فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود

د. جبر بن محمد بن داود الجبر
جامعة الملك سعود– المملكة العربية السعودية
jaljabber@ksu.edu.sa

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية المعلمين جامعة الملك سعود، حيث تكونت عينة الدراسة من (19) من الطلاب المعلمين، وهي تمثل ما نسبته (61.27%) من المجتمع الأصلي للدراسة. وتم تطبيق المعالجة التجريبية في هذه الدراسة خلال العام الأكاديمي 1431–1432هـ، والتي تمثلت في التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (One Group Pretest Posttest) ذات القياس القبلي والبعدي، حيث تم قياس المتغيرات التابعة لدى العينة قبل التطبيق الميداني وبعده ، وتم جمع البيانات بأسلوبين منهجيين، أحدهما: المنهجية الكمية التي تمثلت في تطبيق استبانة ذات مقياس ثلاثي التدرج، تكونت من (48) عبارة، تم تقسيمها إلى (6) محاور، مثلت المحاور الرئيسة للدراسة وقد انضوت على عدد من مشكلات الإدارة الصفية التي يواجهها الطلاب المعلمون (في تخصص العلوم) في التدريب الميداني، هي: ضعف القدرة على إدارة الوقت، الافتقار لإدارة النقاش الناجح، الشرود الذهني والنسيان عند الطلاب، التفاعل اللفظي غير المناسب، رفض تعليمات وأوامر المعلم، زيادة النشاط والحركة داخل الصف، والأسلوب الآخر هو: المنهجية الكيفية التي تمثلت في تحليل موسع لردود أفراد العينة على أسئلة مفتوحة النهاية حول المحاور الستة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام معالجات إحصائية مناسبة، مثل: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار (ت) للمجموعات المترابطة لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للعينة، ومربع إيتا (η^2) لتحديد فاعلية أدوات التدريس التأملي المستخدمة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأفراد العينة لصالح التطبيق البعدي في محاور الدراسة مجتمعة ومتفرقة، والتي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل المشكلات الصفية لدى الطلاب المعلمين (في تخصص العلوم) في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود.

الكلمات المفتاحية: التدريس التأملي، الإدارة الصفية، حل المشكلات الصفية، أدوات التدريس التأملي، التفكير التأملي، الطالب المعلم، إعداد معلم العلوم، اليوميات، المناقشة الجماعية، البحث الإجرائي.

مقدمة

تعد التنمية المهنية للمعلمين أحد أبرز جوانب إصلاح التعليم، التي تلقى اهتماماً واسعاً في الأوساط التربوية، إلا أنه لا يزال هناك الكثير من العقبات التي تحول دون تنفيذ التنمية المهنية بشكل فعال يحقق أهداف التربية والتعليم. ويتضح ذلك من خلال ملاحظة أن التنمية المهنية للمعلمين لم يُنظر إليها – لفترات طويلة من الزمن – على أنها جزءٌ لا يتجزأ من طبيعة عمل المربين (Teachers' Educators)، حيث ينصب جُل وقت المربين على العمل التدريسي الأكاديمي والبحثي على حساب تنمية قدراتهم ومهاراتهم المهنية واكتساب مهارات وإستراتيجيات التدريس الفعال المختلفة، التي تساهم في إعداد معلمي المستقبل (Tripp, 1993؛ Watts & Castle, 1993؛ Cambone, 1995؛ Corcoran, 1995؛ Troen & Bolles, 1994؛ Abdal-Haqq, 1996).

نتيجة لذلك، أولت الدراسات التربوية اهتماماً بالغاً للدور الذي يلعبه التدريس التأملي والممارسات التأملية داخل الغرفة الصفية في برامج التنمية المهنية للمعلمين (Clift, Huston, & Pugach, 1990; Tsangaridou & O'Sullivan, 1994; Brookfield, 1995; Kullman, 1998; Thiel, 1999; Ferraro, 2000; and Florez, 2001). إضافة إلى ذلك، فقد أُلقي الضوء على أهمية دور التقييم القائم على الأداء (Performance-based Assessment) في تحسين الممارسات التدريسية (Popham, 1993; Linn, Baker, & Dunbar, 1991; Guskey, 1994; Darling-Hammond, 1994; and Drake, 1997).

فالتدريس التأملي يعد من أهم الإستراتيجيات الفعالة في تنمية أداء المعلمين مهنيًا، والذي من شأنه أن ينعكس – بشكل إيجابي – على تعلم المتعلمين. فهو يمكن من النمو المهني للمعلمين، ويساعدهم على التعلم من خلال التأمل في الممارسات الصفية، ووضع الحلول المناسبة للتحسين المستمر في عملية التعلم، حيث يتم – من خلال التأمل – جمع البيانات عن طرائق التدريس التي يستخدمونها، وأساليب تقييم التعلم، ومن ثم تحليل هذه البيانات وتوظيف نتائجها كموجه أساسي للتقييم الذاتي وبناء خطط التحسين. فهو بذلك يعمل على زيادة فهم المعلمين لعملية التعليم والتعلم، وتعزيز وزيادة الوعي بإستراتيجيات التدريس المتنوعة، وأخيرًا، تحسين فرص التعلم وجعلها متاحة لجميع المتعلمين.

ويرى الباحث أنه عندما يُضَمن موضوع التدريس التأملي في برامج إعداد وتدريب المعلمين، فإن ذلك سيتيح لهم الفرص المتكافئة في ممارسة التفكير التأملي؛ لما يقومون به من ممارسات تدريسية، ومعرفة وتحليل ما يحدث في الغرفة الصفية. وتعتبر هذه الخطوة بداية رحلة التنمية المهنية لهم، والتي يجب أن تستمر خلال حياتهم المهنية؛ لأن الممارسات التأملية

تساعد في زيادة وعيهم حول معتقداتهم واتجاهاتهم حول عملية التعليم والتعلم، وبالتالي تغييرها للأفضل.

ومن منطلق ما أشارت إليه عدد من الدراسات في أن المعلم مهما كان متمكنًا من مادته وأساليبه التعليمية، فلن يستطيع أن يدير صفاً على درجة عالية من الإنتاجية، ما لم يعمل على إرساء نظام فاعل في الإدارة الصفية يتضمن مهارات إدارة الصف بنجاح (إيمر، كلينتس، ايفرتسون، يرشام، 1996). لذا فقد جاءت هذه الدراسة لاستقصاء فاعلية أدوات التدريس التأملي في حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين (في تخصص العلوم) في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود.

مشكلة الدراسة

إن المتأمل في الأدبيات والدراسات التربوية في مجال التعليم والتعلم وإستراتيجيات التدريس، يجد أن العديد من الدراسات أكدت على ضرورة الاهتمام والتركيز على الإدارة الصفية في برامج إعداد المعلمين كعنصر رئيس لنجاح العملية التعليمية، حيث إن مهارات الإدارة الصفية ليست مجرد معلومات يتم اكتسابها في برامج إعداد المعلمين، بل إنها تُكتسب – غالبا – في أثناء التدريب الميداني من خلال التجريب والخبرة التراكمية. نتيجة لذلك، يوضح كل من Siebert (2005)، McNally, I'anson, Whewell, & Wilson (2005)، Crosswell (2009)، Putman (2009)، Pellegrino (2010)، أحمد (2009)، Buss (2010)، Sempowicz & Hudson (2011)، Goh & Matthews (2011) أن قضايا الإدارة الصفية والتعامل مع سلوكيات المتعلمين يعد من أهم القضايا التي تقلق باستمرار المعلمين الجدد. ويعلل ذلك كل من Greer-Chase, Rhodes, & Kellam (2002) و Siebert (2005) بتأكيدهم على أن قضايا الإدارة الصفية غالبا تعتبر من الموضوعات النظرية والمعزولة عن الواقع الحقيقي للصف الدراسي. والسبب في ذلك يعود إلى عدم تضمين هذه القضايا في مقررات برامج إعداد المعلمين؛ مما يؤدي إلى التحاق الطلاب المعلمين بالتربية العلمية ولديهم نقص في الإعداد المناسب في قضايا الإدارة الصفية، وشكواهم من قلة تعريضهم لممارستها عملياً.

إضافة إلى ذلك تؤكد العديد من الدراسات التربوية على ضرورة تضمين التدريس التأملي، والافتراضات التي يقوم عليها، ومهاراته، وأدواته، ونماذجه، ومراحل تنفيذه كأحد الركائز الأساسية عند بناء وتصميم برامج إعداد المعلمين؛ بهدف تزويد معلمي المستقبل بالفرص الكافية للتأمل في الموقف التدريسي بجميع عناصره، خاصة خلال فترة التدريب الميداني، حيث إن هذه الفترة تعد بداية التدريب الحقيقي على ممارسة التدريس، كما تؤكد

الدراسات على ضرورة استطلاع آراء المعنيين بالعملية التعليمية من المعلمين والمعلمات حول ما يواجهون من مشكلات تربوية وتعليمية، وعقد اللقاءات معهم، وحثهم على التأمل في ممارساتهم التدريسية من أجل تحقيق أهداف التعلم (Calderhead, 1989; Short & Rinehart, 1991; Richards & Lockhart, 1996؛ أوسترمان وكوتكامب، 2002؛ بخش، 2003؛ راشد، 2003؛ المزروع، 2004؛ صالح، 2005؛ Bleicher & Lindgren, 2005؛ أحمد، 2009؛ بلجون, 2010).

وباستقراءٍ متأنٍ لهذه الدراسات وغيرها في ذات المجال، يتضح أنها تؤكد على تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة والمعلمين في أثناء الخدمة، بغض النظر عن الإستراتيجيات والأدوات المستخدمة فيها. وتعد مهارات الإدارة الصفية من أبرز عناصر التدريس الفعال؛ إذ إن امتلاك المعلم لها يساهم – بشكل كبير – في تحقيق أهداف التعلم. ويعد تدني مهارات الإدارة الصفية، وعدم القدرة على حل مشكلاتها لدى الطلاب المعلمين (في تخصص العلوم) – في أثناء التدريس– الجوهر الرئيس لمشكلة الدراسة الحالية، حيث لاحظ الباحث أن ضعفها لديهم ظهر في الملاحظات الصفية المباشرة لهم في أثناء التدريب الميداني؛ وشكواهم من عدم قدرتهم على ضبط الصف بفاعلية؛ وصعوبة التعامل مع سلوكيات المتعلمين المختلفة داخل الصف؛ وحلقات النقاش مع أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلاب المعلمين بكلية المعلمين، وآرائهم التي تشير إلى ضعف مهارات الإدارة الصفية، وأنهم بحاجة إلى تطوير لتلك المهارات. نتيجة لذلك، جاءت الحاجة للدراسة الحالية في محاولة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين (في تخصص العلوم) بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود؟ ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية الستة، المحددة في البحث الحالي (وهي: ضعف القدرة على إدارة الوقت، الافتقار لإدارة النقاش الناجح، رفض تعليمات وأوامر المعلم، زيادة النشاط والحركة داخل الصف، الشرود الذهني والنسيان عند الطلاب، التفاعل اللفظي غير المناسب).
2. ما مرئيات الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) في فاعلية أدوات التدريس التأملي ودورها في حل المشكلات الصفية لديهم في أثناء التدريب الميداني؟

فروض الدراسة

تمثلت فروض الدراسة في التالي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي والبعدي للطلاب المعلمين (في تخصص العلوم)، على مستوى محاور الدراسة الستة متفرقة (ضعف القدرة على إدارة الوقت، الافتقار لإدارة النقاش الناجح،

رفض تعليمات وأوامر المعلم، زيادة النشاط والحركة داخل الصف، الشرود الذهني والنسيان عند الطلاب، التفاعل اللفظي غير المناسب)، يعزى لفاعلية استخدام بعض أدوات إستراتيجيات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية.

2. تتنوع المرئيات الإيجابية للطلاب المعلمين عينة الدراسة حول فاعلية أدوات التدريس التأملي ودورها في حل المشكلات الصفية لديهم في أثناء التدريب الميداني.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أنها قد:

- تساهم في توعية وزيادة ثقافة الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بشكل خاص، والطلاب المعلمين في مختلف التخصصات بشكل عام بأهمية التدريس التأملي، ورفع مستوى تمكنهم من مهارات إدارة الصف وحل مشكلاته الصفية، من خلال تقديم إستراتيجية تفيدهم في التنمية المهنية المستمرة مبنية على التأمل في الممارسات التدريسية الذاتية.
- تساعد أعضاء هيئة التدريس والمعنيين بإعداد المعلمين سواء في أقسام المناهج وطرق التدريس أو الأقسام الأكاديمية الأخرى، في تقديم إستراتيجية حديثة تعنى بتنمية الممارسات المهنية للمعلمين.
- تمثل توجهاً نحو توظيف التأمل والتقييم الذاتي في تنمية الممارسات المهنية للمعلمين في الميدان، بما يخدم النمو المهني لهم ولمجتمع التعلم داخل المدرسة.
- تقدم إستراتيجية حديثة في التدريس تراعي قدرات الطلاب المعلمين وإمكاناتهم ومهاراتهم؛ مما قد يحقق فاعلية في التدريس وتساعدهم على تحقيق أهداف التدريس بجودة عالية.
- تساعد في إعداد وتصميم تصور مقترح للعمل على تطوير برنامج إعداد معلمي العلوم في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود.

أهداف الدراسة

تمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في التعرف على مدى فاعلية بعض أدوات إستراتيجية التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين (في تخصص العلوم) بكلية المعلمين في جامعة الملك سعود، من خلال استخدام مجموعة من أدوات التدريس التأملي لمعالجة بعض مشكلات سلوكية تحدث في الغرفة الصفية.

حدود الدراسة

- تقتصر هذه الدراسة على تدريب الطلاب المعلمين (في تخصص العلوم) في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية خلال العام الأكاديمي 1431-1432هـ على حل بعض المشكلات الصفية بناءً على أداة الدراسة، وقد تم اختيارهم لأنهم يمثلون نهاية الإعداد بكلية المعلمين، والتي من الضروري أن يكتسب الطلاب المعلمون (في تخصص العلوم) الأساليب والمهارات اللازمة لحل المشكلات الصفية في أثناء التدريب الميداني.
- تقتصر عملية تقويم البرنامج التدريبي المقترح على استبانة للتعرف على مدى فاعلية أدوات التدريس التأملي – اليوميات (Diaries)، المناقشة الجماعية (Group Discussion)، البحث الإجرائي (Action Research) – في تنمية حل المشكلات الصفية لدى عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

اشتملت هذه الدارسة على عدد من المصطلحات التي يمكن تعريفها كما يلي:

1. **التدريس التأملي (Reflective Teaching)**: يعرفه مراد (2007) بأنه التأمل والتفكير الناقد الإيجابي ذاتياً والمستمر للممارسات والإجراءات التدريسية التي يقوم المعلم بتنفيذها؛ بهدف تحسين وتطوير هذه الممارسات والإجراءات التدريسية في أثناء الموقف التدريسي. ويعرفه Florez (2001) بأنه مفهوم للتنمية المهنية يتصف بالاستمرارية والشمولية لتحسين الممارسات التدريسية بمجالاتها المختلفة والمعتقدات والاتجاهات حولها، كما يعرفه Thiel (1999) بأنه عملية انخراط المعلمين في الممارسة التأملية للتدريس في دورة مستمرة من المراقبة والتقييم الذاتي من أجل فهم ممارساتهم وردود الأفعال التي تصدر منهم في أثناء التدريس.

ويعرفه الباحث – إجرائياً – في هذه الدراسة بأنه عملية المراقبة والتقييم الذاتي التي تنضوي على عدد من السلوكيات التدريسية، ويقوم بممارستها الطالب المعلم (في تخصص العلوم)، وما تتضمنه هذه العملية من: تخطيط، وتنفيذ، وتقويم لعملية التدريس وتهيئة بيئة التعلم عن طريق توظيف عدد من الأدوات التأملية، مشتملة على: اليوميات، والمناقشة الجماعية، والبحث الإجرائي. وتستهدف هذه الممارسات التأملية إحداث تغيير إيجابي في تنمية مهارات حل المشكلات الصفية التي يواجهها الطالب المعلم، مثل: ضعف القدرة على إدارة الوقت، الافتقار لإدارة النقاش الناجح، رفض تعليمات وأوامر المعلم، زيادة النشاط والحركة داخل الصف،

الشرود الذهني والنسيان عند الطلاب، التفاعل اللفظي غير المناسب؛ مما ينعكس بشكل إيجابي على النمو المهني في مهارات الإدارة الصفية.

2. **الإدارة الصفية (Classroom Management)**: ويعرفها كل من: سكر ونشوان (2005)، عبدالفتاح (2005)، ابن طريف (2009) بأنها توجيه وتنظيم الجهود بهدف تنمية مهارات الطلاب المعلمين في تهيئة بيئة التعلم المادية والمعنوية من خلال تطبيق الإجراءات النظامية، والأنشطة، والرقابة والتوجيه، والتقويم لضبط التفاعل الصفي، بما يخدم تحقيق أهداف التعلم واستمراريته بشكل مخطط له من قبل.

ويعرفها الباحث – إجرائياً – بأنها جميع الإجراءات التي يقوم بها الطالب المعلم لتهيئة بيئة التعلم وتوجيه سلوك المتعلمين في غرفة الصف، مشتملة على: التعليمات، والإرشادات، والتوجيهات، ومعالجة السلوكيات الخاطئة وتعزيز الجيد منها في أثناء شرح دروس العلوم؛ بهدف ضمان حدوث التعلم والحفاظ على استمرارية تحقيق أهدافه.

3. **مشكلات الإدارة الصفية (Classroom Management Problems)**: يعرف السواعي وقاسم (2005) المشكلات الصفية على أنها السلوكيات السلبية التي تصدر من تلميذ أو أكثر، وتتكرر بكيفية تعوق المعلم والمجموعة الصفية من ممارسة التعليم والتعلم بطريقة صحيحة، أو أن يكون هذا السلوك الصادر حاداً إلى درجة يؤثر على سير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

ويعرفها الباحث – إجرائياً – بأنها مجموعة من السلوكيات السلبية التي تصدر من التلاميذ والتي تؤثر على سير الدرس وتنفيذه وتقويمه، وتتحدد في الدراسة الحالية بضعف القدرة على إدارة الوقت، الافتقار لإدارة النقاش الناجح، رفض تعليمات وأوامر المعلم، زيادة النشاط والحركة داخل الصف، الشرود الذهني والنسيان عند الطلاب، التفاعل اللفظي غير المناسب.

4. **الطالب المعلم (Student Teacher)**: هو الطالب الذي أنهى جميع متطلبات برنامج بكالوريوس العلوم الابتدائي أو مسار العلوم بنجاح، ويقوم بتدريس تخصصه (العلوم، أحياء، أو كيمياء، أو فيزياء) في إحدى المدارس الابتدائية أو المتوسطة التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (العيوني والفالح، 1422).

ويعرفه الباحث – إجرائياً – بأنه الطالب المتخصص في برنامج العلوم الابتدائي أو مسار العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، والذي أنهى جميع متطلبات

برنامج البكالوريوس في تخصصه بنجاح، ويقوم بتدريسه في إحدى المدارس الابتدائية أو المتوسطة التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد الممارسة التأملية في عملية التدريس، وما تتضمنه من مكونات، إستراتيجية فعالة في استمرارية النمو المهني للمعلمين، حيث برز التدريس التأملي نتيجة للمستويات المتدنية في الأداء التدريسي لدى المعلمين بهدف إصلاح ما أفرزه التدريس التقليدي من انخفاض مستويات المخرجات التعليمية. وسيتم مناقشة الإطار النظري والدراسات السابقة وفق محورين رئيسين، هما: التدريس التأملي ومشكلات الإدارة الصفية.

التدريس التأملي:

إن الاتجاهات الحديثة في برامج التنمية المهنية للمعلمين بدأت تركز على مفهوم التدريس التأملي استجابةً للمتطلبات التربوية المعاصرة لإعداد معلمي المستقبل، الذي يهدف إلى تطوير مستمر للممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم، وبالتالي ضمان تعليم أفضل للمتعلمين (أبو النجا، 2008؛ عمر، 2009). فإعداد الطلاب المعلمين – في ضوء التدريس التأملي ومنطلقاته – يجب أن يتمركز حول تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال إعمال الذهن في عمليات التحليل والتفسير لطبيعة الممارسات التدريسية في أثناء التدريس. فالتفكير التأملي يُمكِّن الطلاب المعلمين من التعامل مع المشكلات التعليمية والتربوية التي يواجهونها في الموقف التعليمي باختلاف درجات تعقدها؛ وبالتالي ينمون قدراتهم التأملية والمهنية؛ مما يؤدي إلى تكوين تعلم ذي معنى وأكثر وضوحاً وتحديداً (Stanley, 1998؛ حجي، 2004؛ Phan, 2006؛ Cama, Ferguson, & Huyck, 2007).

وتوضح بلجون (2010) أن عمليات التنمية الأكاديمية والمهنية للمعلمين لا بد أن تكون مبنيةً على نتائج الممارسات التدريسية التأملية لهم في أثناء عمليات التدريس الواقعية. ويؤكد أوسترمان وكوتكامب (2002) أنه إذا ما أُريد أن يكون التغيير في الممارسات التدريسية إيجابيا، فلا بد أن تتضمن هذه الممارسات التأملية التفكير الدقيق والواعي للاختيارات المتوفرة من الإستراتيجيات التدريسية التي يفاضل بينها المعلم عندما يخطط للتدريس، كما يجب أن تتضمن التنبؤ الدقيق لتأثير هذه الاختيارات على تعلم الطلاب، وإمكانية توظيف المعلم للمعلومات والبيانات – التي يحصل عليها نتيجة للتأمل – في وضع الخطط التحسينية، واتخاذ القرارات المناسبة؛ لضمان تحقق أهداف التعلم.

ويشير أبو النجا (2008) إلى أن من مقتضيات التدريس التأملي تغيير السلوكيات التي يمارسها المعلم، ليس فقط من خلال تزويده بالمعارف والمعلومات خلال فترة الإعداد، بل من خلال توعيته بالطرق التي تساعده على التنمية المهنية على المستوى الفردي أو الجماعي

عن طريق الملاحظة والتحليل والنقد الهادف المستمر لممارساته التدريسية ومعتقداته عنها. ويفترض التدريس التأملي أن المعلمين يمتلكون معتقدات وقناعات متنوعة وراسخة في نفوسهم تجاه التدريس كمهنة، وفلسفة التدريس وإستراتيجياته، وأساليب التعامل مع المتعلمين. ويرى كل من Richards (1991)، Pajares (1992)، Williams & Burden (1997)، وأوسترمان وكوتكامب (2002) أن هذه المعتقدات والقناعات هي المسؤول الأول عن توجيه أنماط سلوك المعلمين واستقرارها في أثناء التدريس. لذا، فإن التدريس التأملي يسعى إلى إحداث التغيير في السلوكيات غير المرغوب فيها وتحويلها إلى أخرى مرغوب فيها، ومن ثم محاولة تحليلها وتفسيرها والتأكد من سلامتها ومناسبتها للمعتقدات والقناعات الإيجابية تجاه عمليتي التعليم والتعلم.

وتعتبر الممارسة التأملية في التدريس عاملاً رئيساً في النمو المهني، وبالتالي فالتدريس التأملي يرتكز على عدة افتراضات ينبغي على المعلم المتأمل أن يأخذها بعين الاعتبار إذا ما أراد تنمية مستواه المهني في التدريس. ولقد ناقشت الأدبيات التربوية افتراضات التدريس التأملي على النحو الآتي (Richards, 1991؛ أوسترمان وكوتكامب، 2002):

1. المسؤولية والالتزام بالتطوير الذاتي.
2. امتلاك قاعدة معرفية واسعة عن التدريس.
3. استمرارية سؤال الذات عن طبيعة التدريس.
4. عدم إدراك الكثير مما يحدث في عملية التدريس.
5. الخبرة التدريسية وحدها لا تكفي لاستمرار النمو المهني.
6. التأمل الناقد المتأني للممارسات التدريسية يؤدي إلى فهم أعمق للتدريس والمتعلمين.

وتتضح فائدة التدريس التأملي كونه يزود معلمي المستقبل والمعلمين في أثناء الخدمة بفهم واستيعاب عميقين وشاملين لعملية التدريس والممارسات المصاحبة لها، كما يعمل على إحداث التغيير الإيجابي في التفكير والتأمل في العمليات التي يمر بها التفكير (Metacognition). ويشير Chitpin (2006) أن جون ديوي بيَّن عام (1933) أنه ليكون المعلم معلماً متأملاً، فإن عليه أن يكون ذا عقلية متفتحة (Open–minded)، ومسؤولاً (Responsible)، ومتحمساً ومخلصاً (Wholehearted) بهدف التنمية المهنية. والتدريس التأملي الفعال يتصف بخصائص، ناقشتها الأدبيات التربوية على النحو الآتي (Pollard et. al., 2002؛ أبو النجا، 2008):

1. دعم النمو المهني والأكاديمي المستمرين للمعلم.
2. يتم تقويم عملية التدريس كما تحدث في الواقع الفعلي داخل الصف الدراسي.

3. دعم العمل التعاوني والحوار بين المعلمين وتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر في تنفيذ التدريس التأملي.
4. التركيز على نتائج الممارسات التدريسية اليومية والعوامل التي تؤثر عليها.
5. عملية دائرية مستمرة ومرنة من خلال التأمل في الممارسات التدريسية، بما تتضمنه من تخطيط وتنفيذ وتقويم.
6. القدرة على توظيف الاستقصاء وجمع البيانات والأدلة والبراهين حول عملية التدريس وتحليلها وتفسيرها.
7. الاستناد إلى الأدلة والبراهين التي يجمعها المعلم من المصادر المختلفة للحكم على الأداء التدريسي وفق معايير علمية واضحة ودقيقة.

وتؤكد عمر (2009) عدة مكاسب من استخدام التدريس التأملي، تتمثل في: الفهم الكامل لطبيعة عملية التدريس والتعلم، واستيعاب المعلم لتنوع طرائق التدريس الخاصة به، وتوفير فرص التعلم المتكافئة لجميع فئات المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم. ويشير Pollard, et. al. (2002) أن هذه المكاسب لا تتحقق إلا من خلال التخطيط والإعداد والملاحظة والتقويم، وضرورة وعي المعلم وقدرته على تنفيذ مسؤوليات التدريس التي تشمل: مهارات إدارة الفصل، والحوار والمناقشة، وحسن الإنصات للمتعلمين، ومهارات طرح الأسئلة باختلاف أنواعها، وقيادة وتوجيه العمل التعاوني. ويوجه التدريس التأملي – كما يوضح Tice (2004) – للمعلم تساؤلات بسيطة ومباشرة، تتضمن: ما الذي أفعله في الغرفة الصفية؟ (What do I do in the classroom?)، لماذا أقوم بما أقوم به؟ (Why do I do it?)، هل ما أقوم به يُعد مناسبًا ويحقق أهداف التعلم؟ (Does what I am doing appropriate and accomplish learning objectives?)، ما الذي يمكنني أن أفعله أكثر للتحسين؟ (What can I do for more improvement?)، كيف أطور مهاراتي التدريسية وخبراتي المهنية؟ (How can I improve my teaching skills and professional experiences?).

ومن هنا تبرز أهمية التدريس التأملي كونه يعد إستراتيجية فعالة للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين في برامج إعداد المعلمين وكذلك للمعلمين في أثناء الخدمة، مقارنة بالطرق التقليدية لتطوير وتقييم الممارسات التدريسية. ولخصت العديد من الدراسات أهمية التدريس التأملي (Stanelly, 1998؛ Thiel, 1999؛ حجي، 2004؛ Chitpin, 2006؛ Phan, 2006؛ Trudeau & Ardith, 2006؛ Bannink & Van Dam, 2007؛ Cama et. al., 2007؛ Sarsar, 2008؛ أبو النجا، 2009) على النحو الآتي:

1. يعزز النمو المهني للمعلمين من خلال إحداث تغييرات أو تحسينات إيجابية في الأداء التدريسي لهم.

2. يساهم في توعية المعلمين بالقناعات والفرضيات الصحيحة التي ينطلق منها التدريس.
3. يساعد في تنمية الكفايات التدريسية لدى المعلمين.
4. تنمية القدرة على الملاحظة والتقييم الذاتي للممارسات التدريسية.
5. يتيح للمعلمين استخدام أساليب تدريسية تتمركز حول المتعلم كالاستقصاء، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي.
6. يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية ونواتج التعلم بشكل أفضل.
7. يساهم في تعزيز عملية التعلم لدى المتعلمين من خلال تأملهم بما يعرض عليهم من محتوى تعليمي.
8. يساعد المعلمين على ممارسة وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين.

ومن خلال ما سبق عرضه حول افتراضات التدريس التأملي وخصائصه وأهميته، ولتحقيق أهدافه وتقييم الممارسات التدريسية والمعتقدات نحو التدريس ونقدها بهدف تحسينها بما يخدم التنمية المهنية المستمرة، فلا بد أن يتم ذلك من خلال عدة أدوات أشارت إليها العديد من الدراسات، مثل: دراسة Pollard et. al. (2002)، بخش (2003)، Bryan & Recesso (2006)، Capobianco (2007a)، Capobianco (2007b)، Kang(2007)، Watters & Diezmann (2007)، Whitehead & Fitzgerald (2007)، مراد (2007)، أبو النجا (2008)، عيسوي والمنير (2008)، Xiao (2008)، أحمد (2009)، عمر (2009)، خلف (2009)، لطف الله وعطية (2009)، السليم (2009)، Rayford (2010) :

1. كتابة المقالات (Writing Journal): وتشير إلى عملية كتابة المقالات النقدية الهادفة للتعبير عن الآراء والمشاعر والخبرات والأفكار حول الممارسات التدريسية بشكل متأنٍ؛ بهدف معالجة جوانب القصور في هذه الممارسات وتدعيم جوانب القوة.
2. يوميات المعلم (Teacher Dairies): وتعني انخراط المعلم في عملية كتابة تأملية نقدية لما يقوم به من ممارسات تدريسية بشكل يومي لإيجاد الحلول المناسبة للعقبات التي تواجهه في أثناء التدريس.
3. البحوث الإجرائية (Action Research): ويقصد بها إعداد بحوث إجرائية قصيرة ومبنية على التأمل في الممارسات التدريسية في محاولة للوصول إلى حلول مناسبة لمشكلة معينة.
4. المناقشة الجماعية (Group Discussion): وتشير إلى عقد لقاءات حوارية جماعية بين المعلمين مع بعضهم البعض، أو مع المشرف التربوي؛ للمناقشة النقدية

الهادفة للقضايا التعليمية والتربوية وما يتعلق بها من إستراتيجيات التدريس والتقويم من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

5. ملاحظة الأقران (Peer Observation): وهي وسيلة من وسائل النمو المهني المستمر، يتم من خلالها قيام المعلم بملاحظة صفية لزميله في أثناء الشرح؛ بهدف تقييم ممارساته التدريسية وتقديم التغذية الراجعة وتبادل المقترحات لتحسين مهارات التدريس.
6. التقييم الذاتي (Self Evaluation): ويقصد به استخدام المعلم لمجموعة من المعايير والمحكات حول الممارسات التدريسية الجيدة بهدف تقييم ممارساته التدريسية وردود الأفعال التي تصدر منه في الموقف التعليمي لتصحيح جوانب الضعف فيها، وتعزيز جوانب القوة؛ لضمان استمرارية التنمية المهنية.
7. دراسة الحالة (Case Study): وتعني الطريقة التي يقوم من خلالها المعلم بإجراء دراسة تفصيلية وشاملة لممارساته التدريسية، بما تشمله من جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها وتحليلها عن شخصيته وردود أفعاله، والممارسات التدريسية التي يقوم بها في أثناء الموقف التعليمي، وحصر العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف التعلم؛ بغرض وضع الخطط التحسينية والتطويرية.
8. حقائب التدريس (Teaching Portfolios): وهي عبارة وصف تفصيلي واقعي للممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم والإنجازات التي يحققها في تدريسه. وتتألف حقيبة التدريس من جزأين رئيسين، أحدهما: الشواهد والأدلة والبراهين التي تشير إلى الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمية، والآخر: وثائق النقد التأملي الهادف حول هذه الممارسات مدعمة بالخطط التنفيذية والمقترحات العملية لتطويرها وتحسينها مستقبلا.

وفي إطار الدراسات التي تم تنفيذها حول أثر التدريس التأملي على الممارسات التدريسية، أجرت عفانة واللولو (2002) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، حيث تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى أفراد العينة لا يصل إلى مستوى التمكن الذي حددته الدراسة بـ(80%). نتيجة لذلك، أوصت عفانة واللولو (2002) بضرورة رفع مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة من خلال توفير مقررات في برامج إعداد المعلمين تساهم في استثارة التأمل لديهم، كما أوصتا بأهمية تدريب المشرفين التربويين على مهارات التدريس التأملي، التي بدورها ستساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم.

وفي ذات السياق، أجرى أحمد (2009) دراسة للتحقق من فاعلية برنامج مقترح للتدريس التأملي قائم على النظرية البنائية لتحسين الأداء التدريسي وتنمية الاتجاه نحو النمو المهني لدى طلاب كلية التربية بمحافظة الإسماعيلية بمصر. وتوصلت الدراسة أن النموذج المقترح ساهم في تنمية مهارات الملاحظة واستخلاص النتائج والتوصل إلى أفكار جديدة من خلال التدريس التأملي. وأوصت الدراسة بضرورة عقد ورش عمل تدريبية مستمرة للتدريب على إستراتيجية التدريس التأملي وأدواته المختلفة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة عمر (2009) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، حيث توصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالتدريس التأملي وتوظيف كافة أدواته في التدريس لتحقيق الانتقال من التدريس التلقيني السلبي إلى التدريس الفعال الإبداعي.

كما أجرت بلجون (2010) في دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (89) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية الطبقية من مناطق مكة المكرمة، وجدة، والطائف. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس؛ ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي ومعلمات العلوم. وعللت الباحثة هذه النتيجة بأن التأمل الناقد يؤدي إلى الفهم الأعمق والأشمل لعمليات التدريس، وبالتالي يساهم في رفع الكفاءة الأكاديمية والمهنية للمعلمين. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام والتركيز على تدريب معلمي ومعلمات العلوم على التدريس التأملي وتطبيق أدواته المختلفة؛ لضمان مزيد من الفعالية في تحقيق أهداف التعلم. وتؤكد بلجون (2010) في دراستها أن محاولات تنمية المعلمين مهنياً وأكاديمياً، والتي غالباً ما يكون مصدرها وتصميمها من خارج الواقع التربوي الحقيقي للممارسات التدريسية، تشكل عقبة في التطوير وتحد من فاعليته. وعليه؛ فإن برامج التنمية المهنية للمعلمين يجب أن تصدر وتصمم منهم أنفسهم؛ لأنهم أكثر وعيًا وإدراكًا – من غيرهم – للواقع التربوي التدريسي؛ لما يلامسونه في أدائهم ومعايشتهم لبيئة التعلم بصفة يومية.

وفيما يتعلق بالتفكير التأملي ومستوياته، هدفت دراسة لطف الله وعطية (2009) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملي ومستوياته لدى طلاب العلوم المعلمين بكلية التربية بمحافظة الإسماعيلية بمصر من حيث بعدين رئيسين، أحدهما: المعتقدات التدريسية وما تتضمنه من إدارة الصف، والتدريس الصفي والمعملي، وإدارة الحوار والمناقشة، وأساليب التقويم؛ والآخر: الأداءات التدريسية وما تتضمنه من التخطيط والتهيئة،

والإجراءات التدريسية، والأسئلة الصفية، والعمل التعاوني. وقامت الباحثتان باستخدام: التساؤل التأملي، والبحث الإجرائي، وكتابة التقارير، وملاحظة وتقييم الأقران، كأدوات للتدريس التأملي. وتوصلت الدراسة أن التدريس التأملي ساهم في تنمية ممارسات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم نتيجة لاستخدام أدوات التدريس التأملي. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين معيار التدريس التأملي وممارسة أدواته كأحد المعايير القومية لإعداد معلم العلوم بكليات التربية بمصر؛ وأهمية تدريب الطلاب المعلمين على أدوات التدريس التأملي، مثل: كتابة التقارير، وإجراء البحوث الإجرائية، وإعداد ملفات الإنجاز من خلال مقررات البرنامج وفي أثناء التدريب الميداني.

وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه بخش (2003) في دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية نموذج مقترح قائم على التدريس التأملي لتطوير الممارسات التدريسية للطالبات المعلمات خلال فترة التربية العملية في مكة المكرمة من وجهة نظرهن. وقد تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة معلمة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية (25) طالبة معلمة، وأخرى ضابطة (25) طالبة معلمة. وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو النموذج المقترح من وجهة نظر جميع أفراد العينة، معللين لذلك للدور الذي لعبه التدريس التأملي في التعرف على مشكلات وواقع التدريس والإسهام في تقديم حلول مناسبة لها. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بضرورة التأسيس للتدريس التأملي في برامج الإعداد المهني للمعلمين.

وتتأكد نتائج دراسة بخش (2003) من خلال الدراسة التي أجرها مراد (2007) لتقصي فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة الزقازيق بمصر. تكونت عينة الدراسة من (30) من الطلاب المعلمين خلال التربية العملية، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، هي: مجموعة تجريبية طُبق عليها إستراتيجية مناقشة التدريس، ومجموعة تجريبية طُبق عليها إستراتيجية التدريس المصغر، ومجموعة ضابطة لم تخضع لأية متغيرات تجريبية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء في تدريس الرياضيات لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين طُبق عليهما إستراتيجيتا التدريس التأملي (مناقشة التدريس، التدريس المصغر). وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى التأثير الإيجابي الذي أحدثه التدريس التأملي على الطلاب المعلمين في المجموعتين التجريبيتين، والذي تمثل في توفير فرص التأمل والنقد الهادف لممارساتهم التدريسية من وجهة نظرهم، وإتاحة الوقت الكافي لتدوين كافة الملاحظات والمشاهدات التي مروا بها في أثناء تدريسهم، ومن ثم تحليلها وتفسيرها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لتحسين جوانب القصور في ممارساتهم التدريسية. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، كان من أهمها ضرورة التركيز على

تدريب الطلاب المعلمين على استخدام إستراتيجية التدريس التأملي في تدريس الرياضيات، مع تضمين مقررات طرق الرياضيات بكليات التربية لهذه الإستراتيجيات والمهارات اللازمة لتطبيقها في التدريس.

مشكلات الإدارة الصفية:

يجمع التربويون على أنه مهما بلغ المعلم من الخدمة والتدريب الميداني على أسس ومهارات عملية ضبط الصف، فسيظل هناك طلبة في صفه يختلقون مشكلات صفية متعددة، ويمارسون أنماطًا سلبية من السلوك تؤثر على سير عملية التعليم والتعلم، ولقد قسمت المشكلات التي تواجه المعلم في ضبط الصف إلى ثلاثة أقسام (المقيد، 2009):

1. مشكلات تتعلق بالطالب نفسه، مثل: تخاذله عن الأداء الدراسي، وإقدامه على أعمال تضر بصحته ونفسه وأدواته الدراسية.
2. مشكلات تتعلق بالضرر الذي يلحق بالطلاب الآخرين، مثل: تشتيت انتباه الطلاب، وصرفهم عن الأداء الدراسي، وإثارة الشغب في أثناء الموقف التدريسي.
3. مشكلات تتعلق بالمدرسة والمجتمع، مثل: تخريب التجهيزات والأثاث المدرسي، وإتلاف الأجهزة والمواد التعليمية، وتحدي سلطة الإدارة المدرسية.

ويرى إيمر وآخرون (1996) أن هناك فئتين من السلوك يجب أن يوليهما المعلم عناية خاصة، وهما: انخراط الطالب في الأنشطة التعليمية، واتباع الطالب للقوانين والإجراءات الصفية. وهذا لن يتأتى إلا من خلال إدارة صفية جيدة، يتم التدريب على مهاراتها لحل هذه المشكلات الصفية.

وتعنى الإدارة الصفية، بتوجيه وتنظيم وتنسيق الجهود للإجراءات والأنشطة، التي يقوم بها المعلم في بيئة التعلم لتحقيق أهداف التعلم واستمراريته (سكر ونشوان، 2005؛ عبدالفتاح، 2005؛ ابن طريف، 2009). لذا، تعد الإدارة الصفية عنصراً أساسياً في برامج إعداد المعلمين ونموهم المهني والأكاديمي، حيث بغيابها وعدم تمكنهم منها يؤدي إلى الضغوط النفسية السلبية على أدائهم وممارساتهم التدريسية؛ مما قد يؤدي إلى تركهم مهنة التدريس(McNally et. al. 2005; Putman, 2009; & Crosswell, 2009). وفي هذا الصدد يشير Pellegrino (2010) إلى أن الطلاب المعلمين الذين يتخصصون في تخصصات تربوية في برامج إعداد المعلمين أو يتخصصون تخصصات علمية ودرسوا مقررات تربوية، لم يتعرضوا بشكل كافٍ لمهارات الإدارة الصفية. ونتيجة لذلك؛ يرى Greer-Chase et. al. (2002)، Pellegrino (2010) أن الطلاب المعلمين يلتحقون في التربية العملية ولديهم مستويات متفاوتة في الإدارة الصفية، فمنهم من درس مقررات تربوية تضمنت الإدارة الصفية بشكل مكثف، ومنهم من لم يتعرض لدراسة أية موضوعات عنها.

ومن هنا تبرز أهمية مرحلة التربية الميدانية، كونها تتيح للطلاب المعلمين فرصاً مهمةً للملاحظة والتأمل في ممارساتهم للإدارة الصفية وحل مشكلاتها، كما يلعب المعلم المرشد في هذه المرحلة، دوراً مهماً في دعم الطلاب المعلمين وتوجيههم لإكسابهم مهارات الإدارة الصفية الفعالة (Arthur-Kelly, Lyons, Butterfield, & Gordon, 2007; Larrivee, 2009). فالممارسات التأملية في الإدارة الصفية تساعد الطلاب المعلمين على اتخاذ القرارات والاحتياطات الاستباقية لمنع المشكلة قبل وقوعها أو التخفيف من حدتها؛ لذا هم بذلك يحسنون من مهارات الإدارة الصفية لديهم ويستثمرون وقت الدرس في التدريس بشكل أكثر فعالية (Dinsmore, 2003).

والمتأمل في دراسات المجال التربوية ذات العلاقة، يجد أن الكثير منها أكد على ضرورة الاهتمام بالإدارة الصفية وحل مشكلاتها، وإبرازها في المقررات التربوية في برامج إعداد المعلمين، وتفعيل الأنشطة العملية التي تحاكي الواقع الحقيقي في الموقف التعليمي الصفي. إن مهارات حل مشكلات الإدارة الصفية، ليست مجرد معارف يتم اكتسابها خلال برامج إعداد المعلمين، بل إنها غالبا ما تُكتسب في أثناء التدريب الميداني من خلال التجريب والمرور بالخبرة (أحمد، 2009؛ Pellegrino, 2010). ويؤكد ذلك Goh & Matthews (2011)، حيث يوضح أن الطلاب المعلمين غير قادرين على الاستفادة مما لديهم من المعارف والمعلومات النظرية التي تعرضوا لها واكتسبوها من برامج إعداد المعلمين، لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الصفية التي تواجههم في أثناء التدريس. وفي دراسة تحليلية للدراسات السابقة حول القضايا الصفية والمشكلات السلوكية، تعرض Greer-Chase et. al. (2002) إحصائية لتقرير ورد في (Clapp, 1989) أن (1110) من أصل (1388) من الطلبة المعلمين أشاروا إلى أن الجامعة لم تُعرضهم إلى مقررات في برنامج إعداد المعلمين تتعلق بقضايا الإدارة الصفية وكيفية التعامل مع مشكلاتها وحلها بطرق تربوية وعلمية. ونتيجة لذلك؛ يجب أن يكون هناك تركيز في برامج إعداد المعلمين على تفعيل المواقف التعليمية للمشكلات الصفية بشكل يحاكي الواقع الحقيقي (Goh & Matthews, 2011).

وفي دراسة أجراها Dinsmore (2003) هدفت إلى التحقق من أثر بعض الإستراتيجيات في تنمية مهارات الإدارة الصفية. استخدم الباحث بعض أدوات التدريس التأملي، مثل: الاستبانات، الملاحظة الصفية، كتابة المقالات. وتوصلت الدراسة إلى أن ما يتم اكتسابه من معارف ومهارات خلال برامج إعداد برامج المعلمين، يلعب دروا مؤثراً في فعالية الإدارة الصفية، وأن الإدارة الصفية ليست محصورة فقط في الثواب والعقاب وضبط سلوكيات المتعلمين، بل أبعد من ذلك بكثير، حيث تتضمن معتقدات المعلم واتجاهاته نحو

التدريس، والإعداد والتخطيط المسبق للتدريس، وإستراتيجيات وطرق التدريس المستخدمة، والبيئة الصفية المادية.

وفي ذات السياق يوضح Chitpin (2006) أن استخدام كتابة المقالات كأداة للتأمل في الممارسات التدريسية أصبحت أداة شائعة في برامج إعداد المعلمين، لما تلعبه من دور في تشجيع الطلاب المعلمين للتأمل في الممارسات المهنية للتدريس خلال فترة التربية العملية، وخاصة في ممارسات الإدارة الصفية. فقد أجرى Chitpin (2006) دراسة هدفت إلى استكشاف فاعلية كتابة المقالات كأداة من أدوات التدريس التأملي والاحتفاظ بها؛ بهدف التنمية المهنية المستمرة لدى الطلاب المعلمين. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم القضايا التي تطرق لها الطلبة المعلمين في كتابة المقالات، تمثلت في المناهج الدراسية والإدارة الصفية والتقويم. إضافة إلى ذلك، أوضحت النتائج أن كتابة المقالات ساهمت في تزويد الطلبة المعلمين بمساحة حرة للتعبير عن ممارساتهم التدريسية دون أي قيود، وإتاحة الفرصة لهم باقتراح الحلول المناسبة لأهم المشكلات التي تواجههم في أثناء التدريس؛ وبالتالي تحقيق أهدافهم وأهداف التعلم، وفهم الطبيعة المعقدة لعملية التدريس والتعليم.

وأجرى Buss (2010) دراسة استهدفت التعرف على مستوى فاعلية تدريس الطلاب المعلمين (في تخصصي العلوم والرياضيات للمرحلة الابتدائية) في خمسة مجالات، هي: العلوم، والرياضيات، والقراءة، وإدارة الصف، والتعليمات والتوجيهات الصفية. وقد استخدمت الدراسة مقياساً لقياس فعالية التدريس. وخلصت إلى تدنى مستوى الطلبة المعلمين في تدريس هذا المجالات مقارنة بتدريسهم للمواد الأخرى.

كما اهتمت دراسة Pellegrino (2010) بفحص ممارسات الإدارة الصفية الفعالة، لدى خمسة طلبة معلمين في ثلاث مدارس ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وذلك من خلال استخدام عدة أدوات لجمع بيانات الدراسة منها الملاحظة الصفية، الاستبانات، كتابة المقالات، المناقشة المركزة، المقابلات. وأوضحت نتائج الاستبانات والمقابلات، أن برامج إعداد المعلمين احتوت على مقررات تتضمن محتوى عن الإدارة الصفية، إلا أنه لم يكن مفيداً – إلى درجة كبيرة – للتطبيق في الواقع التدريسي الحقيقي، وأنه لم تتم ممارسة مهارات الإدارة الصفية لأي من الطلاب المعلمين خلال برنامج إعدادهم.

وهدفت دراسة Goh & Matthews (2011) إلى تقصي القضايا التي تأخذ اهتمام الطلاب المعلمين وتقلقهم قبل الالتحاق بمهنة التدريس الفعلية. واستخدمت الدراسة أداة من أدوات التدريس التأملي، تمثلت في كتابة المقالات، من خلال قيام الطالبات المعلمات بتوثيق كل ما يواجههن من مشكلات في التدريس خلال فترة التربية الميدانية. وقد توصلت الدراسة

إلى أن كل أفراد العينة يجمعون على أن محور الإدارة الصفية وضبط سلوكيات الطلاب، يشكل قلقاً لهن في أثناء التدريس.

كما هدفت دراسة Sempowicz & Hudson (2011) إلى التعرف على أثر ممارسات المعلم المرشد (Mentor Teacher) كموجه لتنمية المهارات الصفية لدى الطلاب المتدربين (Mentees Students). حيث استخدم الباحثان التخطيط للدروس، والتأملات المكتوبة من الطلاب المتدربين، وتقارير المعلم المرشد، وتسجيل الفيديو والتسجيل الصوتي للمقابلات الشخصية كأدوات لجمع البيانات في هذه الدراسة، وتم توظيفها على هيئة بيانات حوارية بين المعلم المرشد والطالب المتدرب حول الإدارة الصفية. وتوصلت الدراسة إلى أن (30) ممارسة من أصل (34) ممارسة للمعلم المرشد المتعلقة بتطبيق أنظمة السلوك في المدرسة، والمعرفة بإستراتيجيات التدريس وتنفيذها، والتغذية الراجعة، قد زودت الطلاب المتدربين بالتوجيه والإرشاد في قضايا الإدارة الصفية، كما لم تشر النتائج إلى أثر صريح لممارسات المعلم المرشد المتعلقة بالمناهج، والأهداف، والتقويم في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى الطلاب المتدربين.

وتأسيساً لما سبق وبالاستفادة من الإطار النظري والمفاهيمي للدراسات السابقة وتحليل نتائجها وأدوات جمع بياناتها، خلص الباحث لبناء منهجية هذه الدراسة وتصميم أدواتها. وفيما يلي استعراض ذلك:

منهجية الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة منهج البحث الكمي (Quantitative Research) ودعم النتائج الكمية وتعمق في وصفها وتحليلها مستخدماً منهج البحث الكيفي (Qualitative Research) (عودة وملكاوي، 1992؛Bogdan & Biklen, 1998؛Merriam, 2001). والتحليل الكيفي هو الذي يهتم بتحليل نتائج يعتمد فيها الباحث على آراء المبحوثين، ويجمع بيانات على شكل نصوص، أو صور، ويقوم بوصف هذه النصوص وتحليلها في ضوء محاور أو فئات (Themes)، وهذا يعني أن الباحث لا يسعى إلى تعميم النتائج، بل الهدف هو تعميق الفهم. ويمكن وصف منهجية الدراسة وفق الآتي:

1. يمثل منهج البحث الكمي في المعالجة التجريبية ذات التصميم القبلي والبعدي لمجموعة واحدة (One Group Pretest Posttest)؛ وذلك للتحقق من فاعلية استخدام بعض أدوات إستراتيجية التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، وذلك من خلال المقارنة بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين: القبلي والبعدي.

2. يمثل منهج البحث الكيفي في دراسة تحليلية شاملة لردود أفراد العينة على أسئلة مفتوحة النهاية من خلال الاستبانة المعدة من قبل الباحث؛ بهدف التعرف على فاعلية استخدام بعض أدوات إستراتيجية التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية في ظروفها الطبيعية كمصدر للبيانات الكيفية، والتي تم تحليلها بالطرق الاستقرائية.

أولاً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب التربية الميدانية في تخصص العلوم بكلية المعلمين في جامعة الملك سعود والبالغ عددهم (31) من الطلاب المعلمين، ومثلت عينة الدراسة (19) من الطلاب المعلمين في التخصص، ما نسبته (61.27%) من المجتمع الأصلي.

ثانياً: أدوات الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة للتعرف على مدى فاعلية أدوات التدريس التأملي (اليوميات (Diaries)، المناقشة الجماعية (Group Discussion)، البحث الإجرائي (Action Research) في حل مشكلات الإدارة الصفية لدى عينة الدراسة. وقد تكونت الأداة التي أعدها الباحث من (48) عبارةً، تم تقسيمها إلى ستة محاور رئيسة، مثلت هذه المحاور مجموعة من المشكلات السلوكية الصفية التي غالباً ما تحدث في الغرفة الصفية، كما يوضح الجدول (1). وقد استخدم الباحث تدرج ليكرت (Likert Scale) الثلاثي (كثيرة، متوسطة، قليلة) ليمثل الاستجابات على عبارات الاستبانة.

جدول (1)

محاور أداة الدراسة وعدد عبارات كل محور

المحور	عدد العبارات
ضعف القدرة على إدارة الوقت	8
الافتقار لإدارة النقاش الناجح	8
رفض تعليمات وأوامر المعلم	8
زيادة النشاط والحركة داخل الصف	8
الشرود الذهني والنسيان عند الطلاب	8
التفاعل اللفظي غير المناسب	8
مجموع العبارات الكلي	48

كما أعد الباحث دليل الطالب المعلم للتربية الميدانية، والذي اشتمل على معلومات نظرية عن التدريس التأملي، وافتراضاته، وأدواته، وإستراتيجيات تطوير مهاراته (اليوميات، والمناقشة الجماعية، والبحث الإجرائي). كما تم تكليف الطلاب المعلمين – أفراد العينة –

بإكمال نموذج الأسئلة مفتوحة النهاية المخصص لكل مشكلة صفية وفق أدوات التدريس التأملي المخصصة لها كما في الجدول (2).

جدول (2)

أدوات التدريس التأملي والمشكلات الصفية

الأداة	المشكلة الصفية
اليوميات	ضعف القدرة على إدارة الوقت الافتقار لإدارة النقاش الناجح
المناقشة الجماعية	رفض تعليمات وأوامر المعلم زيادة النشاط والحركة داخل الصف
البحث الإجرائي	الشرود الذهني والنسيان عند الطلاب التفاعل اللفظي غير المناسب

ثالثاً: صدق أداة الدراسة:

1. **صدق المحكمين:** بعد بناء وصياغة محاور وعبارات الاستبانة، والتي تكونت من (6) محاور و(59) عبارة في صورتها الأولية ودليل الطالب المعلم للتربية الميدانية، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من المختصين في تعليم العلوم واللغة العربية للتأكد من مدى سلامة ووضوح صياغة محاورها وعباراتها، ومدى انتماء كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه. وفي ضوء ما تم الحصول عليه من ملاحظات ومقترحات من المحكمين، تم إجراء التعديلات على: الاستبانة، ودليل الطالب المعلم للتربية الميدانية، حيث أصبح عدد المحاور في صورتها النهائية (6) محاور، و ينبثق منها (48) عبارة . ومن هنا اعتبر الباحث موافقة معظم المحكمين على محاور وعبارات الاستبانة ودليل الطالب المعلم للتربية الميدانية دليلاً على صدق محتواهما.
2. **الاتساق الداخلي (Internal Consistency):** قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مماثلة لعينة الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (12) من الطلاب المعلمين في الكلية. وتم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابعة لها كما يوضح الجدول (3).

جدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون (r) للاتساق الداخلي لأداة الدارسة

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس		المحور السادس	
العبارة	قيمة r	العبارة	قيمة r	العبارة	قيمة r	العبارة	قيمة r	العبارة	قيمة r	العبارة	قيمة r
1	0.48*	9	0.67**	17	0.64**	25	0.67**	33	0.56**	41	0.52**
2	0.50*	10	0.72**	18	0.46*	26	0.56*	34	0.67**	42	0.55**
3	0.55**	11	0.60**	19	0.42*	27	0.65**	35	0.76**	43	0.52**
4	0.55**	12	0.71**	20	0.79**	28	0.78**	36	0.86**	44	0.62**
5	0.54**	13	0.70**	21	0.80**	29	0.63**	37	0.62**	45	0.74**
6	0.71**	14	0.70**	22	0.81**	30	0.71**	38	0.68**	46	0.44*
7	0.60**	15	0.70**	23	0.62**	31	0.68**	39	0.59**	47	0.62**
8	0.50*	16	0.60*	24	0.49*	32	0.61**	40	0.42*	48	0.51*

* معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى ألفا (0.05).

** معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى ألفا (0.1).

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابعة له دلالة إحصائياً؛ وعليه يمكن الاعتماد على الأداة في إجراء الدراسة.

رابعاً: ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معاملات الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط ألفاكرونباخ (Cronbach's alpha) (Harris, 1998)، كما تشير النتائج في الجدول (4):

جدول (4)

معاملات الثبات لأداة الدارسة

المحور	عدد العبارات	قيمة ألفاكرونباخ
ضعف القدرة على إدارة الوقت	8	0.40
الافتقار لإدارة النقاش الناجح	8	0.51
رفض تعليمات وأوامر المعلم	8	0.80
زيادة النشاط والحركة داخل الصف	8	0.80
الشرود الذهني والنسيان عند الطلاب	8	0.80
التفاعل اللفظي غير المناسب	8	0.70
المقياس الكلي لكل المحاور	48	0.91

يبين الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة، له دالة دلالة إحصائية عند مستوى ألفا (0.01)، كما أن ثبات أداة الدراسة

الكلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) كان (0.91)، وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب للتطبيق.

خامساً: إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الدراسة الحالية على المستوى الثامن من الطلاب المعلمين (في تخصص العلوم) في مقرر التربية الميدانية، وهو ما يعادل (8) وحدات دراسية، بحيث يقوم الطلاب المعلمون بتدريس العلوم في إحدى مدارس التعليم العام لمدة فصل دراسي كامل (أربعة أشهر) تحت إشراف وتوجيه أحد المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال تدريس العلوم، حيث قام الباحث بنفسه بالإشراف على أفراد عينة الدراسة الحالية. ونظرًا لأن هذا التدريب يعد جزءاً رئيسًا من متطلبات اجتياز برنامج إعداد معلمي العلوم في المرحلة الجامعة، فقد تم رسميًا مخاطبة جميع المدارس التي تم توجيه الطلاب المعلمين للتدرب فيها وأخذ الموافقة بذلك وتخصيص عبء تدريسي لكل طالب معلم (متدرب)، لا يزيد عن (8) حصص دراسية. إضافة إلى ذلك، اتبع الباحث عدداً من الإجراءات في هذه الدراسة للإجابة عن تساؤلاتها، والتي اشتملت على الآتي:

1. تحديد أسس استخدام بعض أدوات إستراتيجية التدريس التأملي في حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين، من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات التربوية المتعلقة بمجال الدراسة، والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري.
2. إعداد دليل الطالب المعلم للتربية الميدانية لحل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في ضوء بعض أدوات إستراتيجية التدريس التأملي، والتي شملت ست مشكلات سلوكية صفية، هي:
   - ضعف القدرة على إدارة الوقت.
   - الافتقار لإدارة النقاش الناجح.
   - الشرود الذهني والنسيان عند الطلاب.
   - التفاعل اللفظي غير المناسب.
   - رفض تعليمات وأوامر المعلم.
   - زيادة النشاط والحركة داخل الصف.

   وتم إعطاء توجيهات مفصلة للطلاب المعلمين لمعالجة هذه المشكلات السلوكية الصفية باستخدام مجموعة من أدوات التدريس التأملي، والتي اشتملت على: اليوميات، والمناقشات الجماعية، والبحث الإجرائي. ومن خلال هذه المعالجة التجريبية، يقوم الطالب المعلم بتوثيق كل ما يمر به من خبرات ومعارف خلال فترة التربية الميدانية في دليل الطالب المعلم، وذلك بناء على كل مشكلة يتم التعامل معها والأسئلة الخاصة بها.

3. بناء أداة الدراسة للتحقق من مدى إسهام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية، ومن ثم تحكيمها؛ للتأكد من صدقها وثباتها من خلال التجريب الاستطلاعي.
4. عقد لقاء لمدة ساعتين مع الطلاب المعلمين (أفراد العينة) لتعريفهم بأهداف الدراسة، وإستراتيجية التدريس التأملي وأدواته المستخدمة فيها وفق دليل الطالب المعلم، والإجابة عن تساؤلاتهم.
5. التطبيق القبلي لأداة الدراسة؛ بهدف تحديد مدى امتلاك الطلاب المعلمين لمهارات حل مشكلات الإدارة الصفية
6. تطبيق أدوات إستراتيجية التدريس التأملي الواردة في دليل الطالب المعلم للتربية الميدانية خلال فترة التدريب الميداني، والتي استغرقت مدة (4) أشهر.
7. التطبيق البعدي لأداة الدراسة بهدف تحديد التغيير في تمكن الطلاب المعلمين من مهارات حل مشكلات الإدارة الصفية.
8. إجراء المعالجات الإحصائية الكمية المناسبة لاستخراج نتائج البحث الكمية، وتحليلها، وتفسيرها.
9. إجراء المعالجات الكيفية المناسبة لاستخراج نتائج البحث الكيفية، وتحليلها، وتفسيرها، وتم ذلك من خلال استقراء متأنٍ ومتعمق لردود واستجابات أفراد العينة المكتوبة (أقوال، عبارات وكلمات، مذكرات يومية) في الدليل، وتوظيفها في دعم النتائج الكمية.
10. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

سادساً: المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية :

1. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. تطبيق اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired-Samples T-test) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في تخصص العلوم في التطبيقين القبلي والبعدي لأداة الدراسة.
3. حساب مربع إيتا (η^2) لتحديد فاعلية استخدام بعض أدوات إستراتيجية التدريس التأملي في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين، حيث تم تفسير قيم مربع إيتا (Pierce, Block, & Aguinis, 2004) وفق الجدول (5) أدناه.

جدول (5)

تفسير قيم مربع إيتا لتحديد الفاعلية

تفسير الفاعلية	η^2
قليلة	0.01
متوسطة	0.06
كبيرة	0.14

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة: ما فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين (في تخصص العلوم) بكلية المعلمين في جامعة الملك سعود؟ ومرئياتهم في فاعلية أدوات التدريس التأملي ودورها في حل المشكلات الصفية لديهم في أثناء التدريب الميداني؟، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت)؛ لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي. والجدول (6) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في أداة الدراسة.

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في محاور الدراسة مجتمعة (ن=19)

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة*
القبلي	2.48	0.37	4.46	0.00
البعدي	2.06	0.33		

* مستوى الدلالة عند (0.05) فأقل.

يبين الجدول (6) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في تخصص العلوم، في التطبيقين القبلي والبعدي على مستوى الاستجابة على محاور الدراسة مجتمعة، لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام بعض أدوات إستراتيجية التدريس التأملي في حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين (في تخصص العلوم) بشكل عام، دون النظر لدلالة الفروق على مستوى المحاور متفرقة. وتمثلت الفاعلية الإيجابية بانخفاض متوسط درجات التطبيق البعدي عنها في القبلي، مما يشير إلى أن الإستراتيجية أسهمت في نمو القدرة على حل المشكلات الصفية لدى الطلاب المعلمين. ولتحديد فاعلية الإستراتيجية، تم حساب

مربع إيتا (η^2)، والذي بلغ (0.52)، وتعد هذه القيمة كبيرة، إشارة إلى أن (52%) من التغير الإيجابي في نمو القدرة على حل المشكلات الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم، يعزى إلى إستراتيجية التدريس التأملي.

مما سبق يتضح أن نتائج السؤال الرئيس للدراسة يوضح – بشكل عام – الأثر الكبير لأدوات إستراتيجية التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين. ويرجع الباحث هذه النتائج إلى أن طبيعة التدريس التأملي ومنطلقاته، مبنية على إتاحة الفرص للطلاب المعلمين للتأمل في الممارسات التدريسية، ونقدها، وتحسينها؛ بهدف النمو المهني، حيث إن التدريس التأملي يوفر للطلاب المعلمين مصادر متنوعة للحصول على المعلومات والمعارف عن هذه الممارسات والاستفادة منها في تطوير الأداء التدريسي والإدارة الصفية.

كما جاءت النتائج الكيفية لهذه الدراسة تدعم النتائج الكمية، حيث إن التدريس التأملي، كان له أثر ايجابي على الطلاب المعلمين في تأمل ممارساتهم التدريسية ذاتياً، وبالتالي ساهم في تعديل أدائهم وسلوكهم في الموقف التعليمي، وأتاح الفرصة للوصول إلى حلول متنوعة للتعامل مع المشكلات الصفية وحلها، كما طوَّر نموهم المهني. ويمكننا الاستدلال كيفياً على هذه النتيجة من خلال تقديم بعض الشواهد والأمثلة التي تم تحليلها من ردود أفراد العينة خلال الاستبانة المفتوحة، فقد أورد أحد الطلاب المعلمين: "يعتبر البحث الإجرائي – كأحد أدوات التدريس التأملي– جيدًا للاطلاع وأخذ خبرات سابقة والاستفادة لما عند الغير"، ويعقب آخر: "كل متدرب أعلم بنقاط ضعفه وقوته، فحين يقيم نفسه بكل شفافية يستطيع تحديد المشاكل، وبعد ذلك التغلب عليها مستقبلا"، بينما يذكر آخر قوله: "أعطتني اليوميات – كأحد أدوات التدريس التأملي– براهين ملموسة للحد من مشكلة ضعف إدارة الوقت."، ويؤكد طالب معلم آخر بقوله: "ساعدتني اليوميات – كأداة تأملية – في التغلب على بعض السلبيات داخل الصف أثناء قيامي بالتدريس". وهذه النتائج تتفق مع العديد من الدراسات التي سلطت الضوء على التدريس التأملي، وإسهامه في إتاحة الفرص للطلاب المعلمين والمعلمين في أثناء الخدمة، للتأمل في ممارساتهم التدريسية، ووضع الخطط التحسينية التي تضمن استمرارية التنمية المهنية والأكاديمية لهم، مثل دراسات: بخش (2003), عبدالقوي (2007), راشد (2003), عمر (2009), عيسوي والمنير (2009), السليم (2009), أحمد (2009), لطف الله وعطية (2009), بلجون (2010).

وللإجابة عن فرض الدراسة التي تمثلت في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للطلاب المعلمين في تخصص العلوم على مستوى محاور الدراسة متفرقة يعزى لفاعلية استخدام بعض

أدوات إستراتيجيات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية. ويوضح الجدول (7) نتائج هذا الفرض.

جدول (7)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي على مستوى محاور الدراسة متفرقة (ن=19)

الأداة المستخدمة	المحور	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة*
اليوميات	ضعف القدرة على إدارة الوقت	القبلي	2.45	0.38	3.51	0.00
		البعدي	2.05	0.41		
	الافتقار لإدارة النقاش الناجح	القبلي	2.52	0.40	4.66	0.00
		البعدي	2.04	0.38		
المناقشة الجماعية	رفض تعليمات وأوامر المعلم	القبلي	2.57	0.47	2.83	0.01
		البعدي	2.21	0.41		
	زيادة النشاط والحركة داخل الصف	القبلي	2.34	0.51	1.94	0.05
		البعدي	2.05	0.41		
البحث الإجرائي	الشرود الذهني والنسيان عند الطلاب	القبلي	2.50	0.44	3.55	0.00
		البعدي	2.03	0.33		
	التفاعل اللفظي غير المناسب	القبلي	2.50	0.42	4.32	0.00
		البعدي	1.99	0.41		

* مستوى الدلالة عند (0.05) فأقل.

يبين الجدول (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في تخصص العلوم في التطبيقين القبلي والبعدي على مستوى الاستجابة على محاور الدراسة متفرقة لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام بعض أدوات إستراتيجية التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في كل محور من محاور الدراسة الستة، تمثل في انخفاض متوسطات درجات التطبيق البعدي عنها في القبلي، مما يشير إلى أن الإستراتيجية أسهمت في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين. ولتحديد فاعلية الإستراتيجية في كل محور، تم حساب مربع إيتا (η^2)، حيث يوضح الجدول (8) نتائج فاعلية الإستراتيجية في كل محور.

جدول (8)

نتائج فاعلية أدوات الإستراتيجية لمحاور الدراسة

الأداة المستخدمة	المحور	الفاعلية	نسبة الفاعلية
اليوميات	ضعف القدرة على إدارة الوقت	0.41	%41
	الافتقار لإدارة النقاش الناجح	0.55	%55
المناقشة الجماعية	رفض تعليمات وأوامر المعلم	0.31	%31
	زيادة النشاط والحركة داخل الصف	0.17	%17
البحث الإجرائي	الشرود الذهني والنسيان عند الطلاب	0.41	%41
	التفاعل اللفظي غير المناسب	0.51	%51

يلاحظ من الجدول (8) أن فاعلية الإستراتيجية تراوحت بين (0.17–0.55)، وتعد هذه القيم كبيرة في كل المحاور، إشارة إلى أن (17%–55%) من التغير الإيجابي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم يعزى إلى إستراتيجية التدريس التأملي.

كما أوضحت النتائج الكيفية للفرض الرئيس للدراسة – بشكل عام – الأثر الكبير لأدوات إستراتيجية التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية. ويمكننا الاستدلال كيفياً على هذه النتيجة من خلال عرض بعض الأمثلة والشواهد من تحليل مرئيات الطلاب المعلمين حيث أوردوا أن اليوميات ساعدتهم كثيراً في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لديه، حيث يعقب أحدهم بقوله:

> لم أتوقع فائدة اليوميات في تحسين أدائي في حل بعض المشكلات الصفية التي تواجه أغلب المعلمين، فهي حددت لي نقاط الضعف والخلل في ضياع الوقت، واستطعت التوصل إلى بعض النتائج المهمة في الحفاظ على الوقت.

ويقول آخر في ذات السياق:

> أرى أن لليوميات تأثيرًا كبيرًا على طريقة تدريسي، واستفدت صراحة من هذا الأسلوب، حيث كانت المشكلات الصفية تعيقني في إيصال المعلومات للطلاب، فأصبح الدرس أكثر انتظاماً من ذي قبل بفضل الله ثم بفضل هذه الطريقة، التي اقترح تعميمها على جميع المعلمين وطلاب التربية الميدانية.

وقد كشف التحليل الكيفي لردود ومرئيات الطلاب المعلمين عن الدور الذي لعبته اليوميات كأداة من أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لديهم، وتوفيرها الفرص لخلق البيئة التعليمية المناسبة والمنظمة والحفاظ على الوقت، مما أدى إلى التغلب على ما يعوقهم في أثناء الموقف التعليمي. ويشير أحد الطلاب المعلمين بقوله:

أعتقد أن اليوميات تعتبر نقلة في التعامل مع مشكلة الافتقار لإدارة النقاش والحوار الناجح بحد كبير وممتاز، لا سيما أنني في بداية المشوار التدريسي، حيث درست البحث العلمي والتحقت ببرنامج تدريبي لاكتساب مهاراته، لكن كتطبيق عملي استفادتي كانت واضحة في الحلول والنتائج التي توصلت إليها من هذه الطريقة.

ويعلق آخر بقوله:

أتمنى لو كانت اليوميات معي من أول يوم باشرت فيه المدرسة. وفي رأيي الخاص لو طبقت اليوميات بشكل موسع، وأعطي المتدرب مهارة التعامل مع اليوميات، أرى أنه ستحدث نقلة كبيرة في المتعلم وكذلك في جودة التعليم داخل الفصل.

ويرى الباحث أن هذه النتائج تشير للدور الإيجابي الذي ساهمت فيه اليوميات في توفير الفرص للطلاب المعلمين للتأمل في ممارساتهم التدريسية اليومية بعد الانتهاء من التدريس، والتفكير الناقد في ماهية المشكلة وأسبابها والحلول التي يمكن أن تساهم في حلها أو الحد منها في أثناء الشرح، كما أن اليوميات – كما يرى أحد الطلاب المعلمين – تساعد في جودة التعليم داخل الفصل، وأنه يجب أن تطبق على نطاق أوسع في برامج إعداد المعلمين؛ لإكسابهم مهارات استخدام وتطبيق أدوات التدريس التأملي.

وتتفق النتائج الكمية والكيفية للدراسة الحالية مع نتائج دراسات: Dinsmore (2003), Chitpin (2006), عبدالقوي (2007), مراد (2007), راشد (2003), Xiao (2008), عمر (2009), لطف الله وعطية (2009), Pellegrino (2010)، والتي أشارت في نتائجها إلى أن التدريس التأملي بأدواته يعزز النمو المهني للمعلمين عن طريق إحداث تغييرات مرغوبة في الأداء التدريسي، كما ينمي الكفايات التدريسية والتأملية لديهم عندما يتأملون بما يواجهونه من أحداث في الموقف التعليمي.

وتشير النتائج الكيفية المتعلقة بأداة المناقشة الجماعية في معالجة بعض المشكلات الصفية إلى ما تتيحه هذه الأداة من تبادل الآراء والمقترحات والخبرات حول قضايا المشكلات الصفية سواء بين الطلاب المعلمين ومشرفيهم، أو بين الطلاب المعلمين وطلابهم، أو بين الطلاب المعلمين أنفسهم. فالمناقشة الجماعية تساهم في إيجاد الحلول للمشكلات من زوايا ورؤى مختلفة ومتعددة يمكن تجريبها، ومن ثم الحكم عليها. ويعلق أحد الطلاب المعلمين عن تجربته مع هذه الأداة بقوله: "كانت تجربتي ناجحة؛ لأنني وضعت للمشكلة حلاً، مما قلل من نسبة حدوثها داخل الفصل"، ويقول آخر: "حتى تتم الفائدة بشكل أكبر أتمنى لو أخذت مشكلة في كل أسبوع أو أسبوعين وتم مناقشتها جماعياً مع المشرف." فهذه الآراء تشير إلى أهمية المناقشة الجماعية الهادفة إلى تحسين الممارسات التدريسية من خلال الاستفادة القصوى من

الآراء والخبرات المختلفة. وفي هذا السياق، يعلق أحد الطلاب المعلمين بقوله: كانت النتائج حاسمة فعلاً وذات أثر كبير في تفاعل الطلبة كثيري الحركة مع بقية الطلاب بشكل جيد، وخصوصاً مع توجيه المعلم ومتابعته لهولاء الطلاب، وعدم تركهم للعودة لمثل هذه السلوكيات الجانبية والتي لا تخدم الدرس ولا المادة.

ويوضح طالب معلم آخر بقوله: ساعدتني هذه الطريقة في قدرتي على مساعدة الطالب أنا وزملائه في الوصول إلى الحل تدريجيا للمشكلة، وكان هذا الحل الذي اقترحته ناجحاً بنسبة كبيرة بحيث أصبح الطالب لا يخاف من الخروج والحل على السبورة ولا يرفض تعليمات المعلم وتوجيهاته. كما تم التوصل إلى أسباب مقنعة لمشكلة زيادة النشاط والحركة داخل الفصل لدى الطلاب، لذلك وضعت الحلول المناسبة وأخبرتهم بها وتم تطبيقها على كل الطلاب، لذلك قلت الحركة داخل الفصل.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات: Pollard et. al. (2002), مراد (2007), لطف الله وعطية (2009), Pellegrino (2010)، والتي أكدت على أن أدوات التدريس التأملي المختلفة ومنها المناقشة الجماعية التي تعمل على تغيير الاتجاهات والأفكار الخاطئة لدى المعلمين؛ وتساعد على اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة لتحسين العملية التدريسية؛ وتتيح الفرص للتدريب على التفكير المتأمل الجماعي من خلال تبادل الآراء والأفكار بين عدة أطراف؛ تقديم تغذية راجعة وتقويم فوري لأداء المعلمين.

وتبين النتائج الكيفية للدراسة الحالية دور البحث الإجرائي في تقديم المساعدة للمعلمين كباحثين لإيجاد الحلول المناسبة لقضايا المشكلات الصفية والتعليمية والتربوية من وجهة نظر علمية بحثية، والتي من شأنها تعزيز ثقافة البحث العلمي الفردي والجماعي حول الممارسات التدريسية، وضمان استمرارية التنمية المهنية المبنية على نتائج البحث العلمي الموثوق. وتعد ثقافة البحث الإجرائي في أوساط الطلاب المعلمين والميدان التربوي بشكل عام جديدة لم يتم ممارستها بشكل فعال. وفي هذا الصدد، يعلق أحد الطلاب المعلمين على هذا الأسلوب بقوله: أسلوب البحث الإجرائي أسلوب جيد في حل مشكلات إدارة الصف، ولكنه لن يُوجد الحل لكل المشكلات ... ومع ذلك، فإن له إيجابيات من حيث التطبيق والبحث والتنفيذ. وبالنسبة لي فإن أسلوب البحث الإجرائي جديد ولا يمكن الحكم عليه إلا بعد فترة من تجربته.

وتتفق النتائج المتعلق بالبحث الإجرائي كأداة من أدوات التدريس التأملي في هذه الدراسة مع نتائج دراسات: بخش (2003), Watters & Diezmann (2007), Whitehead & Fitzgerald (2007), لطف الله وعطية (2009), بلجون (2010), Sempowicz & Hudson (2011)، والتي أوضحت الدور الذي يلعبه البحث الإجرائي في دعم ثقة المعلمين بأنفسهم وتعزيز قدراتهم للسيطرة على المشكلات الصفية التي يواجهونها في المواقف التعليمي؛

وإيجاد الحلول السريعة لها من خلال الاطلاع والبحث والاستقصاء الفردي والجماعي والتعاوني التأملي المنظم المستمر بهدف تحسين الممارسات التدريسية المهنية.

وبالنظر إلى نتائج الدراسة الحالية، يتضح الأثر الإيجابي لأدوات إستراتيجية التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم، من خلال التأمل في ممارساتهم التدريسية ومعالجتهم للمشكلات السلوكية الصفية التي تحدث في الغرفة الصفية. فالتدريس التأملي أتاح للطلاب المعلمين بيئة مناسبة ساهمت في إحداث تغييرات في قناعاتهم تجاه العملية التدريسية وتحسينات إيجابية في الكفايات الأدائية التدريسية لديهم، وبالتالي أدى إلى تعزيز عملية التعلم لدى المتعلمين وتحقيق أهداف التعلم.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج الكمية والكيفية التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي ببعض التوصيات التي من شأنها أن تثري الأدبيات والدراسات التربوية في مجال التدريس التأملي وأدواته ودورها الإيجابي في تنمية الممارسات التدريسية والمهنية المستمرة للمعلمين، على النحو الآتي:

1. ضرورة تضمين مقررات طرق التدريس العامة والخاصة في العلوم بموضوعات التدريس التأملي وأدواته وآليات تطبيقه، وتفعيله عن طريق التدريس المصغر في أثناء التربية الميدانية.
2. تفعيل اليوميات كأداة من أدوات التدريس التأملي في مقررات برامج إعداد المعلمين لسهولة تطبقها وأثرها الإيجابي السريع في إكساب الطلاب المعلمين المهارات المختلفة.
3. نشر الوعي وثقافة التدريس التأملي وأدواته من خلال عقد الورش التدريبية للطلاب المعلمين، والمعلمين في أثناء الخدمة.
4. إثراء الأدب التربوي العربي بالدراسات في مجال التدريس التأملي من خلال إجراء البحوث والدراسات على التخصصات التربوية وغير التربوية؛ لبيان أثره على متغيرات مختلفة، مثل: الجنس، والخبرة، والتحصيل الدراسي، والتفكير فوق المعرفي، والتفكير الإبداعي والناقد.

مقترحات لدراسات بحثية مستقبلية

استناداً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وتوصياتها، وفي إطار ما تم استقراؤه من أدبيات البحوث والدراسات التربوية، وامتدادًا للإفادة من أدوات التدريس التأملي في العملية التعليمية، يقترح الباحث ما يلي:

1. إعداد برامج تدريبية للطلاب المعلمين لتنمية أدوات ومهارات التدريس التأملي من خلال تضمينها في برامج إعداد المعلمين.
2. الاستفادة من منهجية الدراسة الحالية وأدواتها في تخطيط برامج تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة لتنمية مهارات إدارة الصف ومهارات حل المشكلات الصفية لديهم.
3. إجراء المزيد من الدراسات البحثية في مجال التدريس التأملي، وأدواته، وإستراتيجياته، واختبار فعاليته على متغيرات بحثية أخرى.
4. إجراء الدراسات المسحية الوصفية لحصر المزيد من مشكلات إدارة الصف ومعالجتها من خلال توظيف أدوات التدريس التأملي المناسبة.
5. إجراء دراسات لتقصي فعالية تدريس العلوم وفق مدخل الاستقصاء العلمي التأملي في تنمية مهارات الإبداع التأملي ومهارات إدارة الصف لدى الطلاب المعلمين.
6. توفير مؤسسات التربية والتعليم الظروف الملائمة وتهيئة البيئات الصفية في مدارس التعليم العام لتطبيق وتنفيذ أدوات التدريس التأملي.
7. تصميم بطاقات ملاحظة لتقييم الطلاب المعلمين في أثناء التدريب الميداني اعتمادًا على أسس ومبادئ وإستراتيجيات التدريس التأملي.

المراجع

ابن طريف، عاطف (2009). منظومة مقترحة لتقويم أداء الإدارة الصفية في كليات التربية في ضوء معايير الإدارة الصفية الفعالة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، المجلد (1)، العدد (33)، ص ص:537-568.

أبو النجا، عبدالله عبدالنبي (2008). فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. الثقافة والتنمية، مصر، المجلد (8)، العدد (26)، ص ص:180-250.

أحمد، فاطمة كمال (2009). فاعلية برنامج مقترح للتدريس التأملي قائم على النظرية البنائية لتحسين الأداء التدريسي وتنمية الاتجاه نحو النمو المهني لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، العدد (142)، ص ص:60-99.

أحمد، نجم الدين نصر (2009). مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين ودورها في تحسين بيئة التعلم: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر, العدد (62)، ص ص:1-43.

أوسترمان وكوتكامب (2002). منير الحوراني (ترجمة). *الممارسة التربوية للتربويين*. العين، دار الكتاب الجامعي.

إيمر، إدموند؛ كلينتس، باربارا؛ ايفرتسون، كارولين؛ يرشام، موري (1996). الإدارة الصفية لمعلمي المرحلة الابتدائية. دارا التركي للنشر والتوزيع، ترجمة مدارس الظهران الأهلية.

بخش, هالة طه عبدالله (2003). فعالية برنامج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، العدد (90)، ص ص:271-295.

بلجون، كوثر جميل سالم (2010). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، السعودية، ص ص:706-730.

حجي، أحمد إسماعيل (يوليو، 2004). *تكوين المعلم .. متى؟ ولماذا؟ وكيف يتم عندنا في ضوء ما يفعله الآخرون؟* الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، المجلد (2)، ص ص:807-815.

خلف، أمل السيد (2009). التدريس المصغر التأملي كوسيلة لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطالبة المعلمة. دراسات الطفولة، مصر، المجلد (12)، العدد (44)، ص ص:87-104.

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

سكر، ناجي رجب; نشوان، جميل عمر (يوليو، 2005). *تطوير كفايات إدارة الصف وتنظيمه لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة*. المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، مصر, المجلد (2)، ص ص:612-649.

السليم، ملاك محمد (2009). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، العدد (147), ص ص:90-128.

السواعي، عثمان ومحمد قاسم (2005). البيئة الصفية في التعليم الابتدائي، دبي: دار القلم.

صالح، محمد صالح (أغسطس، 2005). *الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمو العلوم قبل وأثناء الخدمة: دراسة تقويمية*. المؤتمر العلمي التاسع، معوقات التربية العملية في الوطن العربي: التشخيص والحلول، الإسماعيلية، مصر.

عبد الفتاح, منال رشاد (2005). تنمية إدارة الصف المدرسي وأساليب تطويرها: دراسة ميدانية. مجلية كلية التربية، جامعة طنطا، مصر, المجلد (1)، العدد (34)، ص ص:48-129.

عبدالقوي، أشرف بهجات (2007) تقويم ممارسة معلمي المواد التجارية للتدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. مجلة العلوم التربوية، المجلد (15)، العدد (4)، ص ص:166-203.

عفانة، عزو؛ اللولو، فتحية (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة التربية العلمية، المجلد (5)، العدد (1)، ص ص:1-36.

عمر، سعاد محمد (2009). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، العدد (147)، ص ص:15-65.

عودة، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته*، الطبعة الثانية، إربد، الأردن، مكتبة الكتاني.

عيسوي، شعبان حفني؛ المنير راندا عبدالعليم (2008). برنامج مقترح قائم على التعلم التأملي للتغلب على قصور المهارات الرياضية قبل الأكاديمية وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى أطفال الروضة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، العدد (138)، ص ص:44-94.

العيوني، صالح؛ الفالح، ناصر (1422). دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض، وكالة الوزارة لكليات المعلمين، عمادة الشؤون التعليمية والبحث العلمي، وزارة التربية والتعليم.

لطف الله، نادية سمعان؛ عطية، عفاف عطية (2009). برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملي ومستوياته لدى الطالب معلم العلوم. مجلة التربية العلمية، مصر، المجلد (12)، العدد (4)، ص ص:1-41.

مراد، محمود عبداللطيف محمود (2007). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر, العدد (58)، ص ص:1-42.

المزروع، هيا محمد (2004). تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاه نحو زيادة فعالية الذات في تدريس العلم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم

الطبيعية بكليات التربية. مجلة التربية العلمية، المجلد (7)، العدد (2)، ص ص:1-37.

المقيد، عارف (2009). *مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.

Abdal-Haqq, I. (1996). Making Time for Teacher Professional Development. ERIC Digest: ED400259.

Arthur-Kelly, M., Lyons, G., Butterfield, N., & Gordon, C. (2007). *Classroom management: Creating positive learning environments*. South Melbourne, Vic: Cengage Learning Australia.

Bannink, A., & Van Dam, J. (2007). Bootstrapping Reflection on Classroom. Interactions: Discourse Contexts of Novice Teachers' Thinking. *Evaluation and Research in Education, 20*(2), EJ766747.

Bleicher, E., & Lindgren, J. (2005). Success in Science Learning and Preservice Science Teaching Self-Efficacy. *Journal of Science Teacher Education, 16*(3), 205-225.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and Methods*. (3rd ed.). Allyn and Bacon, Needham Heights, Messasschusetts.

Brookfield, S. (1995). B*ecoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bryan, L. A., & Recesso, A. (2006). Promoting reflection with a web-based video analysis tool. *Journal of Computing in Teacher Education, 23*(1), 31-39.

Buss, R. R. (2010). Efficacy for Teaching Elementary Science and Mathematics Compared to Other Content. *School Science And Mathematics, 110*(6), 290-297.

Calderhead, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education, 5*(1), 43-51.

Cama, M., Ferguson, D., & Huyck, M. (October, 2007). *Assessing Reflective Judgment Thinking in Undergraduate Multidisciplinary Teams*. Paper submitted to the American Society for Engineering Education Conference Global Engineering: Knowledge without Borders, Opportunities without Passports.

Cambone, J. (1995). Time for teachers in school restructuring. *Teachers College Record, 96*(3): 512-43, EJ505811.

Capobianco, B. M. (2007a). A Self-Study of the Role of Technology in Promoting Reflection and Inquiry-Based Science Teaching. *Journal of Science Teacher Education, 18*(2), 271-295.

Capobianco, B. M. (2007b). Science Teachers' Attempts at Integrating Feminist Pedagogy through Collaborative Action Research. *Journal of Research In Science Teaching, 44*(1), 1-32.

Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: a Popperian analysis. *Reflective Practice, 7*(1), 73-86.

Clift, R. T., Houston, W. R., & Pugach, M. C., Eds. (1990). *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press.

Corcoran, T. C. (1995). *Transforming professional development for teachers: A guide for state policymakers*. Washington, DC: National Governors' Association.

Crosswell, L. (2009). *Classroom management: Developing your own approach to managing the classroom*. In J. Millwater & D. Beutel (Eds.), Stepping out into the real world of education (pp. 41-68). New South Wales, Australia: Pearson.

Darling-Hammond, L. (1994). Performance based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review, 64*(1), 5-30.

Dinsmore, T. (2003). *Classroom Management*, ED478771.

Drake, S. M. (1997). Reflective practice through performance assessment in graduate education. *Teaching Education (Columbia, S.C.), 8*(2), 81-87.

Ferraro, J. M. (2000). Reflective Practice and Professional Development. ERIC Digest: ED449120.

Florez, M. C. (2001). Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings. ERIC Digest: ED451733.

Goh, P., & Matthews, B. (2011). Listening to the Concerns of Student Teachers in Malaysia during Teaching Practice. *Australian Journal Of Teacher Education, 36*(3), 92-103.

Greer-Chase, M., Rhodes, W. A., & Kellam, S. G. (2002). Why the Prevention of Aggressive Disruptive Behaviors in Middle School Must Begin in Elementary School. *Clearing House, 75*(5), 242.

Guskey, T. (1994). What you assess may not be what you get. *Educational Leadership, 51*(6), 51-54.

Harris, M. B. (1998). *Basic statistics for behavioral science research*. Massachusetts, USA, Allyn & Bacon, Needham Heights.

Kang, N.-H. (2007). Elementary teachers' epistemological and ontological understanding of teaching for conceptual learning. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(9), 1292-1317.

Kullman, J. (1998). Mentoring and the development of reflective practice: Concepts and context. *System, 26*(4), 471-484

Larrivee, B. (2009). *Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Linn, R., Baker, E., & Dunbar, S. (1991). Complex performance-based assessment. *Educational Researcher, 20*(8), 15-21.

McNally, J., I'anson, J., Whewell, C., & Wilson, G. (2005). They think that swearing is okay: First lessons in behaviour management. *Journal of Education for Teaching, 31*(3), 169–185.

Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. (2nd ed.). Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco, California.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Pellegrino, A. M. (2010). Pre-Service Teachers and Classroom Authority. *American Secondary Education, 38*(3), 62-78.

Phan, H. (2006). Examination of Student Learning Approaches, Reflective Thinking, and Epistemological Beliefs: A latent Variables Approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10,4*(3), 577-610.

Pierce, C. A., Block, R. A., & Aguinis, H. (2004). Cautionary Note on Reporting Eta-Squared Values from Multifactor ANOVA Designs. *Educational And Psychological Measurement, 64*(6), 916-924.

Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2002). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional*. London, New Your, Continum.

Popham, W. (1993). Circumventing the high cost of authentic assessment. *Phi Delta Kappan, 74*(6), 470-473.

Putman, S. M. (2009). Grappling with classroom management: The orientations of preservice teachers and impact of student teaching. *The Teacher Educator, 44*(4), 232-247.

Rayford, C. (2010). *Reflective Practice: The Teacher in the Mirror*. ProQuest LLC.

Richards, J. C. (1991) Toward reflective teaching. *The Teacher Trainer, 5*(3), 1-5. Retrieved on May 5 2010, URL: http://www.tttjournal.co.uk.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: CUP.

Sarsar, M. N. (2008). Adopting a Reflective Approach to Professional Development. ED502899.

Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analysing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management Practices. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(8), 1-16.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (October, 1991). *Critical reflective thinking as a means of professional development*. Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Baltimore, MD.

Siebert, C. J. (2005). Promoting Preservice Teachers' Success in Classroom Management by Leveraging a Local Union's Resources: A Professional Development School Initiative. *Education, 125*(3), 385-392.

Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly, 32*(3), 584-591.

Thiel, T. (1999). Reflections on critical incidents. *Prospect, 14*(1), 44-52.

Tice, J. (2004). Reflective teaching: Exploring our own classroom practice. Retrieved on May 5, 2010, URL: http://anglais-lp.ac-orleanstours.fr.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. New York: Routledge.

Troen, V., & Bolles, K. (1994). *Two teachers examine the power of teacher leadership*. D. R. Walling (Ed.), Teachers as leaders. Perspectives on the professional development of teachers (pp. 275-86). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, ED379283.

Trudeau, K., Ardith, H. Z. (2006). Using Reflection to Increase Children's Learning in Kindergarten. *Young Children, 61*(4), EJ751400.

Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1994). Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection among Pre-service Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*(1), 13-33.

Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2007). Multimedia resources to bridge the praxis gap: modelling practice in elementary science education. *Journal of Science Teacher Education, 18*(3), 349-375.

Watts, G. D., & Castle, S. (1993). The time dilemma in school restructuring. *Phi Delta Kappan 75*(4): 306-10, EJ474291.

Whitehead, J. B., & Fitzgerald. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education, 23*(1), 1–12.

Williams, M. & Burden, R. 1997. *Psychology for Language Teachers: A social Constructivist approach. Cambridge*: Cambridge University Press.

Xiao, H. (2008). *Personal Practical Knowledge Of Teaching With Technology: How Teacher Candidates Come To Know Through Reflective Inquiry*, EDD, Faculty Of The College Of Education University Of Houston.

The Effectiveness of Reflective Teaching Tools in Solving Classroom Management Problems for Science Student Teachers at Teachers' College in King Saud University

Dr. Jabber M. D. Aljabber
King Saud University
jaljabber@ksu.edu.sa

ABSTRACT: The current study aimed to identify the effectiveness of reflective teaching tools in solving classroom management problems for Science Student Teachers (SSTs) at Teachers' College in King Saud University. The sample of the study consisted of (19) SSTs, representing (61,27%) of main population. Quasi-experimental approach was used with One Group Pretest Posttest design during the first semester of the academic year 1431-1432H. Quantitative Data was collected through a questionnaire of (48) items divided into six categories: lack of time management in the classroom, ineffective conversation management, excessive daydreaming, inappropriate dialogues, disobedience teacher's instructions, and hyperactive movement; Qualitative data was based on a comprehensive analyses of SSTs' responses for open-ended questions related to above categories. To achieve the aim of the study, statistical analysis such as means, standard deviations, Paired-Samples T-test was carried out. Moreover, Eta squared (η2) was computed to determine the effectiveness of the reflective teaching tools used in this study. Results revealed statistically significant differences as the means of post treatment questionnaire was higher as a whole as well as at the level of each category. Such results indicate the positive impact of reflective teaching tools in solving classroom management problems.

Keywords: Reflective Teaching, Classroom Management, Solving Classroom Problems, Reflective Teaching Tools, Reflective Thinking, Science Student Teachers, Science Education Program, Teacher Diaries, Group Discussion, Action Research.