً. أظهرت النتائج أن كتابات الطلبة تتمحور حول عدد من القضايا منها: نقاط القوة والضعف في العملية التدريسية، وكيفية إعداد الاختبارات، واستراتيجيات زيادة الدافعية، وجوانب الشخصية في عملية التدريس، وإدارة الغرفة الصفية، والقواعد الصفية والمدرسية.

وقام كوهن-سياج وفيسجل (Cohen-Sayag & Fischl, 2012) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين مستوى الكتابة التأملية ونجاح الطلبة المعلمين في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً معلماً في تخصص التربية الخاصة تدربوا في مدارس ابتدائية وثانوية لمدة فصلين دراسيين. أظهرت النتائج وجود علاقة بين الكتابة التأملية والنمو المهني ذات العلاقة بتدريس المعلم داخل الغرفة الصفية.

وأجرى بيننز وشاكي (Bintz & Shake, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الكتابة التأملية في البورتوليو على معرفة الطلبة المعلمين في كتابة البورتوليو ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس داخل الغرفة الصفية، وتكونت عينة الدراسة من (92) طالباً معلماً، منهم (77) في المجموعة التجريبية و(15) في المجموعة الضابطة. أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لكتابة البورتوليو في تطوير كتابات الطلبة المعلمين وثقتهم في كتابة البورتوليو داخل الغرفة الصفية، كما ساهم البرنامج في النظر إلى كتاباتهم من منظور آخر، وكيف يتطور منظورهم للخبرة من خلال كتاباتهم.

### مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث وجود ضعف واضح في كتابة الطلبة المعلمين للملاحظات التأملية الخاصة بالمواقف التدريسية التي ينفذها المعلمون أمامهم، أو تلك التي يدونها حول أدائهم التدريسي خلال مرحلة التدريب الميداني، وعدم مقدرة بعضهم على تأمل الأداء التدريسي للمعلم على الرغم من تكليفهم بذلك.

وسعيًا إلى تحسين الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاهات نحو التخصص لدى الطلبة المعلمين، فقد عملت الدراسة الحالية على تقصي أثر الملاحظات التأملية خلال المواقف التدريسية الافتراضية في الفاعلية الذاتية التدريسية، والاتجاه نحو التخصص لدى طلبة معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأنروا،

باعتبار أن متغير الملاحظات التأملية مهماً في تحسين أداء المتعلمين في كثير من المهارات والكفايات المختلفة التي يحتاجها المعلم في تدريسه. وعليه فقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: هل تختلف درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى طلبة تخصص معلم صف الذين مارسوا كتابة الملاحظات التأملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية باختلاف المجموعة والمعدل التراكمي؟

السؤال الثاني: هل تختلف اتجاهات طلبة تخصص معلم صف الذين مارسوا كتابة الملاحظات التأملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية باختلاف المجموعة والمعدل التراكمي؟

### أهمية الدراسة

نظراً لأهمية الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاه نحو التخصص في أداء المعلم خلال العديد من المهارات والكفايات التي يقوم بها في المواقف التعليمية المختلفة، فقد تناولت العديد من الدراسات هذه المتغيرات من خلال الدراسات الوصفية المسحية، إلا أن معرفة أثر الملاحظات التأملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية في هذه المتغيرات لم ينل البحث والدراسة بشكل كافٍ، لذا جاءت هذه الدراسة بسبب ندرة الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي وخصوصاً العربية منها من أجل سد النقص في هذا الجانب من الدراسات.

ويتوقع أن تكون نتائج هذه الدراسة ذات أهمية لأعضاء هيئة التدريس المسؤولين عن برامج إعداد الطلبة المعلمين في الجامعات المختلفة، ذلك أنه يتوقع منها إلقاء الضوء على أهمية هذه المهارة من التفكير التأملي؛ من أجل تحسين أداء الطالب المعلم في المهارات والكفايات المختلفة، وتعديل اتجاهاته نحو التخصص الذي يدرسه. كما يمكن أن تشكل هذه الدراسة أسلوباً يمكن إتباعه بأشكال مختلفة، يسهم في اعتماد المعايير التي يستند إليها أعضاء هيئة التدريس في تقييم أداء الطلبة المعلمين خلال مراحل التدريب المختلفة.

**محددات الدراسة:** يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- مجتمع الدراسة وعينته من طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأنروا.
- اقتصر هذه الدراسة على الملاحظات التأملية خلال المواقف الصفية الافتراضية في مساق التربية العملية (نظري).
- صدق وثبات أدوات الدراسة.

### التعريفات الإجرائية

يمكن تعريف المفاهيم الواردة في الدراسة الحالية كما يأتي:

- **الملاحظات التأملية:** طريقة استخدمها طلاب المجموعة التجريبية في تأمل المواقف التعليمية الافتراضية وكتابة الملاحظات التأملية حولها استناداً إلى خبرته وفلسفته ومعتقداته التي تشكلت لديه.

- **المواقف التعليمية الافتراضية:** مواقف تعليمية نفذها طلبة معلم صف في مساق التربية العملية (نظري)، حيث نُفذ الموقف التعليمي على مجموعة من طلبة المساق باعتبارهم أطفال في الصفوف الثلاثة الأولى، وتصرف الطلبة في الموقف التعليمي على افتراض أنهم كذلك.

- **الفاعلية الذاتية التدريسية:** معتقدات الطالب المعلم حول قدرته على أداء مهام التدريس وتنفيذ الإجراءات الصحيحة التي تسهم في تحقيق النتائج التعليمية المرغوبة لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية. والمقاسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية الذي قام الباحث بإعداده لهذه الغاية.

- **الاتجاهات نحو التخصص:** مدى وقبول الطالب المعلم لتخصص معلم الصف الذي يدرسه. والمقاسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على مقياس الاتجاه نحو تخصص معلم صف الذي قام الباحث باستخدامه لهذه الغاية.

### الطريقة والإجراءات

**مجتمع الدراسة:** تشكل مجتمع الدراسة من طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأنروا في الأردن في العام الدراسي 2016/2017م، وبلغ عددهم (650) طالباً وطالبة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً وطالبة من طلبة مساق التربية العملية (نظري) موزعين على شعبتين اختيرتا بالطريقة المتيسرة. تم اختيار إحداها عشوائياً؛ لتكون المجموعة التجريبية والأخرى ضابطة. إذ بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية التي كتبت الملاحظات التأملية حول المواقف التعليمية الافتراضية (33) طالباً وطالبة، وعدد أفراد المجموعة الضابطة التي شاهدت المواقف الافتراضية دون كتابة الملاحظات التأملية (31) طالباً وطالبة.

### أداتا الدراسة

#### 1. مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية

قام الباحث ببناء مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في ضوء الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس المستخدمة لقياس الفاعلية الذاتية للمعلم، فقد تمت مراجعة مقياس الفاعلية الذاتية لتشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001)، ومقياس جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984)، ومقياس سيريت (Serit, 2010) ومقياس بقيقي (Bukaiei, 2016) وبناءً على ذلك تكون المقياس بصورته الأولى من (33) فقرة.

#### صدق المقياس

- **الصدق الظاهري:** استخدم الباحث طريقة اتفاق المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعد إعداد المقياس بصورته الأولى. وقد تم عرض الأداة على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم. وطلب منهم إبداء الرأي في بيان

وؤوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وملى تمثلها للمقاس. وفى ضوء ملاحظات المحكمين فقد تم حذل ثلاث فقرات، بالأسافة إلى تعلل الصفاة اللغوية لبعضا.

- **صلق البناء:** تم تطبلق الأءاة على عنة اسطلاعفة مكونة من (26) طالباً وطالبة، ومن أار آ عنة الءاسة الءالفة. وتم آساب معاملات الارتباط بلن كل فقرة والءرة الكلية للمقاس باسآءام معامل ارتباط بلرسون، آلآ تراوآت معاملات الارتباط بلن (0.30 - 0.87)، وجمفعها ءالفة إآصائفا عنء مسؤل الءالفة ( $\alpha = 0.05$ ). وبذلك لم بلم حذل أى فقرة اسآءاءاً إلى المعبار الءى أعمء لآبول الفقرة، وهو ألا بقل معامل الارتباط عن (0.25). وبذلك بقى المقاس بصورته النهائفة مكوناً من (30) فقرة.

### آبات المقاس

قام الباحث باآاب معامل الآبات بطرفة الإاعاءة من آلال تطبلقه على عنة مكونة من (26) طالباً وطالبة، وبفارق أسوعفن بلن التطبلقفن. آلآ بلع معامل آبات المقاس (0.78)، وهى قفمة مقبولة لأعراض الءاسة الءالفة.

وللإآابة عن المقاس تم اسآءام أسلوب "البكرآ" آماسف الءرفب (أوافق بشءة، أوافق، مآرءء، أعارض، أعارض بشءة)، باآب تعطى هءة الءقءفرات الءرآات (5، 4، 3، 2، 1) على الءرفب.

### 2. مقاس الآآاهات نحو آآص معلم صف

اعآمء الباحث على مقاس الآآاهات نحو آآص معلم صف لبقفع وكساب (Bukaiei & Al-Kassab, 2008)، وقء تم تعلل بعض فقرات المقاس أو حذلها، وبناءً على ذلك آكون المقاس بصورته الأولى من (34) فقرة.

### صلق المقاس

- **الصلق الظاهرف:** اسآءمء الباحث طرفة آفاق المحكمفن للآآقق من الصلق الظاهرف لأءاة الءاسة بعء إعاء المقاس بصورته الأولى. وقء تم عرض الأءاة على سآة محكمفن من أعضاء هفة الءرفب فى الجامعات الأردنفة من آآصصات علم النفس الءربوف والقفاس والآقوفم. وطلب منهم إءاء الرأف فى ملى وؤوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وملى تمثلها للمقاس. وفى ضوء ملاحظات المحكمفن تم حذل ثلاث فقرات لآشابه مآؤها مع مآؤل فقرات أآرف، بالأسافة إلى تعلل الصفاة اللغوية لبعضا.

- **صلق البناء:** تم تطبلق الأءاة على عنة اسطلاعفة مكونة من (26) طالباً وطالبة، ومن أار آ عنة الءاسة الءالفة. وتم آساب معاملات الارتباط بلن كل فقرة والمقاس ككل، آلآ تراوآت معاملات ارتباط كل فقرة مع المقاس ككل (0.31 - 0.82) وجمفعها ءالفة إآصائفا عنء مسؤل الءالفة ( $\alpha = 0.05$ ) باسآءاء ثلاث فقرات كان معامل الارتباط لها أقل من (0.25) وبذلك تم حذلها اسآءاءاً إلى المعبار الءى أعمء لآبول الفقرة، وهو ألا بقل معامل الارتباط عن (0.25). وبذلك بقى المقاس بصورته النهائفة مكوناً من (28) فقرة.

**ثبات المقياس**

قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (26) طالباً وطالبة، وبفارق أسبوعين بين التطبيقين. حيث بلغ معامل الثبات (0.86). كما تم حساب الثبات من خلال طريقة الاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا (0.80). وتعد معاملات الثبات هذه مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

وللإجابة عن المقياس تم استخدام أسلوب "البيكرت" خماسي التدرج (أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض، أعارض بشدة)، بحيث تعطى هذه التقديرات الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب في حالة الفقرات الإيجابية، وعكسها في حالة الفقرات السلبية.

**خطوات تنفيذ الدراسة**

جرى تنفيذ الدراسة الحالية وفق الخطوات التالية:

1. إعداد مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاهات نحو التخصص، واستخراج معاملات الصدق والثبات، وتحديد الزمن الخاص لتطبيقهما.
2. اختيار شعبتين من مساق التربية العملية (نظري)، واختيار واحدة منهما عشوائياً؛ لتكون مجموعة تجريبية، والأخرى ضابطة.
3. تطبيق مقياسي الدراسة على طلبة المجموعتين قبل إجراء التجربة؛ من أجل عزل أو حذف الفروق في أداء أفراد الدراسة القبلي عند استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب.
4. تطبيق التجربة العملية على أفراد الدراسة، وذلك بكتابة الملاحظات التأملية حول المواقف التعليمية الافتراضية في المجموعة التجريبية، حيث تم تكليفهم بمتابعة المواقف التعليمية التي يقوم بها زملاؤهم، وتأملها، ومن ثم كتابة الملاحظات التأملية التي تتضمن نقداً للكفايات التعليمية المختلفة التي يقومون بها أثناء تنفيذ المواقف التعليمية. في حين تابع الطلبة في المجموعة الضابطة المواقف التعليمية الافتراضية دون كتابة الملاحظات التأملية.
5. تطبيق القياس البعدي بإعادة تطبيق مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاهات نحو التخصص على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.
6. جمعت البيانات، وتم إدخالها إلى الحاسوب، ومن ثم عولجت إحصائياً حسب أسئلة الدراسة وفرضياتها، ومن ثم استخراج النتائج ومناقشتها.

**تصميم الدراسة**

صُممت الدراسة وفق المنهج شبه التجريبي، من نوع تصميم قبلي بعدي للمجموعات المتكافئة، إحداهما ضابطة تابعت المواقف التعليمية الافتراضية دون كتابة الملاحظات التأملية، والأخرى تجريبية تابعت المواقف التعليمية الافتراضية مع كتابة الملاحظات التأملية، ونظراً لكون هذه الدراسة تقوم على مقارنة أثر كتابة الملاحظات التأملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية في الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاهات نحو تخصص معلم صف؛ فإن المتغير المستقل هو كتابة الملاحظات التأملية، أما المتغيران التابعان فهما:

نافذ بقيعي، أثر كتابة الملاحظات التأملية ...، مجلة جامعة الخليل للبحوث، مجلد (14)، العدد (1) 2019  
 الفاعلية الذاتية التدريسية، والاتجاهات نحو التخصص. وعليه يكون مخطط تصميم الدراسة بالرموز كالتالي:

CG control group: O1O2 - O1O2

EG experimental group: O1O2 X O1O2

### المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على المقياسين القبلي والبعدي للفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاه نحو التخصص، وذلك تبعاً للمتغير المستقل كتابة الملاحظات التأملية. واستخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب (Tow Way ANCOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لمتغير الملاحظات التأملية بعد عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة في الاختبار القبلي على مقياسي الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاه نحو التخصص. ولمعرفة فاعلية المتغير المستقل (كتابة الملاحظات التأملية) في الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاه نحو التخصص تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square.

### نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه " هل تختلف درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى طلبة تخصص معلم صف الذين مارسوا كتابة الملاحظات التأملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية باختلاف المجموعة والمعدل التراكمي والتفاعل بين المجموعة والمعدل التراكمي؟".

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، وذلك تبعاً لمتغيري المجموعة (التجريبية، الضابطة) والمعدل التراكمي، وكما هو مبين في الجدول (1)

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على

مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، تبعاً لمتغيري المجموعة والمعدل التراكمي

المتغير	مستويات المتغير	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة	التجريبية	33	3.65	0.31	4.21	0.40
	الضابطة	31	3.73	0.56	3.80	0.59
المعدل التراكمي	ممتاز	11	3.64	0.50	4.23	0.51
	جيد جدا	23	3.80	0.35	4.17	0.37
	جيد فما دون	30	3.62	0.49	3.81	0.60

يتبين من الجدول (1) وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي أعلى من المتوسط الحسابي القبلي، وكذلك وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية؛ حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية أعلى من المتوسط البعدي لأداء أفراد المجموعة الضابطة.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لمتغير كتابة الملاحظات التأملية بعد عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة القبلي على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية؛ فقد استخدم تحليل

التباين الثنائي المصاحب (Tow Way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (2)

الجدول (2): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء أفراد الدراسة على الاختبار البعدي للفاعلية

الذاتية التدريسية حسب متغيري (المجموعة والمعدل التراكمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القبلي	6.400	1	6.400	50.468	0.000	0.470
المجموعة	3.411	1	3.411	*26.894	0.000	0.321
المعدل التراكمي	1.365	2	0.683	*5.382	0.007	0.159
المجموعة* المعدل	0.262	2	0.131	1.035	0.362	0.035
الخطأ	7.229	57	0.127			
الكل	18.416	63				

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب المبينة في الجدول (2) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى لمتغير المجموعة؛ حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة أقل من قيمة الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )؛ ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائياً تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة، كما هو مبين في الجدول (3):

الجدول (3): المتوسطات الحسابية المعدلة للفاعلية الذاتية التدريسية بحسب متغير المجموعة

المجموعة	الوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	4.33	0.070
الضابطة	3.81	0.071

يظهر الجدول (3) أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها لكتابة الملاحظات التأملية، وبمتوسط حسابي معدل مقداره (4.33)، مقابل متوسط حسابي معدل مقداره (3.81) لأداء طلبة المجموعة الضابطة. كما بلغت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) Eta Square لطريقة استخدام

الملاحظات التأملية (0.32)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن 32% من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى تأثير المتغير المستقل، وهو استخدام الملاحظات التأملية في المواقف التعليمية الافتراضية، وهي نسبة مرتفعة التأثير، وتبين ما لطريقة الملاحظات التأملية من أثر في زيادة الفاعلية الذاتية التدريسية. وفي هذا يؤكد أبو حطب وصادق (Abu Hatab & Sadek, 1991) أن التأثير الذي يفسر حوالي 1% من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل، وأن التأثير الذي يفسر حوالي 6% من التباين الكلي يعد تأثيراً متوسطاً، أما التأثير الذي يفسر 15% فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً للنتائج التي أسفر عنها البحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعامل الجدة الذي سادت به كتابة الملاحظات التأملية من الطلبة، حيث تم تكليفهم بكتابة أبرز الملاحظات الإيجابية والسلبية التي شاهدها خلال المواقف التعليمية الافتراضية، من أجل تقييم الموقف التعليمي بجميع عناصره، ومن ثم مناقشة هذه الملاحظات للوقوف على جودة التفكير التأملي الذي مارسوه، وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة لهذه الملاحظات. ولعل هذا ما يؤكد (Orland-Barak, 2005) الذي أشار إلى أن الكتابة التأملية لدى طلبة الجامعات تميل إلى السطحية إلا إذا نظمت بطريقة متسقة ومنهجية.

هذا وتعد كتابة الملاحظات التأملية من طرائق التعلم التي تتم بالعمل والممارسة والخبرة المحسوسة، ودور الطالب المعلم الفاعل من خلال المشاركة في طرح الأفكار ومناقشتها والوصول إلى الخبرة الصحيحة. ويؤكد أثر الملاحظات التأملية في الفاعلية الذاتية التدريسية ما أشار إليه روجرز (Rogers, 2001) من أن مهارات التأمل تسهم في تحسين ممارسات الطلبة المهنية، وتحسين تعلمهم مدى الحياة. كما أشار روجرز أيضاً (Rogers, 2002) إلى أن المسابقات الجامعية التي تركز على الأداء العملي تؤدي إلى تطوير خبرة الطالب وتحسين ممارساته المهنية. ويرى واطسون (Watson, 2008) أن عملية التأمل تعمل على تطوير التعلم المستمر والمحافظة عليه، كما تعمل على تطوير الشخصية والجانب المهني لدى الطلبة المعلمين. ويتفق هذا مع نتائج دراسة غارزا وسميث (Garza & Smith, 2015) التي أشارت إلى أن كتابة الملاحظات التأملية عملت على تعزيز فهم الطلبة المعلمين للعملية التعليمية التعلمية، ومساعدتهم على نمو وتطور التفكير التأملي لديهم. كما تتوافق مع نتائج دراسة مينا-ماركوسا وجاريكا-رودريغز وتيلما (Mena-Marcosa, García-Rodríguez & Tillema, 2013) التي أشارت إلى أن الملاحظات التأملية الدقيقة تسهم في بناء المعرفة المهنية لدى الطلبة المعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في أن الطلبة المعلمين أصبحوا أكثر وعياً بالممارسات التدريسية التي يشاهدونها، والتي تعبر عن أدائهم وسلوكهم؛ وهذا أسهم في تطوير التنمية المهنية الشاملة لديهم. ولعل هذا يتفق مع ما أشار إليه تاغيرت وويلسون (Taggart & Wilson, 1998) من أن كتابة المعلم للملاحظات التأملية التي تصف الموقف أو الخبرة التعليمية ثم تحليلها ومناقشتها مع الآخرين والتعمق فيها مستخدماً معتقداته وأفكاره ومشاعره يجعله يعرف ويفهم الأحداث التدريسية ولماذا حدثت؟ وما يجب عليه القيام به في ضوء ذلك؟.

نافر بقيعي، أثر كتابة الملاحظات التأملية ...، مجلة جامعة الخليل للبحوث، مجلد (14)، العدد (1) 2019، إن الخبرة التي تقدمها كتابة الملاحظات التأملية حول المواقف التدريسية الافتراضية، وما يعقب ذلك من نقاش يساعد في توسيع فهم الطلبة المعلمين للأدوار التدريسية المختلفة، ويؤدي إلى مزيد من التقصي والتحري حول الكفايات التدريسية التي يمارسها المعلمون، كل ذلك أسهم في تشكيل وعي أكبر حول الفاعلية الذاتية التدريسية؛ حيث أصبحوا على علم ودراسة بكيفية توظيف الاستراتيجيات التدريسية المختلفة، وإستراتيجيات إثارة الدافعية، وطرح الأسئلة الصفية، وتنمية التفكير، وتوظيف الأعمال الكتابية، وتوظيف استراتيجيات التغذية الراجعة، وإدارة الغرفة الصفية، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، واستراتيجيات كسر الجمود، وغيرها من الكفايات المهنية الأخرى الواجب على المعلم امتلاكها. ويتفق هذا مع نتائج دراسة دويران (Doyran, 2013) التي أشارت إلى أن كتابة الطلبة المعلمين للملاحظات التأملية تمحورت حول: نقاط القوة والضعف في العملية التدريسية، واستراتيجيات زيادة الدافعية، وإدارة الغرفة الصفية، وجوانب الشخصية في العملية التدريسية، وكيفية إعداد الاختبارات. كما يتفق هذا مع ما أشار إليه كالدهيد (Calderhead, 1989) من أن المعلم يمكنه تحسين فعاليته داخل الغرفة الصفية من خلال الحصول على فهم أفضل لأساليب التعليم الفردية التي يكتسبها بالتأمل خلال فترة التدريب والتطبيق العملي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة موردهاني وريغان ومعين (Moradkhani, Raygan & Moein, 2017) التي أشارت إلى أن الممارسة التأملية أدت إلى تحسين الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، ومع نتائج دراسة أبو سليم (Abu Saleem, 2016) التي أشارت إلى أن الممارسة التأملية أدت إلى تحسين الأداء التدريسي وأسلوب الحوار لدى أساتذة الجامعات. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة كوهن- سياج وفيسجل (Cohen-Sayag & Fischl, 2012) التي أشارت إلى وجود علاقة بين الكتابة التأملية والنمو المهني ذات العلاقة بالجانب التدريسي داخل الغرفة الصفية.

كما يُظهر الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.007) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ). ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائياً تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة، وذلك كما هو مبين في الجدول (4):

**الجدول (4): المتوسطات الحسابية المعدلة للفاعلية الذاتية التدريسية بحسب متغير المعدل التراكمي**

المعدل	الوسط المعدل	الخطأ المعياري
ممتاز	4.30	0.108
جيد جداً	4.02	0.080
جيد فما دون	3.89	0.066

يظهر الجدول (4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية المعدلة للفاعلية الذاتية التدريسية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي. ولمعرفة لأي مستوى من مستويات المعدل التراكمي الثلاثة تعود هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) لإجراء المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة، وذلك كما هو مبين في الجدول (5):

**الجدول (5) نتائج اختبار (LSD) لإجراء المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة على**

**مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية حسب متغير المعدل التراكمي**

المقارنة	الفرق	الدلالة
ممتاز - جيد جداً	*0.281	0.043
ممتاز - جيد فما دون	*0.413	0.002
جيد جداً - جيد فما دون	0.133	0.211

يظهر من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية البعدي بين متوسط المعدل التراكمي (ممتاز) من جهة ومتوسطي المعدل التراكمي (جيد جداً وجيد فما دون) من جهة أخرى ولصالح المعدل التراكمي (ممتاز). كما يظهر من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي (جيد جداً) و(جيد فما دون). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي المعدلات التراكمية (ممتاز) يمتلكون قدرات عقلية ومعرفية تمكنهم من معرفة المهارات والكفايات التي يستخدمها المعلمون أثناء الموقف التعليمي، ولديهم القدرة على تفسير الكثير من القضايا التعليمية التي تحدث مع المعلم أثناء التدريس؛ وهذا بدوره يزيد من الفاعلية الذاتية التدريسية لديهم بشكل أكبر وأعمق من الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً وجيد فما دون). ويمكن أن يعزى هذا الفرق أيضاً إلى ما يمتلكه الطلبة ذوو المعدل التراكمي (ممتاز) من ثقة بالنفس في طرح الأسئلة، والمشاركة في النقاش أثناء المحاضرات، والاستفسار عن القضايا المختلفة ذات العلاقة بالمواقف التدريسية؛ حيث كلها عوامل أيضاً تساعد على وجود مستوى أكبر من الفاعلية الذاتية التدريسية لديهم من أصحاب المعدلات التراكمية الأخرى.

ويظهر الجدول (2) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على الفاعلية الذاتية التدريسية يُعزى للتفاعل بين متغيري المجموعة والمعدل التراكمي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.362)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كتابة الملاحظات التأملية والإجراءات والأنشطة التي تمت في المجموعة التجريبية أثر بشكل متساوي في الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المختلفة؛ وهذا يشير إلى أن الأثر في المجموعة التجريبية يعود إلى كتابة الملاحظات التأملية، حيث سادت إجراءات مضبوطة ومتشابهة شملت جميع الطلبة على اختلاف معدلاتهم التراكمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه "هل تختلف اتجاهات طلبية تخصص معلم صف الذين مارسوا كتابة الملاحظات التأملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية باختلاف المجموعة والمعدل التراكمي والتفاعل بين المجموعة والمعدل التراكمي؟".

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات نحو التخصص، وذلك تبعاً لمتغيري المجموعة (التجريبية، الضابطة) والمعدل التراكمي، وكما هو مبين في الجدول (6)

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على

مقياس الاتجاهات نحو التخصص، تبعاً لمتغيري المجموعة والمعدل التراكمي

المتغير	مستويات المتغير	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة	التجريبية	33	3.52	0.50	3.82	0.71
	الضابطة	31	3.26	0.67	3.23	0.76
المعدل التراكمي	ممتاز	11	3.60	0.60	3.76	0.83
	جيد جدا	23	3.59	0.62	3.85	0.80
	جيد فما دون	30	3.18	0.52	3.21	0.65

يتبين من الجدول (6) وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو التخصص، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي أعلى من المتوسط الحسابي القبلي، وكذلك وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس الاتجاهات نحو التخصص؛ حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية أعلى من المتوسط البعدي لأداء أفراد المجموعة الضابطة.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لمتغير كتابة الملاحظات التأملية بعد عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة القبلي على مقياس الاتجاهات نحو التخصص؛ فقد استخدم تحليل

التباين الثنائي المصاحب (Tow Way ANCOVA) وذلك كما هو مبين في الجدول (7)

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء أفراد الدراسة على الاختبار البعدي للاتجاهات

نحو التخصص حسب متغيري (المجموعة والمعدل التراكمي)

مربع التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القبلي	26.237	1	26.237	674.064	0.000	0.922
المجموعة	0.915	1	0.915	*23.505	0.000	0.292
المعدل التراكمي	0.08617	2	0.04309	1.107	0.338	0.037

0.042	0.291	1.261	0.04907	2	0.09813	المجموعة* المعدل
			0.03892	57	2.219	الخطأ
				63	39.020	الكلية

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب المبينة في الجدول (7) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على مقياس الاتجاهات نحو التخصص تعزى لمتغير المجموعة؛ حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة أقل من قيمة الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )؛ ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائياً تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة، وذلك كما هو مبين في الجدول (8):

**الجدول (8): المتوسطات الحسابية المعدلة للفاعلية الذاتية التدريسية بحسب متغير المجموعة**

الخطأ المعياري	الوسط المعدل	المجموعة
0.040	3.66	التجريبية
0.039	3.39	الضابطة

يُظهر الجدول (8) أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها لكتابة الملاحظات التأملية، وبمتوسط حسابي معدل مقداره (3.66) مقابل متوسط حسابي معدل مقداره (3.39) لأداء طلبة المجموعة الضابطة. كما بلغت قيمة مربع إبتا  $\eta^2$  (Eta Square) لطريقة استخدام الملاحظات التأملية (0.29)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن 29% من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى تأثير المتغير المستقل، وهو استخدام الملاحظات التأملية في المواقف الافتراضية التعليمية، وهي نسبة مرتفعة التأثير وتبين ما لطريقة الملاحظات التأملية من أثر في زيادة الاتجاهات نحو التخصص. وفي هذا يؤكد أبو حطب وصادق (Abu Hatab & Sadek, 1991) أن التأثير الذي يفسر حوالي 1% من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل، وأن التأثير الذي يفسر حوالي 6% من التباين الكلي يعد تأثيراً متوسطاً، أما التأثير الذي يفسر 15% فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً للنتائج التي أسفر عنها البحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار أن الاتجاهات تشكل قاعدة معرفية لدى المعلم، وهذا يساعده على تفسير الكثير مما يدركه ويعتقده، وبالتالي يشعر أنه أكثر فاعلية عند التعامل مع الأحداث التدريسية المختلفة. ولعل نتيجة السؤال الأول تؤكد ذلك، باعتبار أن التفكير التأملي والملاحظات التأملية تعمل على زيادة الفاعلية الذاتية التدريسية مما يساعد في تطوير معارف المعلم وتحسين أدائه؛ وباعتبار أن الاتجاهات ذات مكون معرفي فإن التفكير التأملي أسهم في زيادة اتجاهات الطلبة نحو التخصص كما أسهم في زيادة الفاعلية الذاتية التدريسية. وهذا يتفق مع ما أشار إليه تيلياما (Tillema, 2000) من أن الهدف من الملاحظات التأملية هو تغيير المعتقدات حول مهنة التدريس من أجل تحسين الأداء.

ويمكن النظر إلى أثر الملاحظات التأملية في الاتجاهات من خلال ما أسهمت به في إشباع الحاجات الأساسية لدى الطالب المعلم، والتي تتركز على معرفة وفهم وتفسير وتنفيذ الأدوار الأساسية التي يقوم بها المعلم بشكل إيجابي؛ وهذا ترك أثراً واضحاً لدى الطالب المعلم أسهم في تعزيز اتجاهاته نحو التخصص، باعتبار أن إشباع الحاجات يعتبر أحد المكونات الأساسية للاتجاهات.

ولعل كتابة الملاحظات التأملية حول المواقف التعليمية الافتراضية مكن الطلبة من الإطلاع على الكثير من أساليب التدريس التي قام بها زملاؤهم، وهذا ساهم في التفكير بالكثير من المهام التدريسية التي تركت أثراً إيجابياً في اتجاهاتهم نحو التخصص. كما أن المهام والخبرات التي يكتسبها الطلبة خلال الدراسة الجامعية تسهم في تعزيز أدوارهم واتجاهاتهم المستقبلية كمعلمين، وتعزز من فهمهم للخبرات التعليمية أثناء التحاقهم بالمدارس.

كما قد تعود هذه النتيجة إلى أن المسؤولية الفردية الملقاة على عاتق الطلبة المعلمين في كتابة الملاحظات التأملية ومناقشتها مع بقية طلبة المساق قد ساهمت في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التخصص. كما أن التقييم الذاتي أثناء تنفيذ الموقف التعليمي الافتراضي، وتقييم بقية الزملاء ساعدهم على اكتساب المعلومات والمعارف وتنظيمها بصورة انعكست على اتجاهاتهم الإيجابية نحو التخصص.

كما يُظهر الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على مقياس الاتجاهات نحو التخصص تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.338)، وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن أغلب طلبة هذا التخصص من الإناث، وبالتالي فإن دخول الإناث إلى هذا التخصص جاء بناءً على رغبة منهن في الالتحاق بهذا التخصص لأنهن أكثر قدرة على التعامل مع الأطفال ومراعاة خصائصهم النمائية بصرف النظر عن معدلاتهن التراكمية. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في هذا التخصص من حيث التركيز على مكونات الاتجاه سواء المعرفي أو السلوكي أو الانفعالي، وهذا ما يظهر جلياً في الكثير من المساقات التي تقدم ضمن خطة التخصص، وخلال مراحل التدريب العملي في السنوات الأولى.

ويظهر الجدول (7) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على الاتجاهات نحو التخصص يُعزى للتفاعل بين متغيري المجموعة والمعدل التراكمي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.338) وهي أكبر من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ). وهذا يشير إلى أن الاختلاف ما بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود إلى أثر كتابة الملاحظات التأملية دون أن يكون هناك أثر للتفاعل بين الطريقة والمعدل التراكمي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كتابة الملاحظات التأملية والإجراءات والأنشطة التي تمت في المجموعة التجريبية أثرت بشكل متساوٍ في الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المختلفة. كما أن تشابه الظروف الخاصة

بطالبة تخصص معلم صف في هذه الجامعة من حيث التركيز على الإعداد النظري والمسلكي يجعل تشابه الاتجاهات بين المعدلات التراكمية أمراً طبيعياً؛ حيث يمتاز هذا التخصص بالإقبال الشديد عليه نظراً لجودة الخريج، ونسبة التوظيف العالية فيه والسمعة الطيبة لهذا التخصص في هذه الجامعة.

**توصيات البحث:** في ضوء النتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

- استخدام كتابة الملاحظات التأملية في المساقات الجامعية التي يتضمن محتواها تنفيذ مواقف تدريسية.
- استخدام كتابة الملاحظات التأملية في برامج التدريب العملي الخاص بإعداد الطلبة المعلمين.
- تطوير برامج إعداد المعلمين في الجامعات المختلفة بما يساهم في زيادة الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاهات نحو التدريس.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي المدارس أثناء الخدمة بهدف إكسابهم المهارات اللازمة لكتابة الملاحظات التأملية الذاتية.

### المراجع

- أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال. (1991). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو سليم، إيمان. (2016). أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي. *المجلة الدولية للتربوية المتخصصة*، 5(2)، 299-322.
- بقيقي، نافذ. (2016). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات (العلوم التربوية)*، 43(2)، 597-618.
- بقيقي، نافذ والكساب، علي. (2008). اتجاهات طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية نحو التخصص وعلاقتها ببعض المتغيرات. *جرش للبحوث والدراسات*، 12(2)، 353-373.

## References

- Abou Baker El-Dib, M. (2007). Levels of Reflection in Action Research. An Overview and an Assessment Tool. *Teaching and Teacher Education* 23(1), 24–35.
- Abu Hatab, F., & Sadek, A. (1991). *Research Methods and Methods of Statistical Analysis in the Psychological, Educational and Social Sciences*. 1<sup>st</sup> ed, Egyptian Anglo Library, Cairo, Egypt.
- Abu Saleem, I. (2016). The Impact of Contemplative Practice Among University Teachers to Improve Teaching Performance. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 5(2), 299- 322.
- Arrastia, M., Rawls, E., Brinkerhoff, E., & Roehrig, A. (2014). The nature of elementary preservice teachers' reflection during an early field experience. *Reflective Practice*, 15(4), 427–444.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28- 32.
- Austin, A. E. (2002). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *Review of Higher Education*, 26(2), 199-144.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: Impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(2), 171-196.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bintz, W., & Shake, M. (2005). From University to Classrooms: A Preservice Teachers' Writing Portfolio Program and its Impact on Instruction in Teaching Strategies for Writing Portfolios in the Classroom. *Reading Horizons*, 45(3), 201- 233.
- Boman, J. (2014). Does Reflective Writing Enhance Training? An Evaluation of a Skills-Based Teaching Assistant Training Program. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 7(2), 1- 18.

- Broekman, H., & Scott, H. (1999). Teacher Development by Using Writing as a Tool. *Teacher Development*, 3(2), 233–248.
- Bukaie, N. (2016). Self-Efficacy in Teaching among UNRWA Teachers in Jordan in light of some Variables. *Dirasat (Educational Sciences)*, 43(2), 57- 618.
- Bukaie, N., & Al-Kassab, A. (2008). The Attitudes of Student Classroom Teachers in the UNRWA University Educational Science College towards Specialty and Relationship with some Variables. *Jerash for research & studies*, 12(2), 253- 273.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teacher and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51.
- Cohen-Sayag, E & Fischl, D. (2012). Reflective Writing in Pre-Service Teachers' Teaching: What does it Promote?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (10), 20- 36.
- Collins, S., and Clarke, A. (2008). Activity frames and complexity thinking: Honoring both public and personal agendas in an emergent curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1003– 1014.
- Conway, P., & Clark, C. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465- 482.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education* 16 (5–6), 523–545.
- Doyran, F. (2013). Reflective journal writing on the way to becoming teachers. *Cypriot journal of education sciences*, 8(1), 160- 168.
- Friedman, I & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686.
- Garza, R. & Smith, Sh. (2015). Pre-service teachers blog reflections: Illuminating their growth and development. *Journal cogent education*, 2(1), 1- 15.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.

- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-137.
- Hoover, L. (1994). Reflective Writing as a Window on Preservice Teachers' Thought Processes. *Teaching and Teacher Education* 10(1), 83–93.
- Hoy, A. (2004). What do teachers need to know about self-efficacy?. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. San Diego.
- Knoblauch, D. (2004). "Contextual factors and the development of student teachers sense of efficacy". Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University. Ohio.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D & Verloop, N. (2007). The Portfolio as a Tool for Stimulating Reflection by Student Teachers. *Teaching and Teacher Education* 23(1), 47–62.
- McNaught, K. (2010). Reflective writing in mathematics education programme. *Reflective Practice*, 11(3), 369–379.
- Mena-Marcosa, J., García-Rodríguez, M., & Tillema, H. (2013). Student teacher reflective writing: what does it reveal?. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147–163.
- Meyers, S., & Prieto, L. (2000). Training in the teaching of psychology: What is done and examining the differences [Electronic version]. *Teaching of Psychology*, 27(4), 258-261.
- Moradkhani, Sh., Raygan, A., & Moein, M. (2017). Iranian EFL teachers' reflective practices and self-efficacy: Exploring possible relationships. *System* 65(1), 1- 14.
- Naber, J. (2011). The Effect of Reflective Writing Interventions on Critical Thinking Skills, University of Tennessee, Knoxville Trace: Tennessee Research and Creative Exchange, *Doctoral Dissertations Graduate School*.

- Nurfaidah, S., Lengkanawati, N., & Sukyadi, D. (2017). Levels of reflection in EFL pre-service teachers teaching journal. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 80- 92.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains ‘untold’. *Educational Research*, 47(1), 25- 44.
- Poldner, E, Schaaf, M; Simons, R: Tartwijk, J: and Wijngaards, G. (2014). Assessing student teachers’ reflective writing through quantitative content analysis. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 348–373.
- Rogers, C .(2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842- 66.
- Rogers, R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37- 57.
- Stevens, D. & Cooper, J .(2009). *Journal Keeping: How to use reflective writing for effective learning, teaching professional insight, and positive change*. 1<sup>st</sup> ed., Virginia: Stylus publishing, Sterling.
- Serit, Y .(2010). Teacher Efficacy Scale: The Study of Validity and Reliability and Preservice Classroom Teachers’ Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 68- 85.
- Taggart, G. & Wilson, A .(1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers*. California: Corwin Press, Inc.
- Tillema, H .(2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(6), 575–591.
- Tillma, L .(2003). Mentoring, Reflection and Reciprocal Journaling. *Theory into Practice*, 42(3), 226- 233.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and Critiques*. New York: State University of New York Press.

- Valli, L. (1997). Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88.
- Van Manen, M. (2003). On the meaning of pedagogy and its relation to curriculum and teaching. In *Curriculum studies: Major themes in education*, ed. D. Scott, 46–58. London: Routledge.
- Van, P. (2012). The impact of reflective writing paper on non-English major learners' autonomy in the context of Vietnam, *Journal of NELTA*, 17 (1-2), 104-128.
- Van Tartwijk, J., Van Rijswijk, M., Tuithof, H., & Driessen, E. (2008). Using an Analogy in the Introduction of a Portfolio. *Teaching and Teacher Education* 24(4), 927–938.
- Watson, M. (2008). *Building your portfolio: The CILIP guide*. London: Facet. London.
- Zimmerman, B. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13–39). Orlando, FL: Academic Press.

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لاست متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	امتلاك مهارة إدارة الموقف التعليمي بفاعلية.					
2	استغل وقت الموقف التعليمي بالشكل الأمثل من بدايته إلى نهايته.					
3	استطيع ضبط الموقف التعليمي والحد من السلوك غير المقبول.					
4	أوظف مهارة التواصل اللفظي وغير اللفظي خلال الموقف التعليمي.					
5	أتعامل مع مشكلات الطلبة السلوكية بشكل فاعل.					
6	أوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم الناجح.					
7	أستطيع حل المشكلات التعليمية التي تواجهني بأكثر من طريقة.					
8	أتعامل مع المواقف التدريسية غير المتوقعة بمرونة عالية.					
9	أتحكم بانفعالاتي في المواقف التي تتطلب ذلك.					
10	أنظم فرص التعليم الجيد من خلال التحضير والإعداد المسبق للحصة.					
11	أوظف لغة الجسد للتعبير عن أفكارني بوضوح.					
12	أستخدم أساليب التعزيز المناسبة في الأوقات المختلفة من الموقف التعليمي.					
13	امتلاك مهارة توجيه الأسئلة الشفوية أثناء الموقف التعليمي					
14	أستطيع الإجابة على معظم الأسئلة التي يوجهها الطلبة حول الموقف التعليمي.					
15	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة الصفية.					
16	أمتلاك مهارة توظيف استراتيجيات التدريس المناسبة في المواقف التعليمية التعليمية المختلفة.					
17	أطبق الأفكار والمبادئ والنظريات التربوية في المواقف التعليمية.					
18	أزود الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة في الموقف التعليمي.					
19	أوظف استراتيجيات إثارة الدافعية المختلفة في الموقف الصفّي.					
20	أعتقد أن زملائي ينظرون إلي على أنني ساكون معلم كفؤ.					
21	أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لتنظيم موقف تعليمي غني.					
22	أستخدم التقويم الذي يتناسب مع الموقف التعليمي.					
23	أشعر أن زملائي يرغبون الاستفادة مني في الجانب التدريسي.					
24	أستطيع توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإثراء العملية التعليمية التعليمية.					
25	أوظف الأنشطة الموجهة لتنمية التفكير وحل المشكلات.					
26	أستطيع حل المشكلات التي تواجهني بعقلانية.					
27	أستطيع تنمية إبداعات الطلبة وقدراتهم ونكاهاتهم المتعددة.					
28	أعد أنشطة إثرائية من أجل تنمية التفكير لدى الطلبة.					
29	أنظم الموقف التعليمي بطريقة ترفع من مستوى وعي الطلبة بالفضايا المحلية.					
30	أستطيع وضع أنشطة موجهة لخدمة المجتمع المحلي خلال الموقف التعليمي.					

## مقياس الاتجاهات نحو التخصص

الرقم	الفقرة	سلم الاستجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أرفض بشدة
1	أشعر أن تخصص معلم صف يلبي طموحاتي المستقبلية.				
2	أعتقد أن سماتي الشخصية تؤهني لدراسة تخصص معلم صف.				
3	أعتقد أنني لو تمكنت من الالتحاق في تخصص آخر غير تخصص معلم صف لما توانيت.				
4	أعتقد أن تخصص معلم صف يحتاج إلى سمات شخصية معينة.				
5	أشعر أن عملي مع الأطفال سيكون ممتعاً.				
6	أشعر بالحرج عندما يسألني أحد ما عن تخصصي.				
7	أشعر بالندم بسبب التحاقني بتخصص معلم صف.				
8	أشعر بالفلق على مستقبلي لدراستي تخصص معلم صف.				
9	أشعر بعدم الرغبة في دراسة تخصص معلم صف.				
10	أعتقد أن دراسة تخصص معلم صف تساعدني في تطوير مهاراتي البحثية.				
11	أعتقد أن تخصص معلم صف يساعدني على تطوير مهاراتي الاجتماعية.				
12	أعتقد أنني دخلت تخصص معلم صف بناءً على رغبتي.				
13	أشعر أن تدريس الأطفال سيضايقتني مستقبلاً.				
14	أعتقد أن تخصص معلم صف ذو فائدة كبيرة للمجتمع.				
15	أشعر بالملل من تخصص معلم صف.				
16	أعتقد أن تخصص معلم صف يفتح لي المجال لإكمال دراستي العليا.				
17	أشعر بالرغبة في اقتناء الكتب المتعلقة بتخصص معلم صف أكثر من غيرها.				
18	أعتقد أن تخصص معلم صف يقدم إسهامات كبيرة لفهم الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا.				
19	أعتقد أنني سأكون معلماً متميزاً في تخصص معلم صف مستقبلاً.				
20	أشعر أن تخصص معلم صف هو علماً نظرياً أكثر منه تطبيقياً.				
21	أشعر بالضيق عند الاستماع لمناقشات تدور حول موضوعات في تخصص معلم صف.				
22	أعتقد أن خريجي تخصص معلم صف هم في الغالب عاطلون عن العمل.				
23	أشعر بالملل لدى مشاهدة بعض المواقف التعليمية الخاصة بتعليم الأطفال الصغار.				
24	أشعر أن تخصص معلم صف يحظى بقبول أفراد المجتمع.				
25	أعتقد بضرورة انتقاء الطلبة الذين سيدرسون تخصص معلم صف بعناية واهتمام.				
26	أرى أن الاهتمام بتخصص معلم صف يزداد يوماً بعد يوم.				
27	أرى أن العمل في تخصص معلم صف يبعث في النفس الفرح والسعادة.				
28	أعتقد أن العمل في تخصص معلم صف لا يؤمن عيشاً كريماً لصاحبه.				