التأملات الذاتية الفردية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة جرش للإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية

د. باسم علي عبيد حوامدة *

المقدمة

تهتم الدول ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة واثنائها، ولعل هذا الاهتمام يعود إلى إيمانها بأن إعداد المعلمين يسهم بصورة أو بأخرى في تزويدهم بالكفايات اللازمة لممارسة مهنتهم بفعالية، وهذه الممارسة الفعالة لا بد أن تنعكس بالمحصلة على أداء الطلبة وتحسين مستوياتهم.

والكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم متأصلة في الأدب التربوي، فقد أشار ابن خلدون (بلا) في مقدمته إلى أن الحدق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن حاصلا. وأشار شولمان (Shulman, 1987) إلى أن المعلم يحتاج إلى سبع معارف رئيسة لممارسة مهنته وتشمل؛ المعرفة البيداغوجية العامة، والمعرفة المنهجية، ومعرفة المحتوى، ومعرفة المحتوى البيداغوجي، ومعرفة خصائص المتعلمين، ومعرفة البيئات التعليمية، ومعرفة الفلسفات والأهداف العامة والخاصة.

وتسعى الجهات المسؤولة عن برامج إعداد المعلمين إلى تضمينها مجموعة من المعارف البيداغوجية، ورغم الجهود المبذولة في هذه البرامج إلا أنها تتعرض لانتقادات واسعة يمكن أجمالها في أربعة محاور رئيسة؛ أولها أن المقررات التربوية ليست ذات قيمة ؛ وفي هذا المجال اشارة إلى أن المقررات التربوية تغطي مواد تتعلق بأصول التدريس يمكن تعلمها

* أستاذ مشارك إدارة تربوية – قسم الإدارة التربوية والأصول– كلية العلوم التربوية – جامعة مؤتة

بشكل أفضل من مواقف التدريس الواقعية، وثانيها أن البرامج غير عملية؛ ويتضمن هذا الانتقاد أنها لا تحتوي على المعرفة العملية الكافية، وثالثها أن المناهج التربوية التي تدرس فيها مجزأة؛ بمعنى أنها تعرف وفقا لمجال تخصصها (علم نفس، ومناهج وتدريس، وأصول،...)، ورابعها أن المقررات التربوية غير محددة الاتجاه؛ وفي هذا اشارة إلى أن المقررات التربوية غير مبنية على أهداف تعليمية وفرضيات متفق عليها (توم، ١٩٩٩).

وتعد الغرفة الصفية مكاناً خصباً لإظهار الطاقات والتفكير والتساؤل، وهذه الأمور لا تحدث إلا إذا توافرت لدى المعلم معارف ومهارات ومقدرة على اتخاذ القرارات، فالمعلم يتخذ قرارات عدة منها ما يتعلق بإدارة سلوك الطلبة، ومنها ما يتعلق بإدارة مواقف التعلم بشقيه الفردي والجماعي، وتظهر صعوبة هذه القرارات بتنوعها، وقصر الوقت المتاح لاتخاذها، وتنوع العوامل المؤثرة فيها، بالإضافة إلى أن التفاعلات الصفية تمتاز بأنها تفاعلات معقدة من حيث تعدد محاورها، ولحظيتها، وتزامنها، وصعوبة التوقع، إضافة إلى قلة الوقت المخصص للتعليم (هارون، ٢٠٠٢).

وأظهرت دراسة (Pellegrino,2010) والتي هدفت إلى فحص ممارسات الإدارة الصفية الفعالة لدى المعلمين 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 الطلبة المعلمين خلال برنامج إعدادهم.

يحتاج المعلم خلال فترة عمله في التعليم إلى ممارسة أساليب تساعده في تجويد إدارته الصفية لتعويض النقص الحاصل في تأهليه قبل الخدمة واثنائها ومن هذه الأساليب التأمل؛ والذي يعد عملية في غاية التعقيد،

وتتطلب مقدرة على تأويل وتفسير النشاط الصفي، بهدف اتخاذ قرارات تتعلق بالإدارة الصفية، وهذه سمة رئيسة من سمات المعلم الجيد، وهي تسمى التعلم التأملي، والحقيقة أن المعلم التأملي يعتمد غالبا على ذاكرته في التأمل، وقد يستعين بملاحظات عابرة وغير منظمة، وهذه المعلومات لا يمكن أن تكون ذات فائدة إلا إذا أتسمت بالصدق والتنظيم بحيث يتحول التأمل إلى بحث إجرائي (بارسنز وبراون، ٢٠٠٥).

تعد الممارسة التأملية وسيلة يستطيع المعلم من خلالها تطوير مستوى عالٍ من الوعي بالذات من أجل التطوير المهني (اوسترمان و كوتكامب، ٢٠٠٢). ويعرفها اودنجهو وبروكر (Donoghue & Brooker,1996,3) بأنها التفكير المقصود والهادف الذي يركز على كيفية الاستجابة لمشكلات التعليم والتعلم.

ويرى (Dinsmore, 2003) أن الممارسات التأملية في الإدارة الصفية تساعد المعلمين على اتخاذ القرارات والاحتياطات الوقائية لمنع المشكلة قبل حدوثها أو التخفيف من حدتها، وهذا يحسن من مها رات الإدارة الصفية لديهم ويجعلهم يستثمرون وقت الحصة في التدريس بشكل أكثر فعالية

يرى حبيب (٢٠٠٧) أن التأمل يتم وفق مرحلتين الأولى يتم فيها التأمل قبل التدريس أو بعده، والثانية يتم التأمل فيها أثناء التدريس. وحدد جاي (Jay,1999) أنماط التأمل في ثلاثة أصناف هي: التأمل الوصفي ويتمثل في وصف الموضوع الذي يتأمله المعلم، وبالإجابة عن السؤال ماذا يحدث؟، أما التأمل المقارن فيتمثل في قيام المعلم بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع من منظورات مختلفة، وأما التأمل التقويمي فيسعى المعلم من خلاله لإصدار أحكام .

تتمثل صفات الممارس المتأمل في: تحديد وفحص محاولة حل المشكلات التي تواجهه أثناء الممارسة الصفية، والوعي بالقيم والمعتقدات المرتبطة بالمهنة والتي تؤثر في تدريسه، والاهتمام بالسياق المؤسسي والثقافي الذي يدرس من خلاله، والمساهمة في تطوير المناهج والمشاركة في جهود التغيير والتطوير في المدرسة، وتحمل مسؤولية نموه المهني (Zeichner & Liston,1996).

اشار الضحاوي و الصغير(٢٠٠٤) إلى أن أدوات تسهيل عملية التأمل تتضمن: الأداة الأولى الملاحظة؛ وهي هادفة يقوم المعلم بها بصبر وتان للتعرف على أحد جوانب عمله، والدخول بتفصيلاته ومن أهدافها: تشجيع المعلم على المرونة في اتخاذ القرارات، ومساعدته على بلورة وجهة نظر واقعية للتعليم كمهنة، والسماح للمعلم بالتركيز على مجال معين من مجالات العمل، وتوفير فرصة للمعلم لخلق بيئة صفية مريحة ونشطة، ومساعدة المعلم على جعل ممارساته التدريسية أكثر ملاءمة للطلبة. أما الأداة الثانية فهي تقارير التأمل؛ وهي تقارير مختصرة يصف المعلم من خلالها مواقف أو خبرات مر بها، ثم يعمل على تحليل هذه المواقف طارحا أحاسيسه ومشاعره وآراءه وأفكاره حول الأحداث والظواهر، بعد أن يتأمل ويتدبر معانيها، ثم تساعده على مراجعة خبرته والاستفادة منها في تحسين أدائه.

مشكلة الدراسة

اشارت بعض الدراسات إلى أن برامج إعداد المعلمين تركز على المعرفة في مجال التخصص والمناهج والتدريس والقياس والتقويم، وتغفل إلى حد ما إدارة سلوك الطلبة، وإن قضايا الادارة الصفية والتعامل مع سلوكيات المتعلمين تعد من أهم القضايا التي تقلق باستمرار المعلمين الجدد، لأنها غالبا ما 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 الطالب المعلم بالتربية العملية ولديه نقص في الإعداد المناسب في قضايا الإدارة الصفية، وشكوى من قلة تعرضه لممارستها عملياً (McNally , I'anson, ؛ Sempowicz, & Hudson,. 2011 ؛Pellegrino, 2010 .(Whewell, & Wilson, 2005)

وفي الأردن قد يدخل ميدان التعليم معلمون يحملون درجة البكالوريوس في تخصصات غير تربوية، ويمتلكون معرفة في مجال تخصصهم، ولكنهم لم يتعرضوا طوال فترة دراستهم الجامعية لأي مساقات تربوية، وهؤلاء يتم تدريبهم أثناء الخدمة، ولكن هناك أسئلة عديدة تطرح حول هذا التدريب من حيث محتواه، ومن يقوم به، ومكانه، وزمنه، وانعكاساته على الميدان التعليمي.

إن ما يتلقاه المعلم من إعداد سواء أكان قبل الخدمة أم اثنائها – غالبا – لا يتعدى الجانب النظري من المعارف المتعلقة بالمنهاج والتدريس والتقويم، وعندما يذهب إلى الميدان كطالب معلم من خلال التربية العملية لطلبة التخصصات التربوية، أو عندما يتعين لأصحاب التخصصات الأخرى، يبدأ بممارسة مهنة التعليم، اما عبر تقليد نماذج لمعلمين اعجب بهم في حياته المدرسية، أو أصحاب الخبرات في المدرسة التي يعمل فيها، واما من خلال تجريب طرق معينة والتعلم من خلالها، وعادة ما يتسأل المعلم فيما إذا كانت ممارساته ذات جدوى في تحقيق الأهداف التعليمية، وغالبا ما يترك الإجابة عن هذا السؤال لأشخاص آخرين كالمشرفين التربويين والباحثين، وهو مغيب عن هذا فلا يجد إجابات ترضي فضوله.

وتتضمن دفاتر التخطيط اليومي للمعلم في الأردن عبارة التأمل الذاتي، والتي تعبأ أثناء تنفيذ الدرس وعند الانتهاء منه، وتتضمن ثلاثة مستويات الأول أشعر بالرضا عن ويتضمن تسجيل المعلم انطباعاته عن

المواقف الإيجابية، و الثاني تحديات واجهتني يسجل المعلم فيها الصعوبات التي تواجه عملية التنفيذ، والثالث اقتراحات للتحسين يسجل المعلم فيها ما يراه مناسباً لتحسين عملية التدريس وتطويرها. ومن خلال دراسة استطلاعية للباحث شملت ثلاثين معلماً ظهر أن غالبيتهم لا يعون التأمل الذاتي وعيا كافيا، ولا يملئون البنود المتعلقة بالتأمل في دفاتر التحضير اليومية، ويعانون من مشكلات في الإدارة الصفية تقف حائلا بينهم وبين تحقيق النتاجات التعليمية والأهداف، ومما سبق تبلورت مشكلة الدراسة في تعرف طبيعة التأملات الذاتية الفردية لمعلمي ومعلمات المدارس الحكومية حول الاجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية وتعرف مستوى التفكير التأملي لديهم.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- **ما طبيعة التأملات الذاتية الفردية لمعلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش حول الإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية؟**
- **ما مستوى التفكير التأملي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش؟**

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة التأملات الذاتية الفردية لمعلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش حول الإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية، وتعرف مستوى التفكير التأملي لديهم.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة العلمية من خلال الإضافة العلمية على الأدب التربوي المتعلق بطبيعة التأملات الذاتية الفردية للمعلمين والتفكير التأملي، وتظهر الأهمية العملية من خلال الفئات التي يمكن أن تستفيد من هذه الدراسة من قيادات تعليمية في وزارة التربية والتعليم، وإدارات مدرسية، ومشرفين تربويين، إذ يؤمل أن تزودهم هذه الدراسة بطبيعة التأملات الذاتية الفردية للمعلمين والمعلمات ومستوى التفكير التأملي لديهم.

التعريفات الإجرائية

تتضمن الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية:

التأملات الذاتية الفردية

ويقصد بها الإجراءات المتأصلة في ممارسة المعلمين أو المعلمات، أو التي ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارساتهم، أو التي تطبق لكن ليس بكفاءة عالية، أو التي لم تصبح جزءاً من ممارساتهم بعد، وذلك وفقا لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة التأملات الذاتية الفردية.

الإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية

ويقصد بها الإجراءات المتعلقة بإدارة سلوك الطلبة، والتعليمات والقواعد الصفية، وتوظيف الاستراتيجيات الإيجابية لحفز الطلبة على الالتزام بالتعليمات، واستخدام التوابع العقابية، والانتباه الصفي، والاتصال الصفي، وإدارة مواقف التعلم، وتقييم المناخ النفسي للمدرسة، وتقييم البيئة المادية للتعلم، وفقا لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

التفكير التأملي

معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم والذي يقاس باستجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وفقا للمجالات الآتية :

العمل الاعتيادي: يشير إلى كل ما تعلمه الفرد سابقاً من خلال الاستخدام المتكرر، وأصبح نشاطاً ينفَّذ تلقائياً.

الفهم: يتضمن إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالاتها، أو معانيها في الشخص أو ممارسات الموقف.

التأمل: يشير إلى جميع الأنشطة الانفعالية أو العقلية التي يشترك فيها الأفراد بهدف استكشاف خبراتهم، والتعمق فيها و صولاً إلى تقديرات وفهم جديدة.

التأمل الناقد: يمثل هذا المستوى أعلى مستويات التفكير التأملي، وينطوي على تحولات جوهرية في وجهات النظر، ويتحقق عندما يصبح الفرد قادراً على تبرير وجهات نظره، و أفكاره، ومشاعره، و إجراءاته.

حدود الدراسة

تتحد الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في محافظة جرش– الأردن.

الحدود الزمانية: أجريت في العام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥).

الحدود البشرية: تتحدد الدراسة باستجابات أفراد عينتها من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش والتي تقتصر خدمتهم على خمس سنوات فأقل.

الدراسات السابقة

فيما يلي مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة

قام (Scanlan, Care & Udod, 2002) بدراسة هدفت تعرف دور ممارسة التفكير التأملي في تنمية خبرات التدريس داخل الغرف الصفية، وتضمن فريق البحث ثلاثة أساتذة في جامعة مانيتوبا وبعض المتطوعين، وتم جمع المعلومات بطرق متنوعة ككتابة السيرة الذاتية وصحف التفكير التأملي والملاحظات الصفية والبحوث الجماعية، وحلل فريق البحث محتوى المعلومات التي جمعت، وتبين من النتائج أن زيادة عدد الطلبة في الغرفة الصفية يؤثر سلباً على ممارسة التفكير التأملي، وأن تفعيل عمليات التواصل الشخصي مع الطلبة يزيد من انشغالهم بالتفكير التأملي والتعلم، وأكدت الدراسة أهمية السياق الذي يتم فيه التفكير التأملي والانفعال الذي يصاحبه في تقديم معنى أكثر عمقاً في المتعلم نفسه.

أما دراسة (Moyles, Adams & Musgrove, 2002) فقد بينت العلاقة بين الحوار التأملي وتفعيل الممارسة المهنية لدى المعلمين، حيث تم تسجيل حوارات متنوعة لستة وثلاثين معلماً، اشتركوا في مقابلات وورش عمل حول ممارساتهم المهنية في المدارس، وبتحليل محتوى أشرطة الفيديو، تبين أن المعلمين تأملوا في أدائهم من زوايا مختلفة تضمنت معظم جوانب المهنة، وأكدت الدراسة أن هذه الحوارات كان لها أبلغ الأثر على تحسين أداء المعلمين وتنميتهم مهنياً.

وأجرى (Chitpin, 2006) دراسة هدفت إلى استكشاف فاعلية كتابة المقالات كأداة من أدوات التدريس التأملي والاحتفاظ

بهـا بهـدف التنميـة المهنيـة المسـتمرة للطلبـة المعلمـين. توصـلت الدراسـة إلـى أن معظـم القضـايا التـي تطـرق لهـا الطلبـة المعلمـون فـي كتابـة المقـالات تمثلـت فـي المنـاهج الدراسـية، والإدارة الصـفية، والتقـويم، وأوضـحت النتـائج أن كتابـة المقـالات كـأداة للتأمـل فـي الممارسـات التدريسـية أصـبحت أداة شـائعة فـي بـرامج إعـداد المعلمـين، لمـا تلعبـه مـن دور فـي تشـجيع الطلبـة المعلمـين للتأمـل فـي الممارسـات المهنيـة للتـدريس خـلال فتـرة التربيـة العمليـة، وخاصـة فـي ممارسـات الإدارة الصـفية، وسـاهمت فـي تزويـد الطلبـة المعلمـين بمسـاحة حـرة للتعبيـر عـن ممارسـاتهم التدريسـية دون قيـود، واتاحـة الفرصـة لهـم بـاقتراح الحلـول المناسـبة لأهـم المشـكلات التـي تـواجههم فـي التـدريس؛ وبالتـالي تحقيـق أهـدافهم وأهـداف الـتعلم، وفهم الطبيعة المعقدة لعملية التدريس والتعليم.

أجـرى المقيـد (٢٠٠٩) دراسـة هـدفت تعـرف مشـكلات ضـبط الصـف التـي تواجـه معلمـي المرحلـة الابتدائيـة فـي مـدارس وكالـة الغـوث الدوليـة فـي جميـع محافظـات غـزة ، وكـذلك التعـرف علـى أهـم أسـباب تلـك المشـكلات، ومحاولـة التوصـل إلـى بعـض المقترحـات للتغلـب عليهـا. تكونـت عينـة الدراسـة مـن (٥٢٠) معلمـاً ومعلمـة. أظهـرت الدراسـة النتـائج الآتيـة أن أكثـر المشـكلات شـيوعا لضـبط الصـف هـي كثـرة الأعمـال الإداريـة المطلوبـة مـن المعلـم، وزيـادة عـدد الطلبـة داخـل غرفـة الصـف، وزيـادة عـدد الطلبـة متـدني التحصـيل فـي الصـف . وكانـت أكثـر المقترحـات تكـرارا لسـبل التغلـب علـى المشـكلات: مراعـاة تقلـيص أعـداد الطلبـة فـي الفصـل الواحـد بحيـث لا يزيـد عـن(٣٠) طالبـا، وتقليـل نصـاب المعلـم مـن الحصـص، التخفيـف مـن الأعبـاء الإداريـة التـي تثقـل كاهـل المعلمين والمعلمات

أجرت بلجون (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تعرف مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٤١) معلماً ومعلمةً 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.

هدفت دراسة (Pellegrino,2010) إلى فحص ممارسات الإدارة الصفية الفعالة، لدى خمسة معلمين في ثلاث مدارس ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من خلال استخدم أدوات مختلفة لجمع بيانات الدراسة مثل الملاحظة الصفية، والاستبانات، وكتابة المقالات، والمجموعة المركزة، والمقابلات. أظهرت نتائج الدراسة أن برامج إعداد المعلمين احتوت على مقررات تتضمن محتوى عن الإدارة الصفية، إلا أنها لم تكن مفيدة بدرجة كبيرة للتطبيق في الواقع التدريسي الحقيقي، وأظهرت انه لم تتم ممارسة مهارات الإدارة الصفية لأي من المعلمين خلال برامج إعدادهم.

قام الأستاذ (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية ، واقتصر إجراء هذه الدراسة على معلمي العلوم العاملين في مدارس الحكومة ووكالة الغوث في المرحلة الأساسية العليا في الصفوف السابع والثامن والتاسع

بمحافظات غزة، طبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (١٠٨) من المعلمين والمعلمات. وتم استخدم اختبار قياس مستوى التفكير التأملي. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي الذي ظهر من خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يقل عن المعدل الافتراضي (٧٠ %).

واجرى الجبر (٢٠١٣) دراسة هدفت التعرف على فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الادارة الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية المعلمين جامعة الملك سعود. تكونت عينة الدراسة من (٢١) من الطلبة المعلمين. وتم تطبيق المعالجة التجريبية والتي تمثلت في التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، حيث تم قياس المتغيرات التابعة لدى العينة قبل التطبيق الميداني وبعده، وتم جمع البيانات بأسلوبين منهجيين؛ المنهجية الكمية التي تمثلت في تطبيق استبانة، والأسلوب الآخر المنهجية الكيفية التي تمثلت في تحليل موسع لردود أفراد العينة على أسئلة مفتوحة النهاية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأفراد العينة لصالح التطبيق البعدي في محاور الدراسة مجتمعة ومتفرقة، والتي أشارت إلى الاثر الايجابي لاستخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل المشكلات الصفية لدى الطالب المعلمين في تخصص العلوم في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود.

قامت حسن (٢٠١٣) بدراسة هدفت تعرف فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وفق معايير جودة التدريس وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات

الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية وتكونت عينة البحث من (16) معلمة مصرية، و (40) سعودية، وبتطبيق مقياس التدريس التأملي ومقياس النظرية التدريسية، وبطاقة مهارات التدريس توصل إلى النتائج التالية: تدنى مستوى ممارسة التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة المصريات والسعوديات، وتبنى المعلمات نظرية تدريس تقليدية، وأثبت البرنامج فاعلية في تنمية مهارات التدريس لدى المجموعتين، كما ظهرت أنماط متعددة للتأمل في مراحل التدريس الثلاثة لدى المجموعتين وهى :الوصفي والتفسيري والمقارن والتقويمي بنسب مختلفة، كما أدى تطبيق البرنامج إلى تحسين توجه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى النمط البنائي.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها للتأملات الذاتية الفردية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة جرش للإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية من حيث نوع الاجراءات ومن حيث ممارسة المعلمين للتفكير التأملي.

منهجية البحث وإجراءاته

استخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش والذين بلغت خدمتهم خمس سنوات فأقل للعام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥) ، والبالغ عددهم (٤٧٠) معلما ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم، وقد تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وتم استرجاع (٤٠٠) استبانة صالحة للدراسة شكلت عينة الدراسة.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانتين الأولى للتعرف على التأملات الذاتية الفردية لمعلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش حول الإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية وتكونت من (٢٣) فقرة ، والثانية للتعرف على مستوى التفكير التأملي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش وتكونت من (١٨) فقرة، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

صدق أداتي الدراسة

للتحقق من صدق أداتي الدراسة تم استخدام الصدق الظاهري، وذلك من خلال عرض الأداتين بصورتهما الأولية على عشرة محكمين من أساتذة العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وطلب إليهم إبداء رأيهم في أداتي الدراسة من حيث مدى انتماء كل فقرة للمجال الذي تندرج تحته، ومن حيث الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً، وقد تم الاعتماد على المعيار المتمثل بنسبة اتفاق (٨٠ %) فأعلى لإبقاء الفقرة، ودون ذلك لحذفها أو تعديلها، وقد تمّ الأخذ بمقترحات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

ثبات أداتي الدراسة

تم التحقق من ثبات أداتي الدراسة عن طريق استخراج معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وذلك لمجالات الأداتين، ويظهر الجدول (١) ذلك.

جدول (١) معامل الاتساق الداخلي لمجالات الاداتين

الأداة	المجال	معامل الاتساق الداخلي
التأمل الذاتي الفردي	الإجراءات المتأصلة في ممارسة المعلمين أو المعلمات	٠.٩١
	الإجراءات التي ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارساتهم	٠.٩٣

الأداة	المجال	معامل الاتساق الداخلي
	الإجراءات التي تطبق لكن ليس بكفاءة عالية	٠.٨٩
	الإجراءات التي لم تصبح جزءاً من ممارساتهم بعد	٠.٩٠
التفكير التأملي	العمل الاعتيادي	٠.٩١
	الفهم	٠.٨٨
	التأمل	٠.٩٣
	التأمل الناقد	٠.٨٧

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التحقق من صدق أداتي الدراسة وثباتهما ، تم أخذ الموافقات الرسمية على التطبيق من قبل الجهات الرسمية ذات العلاقة، وقد تم توزيع الأداتين واسترجاعهما، وبعد الانتهاء من جمع بيانات الدراسة تم إدخال البيانات وتحليلها.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وعلى النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج التكرارات والنسب المئوية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

ما طبيعة التأملات الذاتية الفردية لمعلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش حول الاجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية؟

وللإجابة عن هذه السؤال تمّ حساب التكرارات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة والنسب المئوية لها. والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أنواع الاجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الثانوية

ر.م	نوع الاجراءات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	اجراءات متأصلة في ممارستي.	٨٢٩	% ٩	٤
٢	إجراءات ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارستي.	٩٠٦	% ١٠	٣
٣	إجراءات تطبق لكن ليس بكفاءة عالية.	٦٣٢١	% ٦٩	١
٤	إجراءات لم تصبح جزءاً من ممارستي بعد.	١١٤٤	% ١٢	٢
	المجموع	٩٢٠٠	% ١٠٠	

يبين الجدول (٢) أن النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أنواع الإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية التي يمارسونها قد تراوحت ما بين (٩ % – ٦٩ %)، وجاء مجال " الاجراءات التي تطبق لكن ليس بكفاءة عالية " في الترتيب الأول وبنسبة مئوية (٦٩ %)، تلاها مجال "الاجراءات التي لم تصبح جزءا من ممارستي بعد" بالترتيب الثاني وبنسبة مئوية (١٢ %)، تلاها مجال "الاجراءات التي ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارستهم" بالترتيب الثالث وبنسبة مئوية (١٠ %)، تلاها مجال "الاجراءات المتأصلة في ممارساتهم " بالترتيب الرابع والأخير وبنسبة مئوية (٩ %).

أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية استجابات أفراد عينة الدراسة تعتبر أن الإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية ما زالت غير متأصلة في ممارسة أفراد عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد الذين لا تتجاوز خبراتهم الخمس سنوات؛ وبالتالي ما زالوا في مرحلة النمو المهني وخبراتهم

قليلة، وغالبيتهم من المعلمين الذين لم يتلقوا تأهيلا تربويا في الجامعات، وبالذات في موضوع ادارة الصفوف وتنظيمها، أو أن ما تعرضوا له في الجامعات حول ادارة الصفوف وتنظيمها لم يكن كافيا. وقد يعزى ذلك أيضا إلى أن المعلمين لم يتلقوا تدريبا كافيا أثناء الخدمة على إدارة الصفوف وتنظيمها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Moyles, Adams & Musgrove, 2002) والتي أظهرت ان المعلمين تأملوا في ادائهم من زوايا مختلفة تضمنت معظم جوانب المهنة. ودراسة (Chitpin, 2006) والتي أظهرت أن هناك تاملات في الممارسات المتعلقة بالادارة الصفية.

وللتعرف على التفصيلات المتعلقة بكل نوع من أنواع الاجراءات فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لفقرات كل نوع من أنواع الاجراءات وبين نسبة الأهمية لكل منها، وفيما يلي توضيح لذلك.

١. الإجراءات المتأصلة في ممارسات المعلمين

يبين الجدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإجراءات المتأصلة في ممارساتهم، مرتبة حسب النسبة المئوية.

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإجراءات المتأصلة في ممارسات المعلمين

المجال	الممارسات التأملية الفرعية	اجراء متأصل في ممارستي		الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية	
ادارة سلوك الطلبة.	الحكم على السلوك من حيث كونه مقبول أو غير مقبول.	٢٢	٥٥ %	١٦
	تعرف أسباب السلوك غير المقبول.	٢٠	٥ %	٢٢
التعليمات والقواعد الصفية.	استعمال السلطة الممنوحة لي كمعلم.	٢٤	٦ %	١٥
	استخدام التعليمات المدرسية أو الصفية.	٢٢	٥٥ %	١٦

المجال	الممارسات التأملية الفرعية	اجراء متأصل في ممارستي		الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية	
	تحديد المسؤوليات الرئيسة للطلبة.	٢١	٥.٢٥ %	٢٠
	اجراءات المساءلة والمحاسبة	٢٥	٦.٢٥ %	١٤
توظيف الاستراتيجيات الايجابية لحفز الطلبة على الالتزام بالتعليمات.	استعمال اللغة الايجابية	٤٠	١٠ %	٩
	توظيف موجهات لاستخدام التشجيع	٣٠	٧.٥ %	١٣
استخدام التوابع العقابية.	التنويع في استخدام التوابع بأنواعها.	٤٠	١٠ %	٩
	استعمال التوابع بفاعلية	٤١	١٠.٢٥%	٨
الانتباه الصفي.	تشخيص تشتت الانتباه عند الطلبة.	٢٠	٥ %	٢٢
	تعرف أسباب تشتت الانتباه في الغرفة الصفية.	٢٢	٥.٥ %	١٦
	الوقاية من احتمالات تشتت الانتباه في الغرفة الصفية.	٢١	٥.٢٥ %	٢٠
الاتصال الصفي.	ممارسة الاتصال الصفي الفعال.	٥٠	١٢.٥ %	٤
	تطوير مهارات الاتصال الفعالة لدى الطلبة.	٤٠	١٠ %	٩
	ممارسة الاتصال الفعال عند التعامل مع المشكلات السلوكية.	٢٢	٥.٥ %	١٦
ادارة مواقف التعلم.	تعرف الصعوبات التي تواجهني والطالب في ادارة مواقف التعلم الفردي والجماعي.	٦٠	١٥ %	٢
	استراتيجيات تحسين مستوى انهماك الطلبة في مواقف التعلم الفردي والجماعي.	٥٥	١٣.٧٥ %	٣
تقييم المناخ النفسي للمدرسة.	تحسين المناخ المدرسي.	٤٠	١٠ %	٩
	تطوير العلاقات الايجابية بين المعلم وطلبته.	٤٥	١١.٢٥ %	٥
	تطوير العلاقات الايجابية بين الطلبة.	٤٤	١١ %	٧
تقييم البيئة المادية للتعلم.	ادارة البيئة المادية لغرفة الصف.	٨٠	٢٠ %	١
	وظائف البيئة المادية للغرفة الصفية.	٤٥	١١.٢٥ %	٥

يبين الجدول (٣) أن النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال "الإجراءات المتأصلة في ممارسة المعلمين" تراوحت ما بين (٥ % – ٢٠ %)، وجاءت الاجراءات المتعلقة بـ " ادارة البيئة المادية لغرفة الصف" بالرتبة الأولى بنسبة (٢٠ %)، تلاها بالرتبة الثانية " تعرف الصعوبات التي تواجهني والطالب في إدارة مواقف التعلم الفردي والجماعي" بنسبة مئوية (١٥ %)، تلاها بالرتبة الثالثة "

الاجـراءات المتعلقـة باسـتراتيجيات تحسـين مسـتوى انهمـاك الطلبـة فـي مواقـف الـتعلم الفـردي والجمـاعي" بنسـبة مئويـة (١٣.٧٥ %). فـي حـين جـاءت الإجـراءات المتعلقـة " بتعـرف أسـباب السـلوك غيـر المقبـول " و " تشـخيص تشـتت الانتبـاه عنـد الطلبـة" و " تحديـد المسـؤوليات الرئيسـة للطلبـة" و "الوقايـة مـن احتمـالات تشـتت الانتبـاه فـي الغرفـة الصـفية " بالرتـب (٢٢ ، ٢٢ ، ٢٠ ، ٢٠) علـى التـوالي، والنسـب المئويـة (٥ % ، ٥ % ، ٥.٢٥ % ، ٥.٢٥ %) على التوالي.

أظهـرت نتـائج الدراسـة أن التكـرارات الكليـة لاسـتجابات أفـراد العينـة علـى فقـرات مجـال الاجـراءات المتأصـلة فـي ممارسـة المعلمـين بلغـت (٨٢٩) تكـرارا بنسـبة (٩ %) مـن مجمـل تكـرارات اسـتجابات أفـراد العينـة علـى فقـرات جميـع المجـالات، وجـاء هـذا المجـال بالترتيـب الرابـع والأخيـر مـن حيـث التكـرارات والنسـب المئويـة لاسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة، وقـد يعـزى ذلـك إلـى أن الاجـراءات المتأصـلة لـدى أفـراد عينـة الدراسـة مـا زالـت قليلـة نسـبة إلـى الاجـراءات التـي مـا زالـت فـي مرحلـة التطـور، والاجـراءات التـي تطبـق لكـن لـيس بكفـاءة، والاجـراءات التـي لـم تصـبح جـزءا مـن ممارسـة المعلمـين، كـون أفـراد عينـة الدراسـة مـن أصـحاب الخبـرة خمـس سـنوات فأقـل، ممـا يشـير إلـى أنهـم مـا زالـوا فـي مرحلـة النمـو المهنـي ولـم تتأصـل لـديهم الاجـراءات المتعلقـة بـالإدارة الصـفية وتنظيمها.

وقـد يعـزى حصـول الإجـراءات المتعلقـة بـ" إدارة البيئـة الماديـة لغرفـة الصـف" علـى الترتيـب الأول، و"تعـرف الصـعوبات التـي تـواجهني والطالـب فـي إدارة مواقـف الـتعلم الفـردي والجمـاعي" علـى الترتيـب الثـاني، و" اسـتراتيجيات تحسـين مسـتوى انهمـاك الطلبـة فـي

مواقف التعلم الفردي والجماعي" على الترتيب الثالث ضمن فقرات هذا المجال إلى ارتباط هذه الاجراءات – إلى حد ما – بطرائق التعليم والتعلم من حيث ترتيب الطلبة داخل الصف على شكل مجموعات أو إدارة مواقف التعلم الفردي والجمعي وتحسين انهماك الطلبة في مواقف التعلم، وهذه الطرائق قد تدرب عليها المعلمون جزئيا ضمن برامج التدريب أثناء الخدمة.

في حين قد يعزى حصول الإجراءات المتعلقة " بتعرف أسباب السلوك غير المقبول " و " تشخيص تشتت الانتباه عند الطلبة" و " تحديد المسؤوليات الرئيسة للطلبة" و "الوقاية من احتمالات تشتت الانتباه في الغرفة الصفية " على الترتيب الأخير (٢٢، ٢٢، ٢٠، ٢٠) على التوالي إلى أن هذه الاجراءات تحتاج إلى إعداد مسلكي عند المعلمين، وتحتاج إلى معرفة متخصصة بالافتراضات الرئيسة للسلوك الانساني، وتعرف معايير الحكم على السلوك المقبول وغير المقبول، والأسباب التي تجعل الطالب يسلك سلوكا غير مقبول، وتعرف تشتت الانتباه ومسبباته وطرق الوقاية منه، وهذه المفردات لم يتلق المعلم تأهيلا أو تدريبا كافيا عليها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المقيد (٢٠٠٩) في بروز المشكلات المتعلقة بالادارة الصفية المتعلقة بادارة البيئة المادية ومواقف التعلم واستراتييجات انهماك الطلبة في مواقف التعلم، فقد أظهرت دراسة المقيد (٢٠٠٩) ان من ابرز مشكلات الادارة الصفية لدى المعلمين كثرة الطلبة في الغرفة الصفية، وزيادة عدد الطلبة متدني التحصيل في الغرفة الصفية، وهذه المشكلات ترتبط بالبيئة المادية ومواقف التعلم اذ تؤثر سلبا عليهما.

٢. إجراءات ما زالت في مرحة التطور ضمن ممارستي

يبين الجدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الاجراءات التي ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارسات المعلمين مرتبة حسب النسب المئوية.

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الاجراءات التي ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارساتي.

المجال	الممارسات التأملية الفرعية	إجراء ما زال في مرحلة التطور ضمن ممارستي		درجة الاهمية
		التكرار	النسبة المئوية	
ادارة سلوك الطلبة.	الحكم على السلوك من حيث كونه مقبول أو غير مقبول.	٣٠	٧.٥%	١٦
	تعرف أسباب السلوك غير المقبول.	٢٥	٦.٢٥%	٢٠
التعليمات والقواعد الصفية.	استعمال السلطة الممنوحة لي كمعلم.	٢٨	٧%	١٨
	استخدام التعليمات المدرسية أو الصفية.	٢٧	٦.٧٥%	١٩
	تحديد المسؤوليات الرئيسة للطلبة.	٣٢	٨%	١٥
	اجراءات المساءلة والمحاسبة	٢٤	٦ %	٢٢
توظيف الاستراتيجيات الايجابية لحفز الطلبة على الالتزام بالتعليمات.	استعمال اللغة الايجابية	٣٣	٨.٢٥ %	١٢
	توظيف موجهات لاستخدام التشجيع	٢٠	٥ %	٢٣
استخدام التوابع	التنويع في استخدام التوابع بأنواعها.	٤٥	١١.٢٥ %	٥

المجال	الممارسات التأملية الفرعية	إجراء ما زال في مرحلة التطور ضمن ممارستي		درجة الاهمية
		التكرار	النسبة المئوية	
العقابية.	استعمال التوابع بفاعلية	٤٢	%١٠.٥٠	٧
الانتباه الصفي.	تشخيص تشتت الانتباه عند الطلبة.	٤٠	% ١٠	٨
	تعرف أسباب تشتت الانتباه في الغرفة الصفية.	٣٨	% ٩.٥	١٠
	الوقاية من احتمالات تشتت الانتباه في الغرفة الصفية.	٣٧	% ٩.٢٥	١١
الاتصال الصفي.	ممارسة الاتصال الصفي الفعال.	٥٥	% ١٣.٧٥	٤
	تطوير مهارات الاتصال الفعالة لدى الطلبة.	٣٣	% ٨.٢٥	١٢
	ممارسة الاتصال الفعال عند التعامل مع المشكلات السلوكية.	٢٥	% ٦.٢٥	٢٠
ادارة مواقف التعلم.	تعرف الصعوبات التي تواجهني والطالب في ادارة مواقف التعلم الفردي والجماعي	٧٠	% ١٧.٥	٢
	استراتيجيات تحسين مستوى انهماك الطلبة في مواقف التعلم الفردي والجماعي.	٦٥	% ١٦.٢٥	٣
تقييم المناخ النفسي للمدرسة.	تحسين المناخ المدرسي.	٣٠	%٧.٥	١٦
	تطوير العلاقات الايجابية بين المعلم وطلبته.	٣٣	% ٨.٢٥	١٢
تقييم البيئة المادية للتعلم.	تطوير العلاقات الايجابية بين الطلبة.	٤٠	% ١٠	٨
	ادارة البيئة المادية لغرفة الصف.	٩٠	% ٢٢.٥	١
	وظائف البيئة المادية للغرفة الصفية.	٤٤	% ١١	٦

يبين الجدول (4) أن النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال "الإجراءات التي ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارساتي" تراوحت ما بين (٥ % – ٢٢.٥ %)، وجاءت الإجراءات المتعلقة بـ " ادارة البيئة المادية لغرفة الصف " في الترتيب الأول بنسبة مئوية (٢٢.٥ %) تلاها بالترتيب الثاني الإجراءات المتعلقة بـ " تعرف الصعوبات التي تواجهني والطالب في إدارة مواقف التعلم الفردي والجماعي بنسبة (١٧.٥ %) ، وبالترتيب الثالث " استراتيجيات تحسين مستوى انهماك الطلبة في مواقف التعلم الفردي والجماعي" بنسبة (١٦.٢٥ %). في حين جاءت الإجراءات المتعلقة بـ " توظيف موجهات لاستخدام التشجيع " و" إجراءات المساءلة والمحاسبة " و تعرف أسباب السلوك غير المقبول " و " ممارسة الاتصال الفعال عند التعامل مع المشكلات " بالترتيب (٢٣، ٢٢، ٢٠، ٢٠) على التوالي،

وبنسبة مئوية (٥% ، ٦%، ٦.٢٥ %، ٦.٥ %) على التوالي.

أظهرت نتائج الدراسة أن التكرارات الكلية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الاجراءات التي ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارستي بلغت (٩٠٦) تكرارا بنسبة (١٠ %) من مجمل تكرارات استجابات أفراد العينة على فقرات جميع المجالات، وجاء هذا المجال بالترتيب الثالث من حيث التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى أن الاجراءات التي ما زالت في مرحلة التطور لدى أفراد عينة الدراسة ما زالت قليلة نسبة إلى الاجراءات التي تطبق لكن ليس بكفاءة، والإجراءات التي لم تصبح جزءاً من ممارسة المعلمين، كون أفراد عينة الدراسة من أصحاب الخبرة خمس سنوات فأقل، مما يشير إلى أنهم ما زالوا في مرحلة النمو المهني، وما زالت الإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية وتنظيمها لديهم في مرحلة التطور ضمن ممارساتهم.

وقد يعزى حصول الفقرات " إدارة البيئة المادية لغرفة الصف " على الترتيب الأول، و" تعرف الصعوبات التي تواجهني والطالب في ادارة مواقف التعلم الفردي والجماعي" على الترتيب الثاني، و" استراتيجيات تحسين مستوى انهماك الطلبة في مواقف التعلم الفردي والجماعي" على الترتيب الثالث ضمن فقرات مجال الإجراءات التي ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارساتي إلى أن هذه الإجراءات يتم التدريب عليها أثناء الخدمة ولذلك يشعر المعلمون بأنها تتطور لديهم.

وقد يعزى حصول الإجراءات المتعلقة بـ " توظيف موجهات لاستخدام التشجيع " و" إجراءات المساءلة والمحاسبة " و تعرف

أسباب السلوك غير المقبول " و " ممارسة الاتصال الفعال عند التعامل مع المشكلات " على الترتيب (٢٣، ٢٢، ٢٠، ٢٠) على التوالي إلى أن هذه الاجراءات تحتاج إلى إعداد مسلكي عند المعلمين، وتحتاج إلى معرفة متخصصة باستخدام التشجيع والتحفيز وموجهاتهما، ومعرفة بالإجراءات التي يمكن ان يعتمد عليها المعلم في مساءلة الطلبة ومحاسبتهم، والافتراضات الرئيسة للسلوك الانساني، وتعرف معايير الحكم على السلوك المقبول وغير المقبول، والأسباب التي تجعل الطالب يسلك سلوكا غير مقبول، وتعرف طرق ممارسة الاتصال الفعال عند التعامل مع مشكلات الطلبة، وهذه المفردات لم يتلق المعلم تأهيلا أو تدريبا كافيا عليها.

٣. اجراءات تطبق لكن ليس بكفاءة عالية

يبين الجدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإجراءات التي تطبق لكن ليس بكفاءة عالية ضمن ممارسات المعلمين وترتيب كل فقرة.

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الاجراءات التي تطبق ولكن ليس بكفاءة عالية

المجال	الممارسات التأملية الفرعية	إجراء يطبق لكن ليس بكفاءة عالية		الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية	
ادارة سلوك الطلبة.	الحكم على السلوك من حيث كونه مقبول أو غير مقبول.	٣٢٠	٨٠ %	٢
	تعرف أسباب السلوك غير المقبول.	٣٣٠	٨٢.٥ %	١
التعليمات والقواعد الصفية.	استعمال السلطة الممنوحة لي كمعلم.	٣٠٨	٧٧ %	٦
	استخدام التعليمات المدرسية أو الصفية.	٣١٨	٧٩.٥ %	٤
	تحديد المسؤوليات الرئيسة للطلبة.	٣١٢	٧٨ %	٥
	اجراءات المساءلة والمحاسبة	٣٠١	٧٥.٢٥ %	٨

المجال	الممارسات التأملية الفرعية	إجراء يطبق لكن ليس بكفاءة عالية		الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية	
توظيف الاستراتيجيات الايجابية لحفز الطلبة على الالتزام بالتعليمات.	استعمال اللغة الايجابية	٢٦٧	٦٦.٧٥ %	١٦
	توظيف موجهات لاستخدام التشجيع	٣٢٠	٨٠ %	٢
استخدام التوابع العقابية.	التنويع في استخدام التوابع بأنواعها.	٢٦٥	٦٦.٢٥ %	١٧
	استعمال التوابع بفاعلية	٢٦٢	٦٥.٥ %	١٨
الانتباه الصفي.	تشخيص تشتت الانتباه عند الطلبة.	٢٩٠	٧٢.٥ %	١٠
	تعرف أسباب تشتت الانتباه في الغرفة الصفية.	٢٩٢	٧٣ %%	٩
	الوقاية من احتمالات تشتت الانتباه في الغرفة الصفية.	٢٨٧	٧١.٧٥ %	١١
الاتصال الصفي.	ممارسة الاتصال الصفي الفعال.	٢١٥	٥٣.٧٥ %	٢١
	تطوير مهارات الاتصال الفعالة لدى الطلبة.	٢٧٢	٦٨ %	١٣
	ممارسة الاتصال الفعال عند التعامل مع المشكلات السلوكية.	٣٠٣	٧٥.٧٥ %	٧
ادارة مواقف التعلم.	تعرف الصعوبات التي تواجهني والطالب في ادارة مواقف التعلم الفردي والجماعي	٢١٠	٥٢.٥ %	٢٢
	استراتيجيات تحسين مستوى انهماك الطلبة في مواقف التعلم الفردي والجماعي.	٢٢٢	٥٥.٥ %	٢٠
تقييم المناخ النفسي للمدرسة.	تحسين المناخ المدرسي.	٢٧٥	٦٨.٧٥ %	١٢
	تطوير العلاقات الايجابية بين المعلم وطلبته.	٢٧٢	٦٨ %	١٣
	تطوير العلاقات الايجابية بين الطلبة.	٢٦٩	٦٧.٢٥ %	١٥
تقييم البيئة المادية للتعلم.	ادارة البيئة المادية لغرفة الصف.	١٦٠	٤٠ %	٢٣
	وظائف البيئة المادية للغرفة الصفية.	٢٥١	٦٢.٧٥ %	١٩

يبين الجدول (٥) أن النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الإجراءات التي تطبق ولكن ليس بكفاءة عالية تراوحت ما بين (٤٠ % - ٨٢.٥ %)، وجاءت الإجراءات المتعلقة بـ " تعرف أسباب السلوك غير المقبول " بالترتيب الأول بنسبة (٨٢.٥ %)، تلاها الإجراءات المتعلقة بـ " الحكم على السلوك من حيث كونه مقبول أو غير مقبول "

والإجـراءات المتعلقـة بـ " توظيـف موجهـات لاسـتخدام التشـجيع " بالترتيب الثاني وبنسبة (٨٠ %).

فـي حـين جـاءت الإجـراءات المتعلقـة بـ " إدارة البيئـة الماديـة لغرفـة الصـف" والإجـراءات المتعلقـة بـ " تعـرف الصـعوبات التـي تـواجهني والطالـب فـي إدارة مواقـف الـتعلم الفـردي والجمـاعي " والإجـراءات المتعلقـة بـ " الاتصـال الصـفي الفعـال " بالترتيـب (٢٣، ٢٢ ، ٢١) علـى التـوالي، وبنسـبة (٤٠ % ، ٥٢.٥ % ، ٥٣.٧٥ %) على التوالي.

أظهـرت نتـائج الدراسـة أن التكـرارات الكليـة لاسـتجابات أفـراد العينـة علـى فقـرات مجـال الإجـراءات التـي تطبـق ولكـن لـيس بكفـاءة عاليـة بلغـت (٦٣٢١) تكـرارا بنسـبة (٦٩ %) مـن مجمـل تكـرارات اسـتجابات أفـراد العينـة علـى فقـرات جميـع المجـالات، وجـاء هـذا المجـال بالترتيـب الأول مـن حيـث التكـرارات والنسـب المئويـة لاسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة، وقـد يعـزى حصـول الإجـراءات التـي تطبـق لكـن لـيس بكفـاءة عاليـة لـدى أفـراد عينـة الدراسـة علـى نسـبة عاليـة مقارنـة مـع نسـبة الإجـراءات المتأصـلة فـي ممارسـات المعلمـين، والإجـراءات التـي مـا زالـت فـي مرحلـة التطـور ضـمن ممارسـتي بعـد، والإجـراءات التـي لـم تصـبح جـزءا مـن ممارسـة المعلمـين بعـد، إلـى أن أفـراد عينـة الدراسـة يحـاولون تطبيـق الإجـراءات المتعلقـة بـإدارة الصـفوف وتنظيمهـا، ولكـنهم يشـعرون بـأن هـذه التطبيـق لـيس بكفـاءة عاليـة، وذلـك لعـدم امـتلاكهم الأسـس العلميـة فـي التربيـة وعلـم الـنفس التـي تـؤهلهم لتنفيـذ الإجـراءات المتعلقـة بـإدارة الصـفوف وتنظيمهـا بكفـاءة وفعاليـة ولاعتمـادهم علـى التجربـة والخبـرة فقـد يجربـون إجـراءات معينـة فتـنجح أو تفشـل، وبالتالي تبقى إجراءاتهم منقوصة.

وقد يعزى حصول فقرات مجال الإجراءات التي تطبق ولكن ليس بكفاءة عالية " تعرف أسباب السلوك غير المقبول " على الترتيب الأول، و" الحكم على السلوك من حيث كونه مقبول أو غير مقبول " على الترتيب الثاني و" توظيف موجهات لاستخدام التشجيع " على الترتيب الثالث إلى أن هذه الإجراءات تحتاج إلى إعداد مسلكي عند المعلمين، وتحتاج إلى معرفة متخصصة بالافتراضات الرئيسة للسلوك الإنساني، وتعرف معايير الحكم على السلوك المقبول وغير المقبول، والأسباب التي تجعل الطالب يسلك سلوكا غير مقبول، وتعرف آليات توظيف الموجهات للتشجيع، وهذه المفردات لم يتلق المعلم تأهيلا أو تدريبا كافيا عليها. ويتفق هذا التفسير مع نتائج دراسة (Pellegrino,2010) والتي أظهرت أن برامج إعداد المعلمين احتوت على مقررات تتضمن محتوى عن الإدارة الصفية، إلا أنها لم تكن مفيدة بدرجة كبيرة للتطبيق في الواقع التدريسي الحقيقي، مما يعزز ان التأهيل الذي حصل عليه المعلمون لم يكن كافيا لتعزيز مقدرتهم على الادارة الصفية.

٤. إجراءات لم تصبح جزءا من ممارستي بعد

يبين الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الاجراءات التي لم تصبح جزءا من ممارساتي بعد، وترتيب الفقرات.

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الإجراءات التي لم تصبح جزءا من ممارستي بعد

المجال	الممارسات التأملية الفرعية	إجراء لم يصبح جزءاً من ممارستي بعد		الترتيب
		التكرار	النسبة المئوية	
ادارة سلوك الطلبة.	الحكم على السلوك من حيث كونه مقبول أو غير مقبول.	٢٨	%٧	٢٢
	تعرف أسباب السلوك غير المقبول.	٢٥	%٦.٢٥	٢٣
التعليمات والقواعد الصفية.	استعمال السلطة الممنوحة لي كمعلم.	٤٠	%١٠	١٨
	استخدام التعليمات المدرسية أو الصفية.	٣٣	%٨.٢٥	٢٠
	تحديد المسؤوليات الرئيسة للطلبة.	٣٥	%٨.٧٥	١٩
	اجراءات المساءلة والمحاسبة	٧٠	%١٧.٥	٢
توظيف الاستراتيجيات الايجابية لحفز الطلبة على الالتزام بالتعليمات.	استعمال اللغة الايجابية	٦٠	%١٥	٣
	توظيف موجهات لاستخدام التشجيع	٣٠	%٧.٥	٢١
استخدام التوابع العقابية.	التنويع في استخدام التوابع بأنواعها.	٥٠	%١٢.٥	١١
	استعمال التوابع بفاعلية	٥٥	%١٣.٧٥	٧
الانتباه الصفي.	تشخيص تشتت الانتباه عند الطلبة.	٥٠	%١٢.٥	١١
	تعرف أسباب تشتت الانتباه في الغرفة الصفية.	٤٨	%١٢	١٦
	الوقاية من احتمالات تشتت الانتباه في الغرفة الصفية.	٥٥	%١٣.٧٥	٧
الاتصال الصفي.	ممارسة الاتصال الصفي الفعال.	٨٠	%٢٠	١
	تطوير مهارات الاتصال الفعالة لدى الطلبة.	٥٥	%١٣.٧٥	٧
	ممارسة الاتصال الفعال عند التعامل مع المشكلات السلوكية.	٥٠	%١٢.٥	١١
إدارة مواقف التعلم.	تعرف الصعوبات التي تواجهني والطالب في ادارة مواقف التعلم الفردي والجماعي.	٦٠	%١٥	٣
	استراتيجيات تحسين مستوى انهماك الطلبة في مواقف التعلم الفردي والجماعي.	٥٨	%١٤.٥	٦
تقييم المناخ النفسي للمدرسة.	تحسين المناخ المدرسي.	٥٥	%١٣.٧٥	٧
	تطوير العلاقات الايجابية بين المعلم وطلبته.	٥٠	%١٢.٥	١١
	تطوير العلاقات الايجابية بين الطلبة.	٥٠	%١٢.٥	١١
تقييم البيئة المادية للتعلم.	ادارة البيئة المادية لغرفة الصف.	٤٧	%١١.٧٥	١٧
	وظائف البيئة المادية للغرفة الصفية.	٦٠	% ١٥	٣

يبين الجدول (٦) أن النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الإجراءات التي لم تصبح جزءا من ممارسة المعلمين بعد تراوحت ما بين (٦.٢٥ % – ٢٠ %)، وجاءت الإجراءات المتعلقة بـ " ممارسة الاتصال الصفي الفعال " في الترتيب الأول بنسبة (٢٠ %) تلاها الإجراءات المتعلقة بـ " المسالة والمحاسبة"

بالترتيب الثاني بنسبة (١٧.٥ %)، تلاها الإجراءات المتعلقة بـ " استعمال اللغة الايجابية" و " تعرف الصعوبات التي تواجهني والطالب في إدارة مواقف التعلم الفردي والجماعي " و " وظائف البيئة المادية للغرفة الصفية " بالترتيب الثالث بنسبة (١٥ %).

في حين جاءت الفقرات " تعرف أسباب السلوك غير المقبول" و " الحكم على السلوك من حيث كونه مقبولا أو غير مقبول" و " توظيف موجهات لاستخدام التشجيع " بترتيب (٢٣، ٢٢، ٢١) على التوالي، وبنسب مئوية (٦.٢٥%، ٧%، ٧.٥%) على التوالي.

أظهرت نتائج الدراسة أن التكرارات الكلية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الإجراءات التي لم تصبح جزءا من ممارسة المعلمين بعد بلغت (١١٤٤) تكرارا بنسبة (١٢ %) من مجمل تكرارات استجابات أفراد العينة على فقرات جميع المجالات، وجاء هذا المجال بالترتيب الثاني من حيث التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وقد يعزى حصول الإجراءات التي لم تصبح جزءا من ممارسة المعلمين لدى أفراد عينة الدراسة على نسبة عالية مقارنة مع نسبة الإجراءات المتأصلة في ممارسات المعلمين، والإجراءات التي ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارستي بعد إلى أن أفراد عينة الدراسة يطبقون الإجراءات المتعلقة بإدارة الصفوف وتنظيمها، ولكنهم يشعرون بأن هذا التطبيق لم يصل إلى الحد الذي يمكن اعتباره جزءا من ممارستهم، وفي هذا مؤشر إلى عدم رضا المعلمين عن ممارساتهم.

وقد يعزى حصول فقرات مجال الإجراءات التي لم تصبح جزءا من ممارسة المعلمين " المتعلقة بـ " ممارسة الاتصال الصفي الفعال " في الترتيب الأول، والإجراءات المتعلقة بـ " المساءلة والمحاسبة" بالترتيب الثاني، والإجراءات المتعلقة بـ " استعمال اللغة الايجابية" و " تعرف الصعوبات التي تواجهني والطالب في إدارة مواقف التعلم الفردي والجماعي " و " وظائف البيئة المادية للغرفة الصفية " بالترتيب الثالث إلى أن هذه الاجراءات ما زالت بحاجة الى تأمل من قبل المعلمين كونهم لم يتعلموها بصورة كافية في الاعداد قبل الخدمة أو اثناء الخدمة مما انعكس على اعتبارها لم تصبح جزءا من ممارسة المعلمين.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

ما مستوى التفكير التأملي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش؟

أظهرت نتائج الدراسة ان غالبية الاجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية اجراءات تطبق لكن ليس بكفاءة عالية بنسبة (٦٩ %) في حين أن الاجراءات المتأصلة في ممارسة المعلمين جاءت بنسبة منخفضة (٩ %)، وجاءت الاجراءات التي لم تصبح جزءا من ممارسة المعلمين بعد بنسبة (١٢ %) والاجراءات التي ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارسة المعلمين بنسبة (١٠ %)، ويظهر مما سبق أن غالبية الاجراءات التي يمارسها المعلمون والمتعلقة بالإدارة الصفية اجراءات غير متأصلة في ممارساتهم، أو ما زالت تطبق بغير كفاءة عالية، أو ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارستهم، وهذا يستدعي البحث في مستوى التفكير التأملي عند معلمي المرحلة الثانوية كمدخل للإجراءات التي يتخذها المعلمون لتطوير ممارساتهم، على اعتبار أن هناك

أثرا ايجابيا لاستخدام التفكير التأملي في حل المشكلات الصفية وفقا لما جاء في دراسة الجبر(٢٠١٣).

وللتعرف على مستوى التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة جرش فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة مستوى التفكير التأملي، ويبين الجدول (٧) ذلك.

جدول (٧) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مجالات مستوى التفكير التأملي مرتبة تنازليا

ر.م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	العمل الاعتيادي	٣.٩١	٠.٨٥	١	مرتفع
٢	الفهم	٣.٣٧	٠.٨٤	٢	متوسط
٣	التأمل	٢.٢٦	٠.٨٠	٣	منخفض
٤	التأمل الناقد	٢.٢٦	٠.٧٧	٣	منخفض
	الكل	٢.٩٥	٠.٨٢		متوسط

يبين الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى التفكير التأملي جاء متوسطا وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٥)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات مستوى التفكير التأملي ما بين (٢.٢٦ – ٣.٩١)، وجاء مجال العمل الاعتيادي بالترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩١) وبمستوى مرتفع، تلاه مجال الفهم بالترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٧) وبمستوى متوسط، وجاء في الترتيب الثالث والأخير المجالين التأمل والتأمل الناقد بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٦) وبمستوى منخفض.

وقد يعزى مستوى التفكير التأملي المتوسط لدى أفراد عينة الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين لم يتلقوا تدريبا على التفكير التأملي، ويعزز هذه النتيجة أن مجال العمل الاعتيادي جاء بمستوى كبير، ومجال الفهم جاء بمستوى متوسط، وهذين المجالين يدلان على مستوى أولي من التفكير التأملي، في

حين جاء المجالان التأمل والتأمل الناقد بمستوى منخفض، وهما يشيران إلى مستوى متقدم من التفكير التأملي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الأستاذ (٢٠١١) والتي أظهرت أن مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى المعلمين كان دون المعدل الافتراضي. ومع نتائج دراسة بلجون (٢٠١٠) والتي أظهرت أن المعلمين يمارسون التأمل بدرجات متفاوتة.

وللتعرف على استجابات أفراد العينة على أداة ممارسة التفكير التأملي وفقا لمجالاتها فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال وحده

١. العمل الاعتيادي

يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال العمل الاعتيادي.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة وفقا لمجال العمل الاعتيادي

ر.م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أقوم بتنفيذ الاجراءات المتعلقة بعملي دون التفكير فما أقوم به.	٣.٧٨	٠.٨٩	٣	كبيرة
١١	طالما استطيع تذكر ما اعلمه فلا داع للتفكير كثيرا.	٣.٨٨	٠.٩٢	٢	كبيرة
١٥	متابعتي لما يقوله المدرب يغنيني عن التفكير كثيرا في المادة التدريبية	٤.٢٢	٠.٧٧	١	كبيرة
٦	أقوم بنفس العمل عدة مرات دون أن أفكر فيما أقوم به.	٣.٧٧	٠.٨٢	٤	كبيرة
		٣.٩١	٠.٨٥		كبيرة

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال العمل الاعتيادي تراوحت ما بين (٣.٧٧ – ٤.٢٢) وكلها جاءت بدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة " متابعتي لما يقوله المدرب يغنيني عن التفكير كثيرا في المادة التدريبية" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٢) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة " أقوم بنفس العمل عدة مرات دون أن أفكر فيما أقوم به" بالترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣.٧٧) وبدرجة كبيرة.

وقد يعزى حصول فقرات هذا المجال على مستوى تفكير تأملي مرتفع الى ان هذه الفقرات تتعلق بالعمل الاعتيادي والذي يشير الى اعتبار المعلم ما يمارسه اعمال اعتيادية لا تحتاج الى التفكير بها وستتحسن مع الزمن.

٢. الفهم

يبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال العمل الفهم .

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة وفقا لمجال الفهم

ر.م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢	يتطلب مني عملي استيعاب المفاهيم المطروحة فيه.	٣.٦٥	٠.٨٨	٣	متوسطة
٧	يتطلب نجاحي في عملي فهم محتوى المواد التي اعلمها	٣.٨٨	٠.٨٧	١	كبيرة
١٢	يتطلب تنفيذ الأنشطة العملية فهم المواد التي أعلمها.	٣.٧٨	٠.٧٧	٢	كبيرة
١٦	أفكر بشكل مستمر في المواد التي أعلمها.	٣.٢٢	٠.٨٥	٤	متوسطة
		٣.٣٧	٠.٨٤		متوسطة

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات افراد العينة لفقرات مجال الفهم تراوحت ما بين (٣.٢٢ – ٣.٨٨) وجاءت الفقرة " يتطلب نجاحي في عملي فهم محتوى المواد التي اعلمها" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٨) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة " أفكر بشكل مستمر في المواد التي أعلمها" بالترتيب الرابع والاخير بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٢).

وقد يعزى حصول الفقرتين " يتطلب نجاحي في عملي فهم محتوى المواد التي أعلمها" و "يتطلب تنفيذ الأنشطة العملية فهم المواد التي أعلمها" على مستوى مرتفع من التفكير التأملي إلى أن هذه الفقرات ترتبط بالمادة التعليمية التي يدرسها المعلم، والمعلمون غالبا يمتلكون معرفة جيدة بالمادة التي يدرسونها وما تتضمنه من أنشطة عملية نتيجة تخصصاتهم العلمية.

أما فيما يتعلق بحصول الفقرتين " يتطلب مني عملي استيعاب المفاهيم المطروحة فيه" و" أفكر بشكل مستمر في المواد التي أعلمها" على مستوى متوسط من التفكير التأملي فقد يعزى إلى ارتباط هاتين الفقرتين باستيعاب المفاهيم المتعلقة بالعمل، والتفكير فيها، وهذا قد يتوفر لدى بعض المعلمين، ويفتقد له آخرون.

٣. التأمل

يبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التأمل.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة وفقا لمجال التأمل

ر.م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٣	أناقش احيانا الاخرين في طرق تفكيرهم .	٢.٣٠	٠.٧٥	٢	قليلة
٤	أحاول ان أفكر بطريقة أفضل	٢.٣٣	٠.٨٨	١	قليلة

٨	أحب ان افكر كثيرا فيما اقوم به	٢.٢٢	٠.٧٨	٥	قليلة
٩	أبحث عن طرق بديلة للقيام بنفس العمل.	٢.٢٣	٠.٨٥	٤	قليلة
١٣	أتأمل غالبا في أفعالي لأرى ماذا كان باستطاعتي تحسين ما سأفعله.	٢.٢٥	٠.٧٧	٣	قليلة
١٧	أعيد النظر غالبا في خبراتي كي أتعلم منها وأقوم بتحسينها في المرات القادمة.	٢.٢١	٠.٧٩	٦	قليلة
		٢.٢٦	٠.٨٠		قليلة

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التأمل تراوحت (٢.٢١ – ٢.٣٣)، وجاءت الفقرة " أحاول أن أفكر بطريقة أفضل " بالترتيب الأول وبمتوسط حسابي بلغ (٢٣٣)، وجاءت الفقرة " أعيد النظر غالبا في خبراتي كي أتعلم منها وأقوم بتحسينها في المرات القادمة" بالترتيب السادس وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢١) .

وقد يعزى حصول فقرات هذا المجال على مستوى منخفض من التفكير التأملي إلى افتقار المعلمين أفراد عينة الدراسة للخبرة في التفكير التأملي، وخاصة في المستويات العليا منه، إضافة إلى أنهم لم يتدربوا على التفكير التأملي لا قبل الخدمة ولا اثنائها، مما جعلهم يفتقرون إلى مهارات التفكير التأملي.

٤. التأمل الناقد

يبين الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التأمل الناقد.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة وفقا لمجال التأمل الناقد

ر.م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٥	نتيجة قيامي بالتدريس فقد غيرت الطريقة التي انظر فيها الى نفسي	٢.٣٠	٠.٧٤	٢	قليلة
١٠	غيرت هذا العام افكارا كنت متمسكا بها سابقا.	٢.٢٢	٠.٨٥	٣	قليلة
١٤	نتيجة ممارستي للتدريس فقد غيرت الطريقة التي تعودت عليها في تنفيذ اعمالي	٢.٣٢	٠.٦٦	١	قليلة

١٨	خلال هذا الفصل اكتشفت أخطاء كنت أعتقد سابقا أنها صحيحة.	٢.١٩	٠.٨٣	٤	قليلة
		٢.٢٦	٠.٧٧		قليلة

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التأمل الناقد تراوحت ما بين (٢.١٩ – ٢.٣٢)، وجاءت الفقرة " نتيجة ممارستي للتدريس فقد غيرت الطريقة التي تعودت عليها في تنفيذ أعمالي" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٢) وبدرجة قليلة، وجاءت الفقرة " خلال هذا الفصل اكتشفت أخطاء كنت أعتقد سابقا أنها صحيحة" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (٢.١٩) وبدرجة قليلة.

وقد يعزى حصول فقرات مجال التأمل الناقد على مستوى منخفض إلى أن التأمل الناقد يحتاج إلى مهارات عليا، وتدريب كاف على هذه المهارات، وهذا ما لم يتعرض له المعلمون لا قبل الخدمة ولا اثنائها. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الأستاذ (٢٠١١) والتي أظهرت أن ممارسة المعلمين للتأمل تقل عن المعدل الافتراضي.

الاستنتاجات

يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية في ضوء نتائج البحث:

- إن غالبية الاجراءات التي يمارسها المعلمون أفراد عينة الدراسة، والمتعلقة بالإدارة الصفية اجراءات غير متأصلة في ممارساتهم، أو ما زالت تطبق بغير كفاءة عالية، أو ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارستهم، أما الاجراءات المتأصلة في ممارسة المعلمين فقد جاءت بنسبة متدنية، مما يعكس حاجة ملحة للتأمل في الممارسات من قبلهم.

– إن مستوى التفكير التأملي لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة جاء متوسطا، وجاء مجال العمل الاعتيادي بالترتيب الأول بمستوى مرتفع، تلاه مجال الفهم بالترتيب الثاني بمستوى متوسط، وجاء في الترتيب الثالث والأخير المجالين التأمل والتأمل الناقد بمستوى منخفض، مما يعكس مستوى منخفض من التأمل والتأمل الناقد لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة.

التوصيات

خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات وهي:

– التوصية إلى الجامعات بتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لتشتمل على مواد خاصة بإدارة الصفوف وتنظيمها، ومواد تتعلق بالتفكير التأملي.

– التوصية إلى وزارة لتربية والتعليم بإعداد برامج تدريبية أثناء الخدمة تتضمن إدارة الصفوف وتنظيمها والتفكير التأملي.

– التوصية الى الباحثين بإجراء المزيد من الدراسات حول التفكير التأملي وأنواعه وأدواته.

المصادر والمراجع

١. ابن خلدون، عبد الرحمن (بلا) **مقدمة ابن خلدون**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع : بيروت.

٢. الأستاذ، محمود حسن (٢٠١١) مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية**، المجلد ١٣، العدد 1 (B) ص ١٣٢٩-١٣٧٠.

٣. اوسترمان وكوتكامب (٢٠٠٢) **الممارسة التأملية للتربويين**، ترجمة منير الحوراني، دار الكتاب الجامعي، العين.

٤. بارسونز، ريتشارد وبراون، كمبرلي (٢٠٠٥) **المعلم ممارس متأمل وباحث اجرائي**، ترجمة علي رشيد الحسناوي وهاشل بن سعد الغاري، دار الكتاب الجامعي: غزة.

٥. بلجون، كوثر جميل سالم (٢٠١٠). **مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم**، اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، السعودية، ص ص: ٦٣٠-٦٠٧.

٦. توم، ألان (١٩٩٩) **اعاده هيكلة برامج إعداد المعلمين**، ترجمة بشير العيسوي، السلسة العلمية للتربية والتعليم، عدد (٨)، دار المعرفة للتنمية البشرية، الرياض .

٧. الجبر، جبر (٢٠١٣) فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الادارة الصفية لدى الطالب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد 33، ٩١- ١٢٨.

٨. حبيب، مجدي (٢٠٠٧) **هل يمكن تعليم الابداع**، دار الفكر العربي: القاهرة.

٩. حسن، سعاد (٢٠١٣) برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (٢)، العدد (٧)، ٦٥٩ - ٦٨٢

١٠. الضحاوي، بيومي و الصغير، أحمد (٢٠٠٤) **المسؤوليات المهنية، برنامج تدريب الموجهين ومديري المدارس ومساعديهم على محاور التعليم الأساسي والثانوي وزارة التربية والتعليم**، جامعة الامارات العربية المتحدة، كلية التربية.

١١. المقيد، عارف (٢٠٠٩) **مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة**

وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

١٢. هارون، رمزي (٢٠٠٢) **الإدارة الصفية**، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع: الاردن

13. Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: a Popper Ian analysis. **Reflective Practice,** 7(1), 73-86.
14. Dinsmore, T. (2003). Classroom Management, **ED478771.**
15. Donoghue, T. & Brooker, R. (1996). The rhetoric and the reality of the promotion of reflection during practice: An Australian case study. **Journal of Teacher Education**, 47, 99-109.
16. Jay, J (1999) **Untying the Knots: Examining the complexities of reflective practice,** AACTE conference session ' A Pedagogy of Reflection, 31. at Boulder Mahwah, New Jersey
17. 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.
18. Moyles,J. Adams, S. and Musgrove, A. (2002) Using Reflective Dialogues as a Tool for Engaging with Challenges of Defining Effective Pedagogy. **Early Childhood Development and Care**, Vol. 172, pp 463-478.
19. Pellegrino, A. M. (2010). Pre-Service Teachers and Classroom Authority. **American Secondary Education,** 38(3), 62-78.
20. Scanlan, J., Care, D., & Udod, S. (2002). Unravelling the unknowns of reflection in classroom teaching. **Journal of Advanced Nursing**, 38(2), 136-143.

21. 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.
22. Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57(1), 1-22.
23. Zeichner, Kenneth & Liston, Daniel (1996) **Reflective Teaching: An Introduction, Lawrence Erlbaum Associates,** Publishers University of Colorado.

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف طبيعة التأملات الذاتية الفردية لمعلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش حول الإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية، وتعرف مستوى التفكير التأملي لديهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانتين وتم التأكد من صدقهما وثباتهما. تم توزيع الاستبانتين على عينة بلغت (٤٠٠) معلم ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أنواع الإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية التي يمارسونها قد تراوحت ما بين (٩ % – ٦٩ %)، وجاء مجال " الإجراءات التي تطبق لكن ليس بكفاءة عالية " في الترتيب الأول وبنسبة مئوية (٦٩ %)، تلاها مجال "الإجراءات التي لم تصبح جزءا من ممارستي بعد" بالترتيب الثاني وبنسبة مئوية (١٢ %)، تلاها مجال "الإجراءات التي ما زالت في مرحلة التطور ضمن ممارستهم" بالترتيب الثالث وبنسبة مئوية (١٠ %

)، تلاها مجال "الإجراءات المتأصلة في ممارساتهم " بالترتيب الرابع والأخير وبنسبة مئوية (٩ %). وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى التفكير التأملي جاء متوسطا وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٥)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات مستوى التفكير التأملي ما بين (٢.٢٦ – ٣.٩١)، وجاء مجال العمل الاعتيادي بالترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩١) وبمستوى مرتفع، تلاه مجال الفهم بالترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٧) وبمستوى متوسط، وجاء في الترتيب الثالث والأخير المجالين التأمل والتأمل الناقد بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٦) وبمستوى منخفض. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أبرزها التوصية إلى الجامعات ووزارة التربية والتعليم بتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة واثنائها لتشتمل على مواد خاصة بإدارة الصفوف وتنظيمها، و بالتفكير التأملي .

(الكلمات المفتاحية: التأملات الذاتية الفردية، معلمي المدارس الحكومية، الإجراءات المتعلقة بالإدارة الصفية)

Abstract

The study aimed to identify the nature of individual self- Reflection for teachers in public schools in Jerash about procedures related to classroom management, and know the level of Reflection thinking among teachers in public schools in Jerash, to achieve the goal of the study two questionnaires were developed, validity and reliability has been confirmed for both. The questionnaire was distributed to a sample of teachers (400) per person. Results of the study showed that the percentages of the responses of the study sample of the types of procedures related to classroom management that they practice has ranged between (9% - 69%), the field of "procedures that apply, but not very efficiently" came in the first rank, with a percentage of (69%) , followed by the field of "measures that have not become part of my practice " in the second order with percentage of (12%), followed

by the field of "measures that are still in the development stage within the exercise," in the third in the order (10%), the field of "inherent procedures in their practices, " in the last order with a percentage of (9%). The results showed that the overall average of the total estimates of study sample at the level of Reflection thinking was moderate with mean was (2.95), the average of the areas of the level of Reflection thinking ranges between (2.26 - 3.91), the area of " the usual work" in the first order with a high level (3.91), followed by the area of "understanding" in the second order with a moderate mean(3.37) and the average level, the last fields of "Reflection and contemplation critic was in third, last order with a low level (2.26). The study came out some of recommendations the most important recommendation to the universities and the Ministry of Education to develop teacher training programs before and during the service to include the management of private classes and organize materials, and Reflection thinking.

Key words: (individual self- Reflection, teachers of public schools, procedures related to classroom management)